

UNIWERSYTET EKONOMICZNY WE WROCŁAWIU
WYDZIAŁ ZARZĄDZANIA

DZIELENIE SIĘ WIEDZĄ A POSTRZEGANA
SPRAWIEDLIWOŚĆ ORGANIZACYJNA W KONTEKŚCIE
RELACJI WYMIANY POMIĘDZY PRZEŁOŻONYM
A NAUCZYCIELEM AKADEMICKIM

Rozprawa doktorska

Paulina Wojciechowska-Dzięcielak

Promotor:

dr hab. Witold Szumowski, prof. UEW

Wrocław 2024

Spis treści

Wykaz skrótów	5
Wstęp	6
1 Problematyka sprawiedliwości organizacyjnej	19
1.1 Sprawiedliwość organizacyjna	26
1.1.1 Sprawiedliwość dystrybucyjna.....	27
1.1.2 Sprawiedliwość proceduralna	31
1.1.3 Kontrakt psychologiczny i reguła wzajemności jako wprowadzenie do sprawiedliwości interakcji	35
1.1.4 Sprawiedliwość interakcyjna.....	38
1.1.5 Wymiary postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej	40
1.1.6 Sposoby pomiaru postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i jej wymiarów	42
2 Istota wiedzy w organizacji.....	45
2.1 Dane, informacje, wiedza.....	45
2.2 Wiedza – próba zdefiniowania pojęcia, cechy	46
2.3 Ujęcie wiedzy w podejściu zasobowym.....	48
2.4 Rodzaje wiedzy	50
2.5 Wiedza jawna, wiedza niejawna	51
2.6 Zarządzanie wiedzą	52
2.6.1 Wartości (strategiczne) w zarządzaniu wiedzą	53
2.6.2 Proces konwersji (kreacji) wiedzy. Model japoński zarządzania wiedzą	55
2.6.3 Model procesowy zarządzania wiedzą	58
2.6.4 Model zasobowy zarządzania wiedzą	59
3 Problematyka dzielenia się wiedzą w organizacji.....	61
3.1 Teoria uzasadnionego działania	64
3.2 Społeczna teoria poznawcza a gotowość do dzielenia się wiedzą	67
3.3 Dzielenie się wiedzą – stymulatory i inhibitory	69

3.4	Problem pomiaru dzielenia się wiedzą w organizacji	75
4	Oddziaływanie na pracowników w kontekście relacji wymiany między przełożonym a pracownikiem	77
4.1	Władza a przywództwo	79
4.2	Wybrane style kierowania	82
4.2.1	Model stylów przywódczych Golemana	89
4.2.2	Model Tannenbauma i Schmidta.....	91
4.2.3	Teoria ścieżki do celu.....	93
4.2.4	Model Vrooma-Yettona-Jago.....	95
4.2.5	Leader Member Exchange.....	96
4.2.6	Przywódtwo transakcyjne.....	100
4.2.7	Przywódtwo transformacyjne	101
4.3	Skale pomiaru przywództwa	102
5	Szkolnictwo wyższe w Polsce i sylwetka nauczyciela akademickiego	106
5.1	Dzielenie się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni.....	109
6	Metodyka badań empirycznych	111
6.1	Problem badawczy, cel pracy	111
6.2	Hipotezy badawcze	112
6.2.1	Hipoteza 1	112
6.2.2	Hipoteza 2	120
6.2.3	Hipoteza 3	124
6.2.4	Hipoteza 4	129
6.3	Analizowane zmienne	131
6.4	Metody i narzędzia badawcze	134
6.5	Przebieg procedury badawczej	140
6.6	Charakterystyka próby badawczej	141
6.7	Ograniczenia postępowania badawczego	145

7	Wyniki postępowania badawczego	148
7.1	Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – zarys.....	148
7.1.1	Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – postrzegana przez pracownika sprawiedliwość organizacyjna.....	149
7.1.2	Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem	152
7.1.3	Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami	153
7.2	Analiza rzetelności skal pomiarowych.....	154
7.3	Statystyki opisowe, korelacje i porównania grup dla badanych zmiennych..	155
7.3.1	Statystyki opisowe i histogramy analizowanych zmiennych.....	156
7.3.2	Test normalności rozkładu zmiennych.....	156
7.3.3	Zmienne demograficzne a badane zmienne (macierz korelacji Spearmana)	157
7.4	Analiza ścieżkowa jako metoda weryfikacji modelu badawczego	165
7.4.1	Model bazowy	168
7.4.2	Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość organizacyjną	172
7.4.3	Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość dystrybucyjną	176
7.4.4	Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość proceduralną	179
7.4.5	Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość interakcyjną	183
8	Wnioski	187
	Podsumowanie	195
	Spis ilustracji.....	200
	Spis tabel.....	202
	Bibliografia	233

Wykaz skrótów

Na potrzeby niniejszej pracy, w celu zapewnienia przejrzystości prezentowanych danych, przyjęto następujące skróty:

1. gotowość do dzielenia się wiedzą (WIEDZA),
2. gotowość do dzielenia się wiedzą ukrytą (WIEDZA-U)
3. gotowość do dzielenia się wiedzą jawną (WIEDZA-J)
4. eksploracyjna analiza czynnikowa (EFA – ang. *exploratory factor analysis*)
5. relacja wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym (LMX – ang. *leader-member exchange*),
6. konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA – ang. *confirmatory factor analysis*)
7. modelowanie równań strukturalnych (SEM – ang. *structural equation modeling*)
8. organizacyjne zachowania obywatelskie (OCB – ang. *organizational citizenship behavior*)
9. postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna (SPR-DYST),
10. postrzegana sprawiedliwość interakcyjna (SPR-INTE),
11. postrzegana sprawiedliwość organizacyjna (SPR-ORG),
12. postrzegana sprawiedliwość proceduralna (SPR-PROC),
13. społeczna teoria poznawcza (SCT – ang. *social cognitive theory*)
14. teoria planowanego zachowania (TPB – ang. *theory of planned behavior*)
15. teoria uzasadnionego działania (TRA – ang. *theory of reasoned action*)

Ze względów praktycznych nazwy funkcji, zawodów i stanowisk są podawane w rodzajach męskim i męskoosobowym. W tekście pracy czy kwestionariuszach wypełnianych przez respondentów występował na ogół rodzaj męski (np. „przełożony”, „pracownik”, „nauczyciel” itd.). Ujednolicenie form służyć ma wyłącznie optymalizacji przejrzystości pracy, omawiana problematyka dotyczy bowiem osób identyfikujących się z dowolną płcią.

Ponadto, ze względów stylistycznych, tj. w celu uniknięcia licznych powtórzeń, formy „pracownik akademicki” oraz „nauczyciel akademicki” (czyli pracownik uczelni będący nauczycielem akademickim) będą używane wymiennie.

Wstęp

Uczelnie wyższe stanowią kluczowy element systemu edukacji, ich działalność wykracza znacznie poza samą sferę naukową, wpływa bowiem również na inne aspekty życia społecznego czy gospodarkę. Podejście promowane przez Unię Europejską zachęca do rozwijania narodowych systemów edukacji państw członkowskich w zakresie wymogów społeczeństwa informacyjnego i opartego na wiedzy. Uczelnie stają przed wyzwaniami, jakimi są m.in. doskonalenie jakości i efektywności systemu edukacji, upowszechnianie dostępu do systemu edukacji oraz otwarcie szkolnictwa na jego bliższe i dalsze otoczenie. W związku z tym konieczne jest oparcie celów strategicznych uczelni między innymi o rozwój działalności badawczej, wzmacnianie współpracy pomiędzy placówkami edukacyjnymi na gruncie lokalnym, krajowym oraz międzynarodowym, kreowanie warunków do współpracy z firmami i instytucjami badawczymi, kreatywne podejście do procesu kształcenia czy wzmocnienie zjawiska wymiany wiedzy pomiędzy ośrodkami.

Polskie uczelnie wyższe funkcjonują w oparciu o ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668), która określa m.in. podmioty i zadania systemu szkolnictwa wyższego i nauki, zasady funkcjonowania i organizowania uczelni, prowadzenia studiów, organizacji samorządu studenckiego. Ponadto ustawa szczegółowo określa prawa, obowiązki i zasady zatrudniania pracowników uczelni, zasady prowadzenia studiów podyplomowych, przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz zasady nadzoru nad systemem szkolnictwa wyższego i nauki.

Zgodnie z ustawą nauczycieli akademickich zatrudnia się w charakterze pracowników dydaktycznych, badawczych lub badawczo-dydaktycznych. W zależności od zajmowanego stanowiska do obowiązków nauczyciela akademickiego zaliczyć można m.in. kształcenie i wychowywanie studentów, uczestniczenie w kształceniu doktorantów czy prowadzenie działalności naukowej. Ponadto nauczyciel akademicki zobowiązany jest to uczestniczenia w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni oraz stałego podnoszenia swoich kompetencji zawodowych.

Materiały opublikowane przez Komisję Europejską określają nauczycieli akademickich jako członków intelektualnej i naukowej elity kraju, przypisując im prawo do wolności badań naukowych, twórczości artystycznej i nauczania. Tym samym zwracają uwagę na znaczenie ich pracy dla państwa i narodu oraz udział w rozwoju kultury i gospodarki kraju oraz współkształtowania standardów moralnych życia publicznego (*Conditions of service for academic staff working in higher education [Poland]*).

W niniejszej pracy poruszone zostały tematy związane głównie ze środowiskiem nauczycieli akademickich, jednakże analizowane zagadnienia mogą odnosić się do pracowników

wszelkich organizacji, szczególnie tych intensywnie korzystających z zasobów wiedzy. Nauczyciele akademicki stanowią strategiczny kapitał uczelni, a ich wiedza, doświadczenie i kompetencje związane są głównie z aktywami niematerialnymi (kapitałem intelektualnym).

Na potrzeby niniejszej dysertacji wiedzę zdefiniowano jako zagregowane informacje, którym została przypisana określona wartość poznawcza i praktyczna (Mikuła i Pietruszka-Ortyl 2010, s. 33, 38), wpisane w kontekst, skategoryzowane, skorygowane, skondensowane (Davenport i Prusak 2000, s. 505–506). Umiejętnie wykorzystana i przekazana współpracownikom oraz studentom wiedza pozwala budować uczelni przewagę konkurencyjną nad innymi ośrodkami. Sprzyja to współpracy naukowej oraz biznesowej z krajowymi i zagranicznymi partnerami, zwiększa możliwości pozyskiwania grantów, dotacji, a także środków z innych źródeł finansowania badań naukowych czy aktywności związanych z rozwojem uczelni bądź wzbogacaniem kompetencji personelu.

Ze względu na specyfikę uczelni wyższej jako organizacji opartej na wiedzy istotna jest nie tyle wiedza *per se*, ale przede wszystkim zdolność nauczycieli akademickich do dzielenia się jej zasobami. To właśnie umiejętnie wykorzystana wiedza stanowi warunek konieczny do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej i dominacji w środowisku związanym z wiedzą (Barney 1991, s. 99, 101; Stańczyk-Hugiet 2003, s. 10; Fullwood i in. 2013, s. 124; Serenko i Dumay 2015, s. 15–16; Klineciewicz 2016, s. 336–338; Farooq 2017, s. 239; Wojciechowska-Dzięcielak i Ashkanasy 2024, s. 259).

Z kolei pojęcie dzielenia się wiedzą zostało zdefiniowane jako dobrowolny proces przekazywania wiedzy innej osobie (współpracownikowi). Dzielenie się wiedzą, wiążąc się z udostępnianiem posiadanych informacji czy próbą dzielenia się doświadczeniem i wiedzą praktyczną, stanowi formę wzajemnego uczenia się pracowników. Gotowość do dzielenia się wiedzą w przedstawionych rozważaniach jest rozumiana jako gotowość pracownika do podjęcia kroków niezbędnych do przekazania swojej wiedzy współpracownikowi. W pracy posługuję się ponadto pojęciami wiedzy jawnej, rozumianej jako zasób skodyfikowany, udokumentowany, łatwo dostępny, oraz wiedzy ukrytej, wiążącej się z kompetencjami i doświadczeniami jednostki, a przez to trudnej do opisania, udokumentowania i wyartykułowania.

Upowszechnianie wiedzy stanowi wynik celowej współpracy i komunikacji pomiędzy jednostkami. Dzięki temu zjawisku wiedza, umiejętności i doświadczenie jednostek mogą stać się dostępne dla pozostałych członków organizacji, co może prowadzić do osiągnięcia efektu synergii. To dzięki wymianie posiadanych danych, informacji czy opinii, wspólnej dyskusji i opisywaniu doświadczeń mnożą się możliwości wzbogacenia wiedzy, rozszerzenia pewnych zagadnień czy reinterpretacji znanych zjawisk. Wiedza jest wartością, która się mnoży, gdy

człowiek się nią dzieli, a jej potencjał rośnie wraz z intensywnością i skalą szerzenia jej. W momencie przekazania wiedzy innej osobie (odbiorcy), nadawca, mimo iż nie zrzeka się prawa własności, w domyśle zgadza się, aby została ona przyswojona i wykorzystana przez innego użytkownika.

W kontekście uczelni wyższych istnieje wiele uwarunkowań, wpływających na gotowość pracownika do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem. Obok uwarunkowań indywidualnych mogą to być czynniki technologiczne, fizyczne, systemowe, społeczne. Na przestrzeni lat przeprowadzono szereg badań mających na celu identyfikację wpływu narzędzi i udogodnień technologicznych na chęć pracownika do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. W tym zakresie analizowano również znaczenie różnorodnych systemów motywowania, poziomu zaangażowania pracownika, jego lojalności wobec organizacji czy identyfikacji z grupą.

Badacze zwracają uwagę na różne postawy wobec dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich z różnych krajów i kontynentów, wymieniając przedstawicieli uczelni amerykańskich, azjatyckich, europejskich czy latynoamerykańskich (Ardichvili i in. 2006, s. 94; Hamilton i Philbin 2020, s. 23). Wskazuje to na konieczność badania problemu dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich w różnych kontekstach kulturowych i narodowych. Niniejsza dysertacja jest efektem analizy, w której zjawisko gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni rozpatrywane jest w powiązaniu z innymi czynnikami, tj. jakością relacji wymiany z przełożonym oraz postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną.

W literaturze przedmiotu występują liczne badania analizujące wpływ postaw przełożonego wobec pracownika na jego skłonność do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, również w kontekście uczelni wyższych (Fullwood i in. 2013, s. 131; Alotaibi i in. 2014, s. 3; Fan i Beh 2024, s. 29). Nauczyciele akademiccy zazwyczaj chętnie dzielą się własną wiedzą i są gotowi do pomocy współpracownikom w rozwiązywaniu naukowych problemów. Takie wsparcie może być bezinteresowne, jednakże może również przynieść osobie dzielącej się swoją wiedzą dodatkowe korzyści w dalszej karierze. Rozszerzenie znajomości w środowisku uniwersyteckim zwiększa szanse na współpracę naukowo-badawczą i może służyć zaprezentowaniu własnej osoby jako eksperta w danej dziedzinie.

Zgodnie z teoriami planowanego zachowania (ang. *theory of planned behavior*) i uzasadnionego działania (ang. *theory of reasoned action*), opracowanymi i rozpowszechnionymi przez Fishbeina i Ajzena (1973, s. 41–54), ludzie zazwyczaj postępują zgodnie ze swoimi intencjami. To właśnie zamiar wykonania jakiegoś działania bezpośrednio je poprzedza.

Jednostka może zachować się w sposób niezgodny z intencją tylko w przypadku wystąpienia nieoczekiwanych zdarzeń (Schifter, Ajzen 1985, s. 849). Rozważania zawarte w niniejszej pracy dotyczą intencji do dzielenia się wiedzą przez nauczyciela akademickiego ze swoimi współpracownikami w obrębie konkretnej grupy. To postawa gotowości do dzielenia się wiedzą decyduje o ostatecznym przekazaniu wiedzy innym. Eliminuje to sytuacje, w których nauczyciel akademicki jest gotowy do podzielenia się wiedzą ze współpracownikiem, jednak następuje zdarzenie uniemożliwiające tę czynność lub sam potencjalny odbiorca wiedzy wycofuje się z tego układu. Wówczas niedokonanie czynności dzielenia się wiedzą nie wynika z winy czy decyzji osoby będącej „źródłem” wiedzy, a jest spowodowane czynnikiem, nad którym nie ma ona kontroli.

Nie tylko relacje ze współpracownikami, ale również z bezpośrednimi przełożonymi znacząco wpływają na postawy pracownika. Wynika to z reguły wzajemności Gouldnera (1960, s. 161–163), teorii wymiany społecznej Homansa (1958, s. 597) i Blaua (1964, s. 96), a także społecznej teorii uczenia się i teorii poznawczej Bandury (1989, 1971, s. 729). Dobre relacje wzmacniają zaufanie pracownika i przywiązanie do organizacji, a wysoka jakość relacji wymiany z przełożonym wpływa pozytywnie na postawy pracownika wobec dzielenia się wiedzą. Nauczyciele akademicy chętniej dzielą się wiedzą, gdy mają zapewnioną bezpieczną przestrzeń i gwarancję wzajemności (Horoub i Zargar 2022, s. 5).

Kolejnym zjawiskiem, które może wywierać znaczący wpływ na kształtowanie postaw pracowników akademickich, jest sprawiedliwość (bądź niesprawiedliwość) organizacyjna. Przy czym jest ona rozumiana jako subiektywne odczucie, ocena i przekonanie jednostki na temat organizacji (tego, co ją w niej spotyka, jak reaguje ona na zmiany, zachodzące w niej zjawiska czy podejmowane w jej obrębie działania). Z kolei sprawiedliwość dystrybucyjna jest subiektywną oceną równowagi w związku z rozdziałem dóbr materialnych (wynagrodzenie, premie, świadczenia socjalne) oraz niematerialnych (pochwały, wyrazy uznania, wyróżnienia) w obrębie organizacji oraz odnosi się do wysiłku włożonego w uzyskanie tychże dóbr. Natomiast sprawiedliwość proceduralna to ocena uczciwości, braku stronniczości, równości czy standardów etycznych metod podejmowania decyzji związanych z alokacją wymienionych zasobów; znajduje ona odzwierciedlenie w aktach i dokumentach regulujących te procesy (statutach, regulaminach). Trzecim aspektem, uwzględnionym w kontekstach rozważanych w badaniu, jest sprawiedliwość interakcyjna, będąca subiektywną oceną pracownika na temat sposobu, w jaki jest on traktowany przez innych członków organizacji (w szczególności przez przełożonego), co wiąże się z poszanowaniem godności, jakością relacji i uprzejmym traktowaniem.

Wspomniana wcześniej reguła wzajemności również związana jest z problemem sprawiedliwości w organizacji. Atmosfera uczciwości stymuluje pracownika do działania i minimalizuje objawy związane z możliwą stratą i byciem wykorzystanym. Przekonanie o wysokim poziomie sprawiedliwości utwierdza w odczuciu, iż przekazanie komuś własnej wiedzy przyniesie w przyszłości określone korzyści, a wysiłki z tym związane zostaną nagrodzone.

Za jedną z potencjalnych barier, hamujących zachowania pomocowe w stosunku do współpracowników, uważa się strach przed brakiem wzajemności. Jest on związany z poczuciem niepewności co do tego, czy jednostka zostanie potraktowana uczciwie, a jej starania zostaną odwzajemnione. Bez względu na rodzaj (wymiar) rozważanej sprawiedliwości, jej brak może intuicyjnie prowadzić do zaniechania dodatkowego działania na rzecz uczelni lub współpracowników. Pojawia się zatem pytanie, czy istnieje związek pomiędzy dokonywaną przez nauczyciela akademickiego oceną stopnia sprawiedliwości organizacyjnej a jego gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Odnalezienie (oraz samo poszukiwanie) odpowiedzi na to pytanie może pomóc przedstawicielom władz uczelni oraz praktykom zarządzania zwrócić większą uwagę na istotę postrzeganej sprawiedliwości w kontekście uczelni, jak również skłonić do refleksji nad koniecznością podjęcia działań zwiększających poczucie sprawiedliwości organizacyjnej wśród pracowników.

W pracy podjęto próbę empirycznej weryfikacji problemu relacji wymiany nauczyciela akademickiego z przełożonym, zastanawiając się nad tym, czy ww. relacja bierze udział w kształtowaniu zależności pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się przez niego wiedzą ze współpracownikami. Na potrzeby niniejszych rozważań relację wymiany pomiędzy pracownikiem a bezpośrednim przełożonym (w układzie funkcjonalnym) zdefiniowano jako związek ściśle opierający się na dwukierunkowych stosunkach międzyludzkich (diadycznych). Charakter relacji wymiany między pracownikiem a przełożonym wskazuje na to, iż przełożony kreuje odmienne relacje z każdym z pracowników, co ma związek ze zróżnicowaniem działań, postaw czy cech osobowości obydwu stron relacji.

*

Niniejsza dysertacja składa się ze wstępu, części teoretycznej, części empirycznej, wniosków, podsumowania, uzupełnionych o spisy ilustracji, tabel, załączników oraz bibliografię.

W części teoretycznej wydzielono pięć rozdziałów. W pierwszym przybliżona została tematyka dotycząca sprawiedliwości organizacyjnej (zarówno w ujęciu całościowym, jak i z

wyszczególnieniem jej wymiarów: dystrybucyjnego, proceduralnego, interakcyjnego). W rozdziałach drugim i trzecim przedstawiono problematykę wiedzy oraz najważniejsze aspekty dzielenia się nią w organizacji. W rozdziale czwartym podjęto próbę scharakteryzowania problemu relacji wymiany między pracownikiem a przełożonym, odwołując się do zagadnień z zakresu relacji międzyludzkich i przywództwa. Część teoretyczną pracy zakończono rozdziałem zawierającym zwięzłe omówienie specyfiki uczelni wyższych i charakterystykę struktury zatrudnienia nauczycieli akademickich w Polsce.

Z kolei empiryczna część pracy składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale szóstym przedstawiono metodykę, w rozdziale siódmym – wyniki postępowania badawczego, natomiast w rozdziale ósmym zaprezentowano wnioski płynące z przeprowadzonych badań. W formie tabelarycznej zagregowano wyniki przeglądu literatury, ukierunkowanego na zidentyfikowanie luki badawczej, sformułowanie problemu badawczego, celu pracy i hipotez.

Rzeczona **luka badawcza** wiązała się z występowaniem w literaturze przedmiotu niewielkiej liczby opracowań, których autorzy rozpatrywaliby problem gotowości do dzielenia się wiedzą w kontekście sprawiedliwości organizacyjnej i w odniesieniu do relacji wymiany między przełożonym a nauczycielem akademickim. Problem dzielenia się wiedzą jest szczególnie istotny w przypadku uczelni (jako instytucji opartych na wiedzy) i wymaga dalszych badań kształtujących go czynników zewnętrznych, przy zachowaniu rozróżnienia pod względem geograficznym, narodowym, kulturowym. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych publikacjach podejmujących tę tematykę (Ardichvili i in. 2006, s. 94; Li i in. 2006, s. 283; Cheng i in. 2009, s. 316; Howell i Annansingh 2013, s. 32; Świgoń 2017, s. 113; Chen i in. 2018, s. 478; Al-Kurdi i in. 2018, s. 217; Garcia-Perez i in. 2020, s. 1748; Fan i Beh 2024; Wojciechowska-Dzięcielak i Ashkanasy 2024, s. 259), aczkolwiek prace te nie wyczerpują problemu współistnienia wspomnianych kontekstów.

W związku z powyższym **problem badawczy** można sprowadzić do pytania o to, jaki charakter mają relacje między postrzeganiem sprawiedliwości organizacyjnej oraz relacją wymiany między nauczycielem akademickim i jego bezpośrednim przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Natomiast **celem pracy** jest identyfikacja zachodzącej relacji.

Zdefiniowany w ten sposób cel ma oczywiście charakter ogólny. Poniżej przedstawiono z kolei **cele szczegółowe**.

Cele systematyzujące:

- uporządkowanie zagadnień dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą, postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i relacji wymiany z przełożonym oraz związanych z tymi zjawiskami uwarunkowań i mechanizmów,
- identyfikacja liczby wymiarów konstruktów postrzeganej przez nauczycieli akademickich sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami oraz relacji wymiany z przełożonym.

Cele projektowo-wyjaśniające:

- weryfikacja i adaptacja narzędzi do pomiaru omawianych konstruktów (cel metodyczny),
- wskazanie sposobu identyfikowania wybranych zjawisk biorących udział w kształtowaniu gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni,
- określenie wzajemnego związku między poszczególnymi wymiarami badanych zmiennych.

Mając na względzie powyższe, opracowano cztery główne **hipotezy badawcze** oraz odpowiadające im hipotezy szczegółowe, przy czym wszystkie ze sformułowanych na potrzeby niniejszej pracy hipotez dotyczą nauczycieli akademickich polskich uczelni wyższych.

Z uwagi na występowanie licznych opracowań dotyczących pozytywnego wpływu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą (Schepers i Berg 2007; Ibragimova i in. 2012; Ali i in. 2016; Akram i in. 2017; Kim, Park 2017; Le, Lei 2017; Li i in. 2017; Tamta, Rao 2017a; Cugueró-Escofet i in. 2019; Imamoglu i in. 2019; Akram i in. 2020; Noerchoidah i in. 2020; Phong i Son 2020; Gupta i in. 2021; Jnaneswar i Ranjit 2021; Kim i in. 2021; Lin i Shin 2021; Majeed, Rasheed 2021; Im i in. 2023; Le i Nguyen 2023; Tran Pham 2023; Wan i in. 2023), sformułowano hipotezę główną H1:

H1: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość organizacyjna ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Z uwagi na przyjęte założenia badawcze sformułowano również hipotezy szczegółowe odnoszące się do założonej trzywymiarowości konstruktu sprawiedliwości organizacyjnej:

H1a: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H1b: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H1c: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Z uwagi na przyjęte założenia badawcze sformułowano również hipotezy szczegółowe odnoszące się do założonej dwuwymiarowości konstrukt gotowości do dzielenia się wiedzą:

H1d: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **organizacyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1e: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1f: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1g: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1h: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **organizacyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1i: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1j: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1k: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

W związku ze stwierdzoną w toku przeprowadzonych na potrzeby niniejszej dysertacji badań empirycznych jednowymiarowością konstrukt gotowości do dzielenia się wiedzą,

hipotezy H1d–H1k (jako dotyczące gotowości do dzielenia się wiedzą ukrytą oraz jawną) nie mogły zostać poddane weryfikacji, gdyż zakładają dwuwymiarowość konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą.

Hipoteza H2 odzwierciedla często opisywaną w literaturze z zakresu nauk społecznych zależność pomiędzy relacją wymiany z bezpośrednim przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami (Su i in. 2013; Kim i in. 2017; Sharifkhani i in. 2016; Cheng 2017; Matošková i in. 2018; Choi i in. 2019; Kim 2021):

H2: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Z uwagi na przyjęte założenia badawcze sformułowano również hipotezy szczegółowe odnoszące się do założonej dwuwymiarowości konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą:

H2a: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H2b: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

W związku ze stwierdzoną w toku badań przeprowadzanych na potrzeby niniejszej dysertacji jednowymiarowością konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą, hipotezy H2a i H2b (jako dotyczące gotowości do dzielenia się wiedzą ukrytą oraz jawną) nie mogły zostać poddane weryfikacji, gdyż zakładają dwuwymiarowość konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą.

Uwzględniając omawiane w literaturze przedmiotu wymiary postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości, zaproponowano hipotezę H3 oraz hipotezy szczegółowe, odnoszące się do poszczególnych wymiarów sprawiedliwości (Vecchio i in. 1986; Murphy i in. 2003; Ishak i Alam 2009; Nazir i in. 2011; Ishaq i in. 2012; Oren i in. 2012; Fein i in. 2013; Yeo i in. 2013; Ghee i in. 2014; Kim i Andrew 2015; Park i in. 2015; Shan i in. 2015; Selekler-Goksen i in. 2016; He i in. 2016; Chang i Cheng 2018; Sahni i Sinha 2018; Dang i Pham 2019; Vanić i in. 2019; Zeb i in. 2019; Saragih i in. 2020; Siswanti i in. 2020; de Oliveira i in. 2020; Waskito i in. 2020; Rehman i in. 2021; Kieu 2023):

H3: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość organizacyjna ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

H3a: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

H3b: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

H3c: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

Ostatnią hipotezą główną sformułowaną na potrzeby niniejszej dysertacji jest hipoteza dotycząca pośredniczącego charakteru konstruktów relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym w relacji między postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikiem. Została ona sformułowana na podstawie przeglądu literatury, której autorzy podkreślają rolę relacji wymiany w kontekście zachowań organizacyjnych (Gouldner 1960; Blau 1964, 1986; Manogran i Stauffer 1994; Moorman i in. 1998; Masterson i in. 2000; Turner 2010; Chen i Jin 2014; Szczepański i in. 2014; Chang i in. 2020).

H4: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje wpływ postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

W związku z potwierdzoną empirycznie wielowymiarowością konstruktów sprawiedliwości organizacyjnej, sformułowano hipotezy szczegółowe dotyczące kolejno wymiarów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej: dystrybucyjnej (H4a), proceduralnej (H4b) i interakcyjnej (H4c).

H4a: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje wpływ postrzeganej sprawiedliwości **dystrybucyjnej** na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H4b: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje wpływ postrzeganej sprawiedliwości **proceduralnej** na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H4c: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje wpływ postrzeganej sprawiedliwości **interakcyjnej** na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Z uwagi na przyjęte założenia badawcze sformułowano również hipotezy szczegółowe odnoszące się do możliwej dwuwymiarowości konstrukt gotowości do dzielenia się wiedzą:

H4d: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **organizacyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4e: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **dystrybucyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4f: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **proceduralną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4g: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **interakcyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4h: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **organizacyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H4i: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **dystrybucyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H4j: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **proceduralną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H4k: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **interakcyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

W związku ze stwierdzoną empirycznie jednowymiarowością konstrukt gotowości do dzielenia się wiedzą, hipotezy H4d–H4k (jako dotyczące gotowości do dzielenia się wiedzą ukrytą oraz jawną) nie mogły zostać poddane weryfikacji w toku badań przeprowadzanych na potrzeby niniejszej pracy.

Zastosowane metody badawcze wynikają z teoretyczno-empirycznego charakteru prezentowanej rozprawy. Pierwszą z jej dwóch zasadniczych części oparto na przeprowadzonym studium teoretycznym, do którego wykorzystano metodę przeglądu i interpretacji literatury, dotyczącej przede wszystkim gotowości do dzielenia się wiedzą wśród pracowników

naukowych przy uwzględnieniu ich postrzegania sprawiedliwości organizacyjnej oraz relacji wymiany pomiędzy bezpośrednim przełożonym a pracownikiem. Celem badań była ocena aktualnego stanu wiedzy. Pozwoliło to na zidentyfikowanie luki badawczej oraz sformułowanie problemu badawczego, celu pracy i hipotez badawczych.

Ze względu na rekomendacje dotyczące stosowania rygoru metodycznego w badaniu literatury, przeprowadzono jej wieloetapowy przegląd (Czakon 2011, s. 59–61). Po określeniu celu pracy do pierwszego etapu wykorzystano głównie bazę danych Scopus oraz mechanizm zintegrowanej wyszukiwarki EBSCO. Z uwagi na celowy charakter doboru literatury, uwzględniono recenzowane publikacje naukowe oraz dokonano przeglądu pozostałych pozycji, w pracy wykorzystana została również baza Google Scholar. Po wyselekcjonowaniu publikacji na podstawie analizy ich treści oraz wiarygodności źródła dokonano wstępnego opracowania części teoretycznej pracy.

Część empiryczna pracy opiera się m.in. na analizie badań własnych, dotyczących postrzeganej przez pracownika naukowego sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami oraz relacji wymiany pomiędzy przełożonym a nauczycielem akademickim. Badania przeprowadzono przy pomocy kwestionariuszy, które zostały uprzednio przetłumaczone oraz zaadaptowane do polskich warunków. W ten sposób uzyskano narzędzia (ich rzetelność potwierdzono przy pomocy obliczeń), które następnie zostały wykorzystane w badaniach do identyfikacji zależności pomiędzy badanymi zmiennymi.

Oryginalne skale pomiarowe, na których podstawie dokonano adaptacji na potrzeby niniejszej dysertacji, to: *Organizational Justice Scale* autorstwa Moormana (1991, s. 852), *Leader-Member Exchange 7 Questionnaire* autorstwa Graena i Uhl-Biena (1995, s. 237) oraz *Intention to share knowledge* autorstwa Bocka i in. (2005, s. 109). Wykorzystanie tychże narzędzi zostało poprzedzone uzyskaniem przez autorkę niniejszej pracy doktorskiej oficjalnej zgody ze strony wszystkich ich autorów.

Po badaniach pilotażowych z lat 2019–2020 w latach 2020–2022 przeprowadzono badania właściwe z udziałem pracowników akademickich posiadających stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora, pracujących na polskich publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych o profilu akademickim w charakterze pracownika badawczego, badawczo-dydaktycznego lub dydaktycznego. Ze względu na specyfikę grupy badawczej oraz możliwości dotarcia do środowiska ekspertów, jakimi są pracownicy akademicy polskich uczelni, zastosowano dobór kwotowy. Pozwoliło to na uzyskanie próby badawczej o strukturze podobnej do struktury populacji statystycznej. Rozważania empiryczne prowadzono w oparciu o analizę danych uzyskanych z 384 kompletnie wypełnionych kwestionariuszy. Omawiane zmienne

analizowano po uprzednim dokonaniu analiz eksploracyjnej oraz confirmacyjnej, pozwalających na wyodrębnienie rzeczywistych czynników składowych zmiennych. To wyniki przeprowadzonej analizy eksploracyjnej posłużyły identyfikacji czynników, natomiast confirmacyjna analiza czynnikowa umożliwiła sprawdzenie dopasowania hipotetycznego modelu czynnikowego oraz potwierdziła powiązanie ze zmienną latentną. Tym samym potwierdzono optymalny charakter struktury stosowanych skal.

Następnie dokonano wstępnej analizy statystycznej danych, m.in. opracowano macierze korelacji występujących pomiędzy zmiennymi, zweryfikowano istotność występowania różnic pomiędzy grupami zróżnicowanymi pod względem demograficznym (m.in. płeć, wiek, staż, stopień/tytuł naukowy). W tym celu użyto testu Manna-Whitney'a oraz ANOVA rang Kruskala-Wallisa.

Kolejnym etapem procedury badawczej, opisanym w części empirycznej, było dokonanie analizy ścieżkowej pozwalającej na weryfikację hipotez badawczych. Konieczność wyprowadzenia konstruktu wielozmiennowego oraz przeprowadzenia analizy ścieżkowej wyniknęła z wysokiego prawdopodobieństwa występowania zmiennych zarówno mediujących, jak i kontrolnych. W wyniku przeprowadzonej analizy równań strukturalnych zauważono, iż na skłonność do dzielenia się wiedzą wśród pracowników akademickich pozytywnie wpływa relacja wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym. Ponadto udowodniono pozytywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (i jej poszczególnych wymiarów) na relację wymiany między nauczycielem akademickim i przełożonym. Co więcej, zidentyfikowano pozytywny wpływ sprawiedliwości interakcyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, podczas gdy w przypadku sprawiedliwości organizacyjnej (oraz dystrybucyjnej i proceduralnej) zauważono nieintuicyjny negatywny wpływ lub brak statystycznie istotnego wpływu. Zidentyfikowano natomiast rolę LMX jako mediatora relacji między postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną (oraz wszystkich jej wymiarów) a gotowością do dzielenia się wiedzą.

Jako autorka niniejszej dysertacji mam nadzieję, że powzięte przeze mnie analizy staną się źródłem inspiracji do poszukiwania problemów badawczych, przyczyniając się do stawiania nowatorskich hipotez oraz identyfikacji luk badawczych, będących punktem wyjścia do kolejnych badań zgłębiających uwarunkowania dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich ze szczególnym uwzględnieniem roli postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej oraz relacji wymiany między nauczycielem akademickim a bezpośrednim przełożonym.

1 Problematyka sprawiedliwości organizacyjnej

Jak podaje *Leksykon PWN*, sprawiedliwość jest pojęciem wieloznacznym, „w filozofii rozumianym jako cnota moralna, w teologii chrześcijańskiej jako jedna z cnót kardynalnych, a w naukach prawnych jako zasada charakteryzująca prawo oraz instytucje społeczne i polityczne” (Kaczorowski 2004, s. 1018). W wymiarze abstrakcyjnym sprawiedliwość opisywana jest jako siła, która karze winnych i nagradza sprawiedliwych. Rzecz sprawiedliwa „jest zgodna z powszechnie przyjmowanymi zasadami sprawiedliwości i prawa albo z naszymi odczuciami i oczekiwaniami” (Bańko 2000, s. 662).

Ponadto sprawiedliwość w wymiarze społecznym związana jest z rozdziałem szeroko pojętych zasobów członkom społeczeństwa z uwzględnieniem wykonanych przez nich prac, podjętych działań oraz indywidualnych zasług. Wedle zasady sprawiedliwości formalnej Perelmana (1959), należy jednakowo traktować osoby, które są pod jakimś względem jednakowe (równość miar). W politologii wyróżnia się kilka kryteriów mających na celu uporządkowanie problemu sprawiedliwości społecznej: każdemu to samo, według zasług, dzieł, potrzeb, pozycji czy prawa.

W zależności od kontekstu sprawiedliwość stanowi wartość moralną, etyczną, prawną czy religijną. Sprawiedliwość jest pojęciem niejednoznacznym i trudnym do zdefiniowania, posiada znaczący ładunek emocjonalny. Może być traktowana jako norma, uprawnienie czy cnota (Stoiński 2018, s. 80). Bezstronność i obiektywizm używane są współcześnie jako synonimy sprawiedliwości (Kurzowa 2001, s. 373). Dawne określenia sprawiedliwości to: słuszność, prawość, uczciwość, bogobojność, niewinność, świątobliwość (Kleszcz 1999 s. 32, cyt. za: Karłowicz i in. 1915).

W przeszłości sprawiedliwość utożsamiano z prawością charakteru i postępowania. Współcześnie odnosi się ją szczególnie do postępowania, zachowania ludzi, ich decyzji i uczynków. Ajdukiewicz (1939, s. 354–357) definiował sprawiedliwość przy pomocy prostej tautologii: należy oddać człowiekowi, co mu się należy. Pojęcie sprawiedliwości wiązał z literą prawa, duchowością oraz moralnością i sugerował dociekliwe poszukiwanie sensu bycia sprawiedliwym (Hołówka 2014, s. 469–473).

Sprawiedliwe postępowanie jest z działaniem zgodnym z normami ogólnymi przyjętymi w obrębie danej społeczności, a sprawiedliwość to cecha zasługująca na moralną aprobatę. Postępowanie według sprawiedliwych zasad jest zgodne z koncepcją solidarnościową (nazywaną również etyką właściwą), która przewiduje świadczenie innym dobra oraz zakłada konieczność dążenia do pokojowego współżycia z innymi członkami społeczeństwa (Ossowska 1983, s. 300–309; Ziemiński 1992, s. 93–129; Bauman 2011, s. 155).

„Jeśli pełnoprawny obywatel wybił oko członkowi klasy pełnoprawnych obywateli, wyrw mu oko, jeśli złamał kość pełnoprawnego obywatela, złamię mu kość” (Sójka-Zielińska 2001, s. 21). Obecnie Kodeks Hammurabiego wzbudza liczne kontrowersje, a współczesne systemy prawne są dalekie od stosowania prawa talionu. Jednak w starożytnej Mezopotamii zasada „oko za oko, ząb za ząb” stanowiła wyznacznik sprawiedliwości, choć nie traktowała jednakowo każdej warstwy społecznej.

Już w starożytności koncept sprawiedliwości wzbudzał emocje i był przedmiotem licznych dyskusji filozoficznych. Myśliciele ateńscy poświęcili wiele uwagi pojęciu sprawiedliwości i starali się je odpowiednio zdefiniować. Według Sokratesa sprawiedliwość stanowiła jedną z głównych cnót, a każdy powinien wykonywać pracę, do której ma odpowiednie zdolności i wrodzone dyspozycje. Choć takie postawienie sprawy sankcjonuje występowanie nierówności międzyludzkich, Platon uważał społeczny podział pracy za sprawiedliwy, pomimo jego nieegalitarnego charakteru (Platon 1999, s. 132–133). W swych rozważaniach ujmował sprawiedliwość jako powinność każdego człowieka i wierzył, iż tylko sprawiedliwi i mądrzy ludzie będą w stanie zbudować doskonałe państwo.

Arystoteles pisał z kolei o integralności natury ludzkiej i sprawiedliwego postępowania: „Człowiekiem sprawiedliwym jest ten, kto trzyma się prawa i przestrzega tego, co słuszne; to, co sprawiedliwe, jest tedy tym, co zgodne z prawem i słusnością, to zaś, co niesprawiedliwe, jest tym, co niezgodne z prawem i słusnością” (1982, s. 160–161). I dalej: „Sprawiedliwość jest to postępowanie zgodne z prawem, a prawo nakazuje i męstwo, i umiarkowanie, i łagodność. Dlatego sprawiedliwość jest największą z cnót” (s. 162–163). Filozof kierował się ideą równości, sprawiedliwość ściśle wiązał z etyką złotego środka. Problem równości tłumaczył powinnością wyboru czegoś pośrodku, co znajduje się między niedomiarem a nadmiarem. Wszelkie skrajności uważał za wady, zalecał umiar i trzymanie się proporcji. Ludzi uciekających od równości i słusności nazywał niesprawiedliwymi (Kuniński 2007, s. 60–75).

Wywodzące się ze starożytności prawo natury opisuje ponadczasowe i uniwersalne wartości związane z życiem człowieka. Prawo naturalne przeżyło rozkwit w okresie kryzysu prawa pozytywnego, co pozwoliło na rozwinięcie się idei stoicyzmu.

Cycon, czerpiąc z idei prawa naturalnego, traktował sprawiedliwość jako bezwzględną podstawę przetrwania państwa. Twierdził, iż kluczem do budowania zdrowego społeczeństwa jest przestrzeganie zasad związanych z poszanowaniem własności swojej oraz innych osób, uprzejmości, hojności, wolności osobistej, prawa do zgromadzeń. Ponadto przywiązywał wagę do cnót człowieczych, w tym mądrości, sprawiedliwości, odwagi i umiarkowania. Według rzymskiego filozofa, każdy członek społeczeństwa, zgodnie z ideą sprawiedliwości (kluczowej

cnoty), winny jest podporządkować się obowiązującemu prawu, co stanowi warunek konieczny rozwoju państwa (Nawrocka 1994, s. 36).

Filozofia stoicka kieruje uwagę na istotę cnót pod postacią prawdy, sprawiedliwości i umiarkowania oraz promuje postawy związane z obiektywnymi osądami, sprawiedliwością, miłością oraz zgodą na los, zależny od absolutu, jakim jest natura. Marek Aureliusz uznawał sprawiedliwość za trwale związaną z wolnością i odpowiedzialnością (Paczkowski 2017, s. 55–56). Ulpian w *Digestach Justyniańskich* zwracał uwagę, iż „sprawiedliwość jest to stała i niezmienna wola przyznawania każdemu należnego mu prawa, a nakazy prawa są następujące: żyć uczciwie, nie szkodzić drugiemu, oddać co się należy” (Stoiński 2016, s. 52).

Z kolei św. Tomasz z Akwinu, nawiązując do dorobku filozoficznego Arystotelesa, twierdził, że sprawiedliwym jest oddawanie każdemu tego, co mu należy. Sprawiedliwość traktował jako cnotę, która dotyczy zarówno jednostki, jak i innych ludzi, zatem stanowi ona prawo jednej osoby, ale generuje obowiązek innej. Powinność sprawiedliwej postawy wynika wobec tego bezpośrednio z obowiązku prawnego lub w głębszym sensie z moralności człowieka (Świst 2016, s. 431).

Polski filozof renesansowy Sebastian Petrycy traktował sprawiedliwość jako cnotę, która wiąże się trwale z przestrzeganiem obowiązującego prawa oraz która nakazuje szanowanie prawa do własności i posiadania. W *Przydatkach do etyki Arystotelesowej* przedstawia – można by rzec – definicję negatywną sprawiedliwości: „Występujemy przeciwko sprawiedliwości: naprzód, gdy komu czynimy krzywdę, po tym, gdy nie bronimy utrapionego i ukrzywdzonego człowieka” (Petrycy 1956, s. 404).

W swoich rozważaniach szkocki filozof Hume odwoływał się do praw naturalnych. Za główny element sprawiedliwości uważał prawo posiadania i własności, które związane jest z określonym stosunkiem pomiędzy człowiekiem a należną mu rzeczą. Jednocześnie Hume pisał o konieczności dzielenia się swoim bogactwem z ubogimi, co traktował jako przejaw moralności. Według oświeceniowego myśliciela, „sprawiedliwość wywodzi swój początek jedynie z egoizmu i ograniczonej szczodrości ludzi oraz jednocześnie z tego, że natura skąpo zaopatrzyła człowieka w rzeczy zaspokajające jego potrzeby” (Hume 1963, s. 293).

Jan Jakub Rousseau, filozof, twórca teorii umowy społecznej, krytykował bogactwo i przywłaszczanie ziemi. Uważał człowieka za istotę z natury dobrą, lecz zepsutą przez system. Dostrzegał, iż wolność naturalna człowieka powinna być ograniczona prawem i nie powinna przekraczać swobody innej jednostki. Jak pisał: „To przejście ze stanu natury do stanu społecznego – pisał francuski uczyony – wywołuje w człowieku ogromną zmianę, zastępuje bowiem w

jego postępowaniu instynkt sprawiedliwością i nadaje jego czynom charakter moralny, którego im przedtem brakło” (Rousseau 2009, s. 26).

Z kolei Immanuel Kant nawoływał do przestrzegania zasad moralności i dobrej woli, uznając je za kluczowy element człowieczeństwa i przejaw odpowiedzialności za swoje czyny. Według nauk głoszonych przez Kanta, dobra wola człowieka jest godnym tworem tylko wtedy, kiedy prowadzi do czynów i postaw zgodnych z istniejącym porządkiem prawnym. Sformułowany przez niemieckiego filozofa imperatyw kategoryczny można ująć następująco: „Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem [...]. Postępuj tak, jak gdyby maksyma twojego postępowania przez wolę twą miała się stać ogólnym prawem przyrody” (Kant 1971, s. 50–51).

Zgodnie z przekonaniem Adama Smitha (2009, s. 166, 243), autora *Badań nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, wydanych w 1776 roku i uważanych za pierwszą naukową analizę zjawisk ekonomicznych, stabilność życia społecznego regulowana jest dzięki przestrzeganiu zasad etycznych i standardów moralnych. Filozof do swoich rozważań wprowadzał „bezsronnego obserwatora”, który pozwalał odbiorcy zrozumieć konieczność obiektywnej oceny moralnej ludzkich czynów i postaw. Sprawiedliwe, bezstronne działania, nieuwarunkowane układami i przekupstwem tyczą się również instytucji, jaką stanowi państwo. „W państwie, gdzie nie ma regularnego wymiaru sprawiedliwości, gdzie ludność nie ma zapewnionej ochrony mienia, a prawo nie gwarantuje wykonania [...], tam handel i przemysł wkrótce podupadnie. Krótko mówiąc, handel i przemysł nie mogą rozwinąć się w żadnym państwie, gdzie nie ma zaufania do sprawiedliwości władz” (Smith 2009, s. 609). Dla dobra społeczeństwa istnienie sprawiedliwości ma zbawienny wpływ, bowiem jej brak może doprowadzić do destrukcji całej społeczności (Smith 1989, s. 127).

O krok dalej w swoich rozważaniach posunął się Rawls, twórca teorii sprawiedliwości. Filozof zwracał uwagę na istnienie sytuacji pierwotnej, czyli takiej, która zapewnia bezstronność wszelkiego postępowania. To właśnie „zasłona niewiedzy” – dzięki wykluczeniu obciążeń społecznych i domysłów obserwatorów – była gwarantem sprawiedliwości. Takie ujęcie sprawy miało wedle Rawlsa (1958, 1971) doprowadzić do wypracowania sprawiedliwych zasad na podstawie ogólnych wytycznych, bez znajomości statusu społecznego, pochodzenia, majątku, wykształcenia uczestników czy innych czynników mogących wpływać na obiektywizm i sprawiedliwość sądów.

Rawls rozumiał sprawiedliwość jako wzajemną uczciwość (ang. *justice as fairness*), uznając tę pierwszą za główną cechę instytucji społecznych. „Jak prawda w systemach wiedzy, tak sprawiedliwość jest pierwszą cnotą społecznych instytucji. Teorię nieprawdziwą, choćby

nawet wielce ekonomiczną i elegancką, trzeba odrzucić albo zrewidować; podobnie prawa i społeczne instytucje, nieważne jak sprawne i dobrze zorganizowane, muszą zostać zreformowane bądź zniesione, jeśli są niesprawiedliwe” (Rawls 1994, s. 13). Dalej filozof pisał tak: „Wszelkie pierwotne dobra społeczne – wolność i szanse, dochód i bogactwo, a także to co stanowi podstawy własnej wartości – mają być rozdzielane równo, chyba, że nierówna dystrybucja, któregośkolwiek z dóbr bądź wszystkich jest z korzyścią dla najmniej uprzywilejowanych” (s. 416). W przeciwieństwie do utylitarystów filozof podkreślał, iż droga do sprawiedliwości i równości w społeczeństwie nie może się opierać na ślepych dążeniu do osiągnięcia swoich celów kosztem wolności i dobra innych osób.

W obszernym traktacie pt. *Teoria sprawiedliwości* Rawls (1971) zaprezentował nowatorską koncepcję sprawiedliwości dystrybucyjnej (nazywanej również dystrybutywną), poruszając kwestię problemu rozdziału korzyści i obciążeń w społeczeństwie. Jego formuła sprawiedliwości nacechowana jest egalitaryzmem. W swoich rozprawach filozof skupia się na społeczeństwach (instytucjach), opartych na solidnym fundamencie sprawiedliwości, w których jednostki kierują się zasadami racjonalnymi i świadomością zysku płynącego z kooperacji. Zasoby społeczeństw, do których odnosił się Rawls, były obfite, aczkolwiek niewystarczające, aby każda z jednostek mogła odnieść indywidualny sukces, co zmuszało je do współpracy celem maksymalizacji zysków. Według Rawlsa rolą państwa było wyznaczanie zasad sprawiedliwego współżycia społecznego oraz egzekwowanie przestrzegania zasad.

Podczas gdy Rawls promował ideę państwa opiekuńczego, Nozick, przedstawiciel libertariańskiej koncepcji sprawiedliwości, uważał państwo minimalne, w którym wszyscy obywatele mają równe prawa do wolności, za jedyny słuszny model (Juruś 2005, s. 233–234). Filozof skupiał się na sprawiedliwości udziałów, postulował ideę sprawiedliwości nabywania i transferu oraz naprawy niesprawiedliwości. Traktował przy tym sprawiedliwość jako uprawnienie każdego człowieka, dające mu prawo do sprawiedliwego pozyskania i przekazania dóbr oraz dochodzenia należnych praw. Nozick rozumiał moralność jako powinność przestrzegania ogólnych praw, bez krzywdzenia innych i przekraczania ich granic.

Teorie wymiany społecznej stały się przedmiotem badań socjologów w latach 50. i 60. XX wieku. Ówczesni badacze, za punkt wyjścia przyjmując przekonanie, iż jednostki dążą do uzyskania nagród i korzyści wynikających z określonych zachowań, wykorzystywali idee utylitaryzmu oraz behawioryzmu psychologicznego do analizy zachowań ludzkich (Szczepański i in. 2014, s. 109). Według Homansa wszelkie zachowania społeczne opierają się na wymianie dóbr (zarówno materialnych, jak i niematerialnych), z kolei Emerson (1976, s. 335) ściśle

wiązał teorię wymiany społecznej z wymiarem ekonomicznym, uważając, iż wymiana pomiędzy jednostkami trwać będzie dopóty, dopóki obydwie strony czerpią z niej zysk.

Homans przedstawił następujące tezy (Szczepański i in. 2014, s. 115):

- im częściej jednostka jest wynagradzana za jakieś zachowanie, tym częściej będzie je praktykować w przyszłości,
- jeśli jednostka kojarzy konkretny bodziec z byciem wynagrodzoną, to przy kolejnym wystąpieniu takiego samego lub podobnego bodźca prawdopodobnie będzie podejmować podobne działanie,
- działanie, które dla jednostki jest w dużym stopniu wartościowe, będzie praktykowane częściej niż działanie o małej wartości postrzeganej przez tę jednostkę,
- nieotrzymanie przez jednostkę spodziewanej nagrody (lub otrzymanie kary) może prowadzić do wybuchu złości i agresji, co w konsekwencji może przerodzić się w postawę samonagradzającą,
- im częściej jednostka otrzymuje konkretną nagrodę, tym bardziej deprecjonuje kolejną,
- człowiek jest istotą racjonalną i praktykuje zachowania i postawy, które przyniosą mu największą możliwą korzyść.

Podczas gdy Homans skupiał się na psychologicznych aspektach zachowań ludzkich, Blau odchodził od idei behawioryzmu i analizował wymianę społeczną holistycznie, również pod względem ekonomicznym (Emerson 1976, s. 335).

W kwestii zasad wymiany społecznej Blau zaproponował tezy, które w pewnym stopniu można uznać za pokrewne z regułami zaproponowanymi przez Homansa (Turner 2008, s. 312; Szczepański i in. 2014, s. 119):

- zasada racjonalności: im większa oczekiwana korzyść płynąca z relacji, tym większe prawdopodobieństwo jej inicjacji,
- zasada wzajemności: im częstsze interakcje pomiędzy jednostkami, tym większe prawdopodobieństwo wzajemnych powiązań i zależności, a co za tym idzie – rozszczeń i niezgodności,
- zasada sprawiedliwości: im mniej sprawiedliwa jest wymiana, tym większe prawdopodobieństwo negatywnych sankcji wynikających z nieprzestrzegania norm,
- zasada użyteczności krańcowej (podobnie jak w filozofii Homansa, aczkolwiek tutaj w wymiarze typowo ekonomicznym): im więcej oczekiwanych i uzyskanych

korzyści, tym mniejsza tendencja do kontynuowania wymiany ze względu na możliwe zaspokojenie potrzeb,

- zasada nierównowagi: im bardziej zbalansowana i niezaburzona jest jedna relacja, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia zakłóceń w relacjach pobocznych (Blau dopuszczał występowanie konfliktu interesów w relacjach pomiędzy jednostkami).

Potencjalna nierównowaga może być spowodowana mnogością stosunków i relacji, w jakie wchodzi jednostki. Według Blaua życie społeczne pełne jest dylematów i sytuacji potencjalnie konfliktowych. Próba stabilizacji stosunków może skutkować koniecznością ponoszenia dodatkowych kosztów lub utraty nagród alternatywnych (Szczepański i in. 2014, s. 115).

Reguła wzajemności stanowi jedną z zasad porządkujących współżycie społeczne. Choć prastara sentencja „nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe” bywa przypisywana Konfucjuszowi, prawdopodobnie również Arystoteles, Seneka czy św. Mateusz byli świadomymi konstruktu wzajemności (ang. *golden rule*, The New Encyclopaedia Britannica 1997, s. 341). Złota reguła etyczna stanowi ważny element praw człowieka i sprawiedliwego postępowania, które zakłada nieczynienie tego, co potępiamy u innych.

Reguła wzajemności stanowi silny mechanizm adaptacji społecznej. Zarówno pod względem socjologicznym, jak i psychologicznym pomaga kształtować sieć wzajemnych zależności, zarządzać podziałem obowiązków i regulować wymianę dóbr i usług pomiędzy jednostkami. Gouldner (1960, s. 161–163), uważany za twórcę pojęcia reguły wzajemności, uznawał ją za podstawę stabilnego społeczeństwa. Badacz definiował wzajemność (ang. *reciprocity*) jako zbiór praw i obowiązków wynikających z wzajemnej relacji pomiędzy podmiotami, taktując ją jako konstrukt uniwersalny, mający zastosowanie do każdego społeczeństwa w każdym czasie. Konsekwencją złamania reguły wzajemności jest zburzenie sprawiedliwego systemu. Aby do tego nie doszło, ludzie powinni sobie wzajemnie pomagać oraz w żadnym wypadku nie powinni działać na szkodę osoby, która im pomogła.

Blau (1964, s. 158, 228) ideę wzajemności traktował jako istotny element budujący interakcje społeczne. Każda kolejna wymieniona przysługa, zachowanie pomocowe czy inna korzyść mogą wygenerować potrzebę do odwzajemnienia czynu. Ludzie kreują oczekiwania związane z pożądaną nagrodą. Pożądana przez nich korzyść, będąca skutkiem wymiany przysług, jest regulowana normatywnie. Istniejące „normy wymiany sprawiedliwej” (Turner 2008, s. 312) wskazują odpowiednią formę odwzajemnienia się (np. nagrody) za przysługę (np. poniesiony koszt). Nieprzestrzeganie owych sprawiedliwych zasad może generować agresję.

Łacińska sentencja *do ut des* (łac. dając abyś dał), wywodząca się z prawa rzymskiego (Wołodkiewicz, Zabłocka 2014, s. 239), określa relację powstającą pomiędzy stroną obdarowującą a obdarowaną. Niniejsza zasada związana jest ze świadczeniem umów wzajemnych (zarówno w sensie formalnym, jak i nieformalnym). Zobowiązanie powstające między stronami transakcji związane jest bezpośrednio z omawianą regułą wzajemności i generuje (często niepisaną) powinność do odwzajemnienia się drugiej stronie za konkretny gest, aby sprawiedliwości stało się zadość.

1.1 Sprawiedliwość organizacyjna

Choć problem sprawiedliwego traktowania pracowników organizacji pojawiał się już wcześniej, termin „sprawiedliwość organizacyjna” został wprowadzony pod koniec lat 80. XX wieku przez Greenberga (1987, s. 9; 1993a, s. 249). Odnosił się on do ogółu teorii socjologicznych i psychologicznych dotyczących postrzegania przez ludzi sprawiedliwości w odniesieniu do kontekstu organizacji. Postrzegana przez pracownika sprawiedliwość organizacyjna na gruncie teorii zarządzania nie stanowi konstruktu normatywnego, pozwalającego na określenie danego zjawiska *a priori* jako sprawiedliwe bądź nie. Stanowi raczej subiektywne odczucie kształtujące zachowania zarówno w stosunku do organizacji jako całości, jak i wobec przełożonego czy współpracowników. Postrzegana sprawiedliwość organizacyjna może zostać zdefiniowana „jako wymiar deskryptywny, opisujący konsekwencje behawioralne, jakie wynikają ze sposobu postrzegania organizacji przez pracownika w kontekście podziału zasobów, reguł i zasad, przekazywania informacji i interakcji społecznych” (Turek 2005, s. 98). Na potrzeby niniejszej pracy jest ona rozumiana jako subiektywne odczucie, ocena i przekonanie jednostki na temat organizacji (tego, co ją w niej spotyka, jak reaguje ona na zmiany, zachodzące w niej zjawiska czy podejmowane w jej obrębie działania). Problem sprawiedliwości organizacyjnej wiąże się z wszelkimi zdarzeniami, działaniami czy decyzjami podejmowanymi w ramach organizacji oraz postrzeganiem stopnia, w jakim są one tożsame z przyjętymi przez jednostkę standardami sprawiedliwości. Stanowi ona subiektywne odczucie pracownika, pracodawcy lub osoby trzeciej, zwykle przybierające formę oceny, czy dana jednostka jest w swoim miejscu pracy traktowana w sprawiedliwy sposób. Wówczas wyzwala się u niej pewna odpowiedź emocjonalna i osąd odnośnie do tego, jak została potraktowana.

Analiza literatury przedmiotu wykazała istnienie tendencji do wyodrębniania wymiaru dystrybucyjnego, proceduralnego, interakcyjnego (lub zamiennie informacyjnego i interpersonalnego) sprawiedliwości. Badacze sprawiedliwości organizacyjnej, w zależności od

interpretacji, najczęściej przypisują jej cztery (Colquitt 2001, s. 386) lub trzy (Moorman 1991, s. 847) wymiary, które zostały przedstawione w kolejnych podrozdziałach niniejszej pracy.

1.1.1 Sprawiedliwość dystrybucyjna

Sprawiedliwość dystrybucyjna odnosi się do poczucia równowagi związanej z rozdziałem premii, nagród, wyróżnień; opiera się ona na porównaniu wysiłku, włożonego w określone zajęcie, do otrzymanego za to wyniku w postaci określonego zasobu (Colquitt 2008, s. 73, za: Wojtczuk-Turek 2013, s. 42). Dysproporcje pomiędzy indywidualnym wkładem a uzyskaną korzyścią własną oraz korzyścią innych osób mogą prowadzić do poczucia niesprawiedliwości.

Teoria (nie)sprawiedliwości Johna Stacey’ego Adamsa, nazywana również koncepcją słuszności, stanowi fundament sprawiedliwości dystrybucyjnej (w literaturze używa się również określenia sprawiedliwość dystrybutywna). Rozważania Adamsa stały się punktem wyjścia do rozwijania i kontynuowania refleksji na temat różnych wymiarów sprawiedliwości organizacyjnej. Warto zauważyć, iż wyżej wymieniona teoria występuje pod kilkoma nazwami. Adams opisuje ją w przełomowym dziele *Toward an understanding of inequity*, wydanym w 1963 roku (s. 276–283). Zastosowanie w oryginale pojęcia *inequity* sugeruje koncentrację na pojęciu „niesprawiedliwości”, „nieuczciwości” czy też „niesłuszności”. W polskich publikacjach można napotkać nazewnictwo „teoria niesłuszności” (Goodman, Friedman 1983, s. 158) czy też „teoria niesprawiedliwości” (Majer 1974, za: Michałkiewicz 2009, s. 3). Według Michałkiewicz (2009, s. 3–4), odwołującej się w tym zakresie również do pracy innych badaczy (Schultz i Schultz 2002; Chmiel 2003; Karaś 2004), napotkać można również określenia „teoria słuszności” czy „teoria sprawiedliwości”. W literaturze występują również nazwy „teoria słusznej płacy” czy „teoria sprawiedliwego nagradzania”, jednak wydają się one odzwierciedlać głównie finansowy aspekt relacji.

Choć Adams zajmował się przede wszystkim badaniem zachowań organizacyjnych i relacji pomiędzy pracownikiem a przełożonym, to jego rozważania uznać można za uniwersalne. Sformułowana przez badacza teoria odnosi się do zagadnień dystrybucji dóbr i wymiany zasobów pomiędzy osobą a organizacją, co jednak nie wyklucza jej zastosowania do wyjaśniania codziennych relacji między ludźmi i wszelkich sytuacji społecznych (Michałkiewicz 2009, s. 10).

Wychodząc od rozważań Homansa (1961), Adams zauważa, iż dystrybucja ma charakter sprawiedliwy, kiedy zyski jednostki są proporcjonalne do jej wkładu w określone działanie. Za wkład jednostki mogą być uznane np. jej doświadczenie, wykształcenie, płeć, pochodzenie

etniczne, zdolności i umiejętności (Adams 1965, s. 273). Zyski stanowią element wymiany, który wzbogaca jednostkę, natomiast koszty są wkładem jednostki (nie tylko materialnym) w relację wymiany. Kosztami, pomniejszającymi zyski jednostki, mogą być np. możliwe obciążenia, takie jak ryzyko, piętno psychologiczne, poczucie niepewności, strachu czy ogólny dyskomfort.

Istotą relacji wymiany w ujęciu Adamsa jest porównanie wkładu oraz wyników pracy danej jednostki z wkładem i wynikami innych jednostek. W przypadku wystąpienia nierówności pomiędzy proporcjami wkład/wynik uczestnicy wymiany mogą odczuwać niesprawiedliwość. Jedna ze stron uczestniczących w relacji może odczuwać relatywną deprywację. Jest to zjawisko, w którym stosunek zysków do kosztów poniesionych przez jednostkę jest mniejszy aniżeli w przypadku drugiej osoby. Jednostka może odczuwać niedosyt, jednak nie zawsze ma to miejsce z powodu mniejszych profitów aniżeli oczekiwane. Wiele osób porównuje swoje zyski z zyskami innych, jednak nie zawsze odczuwają one w związku z tym niesprawiedliwość, ponieważ mogą uważać, że druga jednostka zasługuje na większą nagrodę. Może mieć to związek ze świadomością, iż zazwyczaj większe doświadczenie, umiejętności czy lepsze wykształcenie wpływają na wysokość pensji, premii czy możliwości awansu. Jak twierdził Homans: „sprawiedliwość stanowi osobliwą mieszankę równości i nierówności” (1961, s. 244). Badacz zauważa również, iż odczuwanie niesprawiedliwości może wiązać się poczuciem deprywacji, prowadzącym do emanowania złością.

Teoria niesprawiedliwości Adamsa (1965, s. 269) docelowo wskazuje na tendencję jednostki do porównywania się z innymi. Wedle ustaleń Adamsa, jednostka analizuje swój wkład (czyli umiejętności, zaangażowanie, kompetencje, zasoby, wysiłek) z tymi samymi elementami u innych jednostek pracujących na podobnych stanowiskach. Następnie weryfikuje otrzymany przez siebie wynik (wysokość pensji, premie, dodatki motywacyjne, pochwały) do wyników tychże jednostek. W przypadku spostrzeżonej nierówności relacji może pojawić się poczucie niesprawiedliwości. Należy zwrócić uwagę, iż zarówno wkład, jak i wynik jednostki są pojęciami subiektywnymi i są zależne od odczuć i przekonań jednostki.

Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, iż zaburzona równowaga pomiędzy stosunkiem wkładu jednostki a otrzymanego wyniku może doprowadzić do poczucia niesprawiedliwości również wówczas, gdy jednostka jest nad wyraz dobrze wynagradzana lub wymaga się od niej zbyt mało w stosunku do wyniku, który otrzymuje (ang. *advantageous inequity*) (Rupp i in. 2014, s. 7).

Adams (1965, s. 272–276) w swoich pracach skupiał się głównie na opisie zjawiska niesprawiedliwości odczuwanej przez pracowników organizacji. Proponował wyjaśnienie

występowania dysonansu poznawczego związanego z zachodzącą (w mniemaniu pracownika) niesprawiedliwością (głównie dystrybucyjną). Częściej przedstawiał sposoby zatrudnionego na radzenie sobie z nieuczciwym traktowaniem aniżeli skupiał na samym pomiarze tego zjawiska. Zarówno jednostka przeceniana, jak i niedoceniana mogą odczuwać pewien dyskomfort w związku z zachwianiem balansu pomiędzy własnym wkładem a otrzymanym wynikiem. Postrzeganie danej sytuacji jako nieuczciwej może prowadzić do sprzeciwu. Wówczas jednostka może dążyć do zredukowania doświadczanej niesprawiedliwości i wprowadzić działania zaradcze (ang. *equity-restoring actions*) (Lerner 1980 s. 22, 29). Mogą one prowadzić do kilku sytuacji (Michałkiewicz 2009, s. 8–12):

1. Jednostka może prowadzić do modyfikacji swoich wkładów.

Pracownik odczuwający niesprawiedliwość może modyfikować swoje zaangażowanie, wysiłek czy czas zainwestowany w pracę (Adams 1965, s. 282). Może celowo zmieniać jakość swojej pracy lub produktywność. Gdy jednostka uważa, że jest przeceniana i traktowana zbyt dobrze w porównaniu z innymi, może odczuwać dysonans poznawczy (Festinger 1957, s. 2) i dążyć do zwiększenia swojej produktywności czy zaangażowania w pracę, aby pozbyć się odczuwanego dyskomfortu. Natomiast gdy jednostka czuje się niedoceniana lub zbyt słabo wynagradzana, może zmniejszyć swoje zaangażowanie w pracę czy nawet posunąć się do zachowań szkodzących organizacji (przeciwno produktywnych) (Fox i in. 2001, s. 291).

Według Adamsa (1965, s. 282–293) jednostki są bardziej skłonne do podejmowania prób przywrócenia równowagi w sytuacji, gdy odczuwana niesprawiedliwość dotyczy ich wkładu, a nie wyniku. Co więcej, badacz zauważa, że jednostka, mogąca zmodyfikować zarówno swój wkład, jak i wynik, będzie bardziej skłonna do zmiany poziomu wkładu celem zachowania poczucia sprawiedliwości. Wynika to z faktu, iż człowiek jest bardziej wrażliwy na niesprawiedliwość o nacechowaniu negatywnym aniżeli na niesprawiedliwość, która *de facto* wiąże się z jego zyskiem (np. wyższym wynagrodzeniem) (Homans 1961). Co więcej, pracownik dąży do minimalizowania wysiłku (kosztów) i maksymalizacji zysków. Tyle że zmniejszenie zaangażowania czy produktywności pracownika może wpłynąć negatywnie na ocenę jego pracy. Taki stan rzeczy sugeruje, iż wszelkie modyfikacje zachowań ze strony pracownika bywają dlań niekorzystne i są obarczone ryzykiem, jednak nie jest to regułą.

2. Jednostka może prowadzić do modyfikacji swoich wyników.

Adams podjął próbę interpretacji zjawiska skłonności pracownika do zmodyfikowania swoich wyników. Przeprowadził badania na dwóch grupach urzędniczek. Pierwsza grupa miała do wykonania proste, monotonne prace, niewymagające specjalistycznych umiejętności. Druga grupa składała się z wykwalifikowanych pracowników, wykonujących skomplikowane,

zróznicowane zadania, z którymi wiązała się wysoka odpowiedzialność. Ponadto musiały one również pomagać pracownikom z pierwszej grupy. Członkinie obydwu zespołów zarabiały tyle samo, bez względu na różnice w zakresach obowiązków i odpowiedzialności, co spowodowało bunt wśród pracowników drugiego zespołu, domagających się podwyżek oraz dodatków do wynagrodzeń. Nie zaobserwowano jednak wśród pracowników pierwszej grupy działań mających prowadzić do obniżenia pensji celem likwidacji nierówności (1965 s. 283–296).

3. Jednostka może zniekształcać poznawczo swoje wkłady i wyniki.

Teoria niesprawiedliwości wiąże się z problemem dysonansu poznawczego, który może tłumaczyć pewną niedogodność i dyskomfort dotyczący jednostkę (Adams 1965, s. 275–276). Zmiana wyniku (lub wkładu) bywa trudna i nie zawsze jest możliwa. Aby zminimalizować poczucie dyskomfortu, pracownik może dokonać zniekształcenia poznawczego sytuacji, w której trwa (Michałkiewicz 2009, s. 7). Wówczas zmniejszenie poznawczo swojego wkładu (np. umniejszenie własnym umiejętnościom) lub zwiększenie poznawczo wyniku (np. przekonanie, że pochwała szefa zastępuje podwyżkę) pomaga zniwelować dyskomfort jednostki.

4. Jednostka może opuścić pole.

Ludzie odczuwający niesprawiedliwość organizacyjną mają więcej nieobecności w pracy niż osoby usatysfakcjonowane swoim wynagrodzeniem, a w skrajnych przypadkach zwalniają się z tego powodu z pracy (Patchen 1961, s. 137).

5. Jednostka może próbować oddziaływać na inną jednostkę.

Jednostka dążąca do zniwelowania poczucia niesprawiedliwości może podjąć działania mające na celu zmianę zachowania/percepcji innej osoby. Może chcieć wpłynąć na inną jednostkę, aby ta zaakceptowała niższy lub wyższy wynik. Innym sposobem na zlikwidowanie odczuwanego dyskomfortu jest poznawcze zniekształcenie wkładów lub wyników jednostki, która jest punktem odniesienia, co potwierdza eksperyment Adamsa z 1961 roku z udziałem pracowników, wykonujących skomplikowane czynności, oraz pomocników, zajmujących się prostymi zadaniami. Ci pierwsi za wykonaną pracę mieli otrzymywać dużo niższe wynagrodzenie, niemniej jednak badani nie wykazywali dyskomfortu związanego z odczuwaną niesprawiedliwością. Adams (1965, s. 292–293) sugeruje, iż badani zniekształcili poznawczo wkład swoich pomocników, zwiększając ich zasługi i przeceniając ich pracę, aby pozbyć się dysonansu poznawczego i przywrócić komfort psychiczny.

6. Jednostka może zmienić obiekt porównań.

Wiąże się to ze znalezieniem innego punktu odniesienia, z którym można się utożsamiać, biorąc pod uwagę np. posiadane umiejętności czy pozycję w hierarchii organizacji.

Amerykański psycholog społeczny, Deutsch (1975 s. 137), w swoich publikacjach często odwoływał się do problemu sprawiedliwości dystrybucyjnej. Komentował kryteria, zgodnie z którymi można by dystrybuować dostępne zasoby. Proponował, aby zasoby były rozdzielane:

- proporcjonalnie do wkładów (co koresponduje z teorią Adamsa (1965, s. 267–299)),
- każdemu po równo,
- według potrzeb,
- według zdolności,
- według wysiłku,
- według osiągnięć,
- aby zapewnić każdemu równe warunki do działania (nie dyskryminując, ani nie faworyzując nikogo),
- zgodnie z popytem i podażą rynkową,
- zgodnie z wymogami dobra wspólnego,
- zgodnie z zasadą wzajemności,
- tak, aby każdy miał zapewniony dostęp do określonego minimum rzeczzonego zasobu.

Deutsch podkreślał, iż nie ma możliwości dystrybuowania zasobów zgodnie ze wszystkimi nakreślonymi regułami (1975, s. 137–141). Sugerował, aby przy każdym podziale kierować się konkretną sytuacją, nie zapominać o najsłabszych jednostkach, ale też by zapewnić szanse rozwoju jednostkom o wysokim potencjale. Zwracał również uwagę na związek pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej z pojęciami słuszności (ang. *equity*), równości (ang. *equality*) oraz potrzeb (ang. *needs*).

Ze względu na szeroki zakres oraz niejednoznaczność pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej, na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęto, iż postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna jest subiektywną oceną równowagi rozdziału dóbr materialnych (wynagrodzenie, premie, świadczenia socjalne) oraz niematerialnych (pochwały, wyrazy uznania, wyróżnienia) w obrębie organizacji oraz odnosi się do wysiłku włożonego w uzyskanie tychże dóbr.

1.1.2 Sprawiedliwość proceduralna

Przed 1975 rokiem w literaturze przedmiotu omawiano głównie zagadnienia z zakresu sprawiedliwości związanej z dystrybucją zasobów, odwołując się przy tym do teorii wymiany społecznej (Colquitt i in. 2001, s. 425–428). Dopiero przełomowe dzieło Thibauta i Walkera (1975) skłoniło badaczy do refleksji nad procedurami umożliwiającymi dystrybucję (chodziło o rzetelność i uczciwość procedur towarzyszących procesowi, który prowadzi do wydania

wyroku). Publikacja skupiała się na procedurach legislacyjnych oraz problemie rozwiązywania sporów przy pomocy takich narzędzi, jak mediacja czy arbitraż. Zwrócono uwagę na istotę posiadania przez jednostkę kontroli nad procesem decyzyjnym. Zauważono, iż kontrola nad samym procesem (ang. *process control*) może być kluczowa, jeśli chodzi o zaakceptowanie wyniku sporu poprzez strony w nim uczestniczące, bowiem ocena samego procesu może być niezależna od tego, czy wynik jest korzystny dla jednostki, czy też nie (Colquitt i in. 2001, s. 430). Według Thibauta i Walkera (1975) możliwość kontrolowania procesu jest dla jednostki istotna, bowiem powoduje poczucie (pośredniej) kontroli nad otrzymanymi wynikami. Wówczas to wprowadzono pojęcie efektu sprawiedliwego (uczciwego) procesu (ang. *fair process effect*) (Greenberg i Folger 1983, s. 235–236), sugerujące, iż im wyżej ocenia się poziom sprawiedliwości proceduralnej występującej w instytucji, tym większa jest możliwa akceptacja dla otrzymanego wyniku (Brockner i in. 2003, s. 51; van den Bos i in. 1998, s. 1493).

Przez sprawiedliwość proceduralną rozumie się zbiór regulacji kształtujących proces prowadzący do alokacji zasobów w organizacji (Greenberg 1987, s. 9–10). Przebieg procesu wiodącego do dystrybucji zasobu wiąże aspekty kontroli decyzyjnej oraz wyjaśniania. Dotyczy on posiadania przez pracowników wiedzy na temat okoliczności podejmowania przez przełożonych decyzji (ang. *decision control*) oraz możliwości bezproblemowego wyjaśnienia ich podłoża.

Publikacje Greenberga i Folgera (1983; 1985) oraz Lind i Tylera (1988) wprowadziły do literatury przedmiotu pojęcie organizacyjnej sprawiedliwości proceduralnej (Bobocel i Gosse 2017, s. 2). Prace naukowców oraz wnioski z przeprowadzonych przez nich badań z zakresu proceduralnej sprawiedliwości organizacyjnej znacznie wsparły próby zrozumienia zjawisk zachodzących w organizacji. Badacze udowodnili, że wprowadzenie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji (tzw. zarządzanie uczestniczące, ang. *participative management*) wpływa na wzrost zaangażowania, co jest szczególnie ważne obecnie, w czasach rosnącej świadomości kierownictwa odnośnie do wartości zasobu, jakim są ludzie.

Badania wykazały, że odczuwana sprawiedliwość organizacyjna odgrywa szczególną rolę wśród osób o niskim statusie (i doświadczeniu) w firmie, co wskazuje na potrzebę asymilacji i identyfikowania się z grupą wyżej postawionych pracowników (Tyler i Lind 1992, s. 115).

Leventhal (1980) podjął próbę uporządkowania zasad regulujących zjawisko sprawiedliwości proceduralnej w organizacji i wyodrębnił dwa istotne elementy. Dotyczą one posiadania przez pracownika wiedzy na temat stosowanych procedur i przebiegu samego procesu oraz późniejszego prawa do żądania wyjaśnień i wytłumaczenia podstaw podjętych decyzji. Są one

kryteriami koniecznymi do uznania procesu za sprawiedliwy. Leventhal wyróżniał następujące zasady (ang. *Leventhal's rules*) (Bobocel i Gosse 2015, s. 6; Turek 2015, s. 42–43):

1. równości (ang. *consistency*) – każdy pracownik powinien być traktowany w taki sam sposób w czasie trwania całego procesu,
2. braku stronniczości (ang. *bias suppression*) w zakresie przyznawania nagród i kar z wykluczeniem kierowania się własnym interesem i braku jakichkolwiek uprzedzeń w stosunku do któregośkolwiek podmiotu biorącego udział w procesie,
3. dokładności (ang. *accuracy*) – wszelkie decyzje powinny być podejmowane na podstawie możliwie dokładnych, wyczerpujących i kompleksowych informacji,
4. uczestnictwa (ang. *representativeness*) – wszystkie strony, których dotyczy decyzja, powinny mieć możliwość udziału w jej podejmowaniu; interesy każdej jednostki powinny być brane pod uwagę w procesie,
5. etyki (ang. *ethicality*) – wszelkie procedury powinny być spójne z niepodważalnymi zasadami etyki i być prowadzone w duchu moralności,
6. naprawy (ang. *correctability*) – każdy, kogo proces dotyczy, powinien mieć prawo do odwołania się od decyzji lub mieć możliwość uzyskania wyczerpujących wyjaśnień dotyczących podjętej decyzji; wszelkie decyzje powinny być możliwe do odwołania w przypadku stwierdzenia jakichkolwiek nieprawidłowości.

Świadomość kierownictwa na temat sprawiedliwości proceduralnej wspiera zrozumienie aspektów związanych z zarządzaniem, rozwojem organizacji oraz zachowaniami pracowników. Odczuwana sprawiedliwość proceduralna dotyczy aspektów życia organizacji takich jak (Bobocel i Gosse 2015, s. 6–7): ocena wydajności pracownika (Korsgaard i Roberson 1995, s. 657–659), proces rekrutacyjny (Gilliland 1994, s. 691), zwolnienia pracowników (Brockner i Wiesenfeld 1996, s. 194–195), antydyskryminacyjna polityka społeczna (Bobocel i in. 1998, s. 653), rozwiązywanie konfliktów (Sheppard 1984, s. 141) czy opracowanie systemu składania skarg i zażaleń (Gordon i Fryxell 1993, s. 231–233).

Co więcej, odczuwana przez pracownika sprawiedliwość proceduralna ma silny związek z samooceną (Gilliland 1994, s. 691), stresem (Vermunt i Steensma 2005, s. 383), postawami wobec organizacji, zaangażowaniem w pracę (Korsgaard i in. 1995, s. 60), satysfakcją z pracy, zaufaniem, chęcią odejścia z pracy (Aryee i in. 2002, s. 267) czy emocjami (Barclay i in. 2005, s. 629).

W dyskusjach dotyczących uczciwości procedur podnoszona jest również kwestia istoty sprawiedliwości dystrybucyjnej, a sam proces dystrybucji zasobów organizacyjnych uważany jest za istotniejszy niż uzyskiwany efekt końcowy (Cohen-Charash i Spector 2001, s. 279–280).

Greenberg (1990, s. 399) sugeruje, iż postrzegana przez pracownika sprawiedliwość proceduralna pomaga równoważyć poczucie niesprawiedliwości wywołane niewłaściwą w mniemaniu jednostki dystrybucją zasobów (płac, premii, awansów etc.). Potwierdziły to badania dotyczące reakcji na okresowe obniżki płac wynikające z utraty intratnych kontrahentów, prowadzone w amerykańskich zakładach przemysłowych. W pierwszym zakładzie badacz polecił prezesowi odczytać obszernie, pełne współczucia wyjaśnienie powodu piętnastoprocentowej obniżki wynagrodzenia, w którym podkreślono, iż sytuacja ma charakter przejściowy a obniżka dotyczy każdego z pracowników bez wyjątku. W drugim przypadku prezes nie wyjaśnił przyczyn zastosowanych procedur i bezpardonowo ogłosił kilkutygodniową obniżkę pensji. Greenberg dokonał analiz fluktuacji oraz występowania zachowań przeciwproduktywnych w zakładach objętych badaniem. W przypadku zakładu, w którym dokładnie wyjaśniono przyczynę obniżek pensji, morale pracowników nie spadły znacząco, nie odnotowano dużego wzrostu kradzieży pracowniczych czy spadku produktywności pracowników, nie zauważono również wzmożonej chęci do odejścia z pracy. W drugim zakładzie, w którym nie uzasadniono konieczności obniżki płac, poziom kradzieży wzrósł o kilka punktów procentowych, a z pracy odeszło ponad 20% kadry. Choć rozbieżne wyniki uzyskane w obydwu zakładach mogą mieć różne podłoże, są one związane ze sprawiedliwością proceduralną. W pierwszym zakładzie prezes adekwatnie wyjaśnił przyczynę zmiany wynagrodzenia przy jednoczesnym podkreśleniu, że sytuacja dotyczy wszystkich pracowników, podczas gdy w drugim zakładzie pozostawił pracowników z domysłami i poczuciem niesłusznego potraktowania, nie było też miejsca na pytania, zażalenia i żądania wyjaśnień. Otrzymane wyniki są spójne z teorią słuszności. Pracownicy, działający wówczas na szkodę organizacji, chcąc zrównoważyć swoją złość i bezradność, dążyli niejako do przywrócenia sprawiedliwości. Osoby, które odeszły z zakładu, mogły rewanżować się w ten sposób za niedotrzymanie przez organizację wiążących kontraktów (też kontraktu psychologicznego (Makin i in. 2000, s. 84)). Nieprzestrzeganie ustalonych procedur przez zarząd organizacji spowodowało w oczach pracowników (złudną) legitymizację szkodliwych działań.

Zastosowanie bezstronnych procedur pomaga zmniejszyć skutki odczuwanej przez pracowników niesprawiedliwości dystrybucyjnej tylko w przypadku uznania powodów takich decyzji za zasadne. Tolerancja do odczuwanej niesprawiedliwości dystrybucji wzrasta wraz z poziomem odczuwanej sprawiedliwości proceduralnej. Percepcja uczciwości jest w znacznej mierze zależna od charakteru pracownika, jego emocji i uprzedzeń. Wobec problemu postrzegania sprawiedliwości organizacyjnej, Tyler i Bies (1990, s. 77–80) podjęli próbę określenia norm

kreujących percepcję uczciwego postępowania. Zdarzenie może być postrzegane jako słuszne i sprawiedliwe, kiedy (Makin i in. 2000, s. 84–88):

- zostały uwzględnione punkt widzenia i potrzeby pracowników,
- brak jest osobistych tendencji wśród kadry kierowniczej, każdy jest traktowany równo,
- stosowane oceny są spójne dla wszystkich pracowników,
- kierownictwo informuje pracowników o podejmowanych decyzjach,
- pracownikom dostarczane są wyczerpujące wyjaśnienia dotyczące procedur, a wszelkie wątpliwości podlegają wytłumaczeniu i uzasadnieniu.

Choć występowanie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości proceduralnej powinno być celem każdego kierownika, często nie sposób uniknąć niewygodnych sytuacji, chociażby pochodzących „z zewnątrz”, niezależnych od zarządu. Istotnym jest obranie partycypacyjnego sposobu rozwiązywania problemu i podjęcie próby dogłębnego wytłumaczenia podłoża problemu i wyjaśnienia jego przyczyn. Dobrze uargumentowane procedury, choć niekorzystne dla pracownika, mogą pomóc zaakceptować niepożądane zjawisko i uniknąć frustracji pracownika oraz ewentualnych działań na szkodę organizacji, mających na celu przywrócenie sprawiedliwości (Makin i in. 2000, s. 84; Latham i in. 1988, s. 753).

Z uwagi na niejednoznaczność definicji sprawiedliwości proceduralnej występujących w literaturze przedmiotu, na potrzeby niniejszych rozważań przyjęto, iż postrzegana sprawiedliwość proceduralna jest subiektywną oceną uczciwości, równości, braku stronniczości czy standardów etycznych metod podejmowania decyzji związanych z alokacją zasobów, która znajduje odzwierciedlenie w aktach i dokumentach organizacyjnych, statutach, regulaminach.

1.1.3 Kontrakt psychologiczny i reguła wzajemności jako wprowadzenie do sprawiedliwości interakcji

Reguła wzajemności stanowi jeden z kluczowych elementów relacji zatrudnienia (Makin i in. 2000, s. 84; Gouldner 1960, s. 161–163). Związek pomiędzy pracodawcą a pracownikiem tworzony jest przez wzajemnych działań. Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, w którym ekonomiczny wymiar relacji przenika się z jego wymiarem psychologicznym. Ekonomiczny aspekt relacji opiera się na elementach transakcyjnych, finansowych i formalnych, podczas gdy aspekt psychologiczny ma charakter relacyjny, nieformalny i niejawny (Macko 2009, s. 77).

Pracodawca dąży do skłonienia pracownika do wykonywania powierzonych zadań wynikających ze stosunku pracy, przestrzegania określonych norm, obecności i aktywnego uczestnictwa w życiu organizacji, ponadto zaangażowania w pracę, akceptacji organizacyjnych standardów, ról i norm oraz przynależności i działania spójnego z misją i wizją przedsiębiorstwa. Z drugiej strony, pracownik w zamian za swoje oddanie i podporządkowanie może żądać stosownego wynagrodzenia, nagród materialnych, świadczeń socjalnych, szacunku, zrozumienia i pomocy w realizacji indywidualnych potrzeb czy uczciwego i bezstronnego traktowania (Rousseau 1989, s. 121).

Kontrakt psychologiczny stanowi nieformalne przekonanie pracodawcy i pracownika o wzajemnych zobowiązaniach, zależnościach i oczekiwaniach, które ich łączą. Istota kontraktu psychologicznego w organizacji odgrywa znaczącą rolę ze względu na związek z zaufaniem, satysfakcją z pracy, zaangażowaniem w funkcjonowanie organizacji, zachowaniami obywatelskimi czy chęcią odejścia z pracy (Agarwal i Bhargava 2010, s. 195). Świadomość istnienia kontraktu psychologicznego pozwala na regulację wzajemnych relacji pomiędzy pracodawcą a pracownikiem, nakłada ona także na obydwie strony poczucie odpowiedzialności wobec drugiej strony. Ponadto pomaga w uregulowaniu relacji pomiędzy szefem a zatrudnionym, czasem również pomimo braku formalnego wymiaru kontraktu (Coyle-Shapiro i in. 2004, s. 927).

Kontrakt psychologiczny, który z natury nie jest sformalizowany ani dokładnie zdefiniowany, może obejmować wszelkie aspekty wynikające ze współzależności pomiędzy pracodawcą a zatrudnionym: powinność zaangażowania w pracę, perspektywy rozwoju i awansu, bezpieczeństwo i komfort pracy, wzajemny szacunek, sprawiedliwe, odpowiednie traktowanie, wsparcie ze strony przełożonego, prawo do odpoczynku itp. Zarówno u pracownika, jak i u pracodawcy świadomość uczciwości postępowania drugiej strony kontraktu wpływa pozytywnie na kształtowanie zawodowych relacji. Szanowany i doceniany pracownik może odwzajemnić się pracodawcy sumienną pracą dla dobra organizacji oraz pełnym zaangażowaniem w wykonywanie powierzonych mu zadań. Istotne jest jednak, by pomiędzy stronami nie dochodziło do konfliktów interesów oraz zgrzytów w relacji. Nawet jednokrotne podważenie zaufania może prowadzić do osłabienia mocy kontraktu psychologicznego. W skrajnych przypadkach może to prowadzić do występowania zachowań przeciwproduktywnych (Jensen i in. 2010, s. 555).

Odpowiedzią na dbałość pracodawcy o relację z pracownikiem są stosunkowo nowe typy umów, czyli tzw. *i-deals* (ich nazwa pochodzi od pojęcia „umowa idiosynkratyczna”, ang. *idiosyncratic deal*). Koncept ten można zdefiniować jako „indywidualizowane, skrojone na miarę porozumienie między pracownikiem a pracodawcą” (Kowalczyk 2014, s. 160).

Swoistym celem umów typu *i-deals* jest próba zmotywowania i utrzymania pracownika w organizacji przez traktowanie go jako najistotniejszej wartości organizacji.

W podobny sposób w ciągu ostatnich dekad rozwijały się różne koncepcje zarówno z zakresu sprawiedliwości w ujęciu ogólnym, jak również te dotyczące sprawiedliwości organizacyjnej. Jednym z przełomowych dzieł była publikacja autorstwa Bies i Moag (1986), wprowadzająca do nauki pojęcie sprawiedliwości interakcyjnej (ang. *interactional justice*), która z definicji dotyczy relacji pomiędzy ludźmi i związanej z tym postrzeganej sprawiedliwości, która kształtowana jest na podstawie odczuć jednostki dotyczących traktowania jej przez drugą stronę relacji. Badacze opisują ten typ sprawiedliwości jako ściśle związany z relacjami międzyludzkimi. Dotyka on odczuć pracowników dotyczących działania decyzyjnego i procedur z nim związanych oraz tym, jak traktowana czuje się zatrudniona osoba (Greenberg 1993d, s. 79; Macko 2009, s. 49–52).

Bies i Moag (1986, s. 43) sugerują, iż do czynienia ze sprawiedliwością interakcyjną mamy wówczas, gdy obydwie strony relacji kontaktują się ze sobą w sposób uprzejmy i pełen szacunku – przełożeni komunikują decyzje swoim pracownikom w sposób godny i serdeczny, a wszelkie decyzje tłumaczą i wyjaśniają cierpliwie i dokładnie. Uczciwe interakcje wymagają wysokiej jakości komunikacji oraz bezwzględnego poszanowania współrozmówcy (Dai i Xie 2016). Bies i Moag dowodzą, iż sprawiedliwość interakcji jest wyjątkowo ważna w całościowej ocenie sprawiedliwości danej organizacji. Nieprzychylnie traktowanie i atak na godność pracownika mogą prowadzić do spadku jego zaangażowania czy produktywności lub nawet aktów agresji czy dobrowolnego odejścia z organizacji (Bies i Moag 1986, s. 43–47).

Wyróżnione przez badaczy wymiary sprawiedliwości mają charakter heterogeniczny. Zakres sprawiedliwości interakcji przenika się niejako z powinnością stosowania uczciwych procedur. Choć odseparowanie sprawiedliwości interakcyjnej od wymiaru proceduralnego spotyka się niekiedy z krytyką i bywa ono dyskutowane, „ludzki” wymiar sprawiedliwości wydaje się wart uwagi. Zanim Bies i Moag (1986, s. 43) wprowadzili do literatury pojęcie sprawiedliwości interakcji, badacze traktowali je jako integralną część sprawiedliwości proceduralnej. W jednym ze swoich wystąpień Bies (1986) przedstawił sprawiedliwość interakcji jako formę sprawiedliwości proceduralnej dotyczącej postrzegania jakości traktowania pracownika przez pracodawcę w czasie stosowania procedur organizacyjnych. Opisał ją jako działania odzwierciedlające wrażliwość społeczną, umiejętność wysłuchania i wzięcia pod uwagę potrzeb i problemów pracownika, szanowanie prawa do uzyskania wyjaśnień dotyczących procedur czy wykazywanie empatii.

Co udowodniono empirycznie, nie tylko uczciwość stosowanych procedur pomaga zrównoważyć niesprawiedliwą dystrybucję zasobów (Greenberg 1990, s. 402–403; Makin i in. 2000, s. 87). Wykazano, iż badani kandydaci na pracowników odczuli, że są traktowani sprawiedliwie tylko w przypadku, kiedy mogli swobodnie nawiązać kontakt i przedstawić swoje potrzeby rekruterom. Grupa, która nie miała szansy podzielić się swoimi wnioskami, odczuła niesprawiedliwość. Choć można by przypisać to zjawisko sprawiedliwości procedur, badani zwrócili uwagę na „ludzki” aspekt rozmowy rekrutacyjnej, czyli atmosferę zaufania, prawdomówności, uprzejmej komunikacji oraz godne traktowanie (dotyczyło to również charakteru i sposobu zadawanych pytań) (Dai i Xie 2016, s. 56). Wykazano również zdolność badanych do rozróżnienia uczciwości stosowanych procedur od sprawiedliwości zaistniałych interakcji. Podobnie badani przełożeni również byli w stanie rozróżnić uczciwość procedur od interakcji w czasie dyskusowania na temat słusznego oraz niesłusznego postępowania z członkami personelu (Sheppard i Lewicki 1987, s. 173).

Wprowadzenie problemów sprawiedliwości do literatury z zakresu zarządzania pozwoliło na rozwój refleksji dotyczącej związku stosowania procedur organizacyjnych z wynikami organizacyjnymi (ang. *organizational outcomes*). Jako przykład może posłużyć przypadek stosowania jednakowych procedur w obrębie jednej organizacji. Choć zastosowane procedury (rozważając ocenę wydajności pracownika) mogą być pozornie sprawiedliwe i słuszne, mogą doprowadzić pracowników do różnych zachowań. Może być to związane z różnym sposobem wdrażania i egzekwowania procedur przez przełożonych (natomiast nie z samym tworzeniem procedur) (Tyler i Bies 1990, s. 77; Greenberg 1993d, s. 79–82).

1.1.4 Sprawiedliwość interakcyjna

Greenberg (1990, s. 412–413) podjął próbę głębszej interpretacji pojęcia sprawiedliwości interakcji i wyróżnił dwa jej wymiary: interpersonalny i informacyjny. Wymiar interpersonalny dotyczy sposobu traktowania jednostki, natomiast wymiar informacyjny wiąże się z dostępnością wyjaśnień i możliwością uzyskania informacji na temat zastosowanych procedur dystrybucji i ich przyczyn. W literaturze występuje wiele definicji sprawiedliwości interakcyjnej. Są one różnorodne, aczkolwiek oscylują wokół postaw i zachowań pracowników (Bradley i Sparks 2002, s. 546), odczuć związanych z byciem traktowanym w procesie dystrybucji zasobów oraz samego procesu decyzyjnego (Greenberg 1993c, s. 145; Ando i Matsuda 2010, s. 281–282; Kaur i Carreras 2021, s. 744). Greenberg opisywał sprawiedliwość interpersonalną jako społeczną odsłonę sprawiedliwej dystrybucji. Uważał, że przejawia się ona w wyrażaniu

troski o pracowników w związku z dystrybucją zasobów i skupia się raczej bezpośrednio na uzyskanych wynikach, aniżeli na świadomości stosowanych procedur. Sprawiedliwość interpersonalna dotyczy jakości komunikacji pomiędzy przełożonym a podwładnym w czasie dystrybucji zasobów oraz implementacji procedur. Okazanie skruchy i przeprosiny mogą stanowić sposób na przywrócenie sprawiedliwości interpersonalnej, hamując ewentualne roszczenia i przeciwproduktywne zachowania jednostki.

Sprawiedliwość informacyjna uważana jest za społeczny aspekt sprawiedliwości procedur. Może być pielęgnowana poprzez zgłębianie wiedzy na temat procedur, które są stosowane z poszanowaniem ludzkich potrzeb i problemów (Cho i Sai 2012, s. 230–231). Wiąże się to ze wspomnianym wcześniej „efektem sprawiedliwego procesu”. Dostarczenie odpowiednich informacji, wyjaśnień, wytłumaczeń pomaga jednostce pogodzić się z odczuwanym dyskomfortem związanym z niedogodnością, jaka ją spotkała (ang. *negative organizational outcome*). Ważne jest jednak, aby przedstawiona pracownikowi informacja wyjaśniająca proces była autentyczna i szczerą oraz opartą na rozsądnym, logicznym rozumowaniu

Badania przeprowadzone przez Greenberga (1994, s. 288) na grupie ponad 700 amerykańskich pracowników biurowych miały na celu sprawdzenie, w jaki sposób zastosowanie sprawiedliwych działań wpłynie na akceptację decyzji zarządu o wprowadzeniu bezwzględnego zakazu palenia w firmie. Zastosowanie rozległego, popartego faktami wytłumaczenia decyzji o wprowadzeniu zakazu oraz zwrócenie uwagi na znaczną szkodliwość palenia na wszystkich pracowników wyraźnie zmniejszyła frustrację pracowników wynikającą z wprowadzenia niewygodnych zasad. Kierownictwo kompleksowo przedstawiło pracownikom koszty finansowe oraz zdrowotne palenia tytoniu oraz przedstawiło wiele przykładów prezentujących negatywne skutki tego nałogu. Również grupa, której przedstawiono nową regulację, w stosunkowo dobry sposób ją zaakceptowała. Miało to miejsce za sprawą cierpliwego i długiego wywodu pełnego empatii i zrozumienia dla palaczy, którzy muszą zmierzyć się z nadchodzącą trudnością. Zaproponowano również kompleksową pomoc w ograniczeniu/rzuceniu palenia oraz zapewniono czas i miejsce na zadawanie pytań, tak aby każdemu pracownikowi móc poświęcić czas na dyskusję, a w konsekwencji – rozładowanie frustracji.

Powyższe przejawy sprawiedliwości informacyjnej oraz interpersonalnej znacznie zredukowały wśród pracowników poziom dyskomfortu, związanego z nowym kłopotliwym zarządzeniem. Dla porównania, grupa pracowników, na którą narzucono zakaz palenia bez szczegółowych wyjaśnień podłoża i celu decyzji, miała bardzo duży kłopot z jego akceptacją. Palacze z grup, w których zakomunikowano wprowadzenie zakazu z zachowaniem przejawów sprawiedliwości informacyjnej oraz interpersonalnej, byli skłonni zaakceptować decyzję palenia

bez manifestowania niezadowolenia wynikającego z rzekomego bezpodstawnego ograniczenia ich praw osobistych (Ludington 1991, s. 23–27, za: Greenberg 1994, s. 288, 294).

W związku z różnymi interpretacjami występującymi w literaturze przedmiotu, na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęto, iż postrzegana sprawiedliwość interakcyjna stanowi subiektywną ocenę relacji zachodzących między pracownikiem a przełożonym. Odzwierciedla sposób traktowania pracownika z należytych szacunkiem i godnością; stanowi ludzki wymiar sprawiedliwości organizacyjnej.

1.1.5 Wymiary postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej

W zależności od sposobu analizy i interpretacji danych, niektóre badania wykazują istnienie stosunkowo silnych korelacji pomiędzy sprawiedliwością proceduralną, interakcyjną oraz dystrybucyjną (Skarlicki i Folger 1997, s. 439, Mansour-Cole i Scott, 1998, s. 27), niemniej jednak badacze wskazują konieczność traktowania tych wymiarów osobno. Wyniki badań przeprowadzonych przy pomocy analizy czynnikowej wskazują na możliwość rozważania wielowymiarowości konstruktu (Moorman 1991, s. 851; Konovsky 2000, s. 505; Brashear i in. 2015, s. 87).

Niektórzy badacze sugerują stosowanie trzech wymiarów sprawiedliwości organizacyjnej: dystrybucji, procedur i interakcji (Aquino 1995, s. 22; Skarlicki i Folger 1997, s. 434;). Niehoff i Moorman wskazują możliwość interpretowania sprawiedliwości interakcyjnej jako dodatkowego komponentu sprawiedliwości proceduralnej (Moorman 1991, s. 847; Niehoff i Moorman 1993, s. 537). Z kolei jeszcze inni dostrzegają silne interkorelacje pomiędzy sprawiedliwością proceduralną oraz interakcyjną, jednak stosują dla nich odmienne miary (Skarlicki i Latham 1997, s. 622; Mansour-Cole i Scott 1998, s. 27).

Ze względu na mnogość występujących interpretacji wielowymiarowości sprawiedliwości organizacyjnej (Sweeney i McFarlin 1992, s. 626; Colquitt 2001, s. 386), Cropanzano i in. (2015, s. 1–30) podjęli próbę usystematyzowania tego problemu. Badacze przeprowadzili szereg badań na grupach studentów oraz pracowników zakładów motoryzacyjnych. Zebrane dane zostały zinterpretowane za pomocą analizy równań strukturalnych; stwierdzono lepsze dopasowanie modelu czteroczynnikowego, aniżeli testowanego modelu dwu- i trzyczynnikowego (z rozszerzeniem zakresu sprawiedliwości interakcji oraz proceduralnej). Na tej podstawie Colquitt zaproponował wykorzystanie modelu czterowymiarowego sprawiedliwości organizacyjnej, składającego się z następujących wymiarów: dystrybucyjnego, proceduralnego, interpersonalnego i informacyjnego. Zasugerowanie modelu czterowymiarowego zgodne jest z

propozycją Greenberga (1993b). Warto jednak zauważyć, iż niektóre badania wykazują silne interkorelacje między wymiarami sprawiedliwości organizacyjnej. Czasem badacze sugerują użycie tylko dwóch wymiarów (Lind i Tyler 1988, s. 224; Joy i Witt 1992, s. 297), a w skrajnych przypadkach (np. przy silnej korelacji pomiędzy zmiennymi) rekomendują postrzeganie sprawiedliwości jako struktury jednowymiarowej (Martocchio i Judge 1995, s. 263).

Ambrose i Schminke (2009, s. 491) przeprowadzili badania porównawcze mające na celu weryfikację powinności stosowania modelu czteroczynnikowego sprawiedliwości organizacyjnej vs. konceptu jednowymiarowego (sprawiedliwość ogólna, ang. *overall justice*). Zwrócili uwagę, iż całościowe spojrzenie na zmienną postrzeganej sprawiedliwości może stanowić wartość dodaną w interpretacji tego zjawiska. Nie wykluczają zasadności korzystania ze skal pomiarowych dla każdego wymiaru osobno, wskazują jedynie ciekawą alternatywę, jaką może być potraktowanie pojęcia sprawiedliwości organizacyjnej jako spójnego, jednowymiarowego konstruktu (Cropanzano i in. 2015, s. 12). Ambrose i Schminke (2009, s. 498–499) zwracają uwagę na prostotę traktowania sprawiedliwości jako pojęcia ogólnego. W zaproponowanej przez nich skali pomiarowej postrzeganej ogólnej sprawiedliwości organizacyjnej (ang. *perceived overall justice*) występuje tylko sześć pozycji (m.in. „Generalnie rzecz biorąc, w mojej organizacji jestem traktowany uczciwie”, „Generalnie mogę liczyć na to, że w mojej organizacji będę traktowany uczciwie”, „Przeważnie moja organizacja traktuje ludzi sprawiedliwie” [tłum. własne]). Niniejsza skala pomiarowa stanowi kompilację podejścia opartego na osądach jednostki na temat organizacji (ang. *entity judgements*) oraz podejścia opartego na osobistych doświadczeniach jednostki (ang. *personal experiences*) (Colquitt i Shaw 2005, s. 113; Cropanzano i in. 2015, s. 12)

Zdarza się, że badacze przewidują podobny poziom postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej w przypadku dla każdego z wymiarów oddzielnie (mowa dokładnie o wymiarach dystrybucyjnym, proceduralnym i interakcyjnym) (Kernan i Hanges 2002, s. 916; Liao i Rupp 2005, s. 242). Wówczas założenia autorów dotyczą ogólnego kontekstu sprawiedliwości organizacyjnej, a nie odnoszą się do poszczególnych jej elementów. Z tego powodu użycie prostej, krótkiej skali, badającej ogólny pogląd na sprawiedliwość w organizacji, wydaje się korzystne dla praktyków zarządzania oraz badaczy. Ankietowani preferują wypełnianie możliwie krótkich, związanych kwestionariuszy, co może zwiększyć rzetelność zaznaczanych przez nich odpowiedzi.

Badania wykazują względną stabilność odczuwanej ogólnej sprawiedliwości organizacyjnej w czasie (Cropanzano i in. 2015, s. 5), podobnie jak w przypadku interpretowanych osobno wymiarów. Z wyników badań wynika, iż oparte na doświadczeniach jednostek odczucia

odnośnie do sprawiedliwości w poszczególnych wymiarach wpływają na osąd jednostki dotyczący odczuwanej sprawiedliwości ogólnej (całościowej) (Ambrose i Schminke 2009, s. 498). Całościowy pogląd na odczuwaną sprawiedliwość organizacyjną wydaje się możliwy, jednak zaszeregowanie odczuwanej sprawiedliwości i interpretacja każdego z jej składników osobno może pozwolić na dokładniejszą interpretację wyników z uwzględnieniem sytuacji w konkretnej organizacji (w zakresie dystrybucji, procedur czy sposobu traktowania pracownika i reagowania na skargi itp.).

1.1.6 Sposoby pomiaru postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i jej wymiarów

Rosnąca popularność zagadnienia sprawiedliwości organizacyjnej spowodowała potrzebę stworzenia narzędzia pomiarowego, które pozwoliłoby zanalizować i opracować ilościowe dane zebrane wśród pracowników organizacji. Ze względu na złożoność i niejednorodność zagadnienia, naukowcy stworzyli wiele skal pomiarowych. Kilka z opracowanych narzędzi wartych jest szczególnej uwagi. Zostaną one przedstawione poniżej.

Price i Mueller (1986) stworzyli jednoczynnikową miarę służącą do zmierzenia sprawiedliwości dystrybucyjnej. Narzędzie składa się z pięciu pytań przewidzianych do odpowiedzi według pięciostopniowej skali Likerta (od „bardzo niesprawiedliwie” do „bardzo sprawiedliwie”). Rzetelność α Cronbacha dla tej skali wynosi 0,90.

Niehoff i Moorman (1993, s. 541) stworzyli narzędzie do pomiaru sprawiedliwości procedur na pięciostopniowej skali Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Narzędzie składa się z sześciu stwierdzeń; skala ma wysoką rzetelność α Cronbacha, wynoszącą 0,90.

Z kolei Bies i Moag (1986) podjęli próbę stworzenia narzędzi do badania sprawiedliwości interpersonalnej oraz informacyjnej. Każde z nich opiera się na pięciostopniowej skali Likerta z opcjami od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Narzędzie do pomiaru sprawiedliwości interpersonalnej składa się z czterech stwierdzeń, natomiast narzędzie do pomiaru sprawiedliwości informacyjnej – z pięciu. Również z pięciu twierdzeń składa się narzędzie Shapiro, Buttner i Barry’ego (1994, s. 346), służące do pomiaru sprawiedliwości informacyjnej; skala ma wysoką rzetelność α Cronbacha, wynoszącą aż 0,91; odpowiedzi przewidziano na siedmiostopniowej skali Likerta.

Podjęto również próby weryfikacji właściwości psychometrycznych polskiej wersji skali sprawiedliwości organizacyjnej. Rzetelność polskiej skali została potwierdzona

zadowalającym poziomem współczynnika α Cronbacha, trafność wewnętrzną narzędzia określono jako dobrą. W przeciwieństwie do oryginalnej skali Colquitta, polska skala po adaptacji i modyfikacji określona została jako trójczynnikowa (określono wymiar dystrybucyjny, proceduralny i interpersonalny) (Wnuk 2017, s. 3).

Jedną z najpowszechniejszych w literaturze przedmiotu skal pomiarowych sprawiedliwości organizacyjnej jest narzędzie stworzone przez Colquitta (2001, s. 386). Narzędzie bywa często weryfikowane i adaptowane przez naukowców z innych rejonów świata, m.in. Argentyny (Omar i in. 2018, s. 61), Niemiec (Streicher i in. 2008, s. 131), Danii (Pejtersen i in. 2010, s. 8), Japonii (Shibaoka i in. 2010, s. 66), Polski (Wnuk 2017, s. 91) czy Chin (Fodchuk 2009, s. 40). Skala Colquitta składa się z czterech czynników: dystrybucyjnego, proceduralnego, interpersonalnego i informacyjnego (wymiały te zostały zaproponowane przez Greenberga (1993c). Skala zawiera siedem twierdzeń dotyczących sprawiedliwości proceduralnej, opierają się one na opracowaniach Thibaut i Walkera (1975) oraz Leventhala (1980). Cztery twierdzenia, dotyczące sprawiedliwości dystrybucyjnej, pochodzą z wcześniejszej publikacji Leventhala (1976, s. 99–108), natomiast kolejne cztery, opisujące sprawiedliwość interpersonalną, opierają się na opracowaniu Bies i Moag (1986), podobnie jak dwa pierwsze stwierdzenia sprawiedliwości informacyjnej. Ostatnie trzy, opisujące sprawiedliwość interakcji, pochodzą z publikacji Shapiro, Buttner i Barry’ego (1994). Narzędzie zostało zwalidowane na podstawie dwóch niezależnych badań przeprowadzonych przez autora i wykazało bardzo dobrą rzetelność na poziomie α Cronbacha równą 0,93 dla sprawiedliwości dystrybucyjnej; 0,84 dla sprawiedliwości proceduralnej; 0,92 dla sprawiedliwości interpersonalnej i 0,89 dla sprawiedliwości informacyjnej.

Moorman (1991, s. 847) opracował narzędzie do pomiaru sprawiedliwości dystrybucyjnej, proceduralnej i interakcyjnej (na każdy element przypada odpowiednio pięć, siedem i sześć pytań). Skala pomiarowa powstała w oparciu o zasady sprawiedliwego procesu Leventhala (1980, s. 27–40) oraz opracowania Folgera i Konovsky (1989). Elementy związane z interakcjami między organizacją (kierownictwem) a pracownikiem zaczerpnięto z opracowań Biesa i Moaga (1986). Narzędzie charakteryzuje się bardzo dobrą rzetelnością na poziomie α Cronbacha równym 0,92, 0,94, 0,86 odpowiednio dla sprawiedliwości dystrybucyjnej, proceduralnej i interakcyjnej.

Skala Moormana (1991, s. 847) bywa porównywana ze skalą Colquitta (2001, s. 386) ze względu na podobną interpretację wymiaru proceduralnego i dystrybucyjnego. Skale różnią się natomiast wymiarem „społecznym” sprawiedliwości. Pomimo podobnego kontekstu Colquitt opisuje sprawiedliwość interpersonalną i informacyjną jako oddzielne elementy, co staje w

opozycji do synkretycznego spojrzenia Moormana na element interakcyjny. Różnica w sposobie formułowania stwierdzeń sprowadza się do tego, iż skala Moormana oparta jest na jednostce (ang. *entity-based*), podczas gdy skala Colquitta oparta jest na konkretnych sytuacjach (ang. *event-based*). Kontekst stwierdzeń zależy od tego, w jaki sposób są formułowane osądy. Społeczne osądy, oparte na jednostce, są skierowane ku osobie, grupie czy organizacji, mają zatem szeroki zakres. Z kolei osądy oparte na zdarzeniu nie mogą być generalizowane, wiążą się z konkretnym wydarzeniem w miejscu i czasie (Miller i in. 2012, s. 267; Cropanzano i in. 2001, s. 5). Skala Moormana bada trzy wymiary sprawiedliwości w szerszym kontekście; pytania są stosunkowo ogólne i obrazują generalną ocenę sprawiedliwości. Z kolei skala Colquitta dotyczy czterech wymiarów, a każde ze stwierdzeń skupia się na konkretnym wydarzeniu. Choć obydwie skale bywają stosowane zamiennie, ich wybór może mieć znaczenie nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne. Skala opracowana przez Moormana dotyczy długotrwałych relacji zachodzących między osobami lub grupami, prezentuje perspektywę długookresową lub poznawczą. Natomiast skala Colquitta wskazuje związek pomiędzy odczuwaną sprawiedliwością a zmienną sytuacyjną (np. wprowadzenie zakazu palenia w firmie czy skrócenie przerwy obiadowej) czy zmienną dyspozycyjną związaną z emocjami (Macko 2009, s. 159, 230).

2 Istota wiedzy w organizacji

2.1 Dane, informacje, wiedza

Surowe dane i informacje nabierają wartości, gdy są odpowiednio zagregowane, zanalizowane czy zinterpretowane. Należy je przetworzyć, aby móc korzystać z ich potencjału (Grabowski i Zając 2009, s. 105–106). Dane – w sensie technologicznym – można traktować jako pewne elementy budujące podstawowe informacje użyteczne dla odbiorcy; stanowią suche fakty, zdarzenia i liczby gotowe do analizy. Samodzielne dane odzwierciedlają zdarzenia wyjęte z czasu i przestrzeni, dopiero później należy nadać wpisać je w pewien kontekst, kojarząc je z innymi danymi i zdarzeniami. Informacje stanowią surowy zasób mający naturę statystyczną, dostarczający odpowiedzi na pytania: kto, co, kiedy, gdzie? Sama w sobie stanowi tylko narzędzie intelektualne. Dopiero stworzenie modelu czy formuły łączącej wspomniane elementy stanowi podstawę wiedzy, która nabiera charakteru dynamicznego i wskazuje kierunek przyszłych zdarzeń (Kłusek-Wojciszke, Łosiewicz 2009, s. 136; Kłak 2010, s. 61).

Davenport i Prusak (1998, s. 505) zwrócili uwagę na możliwości nadania danym celu oraz przekształcenia ich w informację. Według badaczy surowe dane można:

1. skontekstualizować – określić, w jakim celu zostały zgromadzone,
2. skategoryzować – dokonać podziału na części lub/i kluczowe składowe,
3. skalkulować – przeanalizować dane matematycznie lub/i statystycznie,
4. skorygować – wykryć i usunąć błędne dane,
5. skondensować – podsumować, zapisać w możliwie zwięzły sposób.

Po próbie dokonania powyższych zabiegów można pokusić się o rozbudowanie informacji do rangi wiedzy. Davenport i Prusak (1998, s. 507) sugerują wówczas:

1. Dokonanie porównań – jak obecna sytuacja odnosi się do innych znanych nam sytuacji?
2. Rozważenie następstw – jak posiadana informacja wpływa na bieżące decyzje i działania?
3. Dokonanie interpretacji powiązań – jak nasze składowe wiedzy odnoszą się do innych?
4. Zastanowienie się i sprawdzenie, co inne osoby sądzą o analizowanej informacji.

Powyższe działania wymagają ludzkiej aktywności – analizy, rozmowy, przemyśleń. To właśnie człowiek jest głównym kreatorem wiedzy i podmiotem niezbędnym do jej rozpowszechniania.

Wiedza stanowi niejednorodne pojęcie trudne do zdefiniowania. Może być określona jako mieszanka określonych wartości, doświadczenia, kontekstu informacyjnego. Powstaje w umyśle człowieka, można ją potem zastosować w dokumentach, instrukcjach i repozytoriach lub spróbować wdrożyć do życia organizacji, procesu czy praktyki. Samo pojęcie może być uważane za nieostre i niedookreślone; bywa intuicyjne i ciężkie do opisanie słowami (Davenport i Prusak 2000, s. 506–507).

2.2 Wiedza – próba zdefiniowania pojęcia, cechy

Uczni od wieków zajmowali się fenomenem wiedzy. Toffler (2003, s. 51) przypisał jej kolosalne znaczenie w kształtowaniu historii ludzkości. Mianem pierwszej fali cywilizacyjnej określał rewolucję agrarną, czyli przejście człowieka od koczowniczego do osiadłego trybu życia. Drugą falę powiązał z rewolucją przemysłową i procesem industrializacji, co skutkowało rozwojem idei standaryzacji, centralizacji, koncentracji i maksymalizacji oraz pozwoliło na stworzenie podwalin nauki o organizacji i zarządzaniu. Natomiast nastanie Trzeciej Fali powiązał z różnorodnością, elastycznością i twórczym działaniem człowieka. Pierwszoplanowym elementem współczesności okazała się być wiedza (Kłusek-Wojciszke i Łosiewicz 2009, s. 135), która to miała stać się substytutem dla pozostałych zasobów, zastępując niejako ziemię oraz kapitał, które stanowiły podstawę rozwoju poprzednich fal (Toffler 1985, s. 15–35).

Platon podejmował wiele prób zdefiniowania pojęcia wiedzy. Jego filozoficzne podejście zaowocowało w porównanie istoty wiedzy do sposobu postrzegania świata, osądu, prawdziwego oraz uzasadnionego przekonania czy wiary (Wolfsdorf 2011, s. 58). Natomiast według interpretacji Alavi i Leidner (2001, s. 109) wiedza może być postrzegana z kilku perspektyw:

1. stanu umysłu,
2. jako obiekt,
3. jako proces,
4. jako warunek dostępu do informacji,
5. jako zdolności/możliwości.

Na potrzeby niniejszej dysertacji wiedzę zdefiniowano jako zagregowane informacje, którym została przypisana określona wartość poznawcza i praktyczna (Mikuła i Pietruszka-Ortyl 2010, s. 33, 38) oraz które są wpisane w kontekst, skategoryzowane, skorygowane, skondensowane (Davenport i Prusak 2000, s. 505–506). Wiedzy nie można dotknąć, zważyć, dokładnie zmierzyć, spakować czy komuś przesłać. Stanowi ogromne bogactwo i unikalny zasób niematerialny organizacji (ang. *intangible resource*), który może być doskonałym narzędziem do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej. Jej wartość związana jest z dostępnym zasobem

danych, przeanalizowanych informacji oraz ludzkim doświadczeniem i zdobytym wykształceniem.

Wiedza to efekt synergii doświadczeń i umiejętności wszystkich pracowników organizacji oraz posiadanych przez nich informacji. Wiedza może być traktowana jako informacja, której posiadanie pomaga w podejmowaniu trafnych decyzji oraz rozwoju kreatywności i interakcji pomiędzy pracownikami a organizacją. Posiadanie odpowiedniej wiedzy wspomaga skuteczne wdrażanie działań oraz przewidywanie ich następstw (Grabowski i Zając 2009, s. 110–111).

Mówiąc o trwającej Erze Wiedzy, Strojny (2000, s. 20–21) podkreśla, iż maksymalizacja produkcji powinna iść w parze z maksymalnym wykorzystaniem potencjału posiadanych zasobów wiedzy. Unikalność wiedzy przypisuje jej cechom. Charakteryzuje wiedzę jako element symultaniczny, czyli mogący być wykorzystywany w wielu miejscach (organizacjach) jednocześnie. Strojny porównuje wiedzę z tradycyjnymi (materialnymi, ang. *tangible*) zasobami organizacji, np. z maszyną do pisania, którą może wykorzystywać jedna osoba w określonym czasie. Zatem kiedyś przedsiębiorca nie musiał się obawiać, że ktoś inny może wykraść mu produkt i w ukryciu go używać, modyfikować, adaptować (Kłusek-Wojciszke i Łosiewicz 2009, s. 138).

Kolejną cechą przypisywaną wiedzy jest nieliniowość (Piasny 2001, s. 12). Zdarza się, że niewielka porcja wiedzy przynosi ogromne zagrożenie lub szansę dla organizacji. Może stanowić ona punkt zapalny do stworzenia czegoś nowego lub też – przeciwnie – uruchomić lawinę niewłaściwych decyzji i doprowadzić firmę do ruiny. Może się również okazać, że jedna organizacja nie jest w stanie wykorzystać potencjału posiadanej wiedzy, podczas gdy pracownicy innej firmy mogą ten sam element wykorzystać do uzyskania przewagi konkurencyjnej, umożliwiającej osiągnięcie sukcesu.

W Erze Wiedzy przewaga konkurencyjna jest ściśle związana z umiejętnym wykorzystaniem tego zasobu, który ma obecnie strategiczne znaczenie dla funkcjonowania każdej organizacji. Kolejną cechą wiedzy jest niewyczerpalność – wiedza nie się zużywa. Przeciwnie, aktywne korzystanie z jej potencjału umożliwia zdobycie doświadczenia i nowych umiejętności, co prowadzi do sprawniejszego i korzystniejszego jej wykorzystania. Dawni przedsiębiorcy, aby maksymalizować efekty, musieli racjonalnie planować użycie pracy, ziemi i kapitału, podczas gdy obecnie pracowników zachęca się i motywuje do jak najszerzego i aktywnego korzystania z zasobu, jakim jest wiedza (Kłusek-Wojciszke i Łosiewicz 2009, s. 133).

2.3 Ujęcie wiedzy w podejściu zasobowym

Edith Penrose (1959) uchodzi za prekursorkę podejścia skupiającego się na wartości zasobów w życiu organizacji (ang. *resource-based view of a firm*). Badaczkę interesował ten problem już w latach 50. XX wieku, podczas gdy przedstawiciele nurtu zarządzania strategicznego zgłębiali go dopiero w latach 80. XX wieku. Penrose opisywała teorię rozwoju firmy, czynniki spowalniające tempo wzrostu przedsiębiorstwa, problem ekspansji czy istotę dywersyfikacji zasobów oraz potencjał wzrostu przedsiębiorstwa dzięki fuzjom i przejęciom. Ponadto zwracała uwagę na znaczenie dobrej kadry menedżerskiej, która jest warunkiem koniecznym stabilnego rozwoju. Ekonomistka upatrywała zagrożenia dążeniu do zbyt szybkiego wzrostu przedsiębiorstwa. Sugerowała, iż każda zmiana wymaga czasu, a kadra musi być dokładnie wdrożona i wyszkolona, również w zakresie skutecznego dzielenia się wiedzą (Marczewska 2016, s. 338).

Zasoby są nieodłączną częścią i bogactwem każdej organizacji. W literaturze przedmiotu pojawia się wiele definicji pojęcia zasobu. Warto zwrócić uwagę na ich różnorodność i zgoda odmienne punkty widzenia różnych badaczy. Romanowska (2001, s. 28) dzieli niewidzialne zasoby na związane z ludźmi i kulturą (np. umiejętności tworzące kapitał intelektualny) oraz z majątkiem przedsiębiorstwa (zasoby informacyjne). Przedstawiciel teorii zasobowej – Barney (1991, s. 100) – postrzega zasoby organizacji jako wszelkie kontrolowane przez organizację środki stymulujące rozwój sprawności i skuteczności organizacji. Wyróżnia m.in. wiedzę, aktywa, zdolności, informacje, procesy organizacyjne. Z kolei Itami (1986, s. 12–31) dokonał podziału zasobów na fizyczne, ludzkie, pieniężne oraz niewidzialne, do których zaliczył kulturę organizacji, technologie, umiejętności menedżerskie i zaufanie klienta. Inne podejście wskazuje, iż zasoby, które mogą przerodzić się w założony rezultat czy wynik, oraz zdolności są wymiarami aktywów i mają charakter informacyjny, rzeczowy, finansowy czy ludzki. Zdolności natomiast postrzega jako aktywa materialne i niematerialne, które powstają wskutek interakcji pomiędzy poszczególnymi zasobami przedsiębiorstwa. Ludzie nie zawsze traktowani są jako „element zasobowy przedsiębiorstwa”. Coraz częściej pracowników traktuje się jako niezwykle ważny „kapitał ludzki”, który stanowi źródło przyszłego sukcesu przedsiębiorstwa (Ujwary-Gil 2009, s. 26).

Badania i publikacje Wernerfelda (1984) – przedstawianego jako kontynuatora nauk Penrose – uważane są za istotny element rozwoju teorii zasobowej. Istotą podejścia zasobowego jest strategia wykorzystania zasobu przedsiębiorstwa celem uzyskania trwałej przewagi konkurencyjnej i wzrostu firmy. Przedsiębiorstwo może osiągnąć przewagę, jeśli skutecznie wdroży wartościową strategię, która nie została jeszcze wdrożona przez konkurentów. Utrzymanie przewagi konkurencyjnej wymaga nie tylko posiadania określonych (unikalnych) zasobów, ale

i umiejętnemu ich rozwojowi, np. dzięki synergii zasobów i kompetencji (umiejętności) kapitału ludzkiego (Barney 1991, s. 100; Ujwary-Gil 2009, s. 29).

Wprowadzając do obiegu pojęcie „organizacyjnego podejścia opartego na wiedzy” (ang. *knowledge-based view of the firm*), Grant (1996, s. 109) zaznaczał, iż to zjawisko nie zasługuje jeszcze na miano teorii, bowiem stanowi niedojrzały twór wywodzący się z teorii zasobowej. Grant zwracał uwagę na trudność w opracowaniu dokładnej definicji wiedzy, zaznaczał też, że filozofowie i naukowcy od Platona do Poppera podejmowali liczne próby ustanowienia jej definicji idealnej.

Quinn (1992, s. 56) sugerował, iż przewaga konkurencyjna przedsiębiorstwa w dużym stopniu zależna jest od zasobów niematerialnych opartych na wiedzy, takich jak wiedza z zakresu technologii oraz dobre zrozumienie klientów. Kolejnym sposobem dążenia do uzyskania przewagi jest zadbanie o możliwość transferu wiedzy, który wydaje się istotny zwłaszcza w obrębie organizacji. Zagadnienie transferu wiedzy (jej wymiany, dzielenia się nią) wiąże się z próbą zrozumienia wielu pojęć, m.in. wiedzy ukrytej, wiedzy jawnej. Aby umiejętnie przekazać ten zasób, należy zadbać o skoordynowanie miejsca, czasu i stron wymiany. Nieumiejętne obchodzenie się z wartościowym zasobem, jakim jest wiedza, może być powolne, kosztowne i niepewne oraz może nie przynieść zamierzonych efektów (Kogut i Zander 1992, s. 385–386).

Kolejnym zagadnieniem istotnym z punktu widzenia podejścia opartego na wiedzy jest agregacja wiedzy, czyli potencjał do przyjęcia, a następnie wykorzystania nabytej wiedzy w praktyce. Z punktu widzenia kierownictwa, pozyskiwanie i adaptowanie wiedzy do nowych warunków stanowi krytyczny element kształtowania przewagi konkurencyjnej i wzrostu firmy. Umiejętna agregacja wiedzy wymaga wykwalifikowanych, zaufanych pracowników. Podobnie jest w przypadku umiejętnego zatrzymania (przyswojenia) otrzymanej wiedzy. Istotnym jest, by jednostka będąca źródłem wiedzy nie odczuła strat wynikających z przekazania komuś wiedzy, a co najmniej otrzymała zapłatę równoważącą koszty jej transferu (Teece 2014, s. 8–10).

Na uwagę zasługuje również teoria Pfeffera i Salancika (2003), zgodnie z którą poziom zapotrzebowania przedsiębiorstwa na zasoby (wiedza, kapitał, surowce, ludzie) determinuje stopień jego zależności od otoczenia. W celu zapewnienia stałej dostępności zasobów sugerowano rozwój kontaktów pomiędzy organizacjami, zawiązywanie umów, budowanie sieci relacji, tworzenie stowarzyszeń branżowych, wspólnot wymiany wiedzy itp. Podobnie jak podejście zasobowe, powyższe zagadnienie wiąże się z pojęciem kreacji wiedzy, które zostanie omówione w kolejnej części pracy.

2.4 Rodzaje wiedzy

Kłak (2010, s. 38), odwołując się do historii filozofii, dzielił wiedzę na cztery kategorie (Błaszczuk i in. 2004, s. 12):

1. wiedzieć „co” (ang. *know-what*); wiedza operacyjna, wiedza o faktach, stosunkowo łatwa do przekazania i analizy,
2. wiedzieć „dlaczego” (ang. *know-why*); odnosi się do zasad panujących w społeczeństwie i naturze, pomocna w próbie zrozumienia umysłu i działań ludzkich i wszelkich zjawisk zachodzących w środowisku,
3. wiedzieć „jak” (ang. *know-how*); dotyczy wykonywania określonych zadań i czynności, pomocna przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, możliwy jest jej stosunkowo łatwy transfer w obrębie organizacji,
4. wiedzieć „kto” (ang. *know-who*); stanowi raczej wskazówkę, kto dysponuje potrzebną nam wiedzą i u kogo można szukać pomocy w rozwiązaniu danego problemu.

Dokonano również intuicyjnego podziału wiedzy organizacyjnej na proceduralną („wiem jak”) oraz deklaratywną („wiem co”); sugerowano nieostre granice tej klasyfikacji, zauważając jednocześnie ścisły związek pomiędzy wspomnianymi typami (Zmysłony 2012, s. 73). Warto zwrócić uwagę na podobieństwo tego podziału do klasyfikacji zaproponowanej powyżej przez Kłaka (2010, s. 38). Ograniczenie działalności tylko do jednego rodzaju wiedzy stanowi zagrożenie szczególnie w przypadku organizacji rozpoczynających świadome wykorzystanie wiedzy.

Machlup, skupiający się na ekonomii wiedzy popularyzator idei społeczeństwa informacyjnego, podjął próbę usystematyzowania typów wiedzy według kryterium użyteczności. Wy różnił (Piotrowska 2012, s. 83):

1. wiedzę praktyczną (ang. *practical knowledge*), niezbędną przy dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji,
2. wiedzę intelektualną (ang. *intellectual knowledge*), związaną z zaspokajaniem indywidualnych potrzeb związanych z chęcią poznania otaczającego świata, wynikającą z norm kulturowych,
3. wiedzę potoczną, codzienną (ang. *small-talk knowledge*),
4. wiedzę duchową (ang. *spiritual knowledge*), odpowiadającą na określone potrzeby religijne,
5. wiedzę niechcianą, niepożądaną (ang. *unwanted knowledge*).

2.5 Wiedza jawna, wiedza niejawna

Nonaka, Takeuchi i Umemoto (1996, s. 834) poddali krytyce powierzchowny według nich sposób postrzegania wiedzy przez społeczeństwa Zachodu i dominujący w teorii organizacji paradygmat, zgodnie z którym wiedza jest tworem formalnym i uporządkowanym, gotowym do przetransferowania. Twierdzili, iż japońskie organizacje postrzegają istotę wiedzy zgoła inaczej – jako twór trudny do uchwycenia, niewidoczny, mocno spersonalizowany i nieformalny, niełatwy do zakomunikowania i przekazania dalej.

Wiedza jawna (ang. *explicit knowledge*), formalna, ogólnie dostępna, może być stosunkowo łatwo przekazana za pomocą przekazu werbalnego, instruktażu, dokumentów, przewodników; łatwo ją przetransferować, zarejestrować, uporządkować, przechowywać i rozpowszechniać. Jest to wiedza usystematyzowana i wyraźnie sprecyzowana. Możliwość skodyfikowania wiedzy jawnej może sugerować jej związek lub podobieństwo do pojęcia informacji. Perechuda (2005, s. 45) jako synonim wiedzy jawnej używa pojęcia wiedzy racjonalnej, świadomej, zobiiektywizowanej czy intersubiektywnej.

„Wiemy więcej niż umiemy wyrazić słowami” (Polanyi 1966, s. 4). W istocie wiemy znacznie więcej niż jesteśmy w stanie wyrazić, a wyartykułowane przez nas informacje stanowią tylko wierzchołek góry lodowej, która pozostanie nieodkryta, a pewne słowa nigdy nie wypowiedziane. Wiedza ukryta (ang. *tacit knowledge*) dotyczy wszystkiego, co wie określona osoba, a czego może nie być świadoma lub nie wie, jak uzewnętrznic taką wiedzę. Wiedza ukryta, czyli cicha, niejawna, intuicyjna, jakościowa lub nieświadoma (Perechuda 2005, s. 5), obejmuje wszelkie doświadczenia, umiejętności, pomysły, zachowania i postawy jednostki, których nie da się wprost skodyfikować, zapisać, zwerbalizować czy udostępnić. Zazwyczaj ma wymiar praktyczny i jest ukryta w podświadomości jednostki (Polanyi 1966, s. 4–13; Nonaka i in. 1996, s. 840).

W kontekście organizacji zarówno wiedza jawna, jak i ukryta podlegają ciągłym zmianom i przekształceniom. Nie są one oddzielnymi konstruktami, wręcz przeciwnie – wzajemnie się uzupełniają, a nawet częściowo przenikają. Wiedza ukryta współlistnieje („graniczy”) z wiedzą jawną; jedna przechodzi w drugą. Dynamika modelu kreacji wiedzy jest podstawą twierdzenia, iż wiedza człowieka jest wytworem interakcji (konwersji) pomiędzy wiedzą ukrytą i jawną (Nonaka i in. 1996, s. 835).

Różnorodność i niejednoznaczność definicji wiedzy jawnej oraz ukrytej występujących w literaturze przedmiotu wskazały na konieczność przyjęcia autorskich propozycji rozumienia tychże pojęć. Wiedzę jawną na potrzeby niniejszej dysertacji zdefiniowano jako zasób skodyfikowany, udokumentowany, łatwo dostępny. Natomiast wiedzę ukrytą określono jako zasób,

którego nie da się łatwo opisać czy udokumentować, a który wiąże się z kompetencjami i doświadczeniami jednostki i jest trudny do wyartykułowania.

2.6 Zarządzanie wiedzą

W literaturze istnieje wiele różnorodnych interpretacji pojęcia zarządzania wiedzą. Choć trudno wybrać jedną, najpełniejszą definicję, można zwrócić uwagę na pewne cechy, powtarzające się przy próbach opisu tego problemu. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż zarządzanie wiedzą stanowi zintegrowany proces polegający w znacznej mierze na próbie stworzenia trwałej wartości dla organizacji dzięki wykorzystaniu zasobów wiedzy oraz kapitału intelektualnego (Walczak 2009, s. 4). Integralną częścią tego procesu są dysponenci wiedzy, ludzie posiadający unikalne zdolności i kompetencje, zdolni do wykorzystania i dalszego transferu zasobu wiedzy.

Perechuda (2005, s. 25) odradza podejmowanie prób zdefiniowania pojęcia zarządzanie wiedzą sugerując, iż „zarządzanie wiedzą jest bardzo pojemnym pojęciem, obejmującym zasadniczo wszystko, ponieważ wiedza oznacza myśl, czyli byt niematerialny, z którego – według kosmogonii – powstaje wszechświat...”.

Z kolei Gladstone (2004, s. 23) definiuje zarządzanie wiedzą jako „uświadamianie sobie, że generowanie wiedzy, dzielenie się nią i jej umiejętne stosowanie to najważniejsze zadanie niemal każdego pracownika każdego działu w każdym przedsiębiorstwie”.

Przedsiębiorstwo chcące uzyskać i utrzymać przewagę konkurencyjną powinno dbać o posiadanie i absorbowanie odpowiedniej, wartościowej wiedzy oraz umieć tę wiedzę zaadaptować i wykorzystać. Zgodnie z ideą zarządzania wiedzą należy dążyć do możliwego zmniejszenia luki wiedzy (rozumianej jako różnica pomiędzy dostępnymi zasobami wiedzy a potrzebnymi dla podejmowania decyzji). Takie działanie jest konieczne do wzrostu i rozwoju organizacji na rynku globalnym oraz lokalnym. Zarządzanie wiedzą wiąże się ze zdolnością jednostek do efektywnego wykorzystania posiadanych w obrębie organizacji zasobów wiedzy, poszukiwania i absorbowania wartościowych zasobów wiedzy spoza organizacji, kreowania atmosfery motywującej pracowników do wymiany istniejącej wiedzy i tworzenia nowej (Borowiec 2006, s. 63).

W procesie zarządzania wiedzą istotne jest efektywne wykorzystanie posiadanych zasobów wiedzy oraz poszukiwanie i implementowanie zasobów zewnętrznych. Wskazane jest stworzenie atmosfery ułatwiającej dzielenie się posiadanymi zasobami wiedzy oraz podejmowanie prób kreowania wiedzy nowej (Walczak 2009, s. 3–4).

Zagadnienie zarządzania wiedzą warto rozważyć z punktu widzenia makro (gospodarki) i mikro (przedsiębiorstwa). Istotne jest ustalenie wpływu czynników makroekonomicznych i

polityki gospodarczej na procesy kreowania, implementacji i wymiany wiedzy w gospodarce. Z kolei perspektywa mikroekonomiczna obejmuje strategie konkurencyjne oparte na wiedzy, struktury organizacyjne przedsiębiorstw intensywnie wykorzystujących wiedzę oraz instrumenty zarządzania wiedzą (Jemielniak i Koźmiński 2012, s. 11).

2.6.1 Wartości (strategiczne) w zarządzaniu wiedzą

Wszelkie zasoby organizacji są niezbędne do jej funkcjonowania i rozwoju; umiejętnie wykorzystane mogą stać się źródłem trwałej przewagi konkurencyjnej. Choć zasoby materialne przedsiębiorstwa (urządzenia techniczne, maszyny, aparatura, grunty, budynki) stanowią jego istotną część, to na ogół w elementach niematerialnych upatrujemy źródła przewagi oraz wartości (Rugman i Verbeke 2002, s. 769). Obłój (2007, s. 7) zwrócił uwagę na strategiczne znaczenie zasobów jako elementów, które mogą zapewnić przedsiębiorstwu długotrwałą przewagę konkurencyjną oraz unikalność. Odnosi się do tego Stańczyk-Hugiet (2004, s. 6), która postrzega zarządzanie kapitałem intelektualnym jako pewien nurt myślenia strategicznego. Zwraca uwagę, iż zarządzanie strategiczne w tej perspektywie stanowi zbiór działań ukierunkowanych na kreowanie i wykorzystywanie wiedzy oraz relacji między wiedzą a tworzeniem wartości. Dalej wskazuje na istotę trzech celów: tworzenia, utrzymania i realizacji wartości. Tym, co może wspomóc realizację tych celów, są solidne ustanowienie strategii i celów, alokacja i planowanie zasobów, orientacja na wynikach, system nagradzania pracownika i skuteczna komunikacja. Warto skupić się na istocie posiadanej wiedzy organizacyjnej i możliwym sposobie jej wykorzystania.

Stańczyk-Hugiet (2003, s. 11) posługuje się pojęciem „platformy wartości” kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa, przedstawiając ją jako doskonały przykład relacji pomiędzy kapitałem intelektualnym a wartością przedsiębiorstwa. Traktuje zasoby niematerialne jako główne źródło wartości organizacji, która oparta jest na jej kapitale intelektualnym i zarządzaniu nim.

Krytycznym problemem zarządzania wiedzą jest nie ona sama, tylko jej zastosowanie. W osobach menedżerów i kierowników, odpowiedzialnych za podejmowanie trafnych decyzji, upatruje się szansy na zwiększenie wartości przedsiębiorstwa. Stańczyk-Hugiet (2003, s. 12–13) wskazuje następujące czynniki ograniczające kreowanie wartości z perspektywy zarządzania wiedzą:

1. Instrumentalność. Wartość przedsiębiorstwa wiąże się z cechą unikalności w kluczowych obszarach działalności. Wobec tego istotne jest indywidualne kreowanie

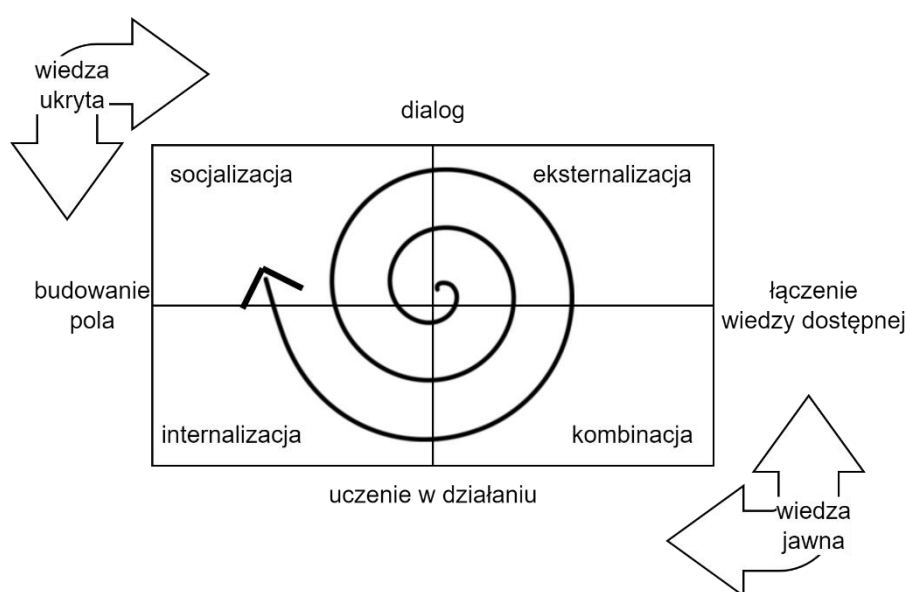
- odpowiednich metod, technik i podejść do specyficznych problemów zarządzania. Stosowanie uniwersalnych metod zarządzania wiedzą może okazać się niewystarczającym sposobem rozwijania wartości wiedzy w przedsiębiorstwie.
2. Niewłaściwie pojęty egoizm. Kierownictwo organizacji powinno cechować się dużą świadomością dotyczącą celów i ich realizacji oraz być otwarte na oczekiwania czy potrzeby klienta. Zatracanie perspektywy zewnętrznej może stanowić istotne zagrożenie (Handy 1998, s. 179–180).
 3. Imitacja i substytucja. Z perspektywy tworzenia unikalnych wartości niewłaściwe jest ślepe powielanie i naśladowanie modeli i rozwiązań odpowiednich dla konkurencyjnych firm; podobne zagrożenie stanowi substytucja.
 4. Opóźnienie w czasie. Sukces strategiczny firmy w dużej mierze opiera się na stosowaniu innowacyjnych rozwiązań organizacyjno-zarządczych. Innowacja oraz wiedza stają się wartościowe wówczas, gdy zostają odpowiednio wdrożone i zastosowane. Przedsiębiorstwo powinno możliwie natychmiastowo zauważać potencjalną wartość wiedzy i niezwłocznie wykorzystać ją do wykreowania nowych wartości.
 5. Brak konwersji innowacji. Wartość innowacji jest pełna wówczas, gdy po wdrożeniu stanie się źródłem wartości dodanej. Istotna jest umiejętność czerpania wartości od posiadanej wiedzy i jej zastosowania (Harrison i Sullivan 2000, s. 33–46).
 6. Inercja. Zarządzanie wartością czy zarządzanie kapitałem intelektualnym (wiedzą) w dużej mierze ukierunkowane jest na przełamywanie inercji i uczenie nowych zachowań i ról oraz dostosowanie działań do panującej sytuacji.
 7. Efekt samozadowolenia może skutecznie ograniczać tworzenie nowych wartości. Zaniedbanie kontynuacji intensywnych działań czy stan beczynności może stanowić szansę dla konkurencji.
 8. Pułapka racjonalizacji polega na nadmiernym usprawiedliwianiu niedociągnięć i zrzucanie na innych winy w kwestii braku realizacji zaplanowanych celów. Sugeruje się analizę sytuacji, zidentyfikowanie przyczyny i próbę jej eliminacji.
 9. Niewłaściwa „dystrybucja” wartości. Przedkładanie interesów akcjonariuszy nad interesy pozostałych interesariuszy prowadzi, w krótkiej perspektywie czasowej, do ich zadowolenia, a w długiej perspektywie – do wzrostu ich zainteresowania tworzeniem wartości dla pozostałych interesariuszy (Dudycz 2002, s. 25–26).
 10. Niewłaściwy klimat organizacyjny, którego nie sposób sformalizować czy wskazać jako obowiązek wynikający ze stosunku pracy, może stanowić źródło blokowania przepływu wiedzy ukrytej. Nieprawidłowości zachodzące wewnątrz organizacji na

poziomie relacji nieformalnych między współpracownikami lub pracownikami a kierownictwem w skuteczny sposób mogą zahamować wymianę wiedzy w organizacji i doprowadzić do jej nadmiernego gromadzenia (nie wykorzystując jej potencjału).

Naukowcy i badacze podejmują próby określenia sposobów pomiaru wiedzy w wartościach finansowych. Choć pewne jest, że związek między wiedzą organizacyjną a wartością przedsiębiorstwa istnieje, nie sposób tego obiektywnie zmierzyć. Wartość całkowitą organizacji może stanowić wartość księgowa przedsiębiorstwa powiększona o wartość kapitału intelektualnego, w tym wiedzy (najlepiej z gotowym przepisem na jej sprawne wdrożenie i zastosowanie).

2.6.2 Proces konwersji (kreacji) wiedzy. Model japoński zarządzania wiedzą

Nonaka i Takeuchi (2000, s. 96) zwracają uwagę na silny związek działań człowieka z wiedzą zakorzenioną w jego umyśle. Proces konwersji (kreacji) wiedzy występuje zazwyczaj w kontekście przedsiębiorstwa i odnosi się do problemu przełożenia wiedzy indywidualnej na poziom organizacyjny przy jednoczesnym wzmocnieniu i aprecjacji. Badacze zaproponowali schemat konwersji wiedzy, biorąc pod uwagę wiedzę ukrytą i jawną. Proces kreacji wiedzy miał swój prototyp pod postacią procesu kreacji informacji (ang. *information creation process*), który został zaproponowany przez Nonaka (1991, s. 163) w 1987 roku. Transformacja nieuchwytnej wiedzy ukrytej w formę możliwą do zrozumienia przez pozostałych członków organizacji nosi miano procesu tworzenia wiedzy, co jest odzwierciedleniem podejścia japońskiego (Sopińska i Wachowiak 2006, s. 55–58).



Rysunek 1. Spirala wiedzy. Schemat kreacji wiedzy

Źródło: opracowanie własne

Schematyczne przedstawienie procesu konwersji wiedzy pomaga w zrozumieniu jego istoty. Proces ten można podzielić na cztery etapy. Za twórców modelu uznaje się Nonaka i Takeuchi, którzy w latach 90. XX wieku opracowali model „spirali wiedzy” opisujący powtarzający się cykl czterech procesów konwersji wiedzy (Nonaka i in. 1996, s. 835; Sopińska i Wachowiak 2006, s. 56):

1. socjalizacja (ang. *socialization*) wiedzy – od wiedzy ukrytej do wiedzy ukrytej,
2. eksternalizacja (ang. *externalization*) wiedzy – od wiedzy ukrytej do wiedzy jawnej,
3. kombinacja (ang. *combination*) wiedzy – od wiedzy jawnej do wiedzy jawnej,
4. internalizacja (ang. *internatization*) wiedzy – od wiedzy jawnej do wiedzy ukrytej.

Socjalizacja wiedzy może być utożsamiana z wymianą doświadczeń, umiejętności technicznych i modeli mentalnych, dochodzi do niej w przypadku uzyskania nowej wiedzy bezpośrednio od innych jednostek. Japończycy stosują metodę burzy mózgów (ang. *brainstorming*), polegającą na inicjowaniu nieformalnych spotkań i przeprowadzaniu głębokich dyskusji związanych np. ze skomplikowanym problemem projektowym. Firmy takie jak *Honda* zachęcają wszystkich zainteresowanych do wsparcia idei socjalizacji wiedzy, wejścia w dyskusję, zadawania pytań i sugerowania możliwych rozwiązań. Atmosfera wspólnego kreatywnego dialogu stymuluje zdolność pracowników do dzielenia się indywidualnym doświadczeniem (Nonaka i in. 1996, s. 838–841).

Japońskie obyczaje kulturowe wspierają socjalizację wiedzy dzięki stymulacji osobistego zaangażowania pracowników, identyfikacji z przedsiębiorstwem, utrzymywaniu mocnych i trwałych sieci między pracownikami a organizacją. Takie postawy promują gotowość do dzielenia się wiedzą oraz doświadczeniem i wspierają skuteczną komunikację i wzajemne zaufanie pomiędzy pracownikami oraz wdrażanie nowych strategii (Mierzejewska 2009, s. 61–67).

Mianem eksternalizacji wiedzy nazywamy proces wyrażania wiedzy ukrytej, która wówczas może być przekazana w postaci pojęć, hipotez, analogii czy metafor. Czynnikiem inicjującym eksternalizację wiedzy może być zastosowanie technik twórczego myślenia, konstruktywna dyskusja, znaczący dialog, zbiorowa refleksja. Te działania pomagają w wyartykułowaniu wiedzy, co jest konieczne do jej dalszego przekazania, czyli uzewnętrznienia (Piotrowska 2012, s. 84). Orientacja grupowa czy japoński komunitaryzm ułatwiają eksternalizację wiedzy (Mierzejewska 2009, s. 61–67) – wytyczanie i dążenie do osiągnięcia wspólnego celu, działanie dla dobra grupy czy zbiorowe omawianie problemu sprzyja artykułowaniu przemyśleń i wydobywaniu na wierzch ukrytych umiejętności.

Spośród procesów wchodzących w model konwersji wiedzy, eksternalizacja wydaje się kluczem do tworzenia nowej wiedzy, ponieważ kreuje ona nową, zewnętrzną odsłonę ukrytej uprzednio wiedzy. Identyfikacja, a następnie uzewnętrznienie wiedzy ukrytej bywa bardzo trudne, jednak – co zauważa Nisbet (1969) – zazwyczaj można ją w jakiś sposób wyrazić, najczęściej nie wprost, a pod postacią metafory. Stosowanie metafor pomaga w uzyskaniu nowej interpretacji posiadanych doświadczeń i pozwala w inny sposób spojrzeć na rzeczywisty potencjał posiadanej wiedzy (Donnellon i in. 1986, s. 48–52). Stosowanie przenośni, odniesień czy analogii może pomóc w stymulacji procesu eksternalizacji wiedzy, kiedy metody analityczne, takie jak indukcja czy dedukcja, okażą się niewystarczające. To właśnie spontaniczne hasła i metafory potrafią znacznie ulepszyć opracowywany koncept. Za przykład mogą posłużyć japońskie przedsiębiorstwa z branży motoryzacyjnej, które wychodząc od spontanicznych sloganów, dokonały modyfikacji i rozwoju produktów, ostatecznie spełniając oczekiwania wymagających klientów (Nonaka i in. 1996, s. 833–845).

Kombinacja wiedzy jest procesem syntezy poszczególnych zagadnień, wzbogacenia wiedzy formalnej, analizy skodyfikowanej wiedzy i wprowadzenia do niej wymaganych zmian (Jemielniak i Koźmiński 2012, s. 25–26). Kombinacja wiedzy zachodzi dzięki różnorodnym procesom społecznym (Nonaka 1994, s. 14–15) i polega na syntezie elementów wiedzy dostępnej z różnych źródeł. Jednostki mogą dokonywać kombinacji wiedzy dzięki uczestnictwu w spotkaniach czy panelach dyskusyjnych, mogą również wymieniać maile czy fragmenty publikacji. Składniki wiedzy dostępnej można przetworzyć na drodze selekcji, ujednolicenia i skategoryzowania, umiejętne przeprowadzenie tych czynności może doprowadzić do powstania nowej wiedzy (jawnej). Skojarzenie posiadanej (starej) wiedzy z nowymi umiejętnościami i informacjami może też zostać wyrażone w nowym produkcie, usłudze czy systemie zarządzania (Piotrowska 2012, s. 87). Umiejętne przeprowadzony proces kombinacji wymaga holistycznego spojrzenia, otwartości i partycypacyjnego stylu zarządzania (Mierzejewska 2009, s. 61–67).

Uczenie się przez działanie wyzwała proces internalizacji wiedzy, czyli wykorzystania wiedzy formalnej (jawnej) i przekształcenia jej w wiedzę domyslną (ukrytą), nauczania się skodyfikowanej wiedzy i wykorzystania jej w praktyce (Jemielniak i Koźmiński 2012, s. 25–26). Internalizacja polega na introspekcji wiedzy jawnej i przełożeniu jej na własne odczucia i doświadczenia, co umożliwi jej adaptację i dalsze wykorzystanie, ewentualnie wprowadzenie modyfikacji. Korzystanie z udokumentowanych, spisanych źródeł wiedzy pomaga w jej przyswojeniu i zrozumieniu. Pracownicy wykorzystujący sformalizowane zasoby dzięki odpowiednim zabiegom mogą przeobrazić uzyskane informacje do postaci wiedzy cichej, jest to więc proces

pośredniego doświadczenia, nabywanego dzięki doświadczeniu innych (Nonaka i Takeuchi, 2000; Kłak 2010).

Biorąc pod uwagę fenomen japońskiego podejścia do zarządzania wiedzą, warto zwrócić uwagę na praktyki służące pobudzeniu internalizacji wiedzy. Japońscy menedżerowie powszechnie stosują praktyki rotacji pracowników w ramach korporacji. Takie zabiegi wspomagają proces uczenia się oraz wymiany wiedzy, która rozprzestrzenia się w obrębie organizacji, dzięki czemu jest łatwiej dostępna i gotowa do wykorzystania. Wewnętrzne rotacje pracowników pomagają też konfrontować zasadność stosowanych praktyk i przyzwyczajzeń, wspierają wymianę świeżej wiedzy i umożliwiają internalizację zasobów pochodzących z innej części przedsiębiorstwa (Mierzejewska 2009, s. 61–67).

Japońskie podejście do zarządzania wiedzą uważane jest za nowatorskie i długoperspektywiczne. Opiera się na kilku podstawowych zasadach i przekonaniach (Jarugowa i Fijałkowska 2002):

1. Wiedza postrzegana jest kompleksowo, nie tylko jako surowy zbiór informacji i danych, ale również jako wartości i emocje z nią związane.
2. Podstawą zarządzania wiedzą jest tworzenie i utrzymywanie warunków sprzyjających swobodnemu przepływowi i kreowaniu wiedzy w organizacji.
3. Istotna jest aktywizacja każdego pracownika w zakresie kreowania i wymiany wiedzy (Sopińska i Wachowiak 2006, s. 55–58).
4. Japońskie podejście ściśle wiąże się z traktowaniem organizacji jako żywego organizmu, dbałością o misję i przyszłość firmy oraz o wspólny cel przyświecający wszystkim jej członkom.

2.6.3 Model procesowy zarządzania wiedzą

Model procesowy zarządzania wiedzą został rozpropagowany przez Davenporta i Prusaka (1998) reprezentujących IBM Consulting Group. Jest on związany z problem zarządzania wiedzą w praktyce, opiera się na syntezie doświadczeń specjalistów pracujących w dużych firmach konsultingowych. Podejście procesowe traktuje zarządzanie wiedzą jako zbiór procesów, które wspierają kreowanie, rozpowszechnianie oraz wykorzystywanie w praktyce wiedzy, co ma sprzyjać realizacji celów i strategii organizacji. Dla ujęcia procesowego istotne jest ukazanie sposobu generowania i stosowania wiedzy poprzez wykorzystanie takich czynników, jak tworzenie, pozyskiwanie, transfer i ocenianie wiedzy (Glinkowska 2012, s. 346). Problem kreacji wiedzy związany jest z istotą kultury organizacyjnej, wyznawanego przez pracowników

systemu wartości oraz struktury organizacyjnej. Podejście procesowe wskazuje na umowne fazy procesu zarządzania wiedzą (Jarugowa i Fijałkowska 2002; Glinkowska 2012, s. 346; Piassecka-Głuszak i Karaś 2013, s. 51; Sobocka-Szczapa i in. 2019, s. 59):

1. Proces tworzenia (wzbogacania, poszerzania) wiedzy. Zachodzi dzięki doskonaleniu zasobów poznawczych i umiejętności pracowników lub przez zakup odpowiednich zasobów informacyjnych i umiejętności zarządzania. Rozsądne jest nabywanie wiedzy z zewnątrz organizacji, jeśli zasoby własne nie są wystarczające i nie mają dostatecznego potencjału do rozwoju. Wiedza jest unikalna wówczas, gdy tworzy się ją wewnątrz organizacji dla określonego celu. Należy zatem zachować należytą ostrożność w procesie nabywania tego zasobu z zewnątrz lub korzystania z zewnętrznych usług doradczych.
2. Proces kodyfikacji (gromadzenia i zapisywania) wiedzy. Uporządkowanie i archiwizacja wiedzy w celu łatwego dostępu i wykorzystania do przyszłych działań. Istotne jest zwrócenie uwagi, aby kodyfikacja odbywała się w mniejszych porcjach, niemożliwa jest jednoczesna kodyfikacja wszystkich zgromadzonych zasobów.
3. Proces transferu (rozpowszechniania, dystrybucji) wiedzy. Dzielenie się wiedzą zachodzące między pracownikami zwiększa kapitał intelektualny każdej ze stron. Transfer może mieć charakter formalny, nieformalny lub dotyczyć relacji uczeń-mentor.
4. Stosowanie (aplikacja, ocena) wiedzy. Jest to końcowy etap ujęcia procesowego, jego skutkiem mogą być wprowadzane innowacje, zmiany, nowe strategie, receptury, produkty. Dzięki praktycznemu wykorzystaniu wiedzy może dojść do odkrycia zapotrzebowania na nową określoną wiedzę, co pozwoli zatoczyć koło i ponownie przejść do procesu tworzenia wiedzy.

Model procesowy wiąże przewagę konkurencyjną z kompleksowym procesem zarządzania wiedzą, natomiast model zasobowy zakłada, że przewagę uzyskuje dzięki wiedzy, kompetencjom i umiejętnościom.

2.6.4 Model zasobowy zarządzania wiedzą

Ujęcie zasobowe powstało w latach 90. XX wieku, opierało się na przekonaniu, iż wiedza jest podstawą przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Leonard-Barton (1998), zwolenniczka modelu zasobowego, wprowadziła pojęcie źródeł wiedzy (ang. *wellsprings of knowledge*), ściśle związanych z koncepcją kluczowych kompetencji i kluczowych

umiejętności. Powiązała efektywne zarządzanie wiedzą z kluczowymi umiejętnościami, obejmującymi systemy fizyczne i techniczne oraz systemy zarządzania, kompetencjami pracowników, wyznawanymi przez nich wartościami i obowiązującymi normami, a także kolektywnym rozwiązywaniem problemów, stosowaniem nowych narzędzi, nabywaniem i aplikowaniem nowej wiedzy i eksperymentowaniem (Kłusek-Wojciszke i Łosiewicz 2009, s. 133–147).

Model zasobowy jest uniwersalny i ponadczasowy, jest zakorzeniony w realiach współczesnej gospodarki przemysłowej. Opiera się na tradycyjnym sposobie rozumowania, wywodzącym się z zarządzania strategicznego. Model zasobowy dotyczy elementów wewnętrznych organizacji (integracja nowych narzędzi i rozwiązań technologicznych), jednak bierze też pod uwagę interakcje ze środowiskiem (otoczeniem) zewnętrznym (implementacja wiedzy). Ponadto sprawuje kontrolę nad sytuacją teraźniejszą w organizacji (rozwiązywanie problemów) i wybiega w przyszłość (eksperymentowanie) (Leonard-Barton 1998; Sobocka-Szczapa i in. 2019, s. 60–64).

3 Problematyka dzielenia się wiedzą w organizacji

Klincewicz (2008, s. 501) podkreśla wyjątkowe znaczenie potencjału wiedzy w organizacji. Jako główne błędy zarządzania wiedzą traktuje m.in. nadmierne gromadzenie, archiwizację i pomiar wiedzy, lekceważenie przepływu wiedzy, brak zachęt do dzielenia się wiedzą, oddzielenie wiedzy od sposobu jej zastosowania w praktyce czy niezrozumienie, że fundamentalnym celem zarządzania wiedzą jest dzielenie się nią (Piasecka-Głuszak i Karaś 2013, s. 51).

Drucker często podkreślał znaczenie wartości wiedzy w organizacji. Uważał, że rzeczywistym i kontrolującym zasoby „oraz całkowicie rozstrzygającym »czynnikiem produkcji« nie jest teraz kapitał ani własność ziemską, ani siła robocza. Jest nim wiedza” (1993, s. 13). Badacz procesów organizacji kładł nacisk na istotę pracownika wiedzy w organizacji i znaczenie wydajności jego działań. Uważał, że ludźmi nie należy zarządzać wprost, lecz wskazywać im odpowiednią drogę, przewodzić im, aby móc czerpać profity z efektywnej pracy i zdolności każdego pracownika przedsiębiorstwa.

Stanowisko to podzielają współcześni teoretycy zarządzania, wskazując, że „wiedzy nie można zatrzymywać w miejscach, w których powstała” (Przybyła 2001, s. 147), albowiem „pozostawiona sama sobie nie przynosi wielu korzyści” (Morawski 2005, s. 140). „Nabiera ona prawdziwej wartości dopiero wtedy, gdy staje się łatwo dostępna i jest szeroko stosowana” (Morawski 2005, s. 141). Dlatego konieczny jest „szybki przepływ informacji we wszystkich kierunkach, pomiędzy wszystkimi jednostkami organizacyjnymi różnych pionów i poziomów” (Przybyła 2001, s. 147), a organizacje powinny za wszelką cenę tworzyć i rozwijać kulturę organizacyjną promującą dzielenie się wiedzą (Gurteen 1999; Kowalczyk-Walędziak 2014, s. 185–186).

Rudawska (2013, s. 90–91) zwraca uwagę na różne pojęcia występujące w literaturze obok „dzielenia się wiedzą”. Badaczka wskazuje na takie terminy, jak „transfer wiedzy”, „wymiana wiedzy”, „rozpowszechnianie wiedzy”, „dyfuzja wiedzy”, i zauważa, że bywają traktowane pokrewnie i zamiennie. Inni badacze również wskazują na możliwość używania wymienionych pojęć zamiennie, głównie z uwagi na aspekty stylistyczne i unikanie powtórzeń wyrazów (Riege 2005, s. 21–22; Paulin i Suneson 2011, s. 81–83).

Mikuła (2007, s. 38–41) traktuje transfer wiedzy jako konstrukt złożony z czterech subprocesów: pozyskiwania, udostępniania i rozpowszechnienia wiedzy oraz dzielenia się nią. Badacz zachowań organizacyjnych opisuje proces pozyskiwania wiedzy jako zjawisko przepływu wiedzy z otoczenia organizacji do jej wnętrza. Pozyskiwanie wiedzy może również zachodzić za pośrednictwem współpracowników, dostępnych opracowań i baz danych oraz konkurentów. Z kolei proces udostępniania wiedzy przebiega w odwrotnym kierunku – z wnętrza

organizacji do jej otoczenia. Zjawiskiem znacznie szerszym od udostępniania wiedzy, które jest nakierowane na konkretne osoby, jest jej rozpowszechnianie, które ma na celu stworzenie z danego zasobu wiedzy ogólnie dostępnej. Ostatnim subprocesem wymienionym przez Mikułę (2007, s. 39) jest dzielenie się wiedzą, czyli działanie polegające na wzajemnym przekazywaniu sobie wiedzy przez ludzi komunikujących się ze sobą i współpracujących. Można dzielić się zarówno wiedzą jawną, jak i cichą, a wspomagać się wiedzą skodyfikowaną (np. pochodzącą z dokumentacji organizacyjnej) i ugruntowaną (np. poprzez analizę uszkodzeń produktu).

Co więcej, Davenport i Prusak (1998) w ujęciu szerokim traktują pojęcie transferu wiedzy jako obejmujące nie tylko samo zagadnienie transferu, ale również rozpowszechniania i dzielenia się wiedzą. Inne podejście prezentuje King (2011, s. 967–976), który sygnalizuje różnice w interpretacji transferu wiedzy oraz dzielenia się nią. Badacz opisuje transfer wiedzy jako celowy i jednokierunkowy sformalizowany zabieg przebiegający od źródła (ang. *source*) do odbiorcy (ang. *recipient*), mający na celu przekazanie konkretnej informacji (wiadomości). Z drugiej strony, traktuje dzielenie się wiedzą jako wielokierunkową, zazwyczaj nieformalną i swobodną wymianę wiedzy niezorientowaną na konkretny cel.

Wang i Noe (2010, s. 117) dokonują wyraźnego rozróżnienia pomiędzy dzieleniem się wiedzą, transferem wiedzy a wymianą wiedzy. Opisują transfer wiedzy jako proces obejmujący udostępnienie wiedzy poprzez źródło oraz odebranie i zastosowanie wiedzy poprzez odbiorcę. Zwracają uwagę na powszechne używanie pojęcia „transfer wiedzy” raczej do opisu zjawiska przesyłania wiedzy pomiędzy całymi oddziałami, departamentami czy działami występującymi w organizacji, aniżeli pomiędzy poszczególnymi członkami organizacji. Choć pojęcia „dzielenie się wiedzą” oraz „wymiana wiedzy” bywają używane zamiennie (Cabrera i Cabrera 2002, s. 687, 710; Cabrera i in. 2006, s. 245–246), według niektórych źródeł wymiana wiedzy obejmuje zarówno dzielenie wiedzą, jak i jej poszukiwanie (Wang i Noe 2010, s. 117). Z kolei Majchrzak i in. (2004, s. 174–188) uważają, że składowymi procesu transferu wiedzy są dzielenie się wiedzą i wykorzystanie wiedzy. W niniejszej pracy posłużono się pojęciem gotowości do dzielenia się wiedzą, co oznacza natychmiastową możliwość udostępnienia swojej wiedzy z własnej inicjatywy lub na prośbę współpracownika.

W literaturze znajdziemy wiele definicji procesu dzielenia się wiedzą. Na uwagę zasługują opracowania Rudawskiej (2013, s. 92–93) oraz Michalik (2019, s. 216–217). Autorki podjęły próbę zagregowania opisów tego procesu. Wybrane definicje zjawiska dzielenia się wiedzą zostały przedstawione poniżej.

Tabela 1. Wybrane definicje zjawiska dzielenia się wiedzą

Autor	Definicja – istota dzielenia się wiedzą
McDermott (1999, s. 103–117)	Dzielenie się wiedzą angażuje daną osobę w prowadzenie innej osoby poprzez swój sposób myślenia. Osoba dzieląca się wiedzą i rozpowszechniająca ją powinna być świadoma celu wiedzy, możliwości jej wykorzystania, potrzeb i braków osoby otrzymującej wiedzę. Nie wszyscy muszą dzielić się wiedzą, bo nie zawsze wiedza ta może być ponownie wykorzystana lub zastosowana.
Cabrera i Cabrera (2002, s. 687, 710)	Dzielenie się wiedzą powoduje wzrost wartości wiedzy. Dzielenie się wiedzą indywidualną wiąże się z kosztami ponoszonymi przez jednostki dzielące się wiedzą, co może powodować dylemat współpracy.
Ipe (2003, s. 341–342)	Dzielenie się wiedzą powoduje, że wiedza staje się dostępna dla innych w organizacji. Dzielenie się wiedzą między jednostkami jest procesem, poprzez który wiedza posiadana przez jednostkę (osobę) jest przekształcana w formę, która może być zrozumiana, przyswojona i wykorzystana przez inne jednostki (osoby). Dzielenie się jest świadomym, dobrowolnym działaniem osoby posiadającej wiedzę. Ponadto dzielący się wiedzą nie zrzeka się własności wiedzy – wiedza ta staje się wspólna dla nadawcy i odbiorcy.
Cummings (2004, s. 352)	Dostarczanie lub otrzymanie informacji zadaniowej, <i>know-how</i> i informacji zwrotnej dotyczącej produktu lub procedury.
G. Von Krogh (2005, s. 373, 2011, s. 406)	Dzielenie się wiedzą to sekwencyjne kolektywne działanie. Dzielenie się wiedzą to bardziej ponowne tworzenie wiedzy niż prosta komunikacja informacji, prezentacja zadań i wiedzy proceduralnej. Dzielenie się wiedzą zawiera w sobie kolektywną zmianę w poznaniu i działaniu dwóch stron – mistrza i ucznia. Dzielenie się wiedzą jest procesem uwzględniającym działania na zasadzie prób i błędów, sprzężenia zwrotne, stałe dostosowywanie wszystkich uczestników tego procesu. Dzielenie się wiedzą jest bardzo delikatnym i niepewnym działaniem.
Christensen (2007, s. 37)	Proces skoncentrowany na eksploatacji istniejącej wiedzy i polegający na identyfikacji istniejącej i dostępnej wiedzy, aby ją przekazać (transferować) i zastosować w celu lepszego, szybszego lub tańszego wykonania konkretnego zadania, niż stałoby się to bez dzielenia się wiedzą.
Mikuła i in. (2007, s. 39–40)	Proces polegający na wzajemnym przekazywaniu sobie wiedzy przez ludzi w procesie komunikacji i współpracy.
Rosen i in. (2007, s. 260–261)	Dzielenie się wiedzą polega na rozpowszechnianiu istniejącej wiedzy wśród członków zespołu oraz na wzbogacaniu jej o nową wiedzę pochodzącą ze źródeł zewnętrznych, spoza danego zespołu.
Reychav i Weisberg (2009, s. 187)	Dzielenie się wiedzą jest oparte na związkach wymiany, które zawierają oczekiwania otrzymania w przyszłości finansowych i niefinansowych korzyści dla osób, które dzielą się wiedzą ze współpracownikami, menedżerami i organizacją.
Wang i Noe (2010, s. 117)	Dostarczanie informacji związanej z zadaniem lub <i>know-how</i> , aby pomóc innym oraz aby współpracować z innymi w rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu nowych pomysłów lub wdrażaniu polityki proceduralnej.
King (2011, s. 499)	Wymiana wiedzy między lub wśród jednostek (osób), oraz między lub w ramach zespołów, jednostek organizacyjnych i organizacji. Ta wymiana może być skupiona wokół jakiegoś zagadnienia lub nie, ale zazwyczaj nie ma jasnego, postawionego <i>a priori</i> celu, w przeciwieństwie do transferu wiedzy.
Jemieliński i Koźmiński (2012, s. 80)	Proces, który ma zagwarantować, że uczestnicy organizacji mają dostęp do wiedzy potrzebnej przy wykonywaniu zadań.

Winkler i Chmielecki (2015, s. 87–90)	Dzielenie się wiedzą to dwustronny proces interpersonalny, w którym podmioty w nim uczestniczące wzajemnie się nią wymieniają.
Kożuch i Lenart-Gansiniec (2016, s. 306)	Istota dzielenia się wiedzą oznacza dwustronny proces, w którym jednostki wzajemnie wymieniają się swoją wiedzą i wspólnie tworzą nową wiedzę, która może zostać przekształcona w wiedzę organizacyjną.
Rudawska (2018, s. 120)	Działanie relacyjne polegające na przekazywaniu oraz otrzymywaniu wiedzy, co jest związane w wyróżnieniu dwóch stron tego działania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury przedmiotu

Analiza przytoczonych w niniejszym rozdziale definicji pojęcia dzielenia się wiedzą wskazuje na ich różnorodność i brak jednoznacznego sformułowania go w literaturze przedmiotu. Stanowi to podstawę do sformułowania autorskiej propozycji rozumienia tego pojęcia. Dzielenie się wiedzą jest dobrowolnym procesem przekazywania wiedzy innej osobie i wiąże się z udostępnianiem posiadanych informacji czy próbą dzielenia się doświadczeniem i wiedzą praktyczną, stanowi formę wzajemnego uczenia się pracowników. Intencja do dzielenia się wiedzą została z kolei zdefiniowana jako gotowość pracownika do podjęcia kroków niezbędnych do przekazania swojej wiedzy współpracownikowi. Przyjęcie kontekstu gotowości do dzielenia się wiedzą, w odróżnieniu od weryfikacji samej dokonywanej czynności dzielenia się wiedzą, pozwala na analizę rzeczywistej gotowości pracownika do dzielenia się wiedzą, wykluczając sytuacje, w których pracownik nie może podzielić się wiedzą ze względu na czynniki od niego niezależne pomimo, iż jest on do tego gotowy.

3.1 Teoria uzasadnionego działania

Psychologowie społeczni Ajzen i Fishbein (1991, s. 179, 198) opracowali teorię uzasadnionego (przemysłanego) działania (ang. *theory of reasoned action*), która ewoluowała potem w teorię planowanego działania (ang. *theory of planned behavior*), przedstawioną przez samego Ajzena (1991, s. 179). TRA oraz TPB odnoszą się do procesu podejmowania decyzji oraz wybranych czynników socjologicznych. Dotyczą one interpretacji procesów poznawczych, które następują wskutek określonych działań człowieka. Obydwie teorie wynikają ze świadomego, uzasadnionego zamiaru, konkretnej intencji.

Zgodnie z wynikami badań Ajzena, intencja behawioralna (ang. *behavioral intention*) stanowi kluczowy, ale nie jedyny predyktor zachowania jednostki. Intencja jest efektem występowania subiektywnej normy (ang. *subjective norm(s)*) oraz postawy jednostki wobec danego zachowania (ang. *attitude(s) towards behavior*). Co więcej, TPB prezentuje dodatkowe determinanty dotyczące intencji oraz wprowadza czynnik uzupełniający: przekonanie dotyczące

kontroli nad planowanym zachowaniem (ang. *perceived behavioral control*), związane z oceną złożoności i trudności działania. Wspomniane subiektywne normy wynikają z istnienia przekonań normatywnych (ang. *subjective belief(s)*). Te z kolei są przeświadczeniem jednostki o możliwym społecznym odbiorze (akceptacji bądź braku akceptacji). Istotna może być wówczas opinia osób z najbliższego otoczenia (rodzina, przyjaciele), jak i ze środowiska dalszego (eksperti, specjaliści w danej dziedzinie), dotycząca planowanego przez nią działania (Gibson i Becker 1998, s. 183; Ostaszewski i Bobrowski 2002, s. 307–309; Szmigielska i in. 2012). Głównym konstruktom wspomnianych teorii jest intencja behawioralna, która wiąże się z motywacją jednostki do podjęcia konkretnego działania. Im mocniejsze czynniki motywujące, tym większe prawdopodobieństwo zaangażowania w daną czynność (Ajzen 1991, s. 179–184). TPB oraz TRA są przydatne w przewidywaniu określonych zachowań społecznych (dotyczących zarówno jednostki, jak i grupy). Pomimo prostego mechanizmu opisującego teorie, znajdują one zastosowanie w wielu dziedzinach oraz pomagają w wyjaśnieniu różnych problemów z zakresu psychologii, socjologii czy zarządzania; są wciąż rozwijane i doskonalone (Fishbein i Ajzen 2010, s. 20–27).

Jak uważają Fishbein i Ajzen (1973, s. 41–57), jednostki zazwyczaj postępują zgodnie ze swoimi intencjami, które bezpośrednio poprzedzają określone zachowanie. Ludzie mogą zachowywać się w sposób niezgodny z intencją w przypadku wystąpienia nieoczekiwanych zdarzeń (Schifter i Ajzen 1985, s. 843–851). Rozważania niniejszej dysertacji dotyczą intencji do dzielenia się wiedzą przez nauczyciela akademickiego ze swoimi współpracownikami w obrębie konkretnej grupy. To postawa gotowości do dzielenia się wiedzą decyduje o ostatecznym przekazaniu wiedzy innym. Eliminuje to sytuację, w której nauczyciel akademicki jest gotowy do podzielenia się wiedzą ze współpracownikiem, jednak następuje zdarzenie uniemożliwiające tę czynność lub sam potencjalny odbiorca wiedzy wycofuje się z tego układu. Wówczas niedokonanie czynności dzielenia się wiedzą nie wynika z winy czy decyzji „źródła” wiedzy, a jest spowodowane czynnikiem, którego ów „źródło” nie kontroluje.

Bock i Kim (2002, s. 14–21) podjęli próbę ustalenia czynników wpływających na zachowania związane z dzieleniem się wiedzą w organizacji. W tym celu wykorzystali różne konstrukty bazujące m.in. na teorii uzasadnionego działania. Badanie przeprowadzone wśród pracowników czterech dużych organizacji publicznych potwierdziło główne predyktory postaw wobec dzielenia się wiedzą. Potwierdzono też, iż pozytywne nastawienie do dzielenia się wiedzą wpływa bezpośrednio na intencję (gotowość) do dzielenia się wiedzą, co skutkuje podjęciem takiego właśnie działania.

W pracy Bocka i Kima (2002, s. 16) rozważano następujące zmienne: oczekiwane nagrody (ang. *expected rewards*) – tj. stopień, w jakim jednostka wierzy, że podzielenie się wiedzą przyniesie jej nagrodę, oczekiwane powiązania (ang. *expected associations*) – tj. stopień, w jakim jednostka wierzy, że podzielenie się wiedzą polepszy określoną relację, oczekiwaną kontrybucję (ang. *expected contribution*) – tj. stopień, w jakim jednostka wierzy, że podzielenie się wiedzą polepszy wydajność organizacji). Perspektywa bycia wynagrodzonym może mieć ścisły związek z postrzeganiem przez pracownika sprawiedliwości dystrybucyjnej. Albowiem prawdopodobieństwo uzyskania nagrody (premii, podwyżki, awansu *etc.*) wzrasta wówczas, gdy w organizacji stosowane są sprawiedliwe procedury dystrybuowania zasobów i nagradzania pracowników. Podobnie jak w przypadku oczekiwanego polepszenia określonych relacji, prawdopodobieństwo zależne jest od sprawiedliwości (w tym przypadku głównie interakcyjnej) oraz od jakości relacji wymiany między pracownikiem a inną jednostką.

Badano wpływ wspomnianych zmiennych na postawę wobec dzielenia się wiedzą w organizacji. Analiza wyników badań wykazała pozytywny wpływ oczekiwanego powiązania oraz oczekiwanej kontrybucji na postawę wobec dzielenia się wiedzą. Potwierdzono też, iż pozytywne nastawienie do dzielenia się wiedzą wpływa bezpośrednio na intencję do dzielenia się wiedzą, co może skutkować podjęciem takiego właśnie działania. Nie potwierdzono natomiast pozytywnego wpływu oczekiwanych nagród na postawę wobec dzielenia się wiedzą, co daje solidną podstawę do weryfikacji charakteru związku pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością (w szczególności dystrybucyjną) a gotowością do dzielenia się wiedzą. Choć z ekonomicznego punktu widzenia taka pozytywna relacja powinna zachodzić, istnieje również wytłumaczenie takiego wyniku. Niektóre badania wykazują negatywną relację pomiędzy wysokością płac a wydajnością pracownika. Nagrody mogą mieć karny efekt na jednostkę, ponieważ nieotrzymanie nagrody, która przypadła komuś innemu, może być odbierane tak samo jak otrzymanie kary. Ponadto perspektywa bycia nagrodzonym wzbudza chęć rywalizacji i powoduje (często niezdrowe) współzawodnictwo pomiędzy współpracownikami, którzy – co do zasady – powinni mieć wspólny cel, jakim jest dobro firmy.

Zdarza się również, że kierownictwo woli wynagrodzić pracownika materialnie, zamiast dostarczyć mu zasobów do dalszego rozwoju, chociażby w formie konstruktywnej informacji zwrotnej. Zarówno stosowane nagrody, jak i kary mogą osłabiać wewnętrzną motywację pracownika (Kohn 1993, s. 9–10; Bailey i in. 1998, s. 119–121; Jensen i Murphy 2010, s. 64–66). System nagród może ograniczyć chęć współpracy (Organ i Konovsky 1989, s. 157), ponieważ jest ona raczej związana z działaniami wykraczającymi poza zakres obowiązków pracownika i spowodowana identyfikacją z organizacją i wewnętrzną motywacją, aniżeli instrumentalnym,

wymuszonym działaniem. Co więcej, doświadczeni pracownicy zostali nauczeni, że powinni dzielić się swoją wiedzą, którą pozyskali z pracy i szkoleń. Zatem mogą być negatywnie nastawieni do benefitów zewnętrznych proponowanych im za aktywne dzielenie się wiedzą, gdyż postrzegają to działanie jako normalny obowiązek wynikający ze stosunku pracy (Constant i in. 1994, s. 400).

3.2 Społeczna teoria poznawcza a gotowość do dzielenia się wiedzą

Podejście behawioralne (ang. *behavioral approach/theory*) Skinnera (1957), którego rozkwit przypada na lata 60. XX wieku, głosi, iż cechy osobowości człowieka kształtują się na podstawie zdarzeń i sygnałów pochodzących ze środowiska zewnętrznego, a za całość ludzkiego postępowania odpowiadają czynniki zewnętrzne. Według Skinnera osobowość człowieka rozwija się przez całe życie i uwarunkowana jest zachodzącymi zdarzeniami. Pozytywne konsekwencje mają skłonić człowieka do powtarzania owych zachowań, podczas gdy negatywne konsekwencje mają nauczyć człowieka, że nie powinien postępować w taki sposób.

Społeczna teoria poznawcza (ang. *social cognitive theory*, SCT) Bandury (2001, s. 1–26) jest spójna z teorią Skinnera co do kwestii rozwoju osobowości dzięki procesowi uczenia się. Niemniej jednak Bandura stanowczo odrzucał teorię o decydującym wpływie środowiska na kształtowanie ludzkich postaw. Postulował, iż to proces myślowy człowieka oraz umiejętność wyciągania wniosków z przeżytych zdarzeń stanowią kluczowe elementy uczenia się, wyznawał teorię uczenia się przez obserwację. W rzeczywistości SCT stanowi rozwinięcie teorii społecznego uczenia się (ang. *social learning theory*) (Bandura 1971, s. 39–41). Tłumaczy mechanizmy nowego sposobu zachowania się jednostki, zachodzące w nim zmiany czy zanikanie pewnego sposobu postępowania. Poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) i oczekiwany rezultat (ang. *expected outcome*) są kluczowe, jeśli chodzi o kształtowanie się przekonań opisujących złożoność funkcjonowania i działania jednostki. Wspomniane dwa elementy są istotne w kontekście własnej motywacji wewnętrznej i działania. Na tej podstawie jednostka kreuje oczekiwania związane z przyszłym działaniem i szacuje, co uda jej się zrealizować i z jakim skutkiem. Przekonanie o własnej skuteczności kształtuje się w trakcie rozwoju człowieka. Teoria społecznego uczenia się zwraca uwagę na istnienie dwóch istotnych elementów: uczenia się poprzez świadomość konsekwencji własnych działań oraz modelowanie. Pierwszy mechanizm jest świadomy i prowadzi do ustalenia przypuszczeń dotyczących tego jakie zachowania jednostki spowodują jakie (oczekiwane) konsekwencje. Świadomość potencjalnych konsekwencji zapewnia elastyczność i może prowadzić do zmiany zachowania. Drugi mechanizm (modelowanie) opiera się na wnikliwej obserwacji ludzkich zachowań i analizie ich następstw.

Na podstawie interpretacji modelu jednostka jest w stanie wykreować własny wzorzec zachowań, zatem przyjmuje się, że proces uczenia regulowany jest poznawczo (Bandura 1971, s. 139–140).

W świetle społecznej teorii poznawczej jednostki, które nie są przekonane o swoich predyspozycjach i zdolności do dzielenia się wiedzą, mogą nie wyrażać intencji do tego działania, zwłaszcza jeżeli nie będzie wynikała ona ze stosunku pracy, a będzie czynnością dobrowolną (Chiu i in. 2006, s. 1873–1876). Problem samoskuteczności był kilkakrotnie adresowany w badaniach naukowych celem sprawdzenia efektu wiary we własną skuteczność w przypadku dzielenia się wiedzą (Bock i Kim 2002, s. 20; Kankanhalli i in. 2005, s. 113–114; Chiu i in. 2006, s. 1873–1874; Hsu i in. 2007, s. 153). Bandura zwraca uwagę na wspomnianą samoskuteczność, zaznaczając, że nawet oczekiwanie pozytywnego rezultatu nie będzie zachęcało do działania, jeśli jednostka nie uwierzy, że jest w stanie czegoś dokonać. Wydaje się to ważne w kontekście wymiany wiedzy, ponieważ złożoność działania oraz możliwe bariery związane z dzieleniem się wiedzą pomiędzy członkami organizacji mogą być potęgowane przez ograniczone poczucie skuteczności pracownika. Pracownik przekazujący wiedzę musi posiadać określone zdolności, takie jak znajomość zakresu wiedzy, umiejętności wpisywania jej w kontekst i dzielenia się doświadczeniem czy łatwość nawiązywania interakcji ze współpracownikami. Dobra jakościowo relacja wymiany pomiędzy pracownikiem a innymi członkami organizacji może wzmacniać gotowość pracownika do dzielenia się wiedzą.

Bock i Kim (2002, s. 14–21) zasugerowali, że samoskuteczność (a konkretniej przekonanie o samoskuteczności) może stanowić jeden z kluczowych czynników nakłaniających (wewnętrznie) jednostkę do dzielenia się wiedzą (jako źródło). Analiza wyników badań przeprowadzonych w Korei Południowej wykazała, że indywidualne przekonanie pracownika o jego przyczynieniu się do zwiększenia wydajności organizacji wpływa pozytywnie na jego intencje do dzielenia się wiedzą.

Wielu naukowców popiera pogląd o niejednakowym i nierównoczesnym wpływie różnych determinantów ludzkiego zachowania (Wood i Bandura 1989, s. 361–384; Stajkovic i Luthans 1998, s. 240). Badania, wykonane przez Kima i in. (2021, s. 1442–1469) na zespołach pracowników firm koreańskich, opierające się o SCT oraz zagadnienia ładu korporacyjnego, jednoznacznie wskazały na istotę przekonania pracownika o samoskuteczności. Na podstawie wyników i analizy doświadczeń badacze zasugerowali, iż odczuwana samoskuteczność znacząco wpływa na chęć pracownika do dzielenia się wiedzą, znacznie bardziej aniżeli uczenie się przez obserwację, motywacja do odwzajemnienia się czy bodźce sytuacyjne. Prekursor społecznej teorii poznawczej formułował podobne tezy. Uważał, że niezależnie od czynników,

które mogą pełnić funkcję wskazówek czy motywatorów, najistotniejsze są głębokie przekonania o własnej zdolności do spowodowania pozytywnych efektów dzięki swoim zachowaniom i działaniom (Bandura 2009, s. 179).

3.3 Dzielenie się wiedzą – stymulatory i inhibitory

W literaturze przedmiotu znane są liczne klasyfikacje barier i utrudnień dzielenia się wiedzą. Na uwagę zasługuje podział dokonany przez Kowalczyka i Nogalskiego (2007, s. 73). Autorzy wymieniają:

1. bariery osobiste – brak pewności siebie w doskonaleniu i proponowaniu nowej wiedzy, nie jest jasno zdefiniowane, co pracownicy powinni wiedzieć, wymaga to zbyt dużo wysiłku i nie przynosi wymiernych korzyści lub nagród,
2. bariery zespołowe – nie najlepiej zorganizowany i umotywowany transfer, wewnętrzna konkurencja, brak wsparcia menedżerów, brak wiedzy o pracy zespołów,
3. bariery strukturalne – zatrzymywanie tzw. dobrych praktyk w działach, oddziałach, silna presja czasu oraz niewystarczająco rozwinięta struktura IT,
4. bariery polityczno-kulturowe – brak kultury promującej otwartość i wzajemne zaufanie, silna rywalizacja, brak konstruktywnego rozwiązywania problemów, niewystarczająca/nieskuteczna komunikacja, brak nagradzania pozytywnych działań i zachowań oraz pielęgnowanie kultury kar i narzekania.

Wart uwagi jest również podział na bariery: społeczne, organizacyjne i techniczne. Do barier społecznych można zaliczyć obawę o utratę własnej pozycji w organizacji, niezauważanie osobistych, indywidualnych korzyści płynących z przekazywania i dzielenia się wiedzą, błędną interpretację przekazu czy niedostateczny poziom wiedzy. Istotny może być również brak odpowiednich rozwiązań technologicznych (np. platform, oprogramowania) ułatwiających transfer wiedzy. Do barier organizacyjnych zalicza się m.in. niewłaściwa konstrukcja systemu motywacyjnego pracownika, ograniczona autonomia pracowników, kultura organizacyjna wymuszająca rywalizację czy zbyt sztywny podział pracy (Potocki 2011, s. 33–58; Skiba 2016; s. 63). Innymi przeszkodami w dzieleniu się wiedzą po stronie organizacji mogą być: brak organizacyjnych rozwiązań systemów gromadzenia wiedzy, kodyfikacja wiedzy przy braku jej rozpowszechniania czy duża fluktuacja specjalistów.

Z kolei Rudawska (2013, s. 97) identyfikuje następujące bariery w dzieleniu się wiedzą:

Tabela 2. Wybrane bariery w dzieleniu się wiedzą zachodzące w organizacjach

Indywidualne, osobiste	Perspektywa nadawcy wiedzy. Brak zaufania do przełożonych lub/i współpracowników. Brak możliwości porozumienia na poziomie poznawczym (zgoła odmienne doświadczenia, różny poziom edukacji, nadmierne różnice językowe i kulturowe); te czynniki powodują tzw. dystans wiedzy. Obawa przed utratą wiedzy po jej uwspólnieniu, co może skutkować utratą pewności zatrudnienia lub władzy. Błędne myślenie, że „nasza” wiedza jest nieistotna dla innych. Obawa przed brakiem wzajemności. Perspektywa odbiorcy wiedzy. Brak zaufania co do jakości pozyskiwanej wiedzy. Niedostateczna zdolność przyswajania wiedzy przez odbiorcę. Obawa przed przyznaniem się do błędu. Dotyczące zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Słabe umiejętności językowe i interpersonalne stron. Brak poczucia więzi z organizacją i zaangażowania organizacyjnego nadawcy i odbiorcy. Przecenianie wiedzy jawnej nad ukrytą zarówno przez nadawców, jak i odbiorców wiedzy. Obawa (niechęć) do korzystania z rozwiązań technologicznych (platformy, programy, kanały), związana z brakiem wiary we własne umiejętności, brakiem doświadczenia i nieznajomości nowych technologii.
Związane z wiedzą	Nadmierne ukrywania wiedzy związane trudnością w jej uzewnętrznieniu, zakodowaniu, przekazaniu. Poziom specjalizacji i specyfiki wiedzy.
Organizacyjne, systemowe	Niespójność strategii i celów zarządzania wiedzą (dzielenia się wiedzą) na poziomie jednostek ze strategią organizacji. Brak czasu. Brak systemów wspierania wspomagających i motywujących do podejmowania działań. Brak formalnego doceniania pracowników za dzielenie się wiedzą. Wprowadzanie nagłych zmian w organizacji powodujących destabilizację pozycji pracowników. Brak troski o zachowanie w organizacji wiedzy wysoko wykwalifikowanych pracowników. Przepływ wiedzy i komunikacja są ograniczone i przebiegają głównie z poziomu kierownictwa do pracowników szeregowych. Silnie zhierarchizowana, sztywna, struktura.
Społeczne	Brak poprawnych relacji interpersonalnych, słabe więzi nieformalne między pracownikami. Zbyt silne powiązanie wartości pracownika z posiadaną przez niego wiedzą. Silna (nadmierna, niezdrowa) wewnętrzna konkurencja. Kultura organizacyjna nie wspiera stosowanych w organizacji praktyk dzielenia się wiedzą. Brak wsparcia lidera i wzorcowego przykładu działania.
Techniczne	Brak kompatybilności między różnymi systemami IT i procesami. Brak infrastruktury wspierającej praktyki dzielenia się wiedzą. Niedopasowanie rozwiązań technicznych do potrzeb pracowników i rodzajów wiedzy, jaka na być dzielona. Brak szkoleń w zakresie stosowania rozwiązań IT. Brak wskazywania pracownikom zalet nowych rozwiązań komunikacyjnych.
Fizyczne	Brak przestrzeni do dzielenia się wiedzą w sposób nieformalny na poziomie danej komórki/działu oraz na poziomie międzyoddziałowym. Brak przestrzeni do formalnego, społecznego dzielenia się wiedzą (warunki fizyczne zebrań).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rudawska (2013, s. 97)

Choo i de Alvarenga Neto (2010, s. 598) na podstawie przeglądu literatury przedmiotu dokonali podziału wyzwalaczy dzielenia się wiedzą w organizacji. Badacze wyodrębnili następujące kategorie wyzwalaczy:

1. Społeczne/behawioralne – obejmujące relacje i interakcje społeczne oparte na normach i wartościach, takich jak zaufanie, empatia, tolerancja, uważność, dbałość.

2. Poznawcze/epistemologiczne – dotyczące zarówno zagadnienia różnorodności poznawczej, jak i wiedzy powszechnej lub też praktyk poznawczych.
3. Dotyczące systemów informacyjnych i zarządzania oraz ich użycia celem wsparcia działań z zakresu transferu/udostępniania wiedzy.
4. Dotyczące strategii i struktury z zakresu organizacji i zarządzania celem ukierunkowania i ustrukturalizowania działań.

Naukowcy podjęli próbę zidentyfikowania różnych kontekstów i poziomów działań związanych z dzieleniem się wiedzą. Zbadano procesy kreacji oraz dzielenia się wiedzą/transferu wiedzy na różnych płaszczyznach: indywidualnej, organizacyjnej, międzyorganizacyjnej (Choo i de Alvarenga Neto 2010, s. 598).

Wyszczególniony czynnik społeczno-behawioralny dotyczy przede wszystkim zagadnień kreacji, dzielenia się i zastosowania wiedzy z perspektywy interakcji i związków pomiędzy członkami organizacji. Przegląd literaturowy dokonany przez Choo i Alvarenga Neto (2010, s. 599, 602) pozwala na przystępną agregację elementów tych zagadnień (społeczno-behawioralnych):

1. Rozwój relacji nieformalnych, atmosfera otwartego dialogu (Gold i in. 2001, s. 185–214; Peltokorpi i in. 2007, s. 50–72).
2. Wzajemne zaufanie, normy jakości, wyrozumiałość, empatia, dostępność pomocy i wsparcia (Inkpen 1996, s. 123; Lee i Choi 2000, s. 179–228).
3. Tolerancja i zrozumienie dla popełnianych przez jednostki błędów, wzajemny szacunek.
4. Atmosfera autonomii, współpracy.
5. Aktywizacja członków organizacji, zachęcanie do wymiany wiedzy, innowacyjny język.

Wymienione powyżej czynniki wiążą się z jakością relacji wymiany pomiędzy członkami organizacji oraz sposobem traktowania współpracowników. Istotny element dotyczy wzajemnego zaufania, szacunku, wzajemności i kultury wymiany zachodzącymi pomiędzy członkami organizacji.

Z kolei czynniki wspomagające dzielenie się wiedzą i związane z różnorodnością poznawczą i wiedzą powszechną można zaprezentować następująco Choo i Alvarenga Neto (2010, s. 601):

1. Zastosowanie kreatywnych rozwiązań, nowatorskich technik i narzędzi, metafor, analogii.
2. Dostępność dużej ilości jakościowych danych, zagadnień, problemów.

3. Tworzenie aktywnie działających grup formalnych i nieformalnych o własnym charakterze, specyficznych normach, wartościach i rytuałach. Dążenie do kreowania wspólnych celów i sposobów ich realizacji oraz modeli myślowych, pielęgnowanie wzajemnej dobrej jakościowo wymiany opartej na sprawiedliwych zasadach.
4. Angażowanie możliwie różnorodnych zespołów o różnych zdolnościach i posiadanej wiedzy. Czerpanie korzyści z wielowymiarowego podejścia i mnogości umiejętności jednostek.
5. Praca nad wzbogaceniem i rozwojem wartości wiedzy praktycznej i ukrytej. Podejmowanie prób wspólnego tworzenia wiedzy, wspólnego dialogu i wymiany doświadczeń.
6. Korzystanie z zasadnego, godnego języka oraz dążenie do rozwoju myślenia dialektycznego i sztuki argumentacji.

Powyższe warunki wydają się łączyć potrzebę posiadania wiedzy różnorodnej, dojrzałej i wielokierunkowej, opartej na różnorodnych podstawach i wartościach poznawczych oraz potrzebę kreacji wiedzy opartej o wspólne przekonania i modele myślowe. Choć wydają się zgoła odmienne, uzupełniają się wzajemnie i wzmacniają. Korzystanie z różnorodnych źródeł wiedzy pozwala na poszerzenie horyzontów myślowych grupy i tym samym wzbogacenie wspólnej wiedzy, która jest właściwa dla konkretnego miejsca i czasu. Nonaka i Konno (1998, s. 48) komentują to zjawisko jako „organiczną koncentrację” (ang. *organic concentration*) wiedzy.

Trzecia grupa czynników wspomagających dzielenie się wiedzą związana jest z systemami informacyjnymi i systemami zarządzania. Jest ona połączona ze świadomym korzystaniem z rozwiązań IT w oparciu o dostępny system zarządzania. Zaliczyć tu można wszelkie czynności i narzędzia potrzebne do przechwycenia i skodyfikowania wiedzy oraz przygotowania jej do udostępnienia. Świadome zarządzanie wiedzą (prowadzące do dzielenia się tym zasobem) wymaga skutecznego wsparcia ze strony IT. Oto lista przykładowych narzędzi i zabiegów pomocnych w transferze wiedzy (Choo i de Alvarenga Neto 2010, s. 602):

1. Internet, intranet, bazy danych, repozytoria dokumentów, oprogramowania, zbiór dobrych praktyk, głęboka analiza (eksploracja) danych (ang. *data mining*).
2. Systemy informacyjne wspierające współpracę, wymianę doświadczeń, komunikację, koordynację; ułatwiające pracę grupową, wymianę informacji oraz stymulowanie kontaktów pomiędzy jednostkami. Grupowy system wsparcia, maile, platformy, systemy wspierające pracę jednostek w sieci organizacyjnej. Platformy ułatwiające wymianę informacji, komentarzy, opinii, przekonań, wyrażanie nowych pomysłów.

3. Tworzenie i stymulowanie działania wirtualnych wspólnot (ang. *communities of practice*).

Ostatnia grupa czynników wspierających dzielenie się wiedzą w organizacji związana jest ściśle ze strategią organizacyjną i strukturą firmy. Można wyróżnić następujące jej składowe (Choo i de Alvarenga Neto 2010, s. 603):

1. Wizja strategii i wiedzy. Ideowa refleksja nad wartością dzielenia się wiedzy, potencjalnymi problemami, sposobem przedstawienia strategii przedsiębiorstwa i wizji posiadanej (i udostępnianej) wiedzy.
2. Struktura organizacji wskazująca kierunek możliwych relacji i powiązań. Istnienie aktywnych grup projektowych, jednostek międzywydziałowych czy samodzielnych zespołów.
3. System nagradzania i wyróżniania jednostek prezentujących wartościowe postawy związane z dzieleniem się wiedzą i motywujących innych pracowników do udostępniania posiadanej wiedzy. Wdrażanie programów mentorskich, sesji szkoleniowych, programów treningowych. Promowanie paneli wymiany wiedzy, burzy mózgów, atmosfery otwartego dialogu, wspieranie uczenia się przez praktykę (ang. *learning-by-doing*) oraz uczenia się przez obserwację (ang. *learning by observation*).
4. Poszukiwanie promotorów wiedzy, motywatorów, aktywistów, menadżerów wiedzy, analityków informacji. Poszukiwanie czynników ułatwiających dzielenie się wiedzą.
5. Przywództwo. Kreowanie roli lidera, przełożonego jako przewodnika w procesie dzielenia się wiedzą, poszukiwanie przywódcy zainspirowanego wartościami wiedzy. Motywowanie (i przykład postaw/zachowań) powinno wychodzić od kierownictwa najwyższego szczebla. Przywódca zaangażowany jako przewodnik na ścieżce czerpania wartości z wiedzy, dzielący wizję i założenia przedsiębiorstwa opartego na zasobie, jakim jest wiedza.
6. Stosowanie rozwiązań architektonicznych umożliwiających kreatywne zebrania i regularne briefingi. Dostosowanie środowiska miejsca pracy do potencjału pracowników.
7. Rozwój procesów organizacyjnych i międzyorganizacyjnych. Zainteresowanie pracowników takimi zagadnieniami, jak zarządzanie ryzykiem projektowym, zarządzanie projektami międzynarodowymi, łańcuch dostaw, kontekst firm rodzinnych, rozwiązania sprzedażowe, aspekty systemu ochrony zdrowia, zagadnienia z zakresu badań i rozwoju.

Powyższe przykłady przedstawiają mnogość i różnorodność rozwiązań mających na celu facylitację procesu dzielenia się wiedzą. Dotykają one wielu obszarów organizacji pod względem „twardym”, fizycznym oraz „miękkim”, tj. zachowania pracowników, podejścia społecznego, poznawczego, zarządzania wiedzą, strategii i struktury. Refleksja nad dzieleniem się wiedzą w kontekście organizacji to bardzo szeroka i prężnie rozwijająca się dziedzina, menedżerowie prześcigają się w tworzeniu nowych rozwiązań i narzędzi wspomagających ten cenny proces.

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród ekonomistów będących pracownikami polskich uczelni wyższych Kożuch i Lenart-Gansiniec (2016, s. 313) podjęły próbę usystematyzowania czynników skutecznego dzielenia się wiedzą na poziomie organizacji.

Tabela 3. Czynniki skutecznego dzielenia się wiedzą na poziomie organizacji

Czynniki dzielenia się wiedzą				
Strukturalne	Kulturowe	Komunikacyjne	Techniczne	Menedżerskie
– brak biurokratycznej kontroli – brak autonomizacji jednostek naukowych – decentralizacja – deformalizacja – elastyczność	– otwartość na współpracę – zaufanie – zarządzanie partycypacyjne – praca zespołowa – zachęcanie do eksperymentowania – zaangażowanie – umiejętność przyznania się do błędów	– efektywne procedury informacyjne – wspólnoty praktyków	– dostęp do narzędzi informacyjnych	– tworzenie atmosfery do pracy – awansowanie i promowanie pracowników dzielących się wiedzą – motywowanie pracowników do dzielenia się wiedzą – miejsce do rozmów – czas na rozmowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kożuch i Lenart-Gansiniec (2016, s. 313)

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić znaczenie czynników menedżerskich związanych z kreowaniem atmosfery współpracy czy motywowaniem/awansowaniem pracowników praktykujących aktywne dzielenie się wiedzą. Miejsce oraz czas do rozmów, brak biurokracji, nadmiernego sformalizowania czy decentralizacja stanowią czynniki stymulujące pracowników do dzielenia się wiedzą. Wszelka otwartość, zaproszenie pracowników do procesów decyzyjnych czy szczerowość i zaufanie są nie mniej ważne w kwestii promowania gotowości do dzielenia się wiedzą niż istnienie odpowiednich procedur i systemów komunikacyjnych. Wyrazy uznania, pochwała czy niematerialne benefity stanowią motywator do dalszego skutecznego dzielenia się wiedzą. Choć wspomniane badania zostały wykonane w środowisku akademickim, komunikacja, otwarty dialog czy burza mózgów stanowią czynniki

niezmiennie stymulujące gotowość do dzielenia się wiedzą w każdego typu organizacji (Świ-goń 2015, s. 403; Kożuch i Lenart-Gansiniec 2016, s. 315).

3.4 Problem pomiaru dzielenia się wiedzą w organizacji

Świadomość menedżerów dotycząca dzielenia się wiedzą wśród pracowników stale rośnie, a wszelkie działania związane z transferem wiedzy stają się bardziej przemyślane i racjonalne. Skuteczne zarządzanie wiedzą nie jest łatwym zadaniem, nie ułatwia go również fakt, iż pracownicy z natury nie są chętni do udostępniania swojej wiedzy i pozyskiwania nowej. Ten problem Cabrera i Cabrera (2002, s. 687–710) wnoszą do rangi dylematu społecznego (ang. *social dilemma*). Badacze zwracają uwagę na to, że dzieląc się wiedzą, jednostka może obawiać się utraty cennego zasobu. Co więcej, zasób ten może zostać przypisany innej osobie i przynieść jej nagrodę. Co prawda uwspólniona wiedza wywołuje efekt synergii i wzrasta jej wartość (Cabrera i Cabrera 2002, s. 687; Wojciechowska-Dzięcielak 2019, s. 2) (ang. *its value grows when it is shared*), aczkolwiek ciężko zrozumieć ten mechanizm z punktu widzenia szeregowego pracownika (zwłaszcza przy braku skutecznego systemu motywacyjnego i braku sprawiedliwych procedur). Zresztą nie każdy czynnik, mający za zadanie motywować pracownika do dzielenia się wiedzą, jest skuteczny. Liczne badania wykazały nieskuteczność motywacji zewnętrznej (szczególnie materialnej, finansowej), tym samym skłaniając badaczy do podjęcia tematu czynników zachęcających do kreowania postaw gotowości do dzielenia się wiedzą przez pracowników organizacji (Bock i Kim 2002, s. 14–21; Cabrera i in. 2006, s. 245–264; Foss i in. 2009, s. 871–893; Kożuch i Lenart-Gansiniec 2016, s. 303–320; Rudawska 2018, s. 119–132).

Po określeniu determinant dzielenia się wiedzą w organizacji pojawia się problem pomiaru poziomu dzielenia się wiedzą. Zagadnienie wydaje się abstrakcyjne i trudne do opisanie, jednak wielu badaczy próbuje znaleźć sposób pomiaru tego zjawiska. Na uwagę zasługuje opracowanie Rudawskiej (2018, s. 123), która podejmuje wyzwanie identyfikacji typów zachowań pracowników związanych z dzieleniem się wiedzą oraz zaproponowania sposobu pomiaru dzielenia się wiedzą przez pracowników.

Reinholt i in. (2011, s. 1277) zwrócili uwagę, iż większość publikacji i badań opiera się na opisie zjawiska ze strony zdobywania wiedzy (ang. *knowledge acquisition*), podczas gdy przekazywanie wiedzy (ang. *knowledge provision*) pozostaje nieskomentowane. W rzeczywistości analiza zjawiska dzielenia się wiedzą wymaga podzielenia go na dwa pomniejsze elementy: dotyczący źródła wiedzy (jednostka udostępniająca posiadaną wiedzę) i odbiorcy wiedzy (jednostka pozyskująca/absorbująca wiedzę). Istotna jest kierunkowość transferu wiedzy,

bywa on wyraźnie inicjowany przez odbiorcę zasobu, który może poprosić o przekazanie mu konkretnej wiedzy na określonych warunkach. Rudawska (2018, s. 121) wskazuje mnogość terminów występujących w literaturze opisujących udostępnienie wiedzy na wyraźne zapytanie potencjalnego odbiorcy: „doproszone” (ang. *solicited*) (Teng i Song 2011, s. 105), „na żądanie” (ang. *on demand*) (Bonti i in. 2017, s. 56) czy „responsywne” (ang. *responsive*) (Zhang i Jiang 2015, s. 282).

Drugie zagadnienie związane z transferem wiedzy obejmuje dobrowolne, swobodne wysyłanie wiedzy przez nadawcę bezpośrednio do odbiorcy. W takim przypadku to nadawca ustala przebieg aktu dzielenia się wiedzą: kiedy, z kim, w jaki sposób i jaką wiedzą. Dobrowolne udostępnianie wiedzy może opierać się o chęć stworzenia wspólnego zasobu dla grupy pracowników, zrealizowania wspólnego przedsięwzięcia, rozwiązania problemu lub też obserwacji reakcji odbiorcy (Beends i in. 2006, s. 85–95). W literaturze przedmiotu można znaleźć takie, terminy jak poszukiwanie (ang. *collecting*) i nabywanie (ang. *acquisition*) wiedzy. Poszukiwanie wiedzy można określić jako aktywne konsultowanie, rozmowy i kontaktowanie się z innymi osobami celem pozyskania i wykorzystania ich wiedzy (De Vries i in. 2006, s. 116). Nabywanie wiedzy jest świadomym pozyskaniem jej od kogoś z zamiarem wykorzystania jej do własnych celów.

Woźniak (2010, s. 2), odnosząc się do problematyki pomiaru zjawisk w naukach o organizacji i zarządzaniu, podkreśla istotę poprawnego i możliwie jednoznacznego zdefiniowania badanych konstruktów. Ponadto unifikacja wszelkich używanych nazw, pojęć, założeń, hipotez, teorii czy instrumentów pomiarowych stanowi warunek konieczny do właściwego rozwoju nauki i prowadzenia badań mających na celu wniesienie wkładu do literatury przedmiotu i sprawnej wymiany myśli pomiędzy badaczami. Woźniak (2010, s. 4), cytując Sikorskiego (1988, s. 11), wskazuje na obecny brak spójności w używanej przez badaczy terminologii z zakresu organizacji i zarządzania, co niezmiennie ma miejsce od wielu lat.

W Załączniku nr 9 zamieszczono tabelę opracowaną na podstawie pracy Rudawskiej (2018, s. 119–132), przedstawiającą wybrane sposoby pomiaru konstruktów związanych z dzieleniem się wiedzą.

4 Oddziaływanie na pracowników w kontekście relacji wymiany między przełożonym a pracownikiem

Pojęcie przywództwa pierwotnie dotyczyło głównie obszarów polityki oraz socjologii. Z biegiem lat przybrało szerszej perspektywy i wkroczyło do nauk o zarządzaniu. Pojęcie przywódcy często tożsame jest z osobą przełożonego, kierownika czy pracodawcy. Przywództwo stanowi proces oraz właściwość: niewymuszone ukierunkowywanie i koordynowanie działań grupy dla osiągnięcia celu, ale także zbiór cech osobowości (Stogdill 1969, s. 153–158). Poniższa tabela zawiera zbiór definicji przywództwa kształtujących się na przestrzeni lat.

Tabela 4. Wybrane definicje przywództwa

Autorzy	Definicja przywództwa
Morris i Seeman (1950, s. 149)	Przywództwo jest każdą czynnością, która wpływa na postawę grupy.
Sułkowski (2001, s. 192)	Polega na tym, że pewne osoby, mające określone motywy i cele, we współzawodnictwie lub konflikcie z innymi mobilizują instytucjonalne, polityczne, psychologiczne i wszelkie inne zasoby, aby uaktywnić, zaangażować i zaspokoić motywacje zwolenników.
Bogdanor (1987)	Władza jednej lub kilku osób do wpływania na grupę i adaptowania własnej polityki.
Mika (1987)	Przywództwo jest wywieraniem wpływu na innych. Idąc dalej przywództwo to zdolność zjednywania sobie zwolenników.
Abercrombie i in. (1988)	Zdolność do wpływania lub sprawowania władzy we wspólnotach społecznych.
Robbins (2004, s. 302)	Jest to zdolność wpływania na grupę, aby osiągnęła określone cele. Źródła takiego wpływu mogą mieć charakter formalny, jak na przykład zajmowanie kierowniczego stanowiska, lub pozostawać poza formalną strukturą organizacyjną.
Stoner i in. (2011, s. 453)	Proces kierowania i wpływania na działalność członków grupy, związany z jej zadaniami.
Blanchard (2012)	Umiejętność wpływania na ludzi poprzez wyzwianie ich siły i potencjału w celu umożliwienia dążenia do większego dobra
Griffin (2015, s. 553–554)	Przywództwo jako proces – wykorzystanie (nie polegającego na przymusie) wpływu do kształtowania celów grupy lub organizacji, motywowania zachowań nastawionych na osiągnięcie tych celów oraz pomagania w określeniu kultury grupy lub organizacji.
Korzyński (2018, s. 10)	Wyznaczanie celów, mobilizowanie, inspirowanie i kreowanie wartości, jednak warunkiem skuteczności tych aktywności przywódczych jest pokonywanie ograniczeń.
Jones i George (2020, s. 746)	Przywództwo to proces, w którym jednostka wywiera wpływ na inne jednostki; inspirowanie, motywowanie i ukierunkowywanie ich działania, aby pomóc im osiągnąć wyznaczony cel.

Źródło: opracowanie własne na podstawie pozycji literaturowych zawartych w tabeli

Pojęcie przywództwa i zarządzania w literaturze bywają używane zamiennie, podobnie jak pojęcia przywódcy i menedżera. Niemniej mają one odmienne znaczenia, a konkretna osoba

może pełnić jedną lub dwie wspomniane funkcje (bądź żadną). Poniżej przedstawiono wybrane różnice zachodzące pomiędzy zarządzaniem a przywództwem.

Tabela 5. Różnice między zarządzaniem i przywództwem

Działanie	Zarządzanie	Przywództwo
Tworzenie programu	Planowanie i budowanie budżetu. Dokładne ustalenie kroków i harmonogramów dla osiągnięcia pożądaných wyników. Alokacja zasobów niezbędnych dla uzyskania tych wyników.	Ustalenie kierunków. Tworzenie i analizowanie wizji (często odległej) przyszłości oraz strategii zmian potrzebnych do jej osiągnięcia.
Opracowanie sieci relacji dla realizacji programu	Organizowanie i zatrudnianie. Ustalenie struktury najodpowiedniejszej dla spełnienia wymagań planu, przyporządkowanie ludzi, delegowanie uprawnień i władzy formalnej, zapewnienie polityki i procedur pomagających kierować ludźmi bez tworzenia metod lub systemów potrzebnych do obserwacji wykonania.	Nakierowywanie ludzi. Przekazywanie kierunku działania słowami i czynami wszystkim tym, których współpraca może być potrzebna, tak by wpłynąć na tworzenie zespołów i koalicji, które będą rozumiały i akceptowały wizję i strategię.
Wykonanie planów	Kontrolowanie, rozwiązywanie problemów. Szczegółowa obserwacja wyników na tle planów, identyfikowanie odchyleń, a następnie planowanie i organizowanie rozwiązania tych problemów.	Motywowanie, inspirowanie. Pobudzenie energii pracowników w celu przezwyciężenia głównych barier politycznych, biurokratycznych i barier po stronie zasobów, przez zaspokojenie całkiem podstawowych, lecz często niepełnionych potrzeb ludzkich.
Wyniki	Kreuje pewien zakres rutyny i porządku. Może w sposób systematyczny wytwarzać podstawowe wyniki oczekiwane przez interesariuszy (np. klientów – zgodność z harmonogramem, akcjonariuszy – zgodność z zaplanowanym budżetem).	Kreuje zmianę. Umożliwia wytworzenie szczególnie użytecznych modyfikacji (np. nowych wyrobów oczekiwanych przez klientów, nowych podejść do stosunków pracowniczych, które pomagają zwiększyć konkurencyjność firmy).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Adair (2020), Liphadzi i in. (2017, s. 480), Kotter (1990, s. 12)

Niektóre elementy związane z funkcjonowaniem organizacji mogą być rozumiane zgoła odmiennie, jeżeli popatrzymy na nie z różnych perspektyw. Na przykład przygotowanie i analiza planów ze strony menedżerów koncentruje się na obserwacji i analizie wyników, porównywaniu ich z obranymi celami i korygowaniu odchyleń. Z kolei przywódca może skoncentrować się na potencjale, który skumulowany jest w pracownikach i którego uwolnienie pomoże przezwyciężyć trudności w osiąganiu celów. Tylko synteza dobrych praktyk zarządzania i tajników przywództwa umożliwi organizacji sprawne funkcjonowanie. Inspirujące przywództwo w organizacji może powodować potrzebne i rozwojowe zmiany, natomiast poprawne zarządzanie wspiera finansowy sukces organizacji i pomaga osiągać rekordy sprzedaży czy produkcji.

Zarządzanie idące w parze z przywództwem może być źródłem systematycznych zmian, natomiast przywództwo inspirowane zarządzaniem pozwala na utrzymanie odpowiedniego poziomu zgodności organizacji z otoczeniem.

Różnica pomiędzy przywództwem a zarządzaniem jest wyraźnie zauważalna. Podobna tendencja ma miejsce w przypadku próby porównania cech i ról kierowników oraz przywódców. Zostały one przedstawione poniżej.

Tabela 6. Wybrane różnice pomiędzy kierownikami i przywódcami

Kierownik	Przywódca
Administruje	Wprowadza zmiany
Jest kopią	Jest oryginałem
Utrzymuje istniejący stan	Rozwija
Skupia się na systemach i strukturze	Skupia się na ludziach
Przyjmuje perspektywę krótkoterminową	Przyjmuje perspektywę długoterminową
Pyta: jak i kiedy?	Pyta: co i dlaczego?
Patrzy pod nogi	Patrzy na horyzont
Akceptuje <i>status quo</i>	Kwestionuje <i>status quo</i>
Jest klasycznym dobrym żołnierzem	Jest panem samego siebie
Robi rzeczy w sposób właściwy	Robi właściwe rzeczy
Mówi: idź! (ang. <i>go</i>)	Mówi: chodźmy! (ang. <i>let's go</i>)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Supernat (2005, s. 309)

Pomimo niuansów językowych i problemów związanych z jednoznacznością tłumaczenia, Bennis (2000), jeden z czołowych przedstawicieli teorii przywództwa, wskazuje na istotne różnice pomiędzy kierownikami a przywódcami. Przywódca przewodzi (ang. *lead*), inspirowa, wyznacza drogę i cele, natomiast menedżer zarządza (ang. *manage*) i administruje zasobami (Adair 2020).

4.1 Władza a przywództwo

Ze względu na różnorodność podejść i teorii przywództwa trudno dokonać ich jednoznacznej systematycznej klasyfikacji (Clawson 1999; den Hartog i in. 1999, s. 226). Niemniej koncepcja władzy i wpływu (ang. *power and influence theory*) stanowi ciekawe zagadnienie, któremu warto przyjrzeć się bliżej. Władza to zdolność wpływania na zachowania innych (Dahl 1957, s. 201–215). Dzięki niej indywidualne zainteresowania mogą zostać przekształcone w skoordynowane działania, które prowadzą do osiągnięcia wartościowych celów (Zaleznik i in. 1975, s. 109). Władza, jaką dysponuje przywódca, może doprowadzić do zmiany czy modyfikacji zachowań jednostek, dążąc do podporządkowania kierunków ich działań (Pfeffer 1992, s. 40). Pożądaną cechą każdego przywódcy jest wykorzystywanie (nienadużywanie) posiadanej władzy do realizacji słusznych celów. W języku polskim pojęcia „kierownik”, „menedżer”, „przywódca”, „lider” bywają stosowane zamiennie, choć nie są tym samym (Oleksyn 2001, s.

16). Dodatkowy problem dotyczy tłumaczenia angielskiego słowa *manager*, na język polski może być ono przetłumaczone np. jako „menedżer” lub „kierownik”, które również nie zawsze są tożsame (Listwan 1993, s. 113). Podobną uwagę zgłaszają autorzy niemieckiego obszaru językowego, Steinmann i Schreyoegg, którzy wskazują na bardzo szerokie rozumienie słowa „menedżer”, w kulturze anglosaskiej odnoszącego się do wszystkich pracowników firmy, którzy pełnią funkcję czyichś przełożonych (bez znaczenia, czy jest to mistrz, czy prezes zarządu) (Rutka 2001, s. 75–76). W niniejszej pracy z uwagi na aspekty stylistyczne (unikanie powtórzeń wyrażen) terminy przywódca, kierownik, menedżer, lider, przełożony będą traktowane zamienne, chyba że w tekście wskazano inaczej.

French i Raven (1959, s. 150–167) wyróżniają pięć źródeł władzy w organizacji. Władza uprawniona jest oparta na pisanych bądź niepisanych przepisach (ang. *legitimate power*). Weber sugerował, iż podstawą hierarchii funkcjonowania instytucji powinna być władza określona jako „legalna” (1956, s. 603–612), a sprawować władzę powinny osoby mające odpowiednie uprawnienia (Klincewicz 2016, s. 161). Posłuszeństwo stanowi jeden z elementów, którego człowiek uczy się od dzieciństwa. Tak jak dziecko podporządkowuje się swoim rodzicom lub opiekunom, bez względu na to, czy ich akceptuje lub czy popiera ich działanie, tak samo pracownik jest posłuszny swojemu przełożonemu. Bez względu na swoją pozycję, kierownik powinien traktować pracowników z szacunkiem, godnością i zrozumieniem, a wydawane podwładnym polecenia nie powinny przekraczać uprawnień kierowniczych (French i Raven 1959, s. 150–167).

Kolejnym źródłem władzy jest możliwość nagradzania podwładnych (ang. *reward power*) (French i Raven 1959, s. 150–151). Opiera się na możliwości wynagradzania podwładnego w postaci materialnej (podwyżek, premii, dodatków) lub niematerialnej (pochwały słownej, wyrazu szacunku, wyróżnienia w czasie spotkania itp.). Posiadanie możliwości rozdostribuowania dodatkowych premii lub ich wstrzymania zapewnia kierownikowi respekt ze strony podwładnych i może zmotywować ich do pracy. Rozsądni menedżerowie przyznają pracownikom dodatki, aby zasygnalizować i podziękować za wyjątkowo dobrze wykonane polecenie czy wykazanie się szczególną pracowitością. Władza dotycząca nagradzania jest szczególnie skuteczna, gdy ma miejsce równocześnie z innymi przejawami władzy (np. ekspercką) oraz – przede wszystkim – gdy jest stosowana w sposób sprawiedliwy (Ward 1998, s. 361–378).

Władza ekspercka (ang. *expert power*) jako oparta na posiadaniu i umiejętności wykorzystania wiedzy i informacji. Może dotyczyć kierowników i pracowników każdego szczebla. Zarówno najwyższy postawiony w hierarchii organizacji menedżer, jak i kierownik działu czy asystent dyrektora mogą wykazywać się wiedzą i specjalistycznymi umiejętnościami, które

zapewnią im wyższość nad innymi członkami organizacji. Ważnym atrybutem może być znajomość tajników techniki, psychologii czy ekonomii. Specjalistyczna wiedza i pewność siebie stanowią ważne elementy władzy, gdyż dają one podwładnym poczucie, że przełożony ma kompetencje i siłę, aby poprawnie wyznaczyć cele i skutecznie doprowadzić do niego zespół (Jones i George 2020). Członkowie organizacji są świadomi, iż nie posiadają określonej wiedzy czy doświadczenia, dlatego doceniają eksperta, który jest gotowy im tę wiedzę udostępnić (Bachman i in. 1966, s. 130).

Władza oparta na karach i przymusie (ang. *coercive power*) zapewnia menedżerowi możliwość karania podwładnych. Zakres kar może dotyczyć upomnień, nagan, kar finansowych, zawieszenia pracownika w obowiązkach służbowych czy nawet zwolnienia (French i Raven 1959). Badania wykazują, iż pracownicy boją się tego typu przełożonego i są mu posłuszni, mając świadomość negatywnych skutków braku subordynacji i sprzeciwu (Student 1968, s. 190). Nadmierne stosowanie kar i posuwanie się do publicznych obelg, zawstydzania, oczerniania pracowników czy nawet kar cielesnych stanowi poważny problem. Przełożeni nadużywający władzy opartej na karach często wzbudzają w pracownikach strach, który skutecznie ogranicza ich swobodę pracy i wpływa negatywnie na ich wydajność (Jones i George 2020).

Władza przypisywana (oparta na identyfikacji) (ang. *referent power*) jest z natury nieformalna, wiąże się z szacunkiem, lojalnością, podziwem, naśladownictwem i uznaniem pochodzącym od podwładnych i współpracowników (French i Raven 1959, s. 150–167). To źródło władzy uwarunkowane jest przekonaniem pracowników o sile charakteru, charyzmie i intelekcie przywódcy; jest tożsame z autorytetem. Badania wykazały, iż podwładni starają się zyskać szacunek i uznanie przełożonego, którego traktują jako charyzmatycznego przywódcę; sami również darzą go tymi wartościami (Bachman i in. 1966, s. 130). W organizacjach mocno hierarchicznych ten typ władzy ma mniejsze znaczenie, aniżeli władza formalna związana z możliwością egzekwowania czy karania pracowników. W organizacjach opartych na wiedzy (takich jak uczelnie wyższe) z pewnością władza ekspercka stanowi kluczowe źródło władzy, jednak władza przypisywana stanowi istotny element motywujący pracowników. Wzmocnienie tego typu władzy może opierać się o dążenie do bliższego poznania potrzeb pracownika i próbę zrozumienia sposobu jego funkcjonowania w organizacji (Jones i George 2020).

Władza stanowi bardzo cenny i istotny atrybut menedżera i przywódcy. Przełożony może go wykorzystać na wiele sposobów. Można wyodrębnić następujące metody wykorzystania władzy przez przełożonego (French i Raven 1959, s. 150–159; Podsakoff i Schriesheim 1985, s. 387–411; Steward 1997, s. 58–62):

1. Uprawomocnione żądanie oparte na władzy formalnej.

2. Instrumentalne podporządkowanie się oparte jest o teorię wzmocnienia. Przełożony nakazuje pracownikowi wykonanie dodatkowych zadań, które uczciwie wynagradza, przyznając premię czy dodatek motywacyjny. Dzięki wyraźnemu powiązaniu nadprogramowego zadania z dodatkową nagrodą, pracownik (przynajmniej w perspektywie krótkoterminowej) będzie mógł podejmować się działań, oczekując natychmiastowego dodatku.
3. Poczucie przymusu ma za zadanie uświadomić pracownika, iż sprzeciw będzie miał negatywne konsekwencje.
4. Racjonalna perswazja stanowi łagodny środek przymusu z jednoczesnym zapewnieniem, iż zastosowanie się do polecenia będzie dla pracownika najlepszą decyzją.
5. Osobiste utożsamianie się pomaga przywódcy zachęcić pracowników do postępowania w określony sposób. Służąc za przykład, może swoim zachowaniem wskazać drogę innym osobom.
6. Zniekształcanie czy ukrywanie informacji polega na nieetycznym zagraniu mającym na celu zmanipulowanie zachowań i postaw podwładnych. Takie wykorzystanie autorytetu i charyzmy może skutkować utratą zaufania i dalszym brakiem podporządkowania.

4.2 Wybrane style kierowania

Styl kierowania to utrwalony, unikalny dla każdej jednostki sposób wywierania wpływu na pracowników, tak aby dążyli do realizacji określonych celów korzystnych dla organizacji. Prezentuje on sposób zachowania przywódcy w stosunku do swoich podwładnych. W literaturze mamy do czynienia z ogromną ilością teorii, podejść, ujęć czy koncepcji dotyczących przywództwa, stylów kierowania czy cech przywódców. W związku z mnogością zagadnień, trudno dokonać ich uniwersalnej klasyfikacji. Z reguły charakteryzowane kategorie dotyczą ujęć opartych o cechy osobowościowe przywódcy, zachowania/postawy przywódcy czy podejścia zależnego od sytuacji. Skupiają się one głównie na osobie lidera, często odwołując się do „(nie)skuteczności” danej postawy (Graen i Uhl-Bien 1995, s. 220–223).

W literaturze często wymienia się następujące cechy stylów kierowania jako narzędzi (Stoner i in. 2011, s. 453–454):

1. dotyczących interakcji (relacji wymiany) pomiędzy członkami organizacji,
2. związanych z nierównomiernym podziałem uprawnień (kwestia sprawiedliwości organizacyjnej),

3. przy pomocy których przywódcy kształtują zachowania podwładnych (promują określone postawy, np. angażowanie się w dodatkowe aktywności, gotowość do dzielenia się wiedzą),
4. związanych z określonymi wartościami (Krzakiewicz i Cyfert 2020, s. 247).

Kierowanie autokratyczne polega na instrumentalnym oddziaływaniu na podwładnych. Ma ono charakter dyrektywny, polega na drobiazgowym określeniu zadań do wykonania, przy czym wszelkie działania pracowników są skrupulatnie nadzorowane i kontrolowane. Przełożony wykorzystuje władzę wynikającą ze struktury hierarchicznej w organizacji oraz formalnych dokumentów, m.in. statutów, regulaminów, rozporządzeń, umów. Przywódca autokratyczny nie znosi sprzeciwów i odmiennych poglądów, samodzielnie podejmuje ostateczne decyzje i nie konsultuje przebiegu działań z pozostałymi członkami organizacji (Czermiński i in. 1999, s. 75, 77–78, 84). Autokrata stara się monopolizować informacje oraz inicjatywę, celowo zniechęca pracowników do dociekliwości i zadawania pytań, a sam koncentruje uprawnienia na własnych rękach (Ratyński 2002, s. 28). Skrajni autokraci mogą być uważani za dyktatorów i bezwzględnych despotów. Łagodniejszą odmianą jest podejście paternalistyczne, w którym przywódca traktuje po ojcowsku swoich podwładnych, bywa opiekuńczy, ale nadal surowo rządzi i bezwzględnie wymaga posłuszeństwa, nie uznaje dzielenia się wiedzą i ingerencji w podjęte decyzje (Weiss 2008, s. 114).

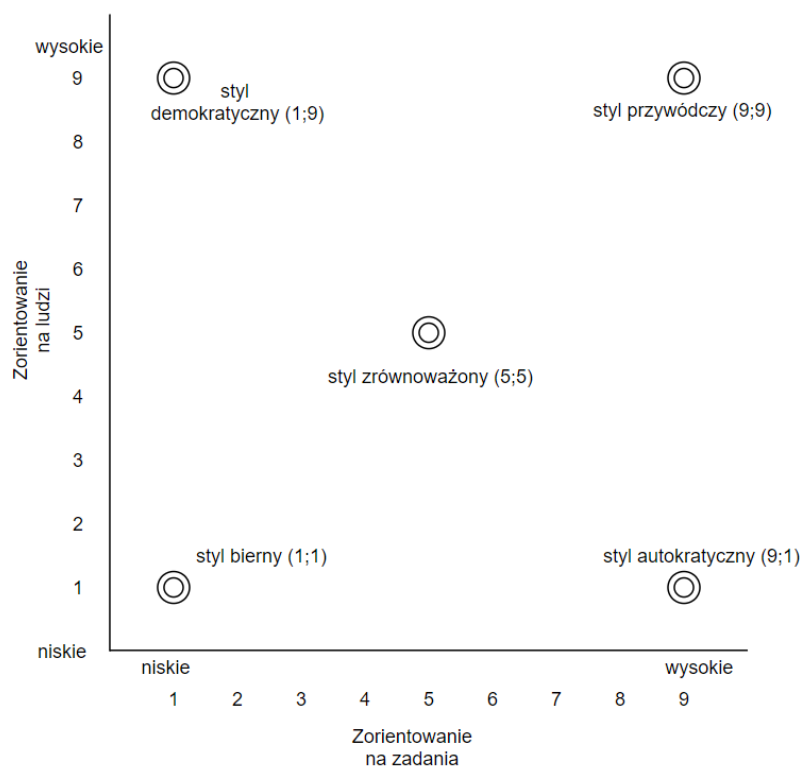
Styl demokratyczny (partycypacyjny, uczestniczący) stanowi przeciwieństwo podejścia autokratycznego. Przywódca demokrata wyznacza kluczowe cele i najważniejsze elementy strategii, ale pozostawia podwładnym możliwość ingerencji w plan działania i wykazania własnej inicjatywy. Traktuje ludzi po partnersku, czym wzbudza w nich poczucie odpowiedzialności i obowiązku. Zazwyczaj konsultuje nowe posunięcia i elementy strategii z podwładnymi, czym rozwija ich zaangażowanie i intuicję. Stara się nie rozkazywać i nie stosować nadmiernego przymusu, raczej sugeruje pewne konieczne zmiany i zachęca do refleksji, zazwyczaj motywuje do działania pozytywnymi bodźcami i rzadko stosuje kary (Weiss 2008, s. 115). Kierownik demokrata stara się zaangażować podwładnych i zainteresować ich poruszonym problemem. Pracowników obdarza zaufaniem, darzy ich szacunkiem i pozostaje gotowy do wysłuchania ich próśb; analizuje ich potrzeby i docenia wszelkie osiągnięcia pochwałami, dobrym słowem lub premią. Stara się być częścią grupy i bierze udział w wykonywaniu zadań, nie wywyższa się, nie traktuje innych z góry i jest gotowy do wysłuchania konstruktywnych uwag i sugestii ze strony pracowników (Wajda 2003, s. 95).

Trzecim głównym stylem zarządzania jest styl nieingerujący (bierny, liberalny), w którym kierownik tworzy przestrzeń do działania i wskazuje cele pracownikom, jednak nadmiernie

(często wcale) nie ingeruje w ich poczynania (Dębski 2012, s. 309). Kierownik nie stanowi części grupy, nie przyporządkowuje zadań poszczególnym osobom, wszelkie decyzje pozostawia pracownikom. Taka postawa może powodować frustrację wśród podwładnych, którzy mogą tworzyć nieformalne struktury wewnątrz grupy, aby zapewnić sobie minimum porządku i hierarchii (Wajda 2003, s. 95).

Nowatorskie podejście do przywództwa kształtowało się w późnych latach 40., kiedy naukowcy w Ohio (i później w Michigan) poddali wnikliwej obserwacji zachowania liderów. Wyodrębniono wówczas dwa podstawowe działania przywódcze: inicjowanie struktury i wspieranie. Badania przeprowadzone w Michigan pozwoliły na identyfikację podobnych działań: zorientowanych na zadania oraz zorientowanych na pracowników. Inicjowanie struktury opiera się na dążeniu do organizowania pracy, wyznaczania celów, terminów i relacji wewnątrzorganizacyjnych. Można je scharakteryzować jako podejście „twarde”. Z kolei podejście „miękkie” dotyczy wymiaru relacji pomiędzy ludźmi w obrębie zespołu (organizacji), wiąże się z zaufaniem, szacunkiem i akceptowaniem potrzeb pracownika (Robbins i Judge 2013, s. 371).

W dobie rozwoju idei przywództwa Blake i Mouton (1964) podjęli próbę zagregowania różnorodnych możliwych podejść do kierowania personelem (Taucan i in. 2016, s. 68). Powiązali styl autokratyczny, demokratyczny i bierny z aspektem oddziaływania w kategoriach interakcyjnych. Zidentyfikowano dwie podstawowe formy zachowań przywódczych: zachowania zorientowane na zadania i zachowania zorientowane na pracowników. Blake i Mouton wyniki swoich analiz przedstawili w postaci siatki kierowniczej (ang. *managerial grid*) umożliwiającej interpretację różnych zachowań przywódczych (kierowniczych). Rysunek poniżej przedstawia siatkę kierowniczą wg Blake’a i Mouton.



Rysunek 2. Graficzne przedstawienie siatki stylów kierowania wg Blake'a i Mouton
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Blake i McCanse (1991, s. 29)

Styl demokratyczny (nazywany również klubowym) cechuje dbałość o pracownika i jego potrzeby oraz pielęgnowanie relacji interpersonalnych między podwładnymi a przełożonym. Rozumiejąc nastroje ludzi, kierownik wspiera ich poczynania, nie narzuca zbytniego tempa i nie krytykuje (Burke 2017, s. 57–65).

Styl bierny (nazywany również zarządzaniem zubożonym) cechuje niska troska o ludzi oraz o produkcję. Kierownik poświęca zespołowi minimum czasu i wkłada minimum wysiłku z wykonywanie zadań, których zresztą nie nadzoruje, a ludziom zostawia prawo wyboru i decydowania o wykonywanych zadaniach (Blake i Mouton 1975, s. 28–30).

Styl przywódczy (nazywany zarządzaniem zespołowym) cechuje dbałość o zadowolenie i potrzeby pracowników oraz wysokie wyniki. Kierownik wyznacza cele w porozumieniu z członkami zespołu i nakierowuje zespół, aby utożsamiał się z celami organizacji, traktując je jak swoje. Przyjacielska atmosfera prowadzi do wzajemnego darzenia się zaufaniem i szacunkiem. Wspólne działanie motywuje pracowników i maksymalizuje ich zaangażowanie w interesy firmy (Robbins i Coulter 2018, s. 186–212).

Styl autokratyczny na podstawie siatki kierowniczej można zinterpretować jako maksymalnie nastawiony na produkcję i minimalnie nastawiony na ludzi i ich potrzeby. Przywódca autorytarny naciska na osiągnięcie jak najlepszych wyników, zaniedbując przy tym potrzeby

pracowników. Wydajność działań pracowników jest wynikiem doskonałej organizacji pracy i ciągłego systemu kontrolowania, a także instrumentalnych bodźców motywacyjnych, środków przymusu i możliwych kar (Steinmann i Schreyögg 2001, s. 398).

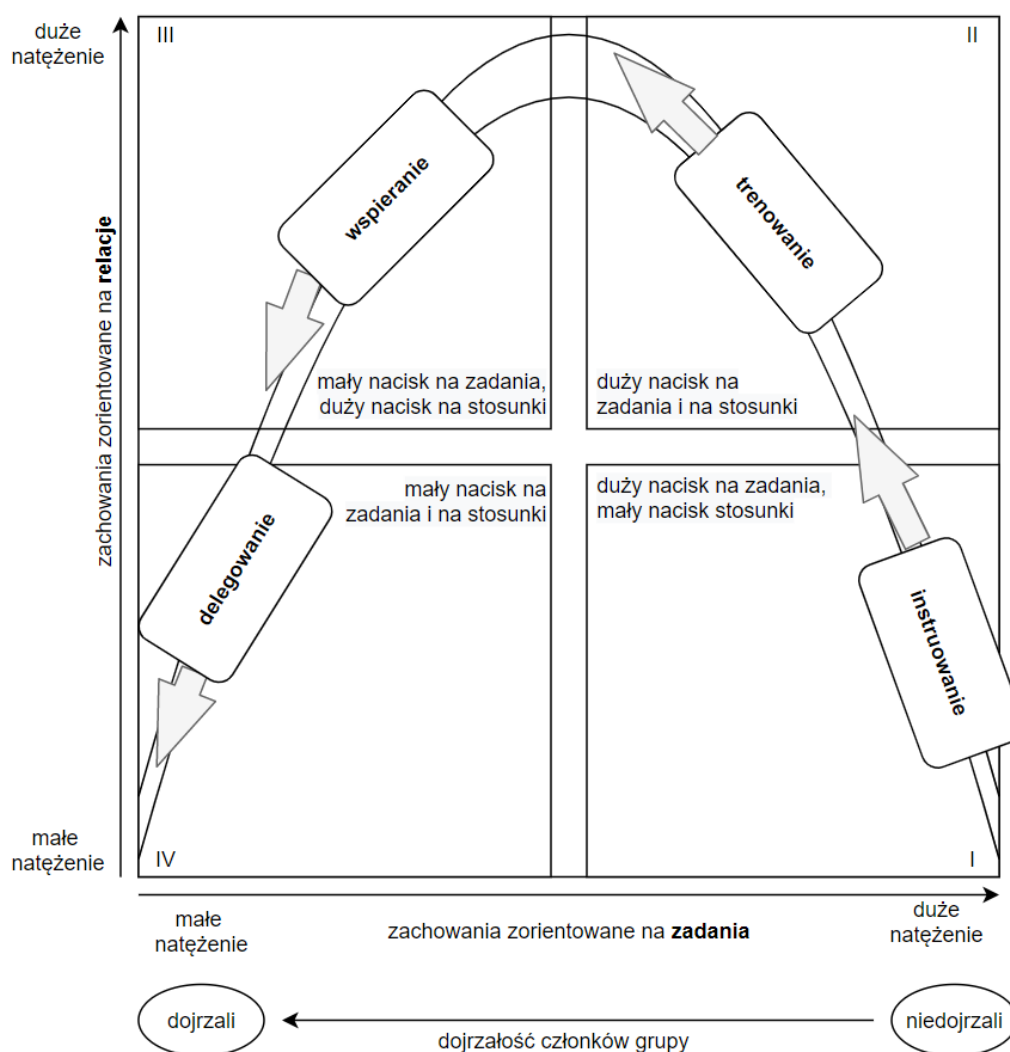
Styl zrównoważony cechuje balans pomiędzy troską o ludzi oraz produkcję. Kierownik prezentujący taki styl skupia się zarówno na potrzebach pracowników, jak i wynikach organizacji. Pracownicy mają dość wysokie morale, są motywowani do pracy przy pomocy możliwych premii lub ewentualnych upomnień. Wypracowany zostaje kompromis pomiędzy prawami pracownika a jego ciężką pracą nastawioną na zyski przedsiębiorstwa (Blake i McCanse 1991, s. 29; Robbins i Coulter 2018, s. 186–212).

Blake i Mouton, poza pięcioma podstawowymi stylami wspomnianymi powyżej, zidentyfikowali również style paternalistyczno-matriarchalny oraz oportunistyczny. Ten pierwszy opiera się na podejściu autorytarnym oraz demokratycznym, zatem przywódca może być traktowany jako „dobrotliwy dyktator”, który przy swojej serdeczności uparcie dąży do realizacji określonych celów. Styl oportunistyczny stanowi elastyczne narzędzie do wyboru odpowiedniego dla danej sytuacji stylu. W kłopotliwej sytuacji lider może naprędce zastosować inny adekwatny styl, aby wyjść z opresji i poradzić sobie z problemem (Karaszewski 2008, s. 181).

Siatka przywództwa doskonale wpisuje się w dwuwymiarową behawioralną teorię przywództwa (ang. *behaviorist theory*), która podkreśla istotę działania i zachowania lidera, przykładając mniejszą wagę do charakterystycznych cech przywódcy. Odmienne ujęcie problemu przywództwa prezentuje teoria sytuacyjna (ang. *situational theory*), która sugeruje związek przywództwa z konkretną sytuacją. Wedle jej założeń to konkretne zdarzenie i sytuacja, w jakiej znajduje się przedsiębiorstwo, determinują postawy i działania przywódcy. Teoria sytuacyjna ma wielu zwolenników, ponieważ różne okoliczności wymagają określonego działania przywódcy (Hersey, Blanchard 1969 s. 170–172; Mockler 1971, s. 146–155).

Hersey i Blanchard (1969, s. 170–172) wzbogacili teorię przywództwa o trzeci wymiar, odnoszący się do poziomu rozwoju członków organizacji czy też do poziomu zespołowej lub indywidualnej dojrzałości psychologicznej. Dodatkowy wymiar stanowi niewątpliwą wartość dodaną, umożliwia podkreślenie znaczenia czynnika ludzkiego i środowiska, w którym funkcjonuje menedżer. Obecnie koncepcja przywództwa sytuacyjnego (ang. *situational leadership*, SL) Herseya i Blancharda jest stale udoskonalana i modyfikowana, jednak warto zapoznać się szczególnie z jej pierwotną formą. Wedle tej teorii przywódcy współpracują z poszczególnymi podwładnymi, mając na uwadze poziom zaangażowania i kompetencji każdego z nich. Zazwyczaj dostosowują swoje zalecenia i sugestie, analizując możliwości pracownika. Hersey i Blanchard uważali, że stosunki między przywódcą i podwładnymi przechodzą przez cztery kolejne

fazy w miarę rozwoju pracowników: od nastawienia tylko na zadania, poprzez nastawienie na zadania i stosunki międzyludzkie, poprzez nastawienie tylko na stosunki międzyludzkie, aż po niskie nastawienie zarówno na zadania, jak i stosunki międzyludzkie w fazie dojrzałości grupy (Mrówka 2010, s. 19). Efektywne przywództwo sytuacyjne uwarunkowane jest istnieniem zachowań wspierających (relacyjnych, tj. słuchanie, docenianie, komunikowanie się) oraz zachowań instruujących (zachowań zadaniowych dyrektywnych, tj. wskazówki, instrukcje, nadzór nad wykonaniem zadania) (Avery 2009, s. 106). Możliwe kombinacje wymienionych zachowań można zagregować do czterech kategorii (I–IV), które są przedstawione poniżej.



Rysunek 3. Typowe sytuacje w procesie dojrzewiania pracowników wg Herseya i Blancharda
Źródło: opracowanie własne na podstawie Koźmiński i Piotrowski (2010, s. 349)

Cztery podstawowe kategorie (style) przywództwa sytuacyjnego są następujące: styl dyrektywny, coachingowy, wspierający, delegujący. Zgodnie z koncepcją przywództwa sytuacyjnego menedżerowie powinni prowadzić rozwój pracowników, stosując kolejno wymienione

podejścia a zaczynając od postawy instruującej opartej na wysokim zorientowaniu na zadania i niskim stopniu wsparcia pracownika, poprzez aktywny coaching, wspieranie aż do usamodzielnienia pracownika i postawy delegującej opartej na niskim poziomie instrukcji oraz minimalnym skupieniu na relacjach. Ta ścieżka odzwierciedla wzorcowy model dojrzewania pracownika, czyli wzrostu jego zaangażowania i kompetencji (Avery 2009, s. 106). Koncepcja przywództwa ewolucyjnego (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 348–349) zakłada, że efektywność poszczególnych stylów zachowań lidera jest uwarunkowana stopniem dojrzałości członków zespołu. Dojrzałość stanowi koncept dwuwymiarowy złożony z dojrzałości zawodowej i psychicznej. Dojrzałość zawodowa traktowana jest jako zdolność do sumiennego wykonywania powierzonych zadań, natomiast dojrzałość psychiczna dotyczy chęci wypełniania tych zadań. Opisane powyżej style przywództwa (dyrektywny, coachingowy, wspierający, delegujący) korespondują z odpowiednimi poziomami rozwoju pracownika (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 348–349):

1. Pracownik nie chce i nie potrafi realizować zadań.
2. Pracownik chce, lecz nie potrafi realizować zadań.
3. Pracownik potrafi, lecz nie chce realizować zadań.
4. Pracownik potrafi i chce realizować zadania.

Każdy etap dojrzałości pracownika wymaga określonego zachowania ze strony lidera, który dzięki odpowiednim reakcjom i sposobie formułowania zadań może wpłynąć pozytywnie na zaangażowanie i postawę pracownika. W pierwszym przywódca powinien wydawać polecenia, w drugim „sprzedawać” zadania i wiedzę, w trzecim zaprosić pracowników do partycypowania w procesie decyzyjnym, a w ostatnim – powinien delegować obowiązki i uprawnienia. Czwarty etap dojrzałości pracownika wiąże się ze znacznym zaangażowaniem w pracę i posiadaniem wysokich umiejętności. Te atrybuty są substytutami przywództwa, niejako zastępują je (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 348–349).

Kostera i współpracownicy (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 350) w wart uwagi sposób komentują problematykę podejścia sytuacyjnego:

1. Lider powinien dysponować różnymi źródłami władzy (pochodzącymi np. z jego wiedzy, charyzmy, nagradzania, autorytetu). Nie należy opierać się wyłącznie na władzy formalnej, która może nie wystarczyć do efektywnego zarządzania zespołem.
2. Lider powinien cechować się charyzmą, silnym charakterem, umiejętnością zjednywania sobie ludzi.
3. Lider powinien z jednakową dbałością koncentrować się na relacjach z pracownikami oraz na celach organizacji i zadaniach do wykonania.

4. Lider powinien umieć dostosowywać swoją postawę do sytuacji, biorąc pod uwagę rodzaj zadania do wykonania, perspektywę czasową, możliwości zespołu, specjalizację, formalizację i standaryzację działań.

4.2.1 Model stylów przywódczych Golemana

Model stylów przywódczych zaproponowanych przez Golemana nie wpisuje się dokładnie w żaden z głównych nurtów refleksji dotyczącej przywództwa. Często przypisywane są mu elementy stylu transformacyjnego lub sytuacyjnego. Goleman (2000, s. 82–83) zauważa, iż skuteczni przywódcy wykorzystują zazwyczaj unikalną mieszankę stylów przywódczych, która może przybierać różne oblicza w zależności od specyfiki i wymogów konkretnej sytuacji.

Obserwacje Golemana pozwoliły na wyodrębnienie sześciu bazowych stylów przywództwa, które wywodzą się z różnych aspektów inteligencji emocjonalnej lidera. Są to style: autorytatywny, demokratyczny, jednocyjący, wychowawczy, normatywny i nakazowy, z czego pierwsze cztery uważa za przynoszące najlepsze efekty i zapewniające przyjazną atmosferę w pracy. Z badań Golemana wynika, iż elastyczne obieranie stylu przywództwa sprawdza się zarówno w mniejszych lokalnych firmach, jak i międzynarodowych korporacjach (Karaszewski 2008, s. 204–205).

Cechą stylu autorytarnego jest wskazywanie wyraźnego celu, kreowanie go jako wizji, do której mają dążyć pracownicy. Poza wyznaczeniem nadrzędnego celu, opracowaniem strategii i określeniem standardów efektywności działania, przełożony daje pracownikom dużo swobody, między innymi w zakresie doboru środków mających na celu realizację zadań. Stwarza to przyjazną atmosferę i mobilizuje ludzi do działania. Styl autorytarny może się jednak nie sprawdzić w zespołach eksperckich, gdzie poszczególne jednostki posiadają ogromną wiedzę i doświadczenie, gdyż mogą wtedy negować wizję i pomysły lidera. Przywódca musi też umiejętnie dozować swoją pewność siebie, aby nie stać się zbyt butny i władczy w stosunku do pracowników, co może zaburzyć egalitaryzm panujący w zespole.

Przywódca demokratyczny chętnie korzysta z pomysłów i wiedzy członków zespołu, co daje im poczucie odpowiedzialności i sprawczości. Przywódca demokrata, zapraszając pracowników do dyskusji i wspólnego podejmowania decyzji, powinien być świadomy zagrożenia, jakie niosą za sobą niekończące się dyskusje i bezcelowe negocjacje. Demokratyczne podejście znacznie gorzej sprawdza się w niedoświadczonym zespole o niskim poziomie kompetencji, aniżeli w grupie wykwalifikowanych pracowników, którzy stanowią inspirujących partnerów do dyskusji.

Kolejnym zidentyfikowanym sposobem postępowania jest styl jednoczący. Dla lidera prezentującego takie podejście najważniejszymi rzeczami są ludzie oraz panujące w zespole relacje. Przywódca poświęca ogromną ilość czasu na budowanie bliskich relacji, doskonalenie komunikacji, dyskusje i wymianę wiedzy. Postawa jednocząca wpływa pozytywnie na budowanie u pracowników poczucia przynależności do organizacji, co wiąże się z lojalnością, zaangażowaniem i zaufaniem do innych członków grupy. Przywódcy z powodzeniem mogą stosować takie podejście jako uzupełnienie innych stylów, np. autorytarnego (Karaszewski 2008, s. 206).

Czwartym stylem zidentyfikowanym przez Golemana jako przynoszący najwięcej korzyści jest styl wychowawczy, który sprzyja rozwojowi perspektyw zawodowych pracowników. Pomaga ludziom zidentyfikować i zrozumieć ich mocne i słabe strony, wady i zalety, a następnie połączyć atuty z ambicjami i oczekiwaniami w życiu zawodowym. Lider wspiera podopiecznych, zachęca do wyznaczania sobie celów rozwojowych i szkoleniowych, ciągłego doskonalenia się, wymaga również stałej komunikacji, dzięki czemu pracownicy są świadomi, czego się od nich wymaga i co mogą w zamian uzyskać. Cierpliwie omawia wyniki pracy, nie ocenia surowo, nie wzbudza strachu. Przywódca wychowawczy odgrywa rolę mentora i nauczyciela, stara się wspierać rozwój swoich podopiecznych, jest otwarty na sugestie i potrzeby podwładnych. Taki styl przywództwa jest skoncentrowany mocno na dobru pracownika, równocześnie takie podejście zapewnia doskonałe podłoże do realizacji celów organizacji. Sprawdzi się głównie w stosunkowo doświadczonym, dojrzałym zespole pewnym swoich mocnych i słabych stron i gotowym do wspólnego działania. Często liderzy unikają stosowania takiego podejścia ze względu na brak czasu i środków na edukowanie każdego pracownika i poświęcanie mu odpowiedniej ilości uwagi (Korcz 2006, s. 207).

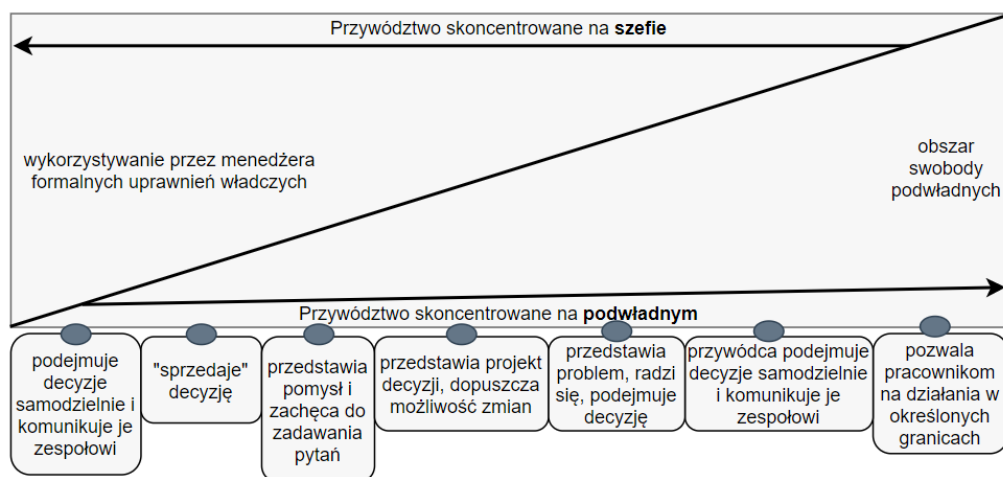
Styl nakazowy wymieniany jest przez Golemana jako niekorzystnie wpływający na atmosferę w pracy. Przywódca nakazowy wymaga natychmiastowego i bezwzględного podporządkowania się celem realizacji ściśle określonych działań. Jest wyraźnie nastawiony na maksymalizację wydajności i zysków przedsiębiorstwa za wszelką cenę, ponadto nie znosi krytyki i eliminuje wszelkie przejawy inicjatywy pracowników. Styl ten może sprawdzić się na krótką metę w sytuacjach nadzwyczajnych lub w przypadku próby przywołania do porządku niesubordynowanego pracownika, jednak w ogólnym rozrachunku dla obydwu stron przynosi straty (Korcz 2006, s. 203; Karaszewski 2008, s. 205).

Drugim stylem, który należy stosować z rozwagą, jest styl normatywny. Przywódca wyznacza bardzo wysokie standardy, których sam przestrzega, wymaga od pracowników ekspresowego wykonywania skomplikowanych zadań, nie uznaje pomyłek i naciska na działanie

na najwyższych obrotach. Nie udziela informacji zwrotnych, nie ufa ludziom i dlatego często sam obsesyjnie wyręcza pracowników w ich działaniach. Styl normatywny może się sprawdzić w niektórych zespołach rozwojowo-badawczych, projektowych czy innych wysoko wyspecjalizowanych komórkach. Może działać korzystnie (jako styl uzupełniający) na krótką metę i zapewnić błyskawiczne i dobre efekty, jednak do tego niezbędny jest błyskotliwy i wewnętrznie zmotywowany zespół o wysokich kompetencjach behawioralnych i zawodowych (Korcz 2006, s. 206).

4.2.2 Model Tannenbauma i Schmidta

Podejście bazujące na stylu sytuacyjnym wyraźnie sugeruje konieczność dostosowania stylu przywództwa do sytuacji i zdarzeń mających miejsce w organizacji. Kluczem do ustalenia pożądanych zachowań przywódczych jest wyodrębnienie głównych czynników sytuacyjnych i przeanalizowanie ich wzajemnych relacji. Wart uwagi pod tym względem jest model Tannenbauma i Schmidta (1958), który stanowi fundament kolejnych teorii sytuacyjnych. Badacze zaproponowali skalę zachowań przywódczych, na której wyodrębniono siedem szczebli przywództwa. Model opiera się na procesie podejmowania decyzji i dotyczy dwóch skrajnych podejść: przywództwa skoncentrowanego na zadaniach (na szefie) oraz przywództwa skoncentrowanego na podwładnym (na pracowniku). Na skali zachowań następuje przesunięcie od jednej skrajności (menedżer całkowicie samodzielnie podejmuje decyzje) do sytuacji przeciwnej (pracownicy podejmują decyzję samodzielnie, z minimalnymi sugestiami ze strony przełożonego). Każdy z punktów skali ukształtowany jest wpływem różnych cech przywódcy: wyznawanym systemem wartości, zaufaniem do pracowników, osobistymi upodobaniami i poczuciem bezpieczeństwa. Natomiast cechy podwładnych obejmują: wiedzę, poczucie niezależności, gotowość do wzięcia na siebie odpowiedzialności za zadanie, tolerancja dla niejednoznaczności, zainteresowanie problemem, zrozumienie celów, doświadczenia i zainteresowania. Na poniższym rysunku przedstawiono możliwe podstawowe zachowania przywódcze.



Rysunek 4. Ciągła skala zachowań przywódczych wg Tannenbauma i Schmidta
Źródło: opracowanie własne na podstawie Dolan i in. (2002, s. 231)

W swoich rozważaniach Fiedler (1964, 1994) położył jeszcze większy nacisk na konieczność modyfikowania stylu w zależności od sytuacji, powiązując tę zdolność ze skutecznością lidera. Wedle zależnościowego modelu przywództwa Fiedlera skuteczność przywódcy ma być funkcją dopasowania stylu do sytuacji przywódczej, wybranie właściwego stylu do danej sytuacji stanowić ma podstawę skuteczności przywódcy (Avery 2009, s. 108). Fiedler (Hunt 1967 s. 291; Campbell 1968, s. 346–347) założył, że efektywność grupy zależy od odpowiedniego zharmonizowania stylu przywództwa i stopnia, w jakim sytuacja umożliwia kontrolę i wpływ społeczny. Uważał, iż styl kierowania jest stałą cechą osobowościową jednostki, zatem nie można go dostosowywać do konkretnej sytuacji. W sytuacji kryzysowej, kiedy styl przywódcy odbiega od stylu optymalnego w danym momencie, Fiedler na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych zaleca zmianę sytuacji, aby ta była odpowiednia do prezentowanego przez przełożonego stylu. Aby zwiększyć stopień zgodności sytuacji ze swoim stylem, przywódca może dokonać korekty pewnych czynników sytuacyjnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych Fiedler (1964, s. 159–162) zidentyfikował następujące czynniki kształtujące korzystność danej sytuacji:

1. Relacje pomiędzy przywódcą a pracownikiem (stopień zaufania, lojalności i szacunku, jakim darzony jest lider); lepsze relacje sprzyjają przewodzeniu zespołem.
2. Struktura zadań (stopień zrutynizowania/innowacyjności wykonywanych zadań). kompleksowa, zaplanowana i przemyślana struktura zadań wzmacnia pozycję lidera.
3. Władza przywódcy (siła jego formalnego wpływu na zespół oraz oddziaływania związanego z możliwością nagradzania i stosowania przymusu); silniejsza władza

wzmacnia pozycję lidera (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 343; Stoner i in. 2011, s. 466–467).

Fiedler opracował również model określający najmniej lubianego współpracownika (NLW) (Lachiewicz i Zakrzewska-Bielawska, 2020, s. 413–415), co bywa tłumaczone również jako model najmniej preferowanego współpracownika (NPW) (ang. *least-preferred co-worker*). NLW odnosi się do oceny punktowej przywódcy, gdzie im mniejsza liczba punktów, tym współpraca układa się gorzej (domyślnie przywódca jest wtedy oceniony jako irytujący, spięty i nudny). Wówczas uważa się, że przełożony jest bardziej zorientowany na zadania. W przypadku wysokiego wyniku punktowego przełożonemu przypisuje się skłonność do pielęgnowania relacji z pracownikami i utrzymywania z nimi dobrej komitywy. W modelu przyjmuje się tylko dwie „wartości” każdego czynnika (dobre/złe, złożona/prosta; szeroki/wąski) i przedstawia wszystkie możliwe kombinacje wraz z propozycją optymalnego stylu kierowania.

Tabela 7. Typologia sytuacji kierowniczych wg Fiedlera i warunki skuteczności stylu kierowania

Relacje	Dobre				Złe			
Struktura	Złożona		Prosta		Złożona		Prosta	
Zakres władzy	Szeroki	Wąski	Szeroki	Wąski	Szeroki	Wąski	Szeroki	Wąski
Sytuacja	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Rodzaje sytuacji	łatwa  trudna							
Optymalny styl kierowania	autokratyczny			demokratyczny			autokratyczny	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jones i George (2020, s. 571), Koźmiński i Piotrowski (2010, s. 343)

Liderzy mocno zorientowani na relacje z członkami zespołu są bardziej efektywni w sytuacjach o umiarkowanym stopniu trudności pod względem przywódczym (sytuacje IV–VII). Liderzy szczególnie zorientowani na zadania są bardziej efektywni w sytuacjach o niskiej trudności (I–III) pod względem przywódczym oraz w sytuacjach bardzo trudnych (VIII).

Niektórzy badacze krytykują tezę o nieelastyczności zachowania przywódcy, wskazując na jej nierealistyczny i tendencyjny charakter. Choć rzetelność miernika NLW również jest często podważana, a badacze kwestionują jego wiarygodność (Schriesheim i in. 1994, s. 561–562), stanowi on ciekawy dodatek do teorii przywództwa sytuacyjnego i warto podkreślić jego wpływ na zainteresowanie naukowców tym tematem.

4.2.3 Teoria ścieżki do celu

Teoria ścieżki do celu (ang. *goal-path theory*) stanowi rozwinięcie teorii motywacji opartej na oczekiwaniach, według której motywacja jednostki kształtowana jest przez

oczekiwanie określonych korzyści, a ściślej przez prawdopodobieństwo osiągnięcia danego wyniku oraz wartość mu przypisywaną. Teoria ścieżki do celu jest ściśle kojarzona z Evansem i Housem (Evans 1970, s. 91; House 1971, s. 321), którzy sugerują, iż przywódca powinien umieć wskazać i objaśnić pracownikom ścieżkę prowadzącą do określonego rezultatu. W przeciwieństwie do teorii Fiedlera, teoria ścieżki do celu zakłada, że przywódcy mają zdolność zmiany swojego stylu zachowania w zależności od sytuacji. Rolą przełożonego jest zapewnienie pracownikom dostępności nagród i dodatków, które są przez nich cenione i pożądane. Co więcej, przełożony powinien umieć wskazać podwładnym wszelkie sposoby na osiągnięcie celu oraz przedstawić drogę, która do niego prowadzi. Przywódca może tego dokonać na kilka sposobów, które zarazem definiują reprezentowany styl kierowania. Oto one:

1. Zachowanie **nakazowe**, które charakteryzuje się dokładnym informowaniem podwładnych o ich obowiązkach i sposobie ich wykonania (z uwzględnieniem wszelkich wskazówek i wytycznych dotyczących kierunku i harmonogramu wymaganych prac); zachowanie charakterystyczne dla lidera bezpośredniego, przywódcy dyrektywnego.
2. Zachowanie **wspierające**, które charakteryzuje się wysoką dbałością o potrzeby pracowników, traktowaniem ich z szacunkiem i godnością oraz pomocą w potrzebie; zachowanie charakterystyczne dla lidera wspierającego, przywódcy wspomagającego.
3. Zachowanie **partycypacyjne** charakterystyczne jest dla lidera, który zasięga rady u podwładnych przed podjęciem decyzji, zazwyczaj bierze pod uwagę sugestie i wskazówki pracowników, zaprasza ich do wspólnego podejmowania decyzji.
4. Zachowanie **zorientowane na dokonania**; lider wyznacza zespołowi ambitne cele, oczekuje ich aktywności i zaangażowania w wykonywane zadania, wymaga dobrych wyników; zachowanie charakterystyczne dla przywódcy zorientowanego na wyniki i nastawionego na osiągnięcia (House i Mitchell 1974, s. 81–90; Lachiewicz i Zakrzewska-Bielawska 2020, s. 415–418).

Czynniki sytuacyjne w znaczący sposób kształtują styl przywódczy lidera. Teoria ścieżki do celu opiera się na czynnikach sytuacyjnych, cechach pracowników i cechach środowiskowych organizacji. Istotne są sposób postrzegania przez podwładnych ich zdolności i umiejętności oraz poczucie umiejscowienia kontroli. Podwładni świadomi swoich braków i niedostatku kompetencji są w stanie zracjonalizować sobie i zaakceptować styl nakazowy przełożonego, który pozwoli im na zrozumienie relacji między ścieżką a wyznaczonym celem. Podobnie pracownicy zaangażowani w działalność organizacji i mocno do niej przywiązani mogą

preferować przywódcę wspierającego. Natomiast pracownicy ceniący sobie jasne sytuacje i klarowny zestaw działań do wykonania mogą czuć się najlepiej w zespole z liderem autorytarnym.

Ludzie o poczuciu wewnętrznego umiejscowienia kontroli wierzą, iż zdarzenia, które ich spotykają, są wynikiem ich własnych zachowań i wysiłków. Z kolei zewnętrzne poczucie kontroli zapewnia człowieka o zewnętrznym źródle kierującym ich losem. Pracownik przekonany o swojej samoskuteczności może chcieć aktywnie uczestniczyć w procesach decyzyjnych i być partnerem dla lidera (przywództwo partycypacyjne), natomiast osoba przekonana o zewnętrznym źródle kontroli woli być sterowana przez przywódcę nakazowego. Liderzy nie są w stanie sterować wspomnianymi cechami pracowników, zatem muszą sięgać po inne metody, np. popracować nad atmosferą otoczenia lub przemyśleć sposób konstrukcji zadań (Jarad 2012).

Przywódca może kształtować motywację pracowników również dzięki sposobowi, w jaki scharakteryzuje i opracuje dla nich zadania. Istotne są kwestia projektu zadania, system formalnej władzy i specyfika zespołu badawczego. Czynniki te kształtują poziom satysfakcji pracowników. Gdy są precyzyjnie ustrukturyzowane, system władzy jest przejrzysty, a pracownicy mogą czuć się wystarczająco dobrze przygotowani do wykonania określonych zadań. Wówczas rola lidera może zostać ograniczona, a pracownikom można zapewnić większą autonomię. Z kolei zadania nieprecyzyjnie określone, niejasne i dwuznaczne zazwyczaj wymagają interwencji lidera. W zależności od specyfiki sytuacji, wedle teorii ścieżki-celu, lider powinien być w gotowości do udzielenia pracownikom pomocy i wsparcia w poradzeniu sobie z chwilowymi trudnościami (Karaszewski 2008, s. 220–223).

Teoria ścieżki do celu stanowi dobrą podstawę do dalszych badań empirycznych i analiz w zakresie przywództwa. W literaturze można spotkać koncepcje będące rozwinięciem lub modyfikacją pierwotnej teorii (Farhan 2018, s. 13–18), która została uzupełniona przez samego autora w 1996 roku. House zidentyfikował 8 stylów przywództwa (dołączył style odciążenia pracy, procesu decyzji zorientowanych grupowo, współpracy i reprezentacji grupy roboczej, zachowań lidera bazującego na wartościach), pozostawiając koncepcję i założenia teorii bez większych zmian (House 1996, s. 323–327).

4.2.4 Model Vrooma-Yettona-Jago

Model Vrooma-Yettona-Jago (Vroom 2000, s. 82–90) określa stopień partycypacji pracowników w procesach decyzyjnych w różnych sytuacjach i przy zróżnicowanej złożoności poruszanych problemów. Skuteczność podejmowanych decyzji jest ściśle związana z ich

jakością oraz stopniem akceptacji przez podwładnych i ich zaangażowania w proces. Autorzy modelu wyróżnili dwa autokratyczne, dwa konsultacyjne i jeden grupowy styl kierowania i proponują, by wyboru optymalnego stylu dokonywać przy pomocy drzewa decyzyjnego, którego krańcowe gałęzie wskazują na odpowiedni styl (Lachiewicz i Zakrzewska-Bielawska 2020, s. 415–416). Różnica między tymi stylami dotyczy stopnia, w jakim pracownicy uczestniczą w procesie decyzyjnym. Skrajne style to czysto autokratyczny oraz styl pełnej partycypacji, pozostałe style mieszczą się między nimi.

4.2.5 Leader Member Exchange

Koncepcja wymiany pomiędzy przełożonym a podwładnym (ang. *leader-member exchange*, LMX) odnosi się do rodzaju relacji zachodzącej pomiędzy bezpośrednim przełożonym (w układzie funkcjonalnym) a pracownikiem. Zgodnie z teorią wymiany społecznej Blaua (1964, s. 27–28) oraz regułą wzajemności, przełożeni dbający o potrzeby swoich pracowników i utrzymujący z nimi przyjazne, oparte na szacunku relacje, mogą oczekiwać stosownego zaangażowania i lojalności od swoich pracowników. Im bardziej przełożony troszczy się o swojego pracownika i im więcej uwagi poświęca jego działaniom, tym pewniejszy może być jego poczucia przynależności do zespołu oraz zaufania. Podobnie pracownicy, odczuwający wsparcie ze strony przełożonego, mogą wkładać więcej wysiłku w pracę na rzecz organizacji i traktować jej cele i priorytety jako zbieżne ze swoimi (Liden i Maslyn 1998, s. 43).

Przed wdrożeniem koncepcji LMX postrzegano przywództwo jako jednokierunkowe wywieranie wpływu na grupę (jako zbiór osób o uśrednionych potrzebach i preferencjach). Dopiero wnikliwe obserwacje Danseraua i in. (1975, s. 46), będące wynikiem czasochłonnych badań empirycznych, zasugerowały unikalność każdej pojedynczej relacji pomiędzy przełożonym a konkretnym pracownikiem. Wówczas skontestualizowano pojęcie związane z wertykalną relacją diadyczną pomiędzy przełożonym a pracownikiem (ang. *vertical dyad leadership*, VDL). Takie podejście zmieniło dotychczasowe paradygmaty i zasugerowało skupienie się na dwukierunkowej relacji pomiędzy przełożonym a pracownikiem. Pełne szacunku, poprawne relacje z czasem wykraczają poza standardowy wymiar pracy i mobilizują obydwie strony do większej lojalności i zaangażowania. Zainteresowani nową koncepcją badacze zidentyfikowali dwa ciekawe zjawiska. Tak zwane zachowania wewnątrzgrupowe (ang. *in-group*) charakteryzują się wysokim poziomem partnerstwa pomiędzy pracownikiem a liderem, wzajemnym zaufaniem, szacunkiem, poczuciem wspólnego celu itd. Z kolei tzw. zachowania pozagrupowe (ang. *out-group*) są charakterystyczne dla lidera wywierającego jednokierunkowy wpływ na

pracowników, nieskłonności do nawiązania interakcji czy obdarzenia zaufaniem członków zespołu. Każdy z pracowników w zależności od jakości utrzymywanej z przełożonym relacji, może przynależeć do pierwszej lub drugiej zidentyfikowanej grupy diad (tj. zespołów dwuosobowych). Cechy charakteru i podłoże emocjonalne stanowią ważny element kształtujący wspomnianą relację, podobnie stopień zaangażowania pracownika.

Badania empiryczne przeprowadzone pod koniec ubiegłego stulecia wskazują jednoznacznie na zachodzącą pozytywną korelację jakości procesu wymiany zachodzącej pomiędzy przełożonym a pracownikiem a uzyskiwanymi przez organizację wynikami. Mogą one przybrać postać znaczących osiągnięć, zwiększonej produktywności pracowników, niskiego poziomu fluktuacji personelu, wysokiego wskaźnika awansów, ponadprzeciętnego zaangażowania pracowników, częstych przejawów organizacyjnych zachowań obywatelskich itp. Teoria LMX prezentuje nowatorskie podejście do tematu przywództwa podkreślając unikalność i istotę relacji pomiędzy liderem a każdą podległą mu jednostką. Lider w świetle tej koncepcji staje się kreatorem przestrzeni odpowiedniej do rozwoju pracownika, docelowo ma odgrywać rolę partnera, który jest uczestnikiem wysokojakościowej relacji diadycznej z każdym pracownikiem. Im większe zaangażowanie, zaufanie i otwartość obydwu stron, tym większa korzyść dla uczestników tejże relacji oraz dla samej organizacji (Karaszewski 2008, s. 231–233).

Proces przywództwa oparty o wzajemne relacje pomiędzy liderem a pracownikami przebiega zasadniczo w trzech podstawowych fazach: nieznajomości, znajomości i dojrzałego partnerstwa. Pierwsza dotyczy głównie formalnych relacji w oparciu o hierarchię oraz przyjęte role i jest charakterystyczna dla *out-group*. Wówczas wszelkie zabiegi motywowania pracowników są czysto instrumentalne, niewskazujące na chęć rozwoju relacji i współpracy. Druga faza jest związana z większą odpowiedzialnością i zaangażowaniem ze strony pracownika. Relacja pomiędzy jednostkami staje się bliższa, często mniej formalna, a przyjmowane role i zadania stają się bardziej zorientowane na cele grupy. Rozwija się wzajemny szacunek i poczucie zaufania pomiędzy liderem i pracownikiem.

Faza trzecia jest charakterystyczna dla najwyższej jakości wymiany opartej na wysokim poziomie lojalności, zaufania i zaangażowania w wykonywanie zadań wymagających zaangażowania się, zaufania i poświęcenia. Relacja w fazie dojrzałego partnerstwa często wykracza poza zakres obowiązków wynikających z umowy formalnej. Wysoki poziom relacji kreuje pozytywne efekty dla całej organizacji. Z biegiem czasu cele jednostki i cele organizacyjne stają się zbieżne, a członkowie zespołu z oddaniem dążą do realizacji misji i wizji firmy i uzyskania dla niej maksymalnych korzyści (Graen i Uhl-Bien 1995, s. 219–247).

Wedle rozważań Dienescha i Lideny (1986, s. 618) doskonałość relacji pomiędzy przełożonym a podwładnym jest uwarunkowana wzajemnym zaufaniem, lojalnością, chęciami, kompetencjami oraz specyfiką interakcji. Warto rozważyć istnienie trzech wymiarów tejże relacji. Pierwszy wymiar dotyczy liczby, kierunków i jakości prac mających na celu realizację założeń, które członkowie diady inwestują we wzajemną relację. Lojalność, akceptacja i udzielane sobie wzajemnie wsparcie to przejaw drugiego wymiaru relacji. Z kolei następny wymiar dotyczy obustronnej sympatii wynikającej w znacznej mierze z nieformalnych relacji pomiędzy członkami diady (Karaszewski 2008, s. 234–235).

Refleksja naukowa dotycząca relacji pomiędzy liderem a pracownikiem (LMX) jako relacji wymiany rozwijała się przez wiele lat, a rozważania w tym zakresie nadal są kontynuowane. W połowie lat 90. Graen i Uhl-Bien (1995, s. 225–237) opisali związek dojrzałych relacji pomiędzy przywódcą a podwładnym ze zjawiskiem skutecznego przywództwa, wskazując liczne korzyści, jakie niesie za sobą partnerska relacja. Badacze zaprezentowali model rozwoju skutecznego przywództwa bazujący na jakości relacji pomiędzy „partnerami organizacyjnymi” (tj. liderami, ich naśladowcami, kolegami z pracy, współpracownikami czy ogólnie interesariuszami związanymi z przedsiębiorstwem).

Badanie wertykalnych relacji diadycznych (ang. *vertical dyad linkage*), czyli relacji np. na linii lider-podwładny, wykazało, iż liderzy zazwyczaj nie prezentują „uśrednionego”, identycznego w stosunku do wszystkich „naśladowców” podejścia (Dansereau i in. 1975, s. 46). Stwierdzono, iż przywódcy rozwijają i stosują zróżnicowane podejście w stosunku do różnych osób. Następnie zbadano naturę tych różnorodnych relacji i przeanalizowano ich wpływ na działalność organizacji. Twórcy nowopowstałego modelu tworzenia przywództwa (ang. *leadership-making model*) wskazali użyteczność ulepszania jakości relacji lider-podwładny w organizacjach i zasugerowali zasadność osiągania tego poprzez budowanie partnerstwa w diadzie (efekt na poziomie diady). Następne prace skupiały się na skutecznym łączeniu prostych diad w większe zbiorowości (agregacje diad) (Graen i Uhl-Bien 1991, s. 25).

Badania w zakresie LMX nie potwierdziły doniesień z Ohio i Michigan o uśrednionym stylu przywództwa. Przeciwnie, podwładni poproszeni o opisanie swojego przywódcy wygenerowali wiele różnorodnych opisów, chociaż dotyczyły tego samego lidera. Część z osób określała go w superlatywach, mówiąc o wzajemnej relacji o wysokiej jakości, o poczuciu szacunku, wzajemnego zaufania, zrozumienia i serdeczności, co jest charakterystyczne dla relacji partnerstwa – *in-group*. Druga część badanych sygnalizowała posiadanie niezbyt dobrych (niskojakościowych) relacji z przełożonym, skarżono się na brak zaufania, instrumentalne traktowanie czy nieuznawanie ich potrzeb, co jest charakterystyczne dla osób niezwiązanych mocno z

organizacją, wypełniających wyłącznie obowiązki zawodowe i nieangażujących się w działania dodatkowe na rzecz firmy (osoby spoza grupy – tzw. *out-group*) (Graen i Uhl-Bien 1995, s. 240). Rozwój koncepcji LMX przyczynił się znacznie do interpretacji postaw przywódczych uwzględniających nie tylko zachowania samego lidera, ale przede wszystkim analizę jakości wymiany diadycznej między przełożonym a podwładnym.

Pod koniec lat 80. badania Yukla (1989, s. 251) wykazały zależność relacji wymiany z przełożonym z przywództwem transakcyjnym (jako opartym na wymianie nagród). Z kolei w latach 90. poddano wnikliwej analizie relacje między przełożonymi i podwładnymi w placówce medycznej zarówno pod kątem przywództwa transformacyjnego, jak i wymiany lider-członek. Jednak kolejne badania LMX przeprowadzone przez Graena i Uhl-Bien (1991, s. 33–36) doprowadziły do scharakteryzowania LMX jako procesu obejmującego przywództwo transakcyjne oraz transformacyjne. Relacja wymiany pomiędzy liderem a podwładnym rozwija się w kilku etapach, w których stopniowo pogłębiają się zaufanie, lojalność i szacunek. Na początku, w pierwszej fazie, proces LMX ma zazwyczaj charakter transakcyjny – podwładny wykonuje określone zadania w zamian za ustalone wynagrodzenie, relacja często jest czysto instrumentalna. Drugi etap można charakteryzować jako pośredni, gdzie pojawiają się elementy wspólnego działania, bliższych interakcji i kształtowania wspólnej wizji i poczucia misji. Dopiero trzeci etap nabiera cech wyraźnie transformacyjnych. Lider staje się dla podwładnego charyzmatycznym i inspirującym przewodnikiem, a pracownik dla lidera staje się partnerem współdzielącym cele i wizję.

Szeroko komentowane i chętnie analizowane zagadnienia VDL oraz LMX spotkały się również z falą krytyki (Vecchio i Gobdel 1984, s. 5–19), m.in. ze względu na zbyt restrykcyjny podział na jednostkę „wewnętrzną” i „zewnętrzną”. Wówczas sugerowano wprowadzenie pojęcia pośredniego (ang. *middle-group*), miało ono jakoby lepiej odzwierciedlać niektóre konstrukty (m.in. satysfakcja z pracy, satysfakcja z relacji z przełożonym, samoocena produktywności, chęć odejścia z pracy). Niektórzy badacze uważają konstrukt LMX za niespójny z teorią wymiany społecznej oraz pojęciem przywództwa relacyjnego (Gottfredson 2020, s. 2). Niemniej jednak na potrzeby niniejszej pracy uznano konstrukt za odpowiedni do diagnozy relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym, chociażby ze względu na istotę wzajemności relacji odpowiadającą założeniom tejże pracy, szczególnie w kontekście dzielenia się wiedzą (Nugroho i in. 2020, s. 972; Kim i in. 2021, s. 1442).

Na potrzeby niniejszej pracy zdefiniowano relację wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym jako związek, który ściśle opiera się na dwukierunkowych stosunkach międzyludzkich (diadycznych). Charakter relacji wymiany między pracownikiem a bezpośrednim

przełożonym (w układzie funkcjonalnym) wskazuje na to, iż przełożony kreuje odmienne relacje z każdym z pracowników, które są zróżnicowane w zależności od działań, postaw czy cech osobowości obydwu stron relacji.

4.2.6 Przywództwo transakcyjne

Idea przywództwa transakcyjnego, wprowadzona przez Burnsa (1978), opiera się na wymianie, jaka zachodzi pomiędzy liderem a jego naśladowcą (Kuhnert i Lewis 1987, s. 648–649). Wspomniane wymiany pozwalają liderom na spełnienie wyznaczonych celów organizacyjnych, realizację zadań czy utrzymanie stabilnej sytuacji firmy. Przywódcy motywują swoich pracowników w oparciu o umowy o pracę (lub inne kontrakty), które wyznaczają ich zakres obowiązków i określają należne wynagrodzenie czy prowizje. W umiejętny sposób wykorzystują zalety motywowania bodźcami zewnętrznymi (często świadczeniami finansowymi, materialnymi), unikają niepotrzebnego ryzyka, skupiają się wyraźnie na realizacji konkretnego celu. Idea przywódcy transakcyjnego, rozpowszechniana przez Bassa (1985), tkwi w dużej mierze klarownym i konsekwentnym ustalaniu przez niego celów (Yammarino 1993, s. 379–382). Styl transakcyjny daje pracownikom okazje do spełnienia swoich oczekiwań (często związanych z wynagrodzeniem, awansem), zmniejsza ich niepewność, zapewnia stabilność dzięki wyznaczeniu celu, dokładnemu określeniu docelowej jakości produktu/usługi czy redukcji kosztów (McCleskey 2014, s. 125).

Lider transakcyjny za wszelką cenę dąży do zmaksymalizowania efektywności podwładnych, do czego w szerokim zakresie wykorzystuje swoją władzę (formalną i nieformalną). Prowadzi ciągłe negocjacje z pracownikami, instrumentalnie stara się zaspokajać ich żądania i potrzeby. Wykorzystuje umiejętności psychologiczne i interpersonalne do motywowania pracowników, odwołując się do ich osobistych interesów i wymiany korzyści. Współczesne organizacje w dużej mierze oparte są na regule wzajemności. Dotyczy ona zarówno czynników materialnych, jak i niematerialnych, związanych ze sposobem traktowania. Wspomniane korzyści mogą również przybierać wymiar niematerialny, obejmujący odpowiedzialność, lojalność czy wzajemną uczciwość (Yukl 2010, s. 263, za: Kopertyńska 2015, s. 256).

Przywódca transakcyjny często wyznacza pracownikom określone działania do zrealizowania, często zwraca się bezpośrednio do nich dopiero wówczas, gdy wystąpiły pewne problemy lub zadanie zostało wykonane z niezadowalającym skutkiem. Jest to przejaw tzw. zarządzania przez krytykę. Natomiast w przypadku dobrze wykonanego zadania podwładny może liczyć na gratyfikację (np. premia czy publiczna pochwała). Wykonanie zadania zgodnie z

określonymi przez lidera standardami i normami wiąże się z nagrodą (przejaw tzw. warunkowego nagradzania). Lider cechujący się stylem transakcyjnym pełni funkcję raczej osoby zarządzającej pracownikami i ich obowiązkami niż charyzmatycznego przewodnika i kreatora wizji. Lider często skupia się na wykonaniu zadania w trybie „zerojedynkowym”, nie zwracając uwagi na możliwe innowacyjne rozwiązania (Nowosad 2019, s. 234–237). Przywództwo transakcyjne skupia się na realizacji zadań menedżerskich (planowanie, organizowanie, kontrola), dlatego czasem przypisuje się mu miano przywództwa menedżerskie. Postępowanie lidera transakcyjnego bywa odporne na zmiany, a on sam nie akceptuje możliwych nowatorskich rozwiązań, które mogą przynieść większą wydajność. Nierzadko boi się kreatywnych pomysłów, stara się utrzymać *status quo* i nie wychodzi z inicjatywą. Kierowanie organizacją w ten sposób może sprawdzić się w realizacji krótkookresowych celów, opartych na prostej wymianie: zadanie – nagroda. Z drugiej strony, taki sposób postępowania może spowodować utratę kontroli nad długookresowymi planami przedsiębiorstwa i uniemożliwić przeprowadzanie długoterminowych i dalekosiężnych zmian.

4.2.7 Przywództwo transformacyjne

Badania przeprowadzane i opisywane przez Burnsa (1978), oparte na analizach postaw przywódców politycznych, znacznie przyczyniły się do rozwoju teorii przywództwa transformacyjnego, popularyzowanej przez Bassa (1985). Psycholog dostrzegał fundament tej teorii w interpretacji wpływu, jaki ma lider na swoich podwładnych. Przywództwo transformacyjne jest procesem, który ma na celu skontekstualizowanie i przekazanie podwładnym idei, wizji i celów przedsiębiorstwa. Lider kierujący się podejściem transformacyjnym zazwyczaj jest wizjonerem i postacią charyzmatyczną, w pełni zaangażowaną w życie organizacji i dbającą o rozwój i doskonalenie kompetencji swoich oraz swoich partnerów (pracowników). Inspiruje i mobilizuje podwładnych, stara się stymulować ich intelektualnie i zachęca ich do sumiennego wykonywania obowiązków oraz podejmowania się organizacyjnych zachowań obywatelskich (nadprogramowych obowiązków), stara się utrzymywać bliskie i serdeczne relacje ze swoimi naśladowcami, wspiera ich w potrzebie i akceptuje ich indywidualne potrzeby. Lider transformacyjny opracowuje strategię realizacji wyznaczonych celów, uwzględnia czynniki środowiska i predyspozycje pracowników (Bass i in. 1987, s. 7–19). W odpowiedzi na jego zachowania, pracownicy są świadomi własnej wartości i czują się potrzebni przedsiębiorstwu. Czują się dobrze wśród współpracowników, tworzą relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Są lojalni i oddani, starają się wykonywać swoje obowiązki wydajnie i skutecznie. Ponadto są

świadomości swoich potrzeb związanych z samorozwojem i doszkalananiem umiejętności w interesujących ich dziedzinach. Zazwyczaj pracują dla dobra organizacji, podejmują wysiłki dla wspólnych korzyści, myślą kolektywnie (Jones i George 2020, s. 576–577).

Do fundamentalnych elementów przywództwa transformacyjnego należą (Tichy i Ulrich 1984, s. 59): zapewnienie wizji swojej organizacji, mobilizowanie członków organizacji do podążania za wizją i jej realizacji oraz instytucjonalizowanie procesu niezbędnych zmian umożliwiających realizację wizji. Wizja kształtowana przez lidera transformacyjnego wyróżnia się następującymi cechami (Koźmiński i Piotrowski 2010, s. 352):

1. Precyzyjnie wskazuje kierunek niezbędnych działań, które powinny zostać wdrożone, aby polepszyć (ewentualnie utrzymać) pozycję przedsiębiorstwa.
2. Jej realizacja zmusza do przebudowy organizacji.
3. Stanowi kluczowy element budowy spójnej, długookresowej strategii, zazwyczaj dopuszcza i akceptuje utratę krótkookresowych korzyści.

Przywódca transformacyjny swoją postawą wzbudza zaufanie, cechują go świetne umiejętności społeczne i psychologiczne, co wykorzystuje w celu osiągnięcia oczekiwanej skuteczności swoich działań, akceptacji i aprobaty. Podwładnych traktuje w indywidualny sposób, niekiedy umiejętnie nimi manipulując, trafnie interpretuje ludzkie reakcje i postawy. Ponadto komunikowanie pracownikom swojej wizji nie może być płytkie i jednorazowe, przekaz musi być wielokrotnie powtarzany. Lider musi w klarowny i nieskomplikowany sposób przekazać podwładnym idee, które mają przyswiecać ich dalszym działaniom. Może odwoływać się wówczas do wartości zawartych w kulturze organizacyjnej przedsiębiorstwa, pobudzając w pracownikach poczucie przynależności do wspólnoty i potrzebę unifikacji celów (Wojciszke 2011, s. 51–69).

Transformacyjny styl przywództwa stanowi jeden z najczęściej obecnie omawianych w literaturze przedmiotu (Sfantou i in. 2017, s. 72–73). Często jest przywoływany w parze ze stylem transakcyjnym. Choć głosy co do ich całkowitego przeciwieństwa są podzielone, obydwa konstrukty przenikają i dopełniają się w wielu kwestiach (Wojciechowska-Dzięcielak i Szumowski 2021, s. 43).

4.3 Skale pomiaru przywództwa

Ze względu na mnogość teorii, koncepcji i paradygmatów przywództwa, stworzenie uniwersalnej skali pomiarowej byłoby niezwykle skomplikowane. Wielu badaczy starało się stworzyć narzędzia do pomiaru efektywności czy stylu przywództwa. Wiele firm konsultingowych

i szkoleniowych posiada w swojej komercyjnej ofercie rozmaite narzędzia do weryfikacji stylu przywództwa czy skuteczności lidera.

Przedstawiciele Uniwersytetu Stanowego w Ohio udostępniają bezpłatnie do celów naukowych kwestionariusz służący do opisu zachowania lidera (ang. *Leader Behavior Description Questionnaire*, LBDQ), w którym członkowie zespołu mogą opisać zachowania określonych przywódców ze swojego środowiska. LBDQ składa się z elementów opisujących sposób zachowania lidera, biorąc pod uwagę częstotliwość angażowania się w określone aktywności (Atkinson 1957, s. 359–372; Stogdill 1969, s. 153). Wykorzystano 5-stopniową skalę Likerta (1 – zawsze, 5 – nigdy). Kwestionariusz składa się z 40 pozycji. Został stworzony dzięki badaniom przeprowadzonym wśród pracowników i żołnierzy sił zbrojnych. Badani oceniali dwa wówczas zidentyfikowane wymiary zachowań liderów, tj. „inicjowanie struktury”, której celem jest organizacja i realizacja zadań, oraz postawę „uważającą”, polegającą na dostrzeganiu indywidualnych potrzeb podwładnych.

Do narzędzi pomiarowych zaliczyć można również Wieloczynnikowy Kwestionariusz Przywództwa (ang. *Multifactor Leadership Questionnaire*, MLQ) autorstwa Bassa i Avolio, (1990) często używany do pomiaru przywództwa transakcyjnego, transformacyjnego i biernego. Respondenci oceniają zachowania lidera, wypełniając kwestionariusz składający się z 78 pozycji. Obecnie dostępnych jest wiele zmodyfikowanych wersji tego kwestionariusza (np. 5X-short). Zazwyczaj odpowiedzi są zaznaczane przy pomocy 5- lub 7-stopniowej skali Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Przykładowe przetłumaczone pozycje (dotyczące odpowiednio stylu transformacyjnego, transakcyjnego i biernego): „Rozważam moralne i etyczne konsekwencje swoich decyzji”, „Śledzę wszystkie błędy lub/i niedociągnięcia”, „Podejmuję działania dopiero wtedy, kiedy coś pójdzie nie tak”, „Przełożony pomógłby mi swoim kosztem”.

Skrócona wersja (MLQ-8Y) Wieloczynnikowego Kwestionariusza Przywództwa składa się z 24 pozycji, opisujących cztery elementy przywództwa transformacyjnego (charyzmę, inspirację, stymulację intelektualną, indywidualne podejście), trzy elementy przywództwa transakcyjnego (uwarunkowane nagradzanie, aktywne/pasywne zarządzanie przez krytykę), jeden element przywództwa biernego. Przykładowe pozycje: „Osoba, którą oceniam, traktuje mnie indywidualnie, nie jako anonimowego członka grupy”, „Osoba, którą oceniam, skupia się na błędach, wyjątkach, odstępstwach i nieprawidłowościach pojawiających się w mojej pracy”, „Osoba, którą oceniam, unika podejmowania jakichkolwiek decyzji”. Zazwyczaj odpowiedzi są zaznaczane przy pomocy 5- lub 7-stopniowej skali Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”) (den Hartog i in. 1997, s. 19).

Kwestionariusz stworzony przez Dulewicza i Higgsa (2005, s. 105) służy do weryfikacji określonych wymiarów przywództwa (ang. *leadership dimensions questionnaire*, LDQ). Przy pomocy instrumentu liderzy mogą samodzielnie dokonać interpretacji kontekstu organizacyjnego, zaangażowania podwładnego oraz skuteczności lidera oraz relacji pomiędzy osobowością i przywództwem.

Jednowymiarowa skala relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem LMX-7 (ang. *Leader-Member Exchange*) mierzy jakość zawodowych relacji pomiędzy liderami i podwładnymi. Instrument służy do samodzielnego badania stopnia szacunku, zaufania i wymiany odpowiedzialności w ramach tej relacji (Drollinger i in. 2006, s. 161–165). Skala składa się z 7 pozycji, respondenci zaznaczają odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta, odnosząc się do stopnia, w jakim zgadzają się z konkretnym zdaniem. Skala LMX-7 stanowi uniwersalne narzędzie diagnostyczne, gdyż pozwala na ocenę jakości relacji wymiany zarówno z perspektywy lidera, jak i podwładnego. Jako liderzy mogą podjąć się wypełnienia kwestionariusza wielokrotnie, ponieważ odnosi się on do konkretnej relacji z określonym jednym pracownikiem. Pracownicy również mogą podjąć się wypełnienia kwestionariusza wiele razy, obierając za każdym razem perspektywę relacji z różnymi (bezpośrednimi) przełożonymi (szefem oddziału, menedżerem firmy, kierownikiem zakładu itd.). Przykładowe pozycje kwestionariusza: „Przełożony rozumie moje potrzeby lub/i problemy”, „Przełożony dostrzega mój potencjał”, „Przełożony wykorzystuje swoje możliwości, aby pomóc mi rozwiązać problemy w pracy” (Graen i Uhl-Bien 2017, s. 354–360).

Stworzenie skali pomiarowej LMX stanowi odpowiedź na potrzebę zidentyfikowania i zinterpretowania relacji pomiędzy liderem a naśladowcą. Graen i Uhl-Bien (1995, s. 219–247) opracowali cztery etapy mające na celu konceptualizację i operacjonalizację pojęć związanych z LMX. Badacze zamiast oddzielnie analizować postawy lidera i podwładnego, zasugerowali zbadanie charakterystyki relacji zawodowej pomiędzy konkretnymi jednostkami. Wiązało się to z przekonaniem, iż przywódcy nie traktują w identyczny sposób wszystkich swoich podwładnych, a tworzą z nimi unikalne relacje. Potwierdzono empirycznie wpływ relacji pomiędzy liderem a pracownikiem na istotne zagadnienia, takie jak satysfakcja z pracy, gotowość do dzielenia się wiedzą, zaangażowanie czy fluktuacja kadr (Graen i in. 1982, s. 109–129; Graen i Uhl-Bien 1995, s. 355).

Jako że empirycznie zidentyfikowano zmianę jakości relacji pomiędzy liderem i podwładnym w czasie, diagnozę tejże relacji można wykonywać wielokrotnie. Niska jakość relacji charakterystyczna jest dla początkowej fazy współpracy, natomiast faza partnerstwa wyróżnia się wysoką jakością relacji. Badacze podjęli próbę zinterpretowania podłoża funkcjonowania

niezależnych diad lider-pracownik w szerszym kontekście, biorąc pod uwagę liczbę diad występujących w organizacji. Mimo iż w literaturze przedmiotu występują różne wersje skal pomiarowych, to LMX-7 uważana jest za optymalną, gdyż charakteryzuje się najwyższą rzetelnością w porównaniu do innych jej wersji, przypisywane są jej bardzo dobre właściwości psychometryczne. Badania empiryczne wskazują na wysokie korelacje pomiędzy jakością badanych relacji, a np. obiektywną wydajnością, ogólną satysfakcją, zaangażowaniem, klarownością ról, fluktuacją kadr czy kompetencjami jednostek (Gerstner i Day 1997, s. 836–837).

Spójność wewnętrzna narzędzia jest zadowalająca, współczynnik α Cronbacha dla przeprowadzanych badań wynosił zazwyczaj ok. 0,80–0,90 (Gerstner i Day 1997, s. 831). Ze względu na wysokie korelacje pomiędzy wzajemnym szacunkiem, zaufaniem i zobowiązaniami, kwestionariusz LMX-7 na ogół bywa interpretowany jako jednowymiarowy (Graen i Uhl-Bien 1995, 2017). Niemniej jednak podejmowano próby zidentyfikowania wielowymiarowości LMX, wskazując na wymiar lojalności, emocji i zasług (Dienesch i Liden 1986; Schriesheim i in. 1992, s. 135–147).

5 Szkolnictwo wyższe w Polsce i sylwetka nauczyciela akademickiego

Światowy zjazd przedstawicieli uniwersytetów mający miejsce w 1988 roku odbył się z okazji 900-lecia Uniwersytetu Bolońskiego. Uchwalono wówczas *Magna Charta Universitatum* (*Bologna Una Università per l'Europa Immagini e Parole IX Centenario 1989*, 1989), która choć nie jest dokumentem rządowym, stanowi ważne pismo respektowane przez europejskie uniwersytety. Dokument określa rolę uniwersytetu jako instytucji oraz wskazuje wytyczne dotyczące jego działalności. Zgodnie z nim przyszłość rodzaju ludzkiego zależy głównie od rozwoju kultury, nauki i techniki, trzeba zatem zrobić wszystko, aby uniwersytety stały się ośrodkami kultury, wiedzy i badań naukowych (Rozmus i Waltoś 2016, s. 21).

Proces Boloński został rozpoczęty pod koniec XX stulecia podpisaniem Deklaracji Bolońskiej przez 29 ministrów krajów europejskich odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. Celem procesu było m.in. stworzenie jednolitego trzystopniowego systemu kształcenia, wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (tzw. punkty ECTS), opracowanie optymalnej jakości kształcenia i kryteriów/metod oceny jakości, promowanie mobilności wykładowców i studentów. Deklaracja zakłada również uwspólnienie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, niezależnego od kontekstu politycznego, kulturowego czy językowego.

Szkolnictwo wyższe w Polsce stanowi jeden z najprężniej rozwijanych obszarów życia społecznego. Ostatnie 30 lat przyniosło dynamiczne przemiany ilościowe, ustrojowe oraz instytucjonalne. Przełomowe wydarzenie miało miejsce w 1990 roku, kiedy dopuszczono tworzenie szkół wyższych zarówno przez osoby prawne, jak i fizyczne. Zapoczątkowało to nieustanny wzrost liczby uczelni publicznych (utworzonych przez organ państwa) i niepublicznych (utworzonych przez osobę fizyczną albo osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego albo państwowa, albo samorządowa osoba prawna). Drugim rozróżnieniem zaproponowanym przez tę ustawę jest podział uczelni na akademicką oraz zawodową. „Uczelnia jest uczelnią akademicką, jeżeli prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej, [...] prowadzi studia pierwszego stopnia oraz studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, [...] może prowadzić kształcenie doktorantów [...]. Natomiast uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego [...]”, jednak nie posiada określonej ustawą kategorii naukowej (Dz. U. 2023 poz. 742, Art. 13, Art. 14 i Art. 15). Niniejsza dysertacja porusza problematykę uczelni akademickich, nie odwołuje się zaś do uczelni zawodowych.

Według danych pochodzących Głównego Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2020/21 działalność prowadziło 349 uczelni, z tego 130 publicznych i 219 niepublicznych, z

kolei w roku akademickim 2022/2023 liczba uczelni wynosiła 359 (Główny Urząd Statystyczny, 2021, 2023).

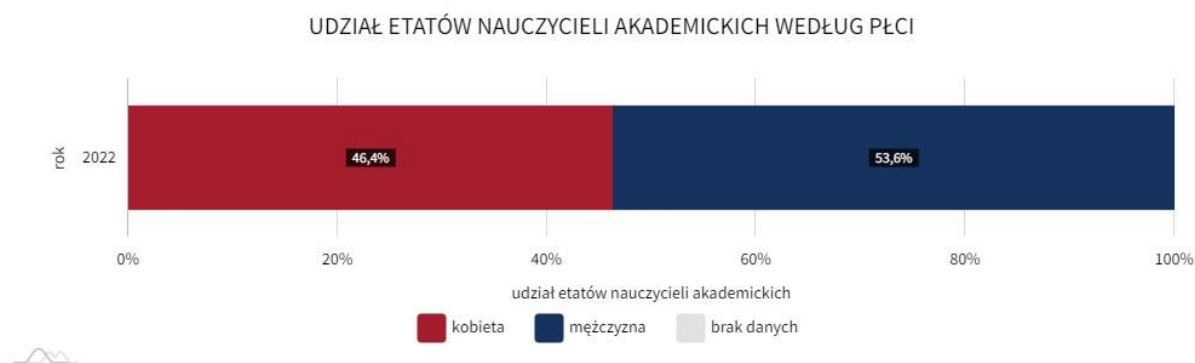
Zgodnie z ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, uczelnie wyższe zatrudniają pracowników na stanowisku nauczycieli akademickich lub pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Liczba pracowników akademickich posiadających stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora, pracujących w charakterze pracownika badawczego, badawczo-dydaktycznego lub dydaktycznego na publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych o profilu akademickim w Polsce utrzymuje się na mniej więcej stałym poziomie oscylującym wokół 67–68 tys. osób. W dniu 31.12.2022 roku liczba ta wynosiła 67 530 (dane: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp: 20.01.2024]).

Według przepisów ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce, nauczyciel akademicki to pracownik uczelni zajmujący się kształceniem lub i prowadzeniem działalności naukowej zatrudniony w grupie stanowisk: dydaktycznych, badawczych, badawczo-dydaktycznych. Może nim zostać osoba posiadająca określone w ustawie i statucie kwalifikacje i spełniająca określone wymagania, ponadto nie może być wcześniej ukarana opisaną w ustawie karą dyscyplinarną. Nawiązanie stosunku pracy z pracownikiem akademickim następuje na podstawie umowy o pracę. W umowie o pracę z nauczycielem akademickim wskazuje się, czy uczelnia jest podstawowym miejscem pracy. Nauczyciela akademickiego zatrudnia się na stanowisku: profesora, profesora uczelni, adiunkta lub asystenta. Nauczyciel akademicki będący pracownikiem dydaktycznym ma w obowiązku należycie kształcić i wychowywać studentów lub uczestniczyć w kształceniu doktorantów. Do obowiązków pracownika badawczego należy prowadzenie działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów, natomiast w przypadku pracownika badawczo-dydaktycznego jest to prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów. Szczegółowy zakres obowiązków nauczyciela akademickiego ustala rektor. Ponadto nauczyciel akademicki jest obowiązany do uczestniczenia w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni oraz stałego podnoszenia kompetencji zawodowych.

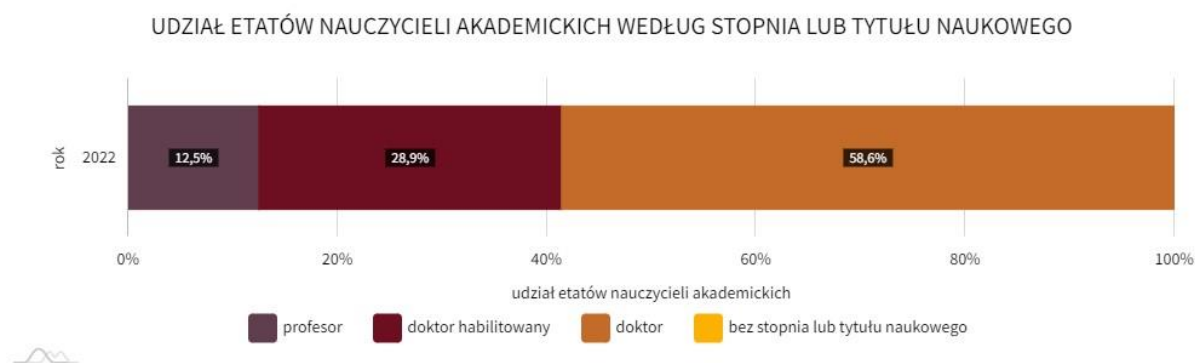
Poniższe wykresy przedstawiają dane statystyczne dotyczące pełnoetatowych pracowników akademickich polskich uczelni w latach 2019–2022 (liczba nauczycieli akademickich, udział nauczycieli akademickich stopnia/tytułu naukowego, rodzaju uczelni i wieku w populacji).



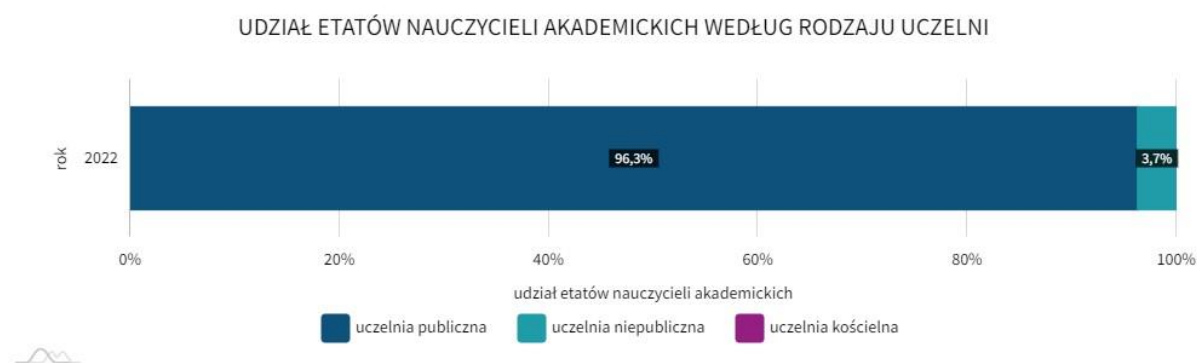
Rysunek 5. Liczba nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach w roku 2022
 Źródło: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp: 20.01.2024]



Rysunek 6. Udział nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach roku 2022 wg płci
 Źródło: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp: 21.01.2024]

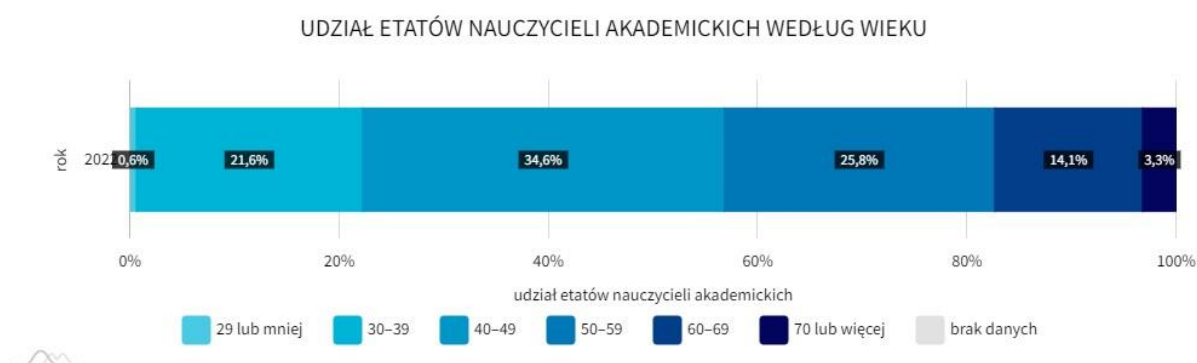


Rysunek 7. Udział nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach w roku 2022 wg stopnia lub tytułu naukowego
 Źródło: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp na 20.01.2024]



Rysunek 8. Udział nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach w roku 2022 wg rodzaju uczelni

Źródło: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp: 20.01.2024]



Rysunek 9. Udział nauczycieli akademickich pracujących na polskich uczelniach latach 2019–2021 wg wieku

Źródło: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego na podstawie systemu POL-on (sprawozdanie S-12 dla GUS) [radon.nauka.gov.pl, dostęp: 21.01.2024]

5.1 Dzielenie się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni

Uczelnie wyższe jako podmioty silnie związane z wiedzą opierają znaczącą część swojej przewagi konkurencyjnej na nauczaniu oraz prowadzeniu projektów badawczych. Zarówno wiedza ukryta, jak i jawna może zostać udostępniona dzięki przychylnym postawom pracowników oraz odpowiedniej kulturze organizacyjnej. Nauczyciele akademicy odgrywają w tej kwestii krytyczną rolę (Fullwood i in. 2013, s. 123–128; Ramayah i in. 2014, s. 160–164; Fullwood i Rowley 2017, s. 1254–1258). Choć gotowość do dzielenia się wiedzą wydaje się stanowić warunek *sine qua non* funkcjonowania uczelni, niektóre opracowania wskazują na problematyczność tej kwestii (Alotaibi i in. 2014, s. 1–7; Al-Kurdi i in. 2018, s. 226–246). W kontekście uczelni wyższej za szczególnie wart uwagi wskazuje się problem dzielenia się wiedzą ukrytą (Alves i Pinheiro 2022, s. 1–15; Mitchell i in. 2022, s. 1664–1668).

Zazwyczaj wyróżnia się cztery podstawowe obszary krytyczne dla dzielenia się wiedzą w uczelni wyższej: indywidualny, organizacyjny, technologiczny i kulturowy. Badacze wskazują m.in. czynniki społeczne jako kształtujące postawy pracowników akademickich wobec dzielenia się wiedzą i zwracają uwagę na istotne różnice w kwestii dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich z różnych środowisk kulturowych, krajów i kontynentów (Świgoń 2017, s. 101–105; Al-Kurdi i in. 2018, s. 226–246). Jak podkreślają badacze, kontekst kulturowy ma wpływ na dzielenie się wiedzą w organizacjach (Adichivli i in. 2006, s. 94–107), co przekłada się na różnice organizacji amerykańskich, azjatyckich, europejskich czy latynoamerykańskich. Wskazuje to na konieczność badania problemu dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich w różnych kontekstach kulturowych i narodowych.

Zaufanie do współpracownika, motywacja wewnętrzna i uwarunkowania kulturowe stanowią często wymieniane czynniki wspomagające proces dzielenia się wiedzą (Wang i Noe 2010, s. 118), podobnie jak działania przywódcy promujące współdziałanie (Riege 2005, s. 31) czy sprawiedliwy system wynagradzania (Yeshinegus i Hong 2022, s. 1).

Badacze wskazują między innymi wiek, staż pracy, stopień bądź tytuł naukowy, płeć, reprezentowaną dziedzinę nauki i pochodzenie za zmienne różnicujące intencje nauczyciela akademickiego (Chmielecki 2013, s. 93; Tan 2015, s. 1–2; Świgoń 2017, s. 104–106) bądź członka uczelnianego zespołu badawczego (Alves i Pinheiro 2022, s. 11) do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami (co znajduje odzwierciedlenie w prowadzonych przez nich rozważaniach empirycznych).

Przegląd literatury przeprowadzony na potrzeby niniejszej dysertacji wykazał występowanie opracowań dotyczących problemu dzielenia się wiedzą wśród polskich pracowników akademickich. Chmielecki (2013) przeprowadził badania jakościowe, w których wykorzystał technikę wywiadów pogłębionych w celu zidentyfikowania barier w dzieleniu się wiedzą wśród pracowników naukowo-dydaktycznych, wskazując brak zaufania jako kluczowy problem. Świgoń (2015, 2017) przeprowadziła badanie ilościowe dotyczące dzielenia się wiedzą wśród pracowników uczelni i upowszechniania wiedzy w środowisku akademickim z uwzględnieniem sposobu przekazywania wiedzy, tematów podejmowanych dyskusji naukowych, wielkość sieci kontaktów i wykorzystywanych do tego technologii. Autorka badań wskazała brak czasu jako główny czynnik hamujący gotowość do dzielenia się wiedzą. Zarówno polscy (Chmielecki 2013, s. 96; Świgoń 2017, s. 112–113), jak i zagraniczni badacze (Fullwood i in. 2013, s. 131; Ramayah i in. 2014, s. 177–180) wskazują na konieczność prowadzenia dalszych badań w zakresie dzielenia się wiedzą wśród pracowników naukowych z uwzględnieniem różnych kontekstów.

6 Metodyka badań empirycznych

Poniżej omówiona zostanie metodyka postępowania badawczego będącego kanwą niniejszej pracy, w szczególności zaś przedstawione zostaną problem i pytania badawcze, hipotezy badawcze, analizowane zmienne, wykorzystane narzędzia badawcze, przebieg procedury badawczej, charakterystyka próby badawczej oraz ograniczenia postępowania badawczego.

6.1 Problem badawczy, cel pracy

Problematyka postrzeganej przez pracownika akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej, relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym czy gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami jest stosunkowo mało zbadana i rzadko dyskutowana w kontekście polskich uczelni. Dzielenie się wiedzą stanowi krytyczną funkcję uczelni jako instytucji opartych na wiedzy i wymaga dalszego eksplorowania pod względem kształtujących go czynników zewnętrznych oraz rozróżnienia pod względem geograficznym, narodowym, kulturowym (Adichivli i Maurer 2006, s. 96–107; Cheng i in. 2009, s. 321–322; Chmielnicki 2013, s. 93; Świgoń 2017, s. 104; Liao i Chen 2018, s. 431–432; Al-Kurdi i in. 2018, s. 217; Fan i Beh 2024, s. 1–5; Wojciechowska-Dzięcielak i Ashkanasy 2024, s. 258–259).

Problem badawczy można sprowadzić do pytania o to, jaki charakter mają relacje między postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną i relacją wymiany między nauczycielem akademickim a jego bezpośrednim przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Problem badawczy związany jest zatem z dążeniem do zniwelowania **luki badawczej** dotyczącej weryfikacji współlistnienia wymienionych zjawisk ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu nauczyciela akademickiego polskiej uczelni.

Celem pracy jest identyfikacja zależności pomiędzy postrzeganą przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwością organizacyjną i relacją wymiany z przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Zdefiniowany powyżej cel ma charakter ogólny. Poniżej przedstawiono cele szczegółowe, z uwzględnieniem podziału na cele systematyzujące oraz projektowo-wyjaśniające.

Cele systematyzujące:

- uporządkowanie zagadnień dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą, postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i jakości relacji wymiany z przełożonym oraz związanych z tymi zjawiskami uwarunkowań i mechanizmów,

- identyfikacja liczby wymiarów konstruktów postrzeganej przez nauczycieli akademickich sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami oraz relacji wymiany z przełożonym.

Cele projektowo-wyjaśniające:

- weryfikacja i adaptacja narzędzi do pomiaru omawianych konstruktów (cel metodyczny),
- wskazanie sposobu identyfikowania wybranych zjawisk biorących udział w kształtowaniu gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni,
- określenie wzajemnego związku między poszczególnymi wymiarami badanych zmiennych.

Niniejsza praca eksploruje tematykę gotowości do dzielenia się wiedzą wśród polskich pracowników akademickich w kontekście sprawiedliwości organizacyjnej i relacji pomiędzy pracownikiem a bezpośrednim przełożonym.

Zdiagnozowanie poziomu gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni w kontekście postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej oraz relacji pomiędzy przełożonym a pracownikiem jest istotnym uzupełnieniem luki w obszarze danych empirycznych. Umożliwia także ugruntowanie pozycji tych pojęć w naukach o zarządzaniu i jakości jako wiążących się z kluczowymi postawami personelu akademickiego kształtującymi przewagę konkurencyjną uczelni.

6.2 Hipotezy badawcze

Celem niniejszego podrozdziału jest podsumowanie systematycznego przeglądu literaturowego przeprowadzonego na potrzeby tejże dysertacji oraz przedstawienie zaproponowanych hipotez. Tabele 8–10 zaprezentowane w dalszej części pracy przedstawiają w sposób uporządkowany (według roku publikacji) konkluzje wynikające z przeprowadzonych dotychczas badań naukowych pod postacią popartych bądź odrzuconych hipotez zaproponowanych przez autorów. Aby zachować przejrzystość tabeli, w tabelach zamieszczono wyłącznie pozycje, które stanowią przedmiot rozważań niniejszej dysertacji.

6.2.1 Hipoteza 1

W zależności od nastawienia jednostki będącej źródłem wiedzy, specyfiki wiedzy i możliwości (uwarunkowań) zapewnionych przez organizację, proces dzielenia się wiedzą może przebiegać zarówno bezproblemowo i spontanicznie, jak i może być problematyczny dla stron.

Znaczącymi ograniczeniami, które towarzyszą temu zjawisku w kontekście uczelni wyższej, są czynniki indywidualne, takie jak negatywne nastawienie, brak zaufania do współpracowników, strach przed utratą prawa własności intelektualnej i profitów zeń wynikających, obawa przed brakiem wzajemności czy nieuczciwością ze strony odbiorcy, kradzieżą pomysłów na badania naukowe czy bezprawnym przypisaniem zasług i odkryć. Ponadto mogą wystąpić trudności organizacyjne i systemowe, takie jak nieodpowiednia strategia, zbyt sformalizowane i hierarchiczne stosunki między współpracownikami lub jednostką a władzami uczelni, brak czasu, wadliwie skonstruowany system motywowania pracowników czy brak wymiernych zysków z uwspólniania własnej wiedzy. Przeszkodami w dzieleniu się wiedzą mogą być również czynniki technologiczne, np. słaba dostępność sprzętu, oprogramowania, platform edukacyjnych, wirtualnych grup dyskusyjnych, czy czynniki społeczne, tj. kultura organizacyjna uczelni niepromująca dzielenia się wiedzą, brak wsparcia i dobrego przykładu ze strony przełożonego, silna konkurencja wewnętrzna, niezdrowa rywalizacja pomiędzy pracownikami akademickimi współpracującymi ze sobą na co dzień (Alotaibi i in. 2014, s. 3–4; Ramayah i in. 2014, s. 162–164; Tan 2015, s. 525–528; Al-Kurdi i in. 2018, s. 228–230; Fan i Beh 2024).

Pomimo istnienia czynników hamujących proces dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich, zarówno przełożeni, jak i sami pracownicy są coraz bardziej świadomi istnienia czynników wspierających go. Może to być np. sprawnie działający system motywowania i nagradzania pracowników propagujących dzielenie się wiedzą, rozwój zespołowej współpracy naukowo-badawczej, tworzenie platform ułatwiających komunikację pomiędzy naukowcami i kreowanie atmosfery sprzyjającej dyskusowaniu i omawianiu problemów badawczych (Fullwood i in. 2013, s. 126; Al-Kurdi i in. 2018, s. 234–235). Zachęcające do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami naukowymi mogą być dodatkowe nagrody pieniężne za aktywne dzielenie się wiedzą czy transparentne zasady, uczciwe traktowanie i poszanowanie dla własności intelektualnej jednostki (Riege 2005, s. 20–22; Cheng i Ho 2009, s. 314).

Jedną ze wspomnianych barier jest obawa przed nieuczciwością ze strony współpracownika lub nawet kradzieżą własności intelektualnej czy koncepcji naukowej (Riege 2005, s. 23–35). Skutkuje ona poczuciem niesprawiedliwości, która dotyka jednostkę ze strony poszczególnych współpracowników lub uczelni jako instytucji. Może mieć ona wymiar dystrybucyjny, związany z obawą przed brakiem stosownego wynagrodzenia za wykonanie określonych działań. Może ona dotyczyć również stosowanych procedur wyróżniających czy nagradzających pracowników w nierówny, nieadekwatny sposób bądź może przejawiać się pod postacią niezdrowych interakcji pomiędzy współpracownikami, związanych z obawą przed niesprawiedliwym traktowaniem, brakiem poszanowania wiedzy i opinii, przywłaszczeniem praw autorskich

czy przypisaniem sobie cudzych osiągnięć. Jeżeli odczuwana przez pracownika niesprawiedliwość może wpłynąć negatywnie na jego postawy wobec organizacji, wówczas warto zweryfikować wpływ postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Celem wstępnej weryfikacji związku postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej i gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, dokonano analizy bibliometrycznej artykułów dostępnych w bazie Scopus. Przeprowadzono szereg wyszukiwań zawierających kluczowe frazy w języku angielskim w tytule publikacji, słowach kluczowych oraz abstrakcie. Wykorzystano pojęcia: „*intention to share knowledge*”, „*readiness to share knowledge*”, „*knowledge sharing*”, „*knowledge transfer*” oraz „*organizational justice*”, „*distributive justice*”, „*procedural justice*” lub „*interactional justice*”. W wyszukiwaniu fraz ograniczono się do języka angielskiego, ponieważ abstrakty oraz słowa kluczowe zazwyczaj publikowane są również w języku angielskim, nawet jeśli praca napisana jest w innym języku.

Ponadto wyniki wyszukiwania zawężono tylko do publikacji polsko-, francusko-, niemiecko- i anglojęzycznych w obszarze nauk społecznych, psychologii, zarządzania i biznesu. Wyszukiwanie recenzowanych artykułów i rozdziałów monografii bez zawężania przedziału czasowego dało rezultat 62 dokumentów opublikowanych w latach 1998–2023. Od 2006 roku liczba artykułów spełniających kryteria wyszukiwania rosła do poziomu 5–6 publikacji w skali roku.

Celem sprawdzenia wyszukiwanych zagadnień w kontekście uczelni wyższej (a w szczególności nauczyciela akademickiego), ponowiono wyszukiwanie z dodaną frazą „*academic teacher*”, „*academic staff*”, „*lecturer*” lub „*university teacher*”, jednak nie znaleziono ani jednego opracowania, co świadczy o konieczności prowadzenia badań w tym zakresie.

W kolejnym etapie przeprowadzono weryfikację abstraktów wszystkich 62 opracowań. Analiza dotyczyła zidentyfikowania opracowań, w których badano empirycznie i formułowano hipotezy dotyczące związku szeroko rozumianego pojęcia dzielenia się wiedzą ze współpracownikami i postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej. Po wyselekcjonowaniu z nich 48 tekstów, dokonano analizy całych tekstów i wybrano 24 opracowania odpowiadające założeniom. W celu uporządkowania informacji dotychczas wydanych w recenzowanych publikacjach, sporządzono Tabelę 8 (poszczególne pozycje odwołują się do konkretnych publikacji, dyskutowanych w nich hipotezach oraz badanych prób).

Tabela 8. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą.

	Autorzy opracowania	Zweryfikowane hipotezy	Badana próba
1	Schepers i Berg (2007)	– SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA	154 pracowników sektora budowlanego, Niderlandy
2	Ibragimova i in. (2012)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	220 programistów, USA
3	Ali i in. (2016)	– SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J	246 pracowników terenowych sektora medycznego, Zjednoczone Emiraty Arabskie
4	Akram i in. (2017)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	245 pracowników sektora telekomunikacyjnego, Chiny
5	Kim i Park (2017)	– SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA	400 pracowników pełnoetatowych różnych organizacji (przemysłowych, consultingowych, badawczych i marketingowych), Korea Południowa
6	Le i Lei (2017)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA	353 pracowników dużych przedsiębiorstw wytwórczych i usługowych, Chiny
7	Li i in. (2017)	– SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	1386 pracowników organizacji państwowej, Chiny
8	Tamta i Rao (2017a)	– SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA	294 pracowników sektora bankowego, Indie
9	Tamta i Rao (2017b)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	225 pracowników sektora bankowego, Indie
10	Cugueró-Escofet i in. (2019)	– SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA	1350 pracowników firm wielonarodowych, Hiszpania
11	Imamoglu i in. (2019)	– SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA	211 pracowników różnych przedsiębiorstw, Turcja
12	Akram i in. (2020)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	345 pracowników sektora telekomunikacyjnego, Chiny

13	Noerchoidah i in. (2020)	– SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	255 kierowników obiektów hotelowych, Indonezja
14	Phong i Son (2020)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	365 pracowników dużych firm wytwórczych, Wietnam
15	Gupta i in. (2021)	– SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA-U	266 pracowników firm finansowych oraz telekomunikacyjnych, Indie
16	Jnaneswar i Ranjit (2021)	– SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA	288 pracowników firmy produkcyjnej, Indie
17	Kim i in. (2021)	-nie potwierdzono hipotezy, że SPR-ORG wpływa pozytywnie na WIEDZA	151 pracowników akademickich i 170 pracowników administracyjnych uczelni wyższych, Korea Południowa
18	Lin i Shin (2021)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	271 pracowników dydaktycznych wyższych uczelni sportowych, Chiny
19	Majeed i Rasheed (2021)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA -nie potwierdzono hipotezy, że SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA	365 pracowników firmy usługowej, Pakistan
20	Im i in. (2023)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA	330 pracowników różnych organizacji, Korea Południowa
21	Le i Nguyen (2023)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J	339 pracowników różnych organizacji, Wietnam
22	Tran Pham (2023)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J – SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J – SPR-INTE wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J	387 programistów pracujących w dużych przedsiębiorstwach, Wietnam
23	Wan i in. (2023)	– SPR-PROC wpływa pozytywnie na WIEDZA	416 pracowników organów administracyjnych oraz niepublicznych przedsiębiorstw, Chiny

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji źródłowych

Analiza zawartości powyższej tabeli wskazuje, iż w 11 przypadkach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości

dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. W 9 z nich potwierdzono tę relację, podczas gdy w przypadku dwóch publikacji nie stwierdzono statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

Perspektywa otrzymania nagrody oraz poczucie bycia docenianym stymuluje gotowość do dzielenia się wiedzą. Tym samym autorzy sugerują sprawiedliwą dystrybucję oraz uczciwe relacje wewnątrz organizacji jako czynnik wspierający dzielenie się wiedzą ze współpracownikami (Cabrera i Cabrera 2002, s. 689–699). Perspektywa uzyskania korzyści (w tym materialnych) stymuluje pracownika do dzielenia się wiedzą, podczas gdy prawdopodobieństwo straty lub braku wzajemności hamuje takie działanie (Wasko i Faraj 2005, s. 43).

Z kolei badania Bocka i in. (2002, s. 88), dotyczące teorii uzasadnionego działania, wykazały brak statystycznie istotnej relacji pomiędzy możliwością uzyskania korzyści materialnej (nagrody) a gotowością do dzielenia się wiedzą.

W 13 publikacjach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości proceduralnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. W każdym przypadku, poza jednym, stwierdzono występowanie statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi, potwierdzając tym samym zaproponowaną hipotezę.

W 11 analizowanych publikacjach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości interakcyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Aż 9 przeprowadzonych badań empirycznych potwierdziło tę hipotezę, podczas gdy w 2 publikacjach nie stwierdzono statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

W 5 z zestawionych publikacji podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej (w ujęciu całościowym) na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Tylko w jednej z analizowanych publikacji nie stwierdzono statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

W tylko 2 z analizowanych publikacji przeprowadzono weryfikację hipotez z rozróżnieniem rodzajów wiedzy (na ukrytą oraz jawną). Wówczas wykazano pozytywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości interakcyjnej na dzielenie się wiedzą ukrytą oraz postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na dzielenie się wiedzą ukrytą i jawną. Niewielka liczba publikacji wydaje się zaskakująca, biorąc pod uwagę duże zainteresowanie tematyką dzielenia się wiedzą i występującą tendencję do rozróżniania jej typów (Nonaka i in. 1996, s. 834, za: Johannessen i in. 2001, s. 4; Haldin-Herrgard 2000, s. 358–359, za: Rahman i in. 2018, s. 761).

Analiza wymienionych powyżej publikacji wskazuje na rosnące zainteresowanie badaczy problemem związku pomiędzy postrzeganą przez pracownika sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami w obrębie grupy czy organizacji. Próby badawcze poddane analizie składały się między innymi z pracowników sektorów bankowego, turystycznego, IT, przemysłowego *etc.* Biorąc pod uwagę wybrane kryteria, opublikowano tylko dwa opracowania (Kim i in. 2021, s. 268; Lin i Shin 2021, s. 882) dotyczące kontekstu szkolnictwa wyższego. W pierwszym przypadku nie ograniczono badań tylko do pracowników akademickich, ale analizowano również postawy pracowników administracyjnych uczelni.

Choć duża część analizowanych prac potwierdza hipotezę o statystycznie istotnym pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą, nie wszystkie prace potwierdzają to stanowisko (Ibragimova i in. 2012, s. 193; Majeed i Rasheed 2021, s. 1, 15). Ponadto w zarówno literaturze polskiej, jak i zagranicznej brakuje badań nad tym problemem w kontekście pracowników akademickich uczelni. Ze względu na charakter szkół wyższych jako organizacji silnie powiązanych z wiedzą i ideą przekazywania jej innym, problem wydaje się warty głębszej analizy. Badania opublikowane w 2020 roku wśród nauczycieli akademickich (Bano i in. 2020, s. 336) nie wskazują jednoznacznie na wpływ czynników materialnych na zaangażowanie w pracę. Domański (2012, s. 33) wskazuje na specyficzny charakter zawodu nauczyciela akademickiego i zauważa, iż istotna jest nie tyle comiesięczna pensja, a jej poziom (hierarchia) w odniesieniu do innych zawodów. Niesie to znamiona postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, której temat pojawił się w polskiej socjologii już w latach 60. XX wieku za sprawą Sarapaty (1965, s. 254).

Badanie przeprowadzone na grupie amerykańskich programistów wykazało jednoznacznie, iż postrzeganie procedur mających miejsce w organizacji jako sprawiedliwych i spójnych istotnie wpływa na chęć pracowników do dzielenia się wiedzą (Ibragimova i Ryan 2012, s. 183). Podobnie sprawa ma się w przypadku badań przeprowadzonych z udziałem chińskich pracowników firm telekomunikacyjnych (Akram i in. 2020, s. 118, 127). W przypadku jednego z nielicznych badań, obejmujących pracowników akademickich (Lin i Shin 2021, s. 882), nie znaleziono podstaw do poparcia hipotezy, iż istnieje statystycznie istotny pozytywny związek między postrzeganą sprawiedliwością proceduralną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Analizując dalej, wiele opracowań prezentuje podstawy do przyjęcia hipotez dotyczących istotnego statystycznie związku pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością interakcyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Ma to miejsce w przypadku różnych

badanych grup zawodowych, m.in. pracowników firm państwowych (Li i in. 2017, s. 226), programistów (Tran Pham 2023, s. 1492), firm finansowych i telekomunikacyjnych (Gupta i in. 2021, s. 478) czy pracowników uczelni (Lin i Shin 2021, s. 882).

Imamoglu i in. (2019, s. 900) wskazują na sprawiedliwość organizacyjną jako na klucz do sukcesu, pozwalający optymalnie wykorzystać potencjał pracowników poprzez zapewnienie im dogodnych i harmonijnych warunków do pracy, tak aby w nieskrępowany i bezpieczny sposób mogli dzielić się wiedzą i doświadczeniem ze współpracownikami bez obawy o utratę prawa wyłączności do konkretnej wiedzy. Wielu innych badaczy podobnie upatruje postrzeganą sprawiedliwość organizacyjną jako warunek konieczny do sprawnego dzielenia się wiedzą w organizacji (Tamta i Rao 2017a, s. 1; Jnaneswar i Ranjit 2021, s. 77). Niemniej jednak w literaturze znaleźć można postępowania badawcze, w przebiegu których nie udało się znaleźć podstaw do potwierdzenia hipotezy o statystycznym istotnie pozytywnym związku pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością a gotowością do dzielenia się wiedzą (Kim i in. 2021, s. 268).

W związku z powyższym, odwołując się do środowiska nauczycieli akademickich, proponowano następującą hipotezę główną oraz hipotezy szczegółowe, stanowiące jej rozwinięcie, uwzględniając wyróżnione w założeniach badawczych wymiary sprawiedliwości organizacyjnej i typy wiedzy:

H1: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość organizacyjna ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H1a: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się **wiedzą** ze współpracownikami akademickimi.

H1b: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się **wiedzą** ze współpracownikami akademickimi.

H1c: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się **wiedzą** ze współpracownikami akademickimi.

H1d: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **organizacyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1e: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1f: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

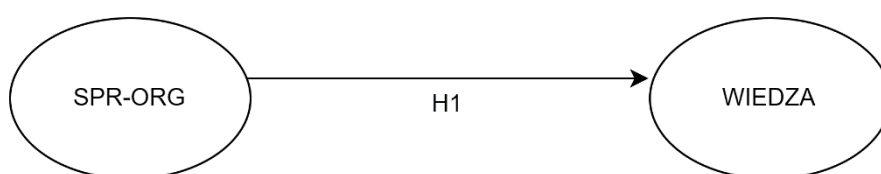
H1g: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H1h: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **organizacyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1i: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1j: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H1k: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.



Rysunek 10. Model przedstawiający hipotezę główną nr 1

Źródło: opracowanie własne

6.2.2 Hipoteza 2

Pracownicy organizacji w swoim miejscu pracy rozwijają różne relacje z zarówno z przełożonymi, jak i ze współpracownikami. Relacja z przełożonym często bywa kształtowana nie tylko na podstawie formalnych umów i statutów, ale ewoluuje ona w oparciu o wzajemne zaufanie, szacunek i poczucie wzajemności (Graen i Uhl Bien 1995, s. 223).

Wyższa postrzegana jakość relacji z przełożonym, jako że zakłada lepsze wsparcie i pomoc ze strony lidera, częściej daje pracownikom możliwość samodzielnego podejmowania

decyzji i wykonywania odpowiedzialnych zadań. Wysoki poziom LMX sprzyja współpracy wewnątrzgrupowej, wzajemnej pomocy czy wymianie umiejętności i doświadczeń pomiędzy współpracownikami (Boies i Howell 2006, s. 254). Przeciwnie, niska jakość relacji z przełożonym może skutecznie ograniczać wszelkie dobrowolne zachowania, wychodzące poza ramy obowiązków zawodowych, służące współpracownikom czy organizacji jako całości (Wang i Noe 2010, s. 115; Babic i in. 2019, s. 1502).

Biorąc pod uwagę teorię wymiany społecznej (Blau 1964, s. 262), często wykorzystywaną do interpretacji zjawiska dzielenia się wiedzą a podkreślającą istotność zjawiska wzajemności w relacjach międzyludzkich (Gouldner 1960, s. 161), zasugerować można istnienie zależności pomiędzy jakością relacji międzyludzkich a szeroko pojętymi zachowaniami obywatelskimi (Kim i in. 2017, s. 152). Za pokrewne zjawisko można uznać dobrowolną chęć do dzielenia się wiedzą z innymi. Gotowość dzielenia się wiedzą, jako że stanowi ona unikalny zasób (często należący początkowo tylko do jednostki), nierzadko zależy od zaufania i wiary w uczciwość odbiorcy. Posiadanie bowiem cennej wiedzy stanowi niekwestionowaną przewagę, natomiast uwspólnianie jej zapewnia wartość dodaną również dla innych osób, niebiorących wcześniej udziału w procesie jej wytworzenia (Cabrera i Cabrera 2002, s. 691, 699). Z tego względu osoba dzieląca się wiedzą chętniej przekazuje ją innym, jeśli ufa w dobre intencje odbiorców oraz jest pewna docenienia wysiłków i wzajemności z ich strony (Kim i in. 2015, s. 600).

Nie tylko relacje pomiędzy współpracownikami kształtują zachowania jednostek, również przełożony ma tu do odegrania istotną rolę. Jak wynika z badań, pracownicy wysoko oceniający jakość relacji wymiany z przełożonym są bardziej skłonni do dobrowolnego i bezinteresownego uwspólniania własnej wiedzy i dzielenia się swoim doświadczeniem ze współpracownikami (Dulebohn i in. 2012, s. 1726–1728). Jakościowo dobra relacja pomiędzy pracownikiem a przełożonym zachęca pracownika do dzielenia się swoją wiedzą ze współpracownikami. Przejawy wyrazów uznania i docenienia pracownika za jego wkład w dobrowolne przekazywanie swojej wiedzy współpracownikom skutecznie zachęcają pracowników do uwspólniania wiedzy, minimalizując obawę przed utratą jej własności (House i Dessler 1974, s. 694–709; Kim i in. 2021, s. 1442–1445). Ponadto wysoka jakość relacji pomiędzy pracownikiem a przełożonym stymuluje nie tylko sam proces dzielenia się wiedzą, ale również skutecznie wpływa na jego efektywność, co udowadniają badania przeprowadzone z udziałem tajwańskich pracowników firm produkcyjnych (Cheng 2017, s. 868).

Problem istoty wiedzy i jej skutecznego wykorzystania w dużej mierze stanowi zainteresowanie uczelni wyższych jako podmiotów podporządkowanych wiedzy. Leja (2006, s. 16)

zwraca uwagę na pracowników uczelni jako jej największą wartość, podkreślając jednocześnie znaczenie wiedzy, jaką posiadają i przekazują innym, biorąc udział w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy.

W celu identyfikacji w bazie Scopus recenzowanych publikacji naukowych, dotyczących nauczycieli akademickich i opisujących problematykę relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym oraz dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, przeprowadzono szereg wyszukiwań, zawierających kluczowe frazy w języku angielskim w tytule publikacji, słowach kluczowych oraz abstrakcie. Były to: „*LMX*” lub „*leader-member exchange*” oraz „*knowledge sharing*” lub „*knowledge transfer*”, „*readiness to share knowledge*”, „*intention to share knowledge*”.

Ponadto wyniki wyszukiwania zawężono tylko do publikacji polsko-, francusko-, niemiecko- i anglojęzycznych w obszarze nauk społecznych, psychologii, zarządzania i biznesu. Wyszukiwanie recenzowanych artykułów i rozdziałów monografii bez zawężania przedziału czasowego dało rezultat 42 dokumentów opublikowanych w latach 2007–2023, co może wynikać ze stosunkowo nowatorskiego charakteru terminu LMX. Od 2013 roku liczba artykułów spełniających kryteria wyszukiwania rosła w sposób nieregularny do poziomu około 5 publikacji w skali roku.

Ponowne wyszukiwanie z dodaną frazą „*academic teacher*”, „*lecturer*”, „*academic staff*” lub „*university teacher*” nie wykazało ani jednego dokumentu, co wskazuje na konieczność prowadzenia w tym zakresie badań.

W kolejnym etapie przeprowadzono weryfikację abstraktów wszystkich 42 opracowań. Analiza dotyczyła zidentyfikowania opracowań, w których badano empirycznie i formułowano hipotezy dotyczące związku szeroko rozumianego pojęcia dzielenia się wiedzą ze współpracownikami i relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym. Po wyselekcjonowaniu z nich 29 tekstów, dokonano analizy całych tekstów i wybrano 7 opracowań odpowiadających założeniom.

Poniższa tabela przedstawia zestawienie przeprowadzonych badań empirycznych weryfikujących hipotezę o bezpośrednim pozytywnym wpływie relacji wymiany na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Tabela 9. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu LMX na gotowość do dzielenia się wiedzą

	Autorzy opracowania	Zweryfikowane hipotezy	Badana próba
1	Su i in. (2013)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA	304 pracowników różnych przedsiębiorstw, Chiny
2	Kim i in. (2017)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA	255 diad złożonych z pracownika oraz bezpośredniego przełożonego, osoby pracujące w różnych przedsiębiorstwach produkcyjnych, Korea Południowa
3	Sharifkhani i in. (2016)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA-J	116 pracowników przedsiębiorstw naftowo-gazowych, Singapur
4	Cheng (2017)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA-J	209 pracowników firm produkcyjnych, Tajwan
5	Matošková i in. (2018)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA	236 pracowników różnych przedsiębiorstw, Czechy
6	Choi i in. (2019)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA-U i WIEDZA-J	184 diady złożone z pracownika oraz bezpośredniego przełożonego, osoby pracujące w różnych spółkach publicznych, Korea Południowa
7	Kim (2021)	– LMX wpływa pozytywnie na WIEDZA	333 diady złożone z pracownika oraz bezpośredniego przełożonego, osoby pracujące w różnych organizacjach, Korea Południowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji źródłowych

Wszystkie prace zagregowane w tabeli wskazują na statystycznie istotny pozytywny wpływ LMX na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Większość badań przeprowadzona była w krajach azjatyckich wśród pracowników różnych przedsiębiorstw. Wszystkie hipotezy dotyczące pozytywnych relacji pomiędzy LMX a dzieleniem się wiedzą zostały potwierdzone. W 3 publikacjach dokonano podziału na dzielenie się wiedzą ukrytą i jawną. W 3 pracach odnotowano pozytywny wpływ LMX na dzielenie się wiedzą jawną, natomiast w jednym opracowaniu wykazano taką relację w przypadku wiedzy ukrytej.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na brak opracowań weryfikujących związek LMX z gotowością do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich. W istniejących publikacjach stosunkowo rzadko analizowany jest aspekt dzielenia się wiedzą wśród pracowników uczelni z uwzględnieniem relacji z przełożonym. Badanie autorstwa King i in. (2021, s. 874) przedstawia problem dzielenia się wiedzą praktyczną i doświadczeniem wśród akademickich pracowników dydaktycznych australijskiego sektora medycznego. Wyniki badań wskazały na wysoki poziom świadomości przełożonych w kwestii zaufania, doceniania i wzajemności w relacji z pracownikiem jako czynników kształtujących gotowość do dzielenia się

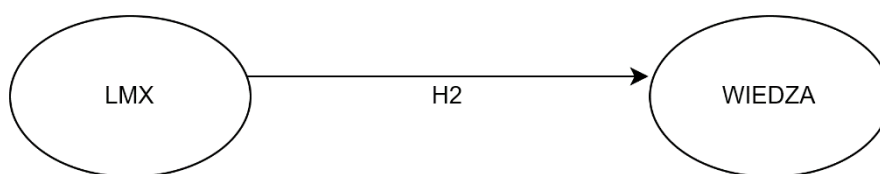
wiedzą praktyczną i doświadczeniem. Niemniej jednak żadne z badań nie obejmowało zjawiska LMX.

Niniejszym, zważywszy na szczególną rolę pracowników akademickich i dążenie do wypełnienia istniejącej luki badawczej, zaproponowano poniższą hipotezę główną oraz hipotezy szczegółowe:

H2: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H2a: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H2b: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.



Rysunek 11. Model przedstawiający hipotezę główną nr 2
Źródło: opracowanie własne

6.2.3 Hipoteza 3

Relacja wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym opiera się o wzajemne, obojętne działanie, w którym obydwie strony są beneficjentami. Hollander (1978, s. 692, 704) wskazuje sprawiedliwe traktowanie podwładnego jako kluczowy czynnik kształtujący relację przełożonego i pracownika. Badania empiryczne wskazują na wpływ odczuwanej przez pracownika sprawiedliwości na jakość relacji pomiędzy nim a przełożonym (Folger i Konovsky 1989, s. 79–81; Podsakoff i in. 1990, s. 107–111; Lee i in. 2010, s. 97–101).

Teoria dysonansu poznawczego Festingera (1957) wskazuje bowiem na problem odczuwania rozbieżności elementów poznawczych przez jednostkę. Wobec tego sprawiedliwe traktowanie przez przełożonego powinno wiązać się z dążeniem pracownika do kształtowania wartościowej i solidnej relacji z pracodawcą. Badacze wskazują na szczególne znaczenie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości na początkowym etapie współpracy, kiedy strony nie znają się wystarczająco dobrze, aby darzyć się zaufaniem. Praktykowanie przez przełożonego

uczciwych zachowań, odpowiednich postaw i sprawiedliwych procedur bierze udział w budowaniu przyjaznych, zdrowych relacji pomiędzy pracownikiem a pracodawcą (Graen i Uhl-Bien 1995, s. 219; Scandura 1999, s. 763). Budowanie relacji pomiędzy pracownikiem a przełożonym ma bowiem sens tylko w przypadku, w którym strony inwestujące (równocześnie bądź nie) w tę relację mają podstawę do oczekiwania odwzajemnienia i otrzymania gratyfikacji. Dla przykładu, w badaniu autorstwa Wayne i in. (2002, s. 595) wykazano brak statystycznie istotnego związku pomiędzy odczuwaną sprawiedliwością dystrybucyjną a LMX, podczas gdy badanie przeprowadzone przez Masterson i in. (2000, s. 738–744) nie wykazało takiego związku w przypadku sprawiedliwości proceduralnej.

W związku z różniącymi się spostrzeżeniami badaczy na problem związku pomiędzy odczuwaną sprawiedliwością organizacyjną a LMX, autorka niniejszej dysertacji podjęła próbę systematycznego przeglądu literatury przedmiotu. Do wyszukania recenzowanych publikacji naukowych, opisujących problematykę postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej w kontekście relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym w przypadku nauczycieli akademickich, użyto bazy Scopus. Kluczowe frazy wyszukiwano w tytule publikacji, słowach kluczowych oraz abstrakcie. Wyszukiwano następujące pojęcia: „*organizational justice*”, „*distributive justice*”, „*procedural justice*” lub „*interactional justice*” oraz „*LMX*” lub „*leader-member exchange*”.

Ponadto wyniki wyszukiwania zawężono tylko do publikacji polsko-, francusko-, niemiecko- i anglojęzycznych w obszarze nauk społecznych, psychologii, zarządzania i biznesu. Wyszukiwanie recenzowanych artykułów i rozdziałów monografii bez zawężania przedziału czasowego dało rezultat 142 dokumentów opublikowanych w latach 1997–2023. Od 2009 roku liczba artykułów spełniających kryteria wyszukiwania rosła w sposób nieregularny do poziomu około 10 publikacji w skali roku.

Ponowne wyszukiwanie z dodaną frazą „*academic teacher*”, „*lecturer*”, „*academic staff*” lub „*university teacher*” wykazało tylko 4 dokumenty, opublikowane w 2006, 2020 i 2023 roku, co wskazuje na konieczność prowadzenia badań w tym obszarze tematycznym.

W kolejnym etapie przeprowadzono weryfikację abstraktów wszystkich 142 opracowań. Analiza zmierzała do zidentyfikowania opracowań, w których badano empirycznie i formułowano hipotezy dotyczące związku szeroko rozumianego pojęcia sprawiedliwości organizacyjnej i relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym. Po wyselekcjonowaniu 52 tekstów dokonano analizy całych opracowań i wybrano 25 tekstów odpowiadających założeniom.

W tabeli poniżej zestawiono te, które dotyczą bezpośredniej relacji pomiędzy postrzeganą przez pracownika sprawiedliwością organizacyjną (w ujęciu całościowym lub dotyczącym jej wymiarów) oraz relacją wymiany.

Tabela 10. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na LMX

	Autorzy opracowania	Zweryfikowane hipotezy	Badana próba
1	Vecchio i in. (1986)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	192 pracowników szpitala, USA
2	Murphy i in. (2003)	– SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX, – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX	248 pracowników przedsiębiorstwa produkcyjnego, USA
3	Ishak i Alam (2009)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-PROC wpływa pozytywnie na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	330 pracowników banków komercyjnych, którzy nie pełnią funkcji kierowniczej, Malezja
4	Nazir i in. (2011)	– SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX	452 pracowników sektora szkolnictwa wyższego, Pakistan
5	Ishaq i in. (2012)	– SPR-PROC wpływa pozytywnie na LMX	452 pracowników sektora szkolnictwa wyższego, Pakistan
6	Oren i in. (2012)	– SPR-ORG pozytywnie wpływa na LMX	120 pracowników umysłowych dużej firmy przemysłowej, Izrael
7	Fein i in. (2013)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-PROC wpływa pozytywnie na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	122 pracowników firmy telekomunikacyjnej, Izrael
8	Yeo i in. (2013)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	560 pracowników organizacji sektora publicznego, Singapur
9	Ghee i in. (2014)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX – SPR-ORG pozytywnie wpływa na LMX	227 pracowników pięciogwiazdkowych hoteli, Malezja
10	Kim i Andrew (2015)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX – nie potwierdzono hipotezy, że SPR-PROC wpływa pozytywnie na LMX	260 trenerów sportu, USA
11	Park i in. (2015)	– SPR-ORG pozytywnie wpływa na LMX	1000 pracowników (badanie symulacyjne)
12	Shan i in. (2015)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	69 pracowników bibliotek uniwersyteckich, Pakistan
13	Selekler-Goksen i in. (2016)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa istotnie statystycznie na LMX w przypadku uczelni publicznej bądź niepublicznej	98 wykładowców uczelni publicznych i 84

		– SPR-PROC oraz SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX w przypadku obydwu rozpatrywanych rodzajów uczelni (pod postacią wymiaru interpersonalnego oraz informacyjnego postrzeganej sprawiedliwości)	wykładowców uczelni niepublicznych, Turcja
14	He i in. (2016)	– SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	203 pracowników firmy z branży elektronicznej, Chiny
15	Chang i Cheng (2018)	– SPR-ORG pozytywnie wpływa na LMX	198 pracowników sektora bankowego, Tajwan
16	Sahni i Sinha (2018)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	346 pracowników sektora bankowego, Indie
17	Dang i Pham (2019)	– SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	312 pracowników obsługi klienta sektora bankowego, Wietnam
18	Vanić i in. (2019)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	200 pracowników sektora usług, Serbia
19	Zeb i in. (2019)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	290 pracowników przedsiębiorstwa tytoniowego, Pakistan
20	Saragih i in. (2020)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX	417 pracowników firm farmaceutycznych, Indonezja
21	Siswanti i in. (2020)	– nie potwierdzono hipotezy, że SPR-DYST wpływa pozytywnie na LMX – SPR-PROC wpływa pozytywnie na LMX	399 nauczycieli akademickich, Indonezja
22	de Oliveira i in. (2020)	– SPR-ORG pozytywnie wpływa na LMX	527 pracowników dużych organizacji, Brazylia
23	Waskito i in. (2020)	– SPR-INTE (pod postacią wymiaru interpersonalnego oraz informacyjnego postrzeganej sprawiedliwości) pozytywnie wpływa na LMX	150 pracowników akademickich uczelni zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin, Indonezja
24	Rehman i in. (2021)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX – SPR-INTE pozytywnie wpływa na LMX	372 pracowników sektora bankowego, Pakistan
25	Kieu (2023)	– SPR-DYST pozytywnie wpływa na LMX. – SPR-PROC pozytywnie wpływa na LMX	347 pracowników sektora turystycznego, Wietnam

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji źródłowych

Analiza zawartości powyższej tabeli wskazuje, iż w 17 przypadkach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości dystrybucyjnej na LMX. W 12 z nich potwierdzono tę relację, podczas gdy w przypadku 5 publikacji nie stwierdzono statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

Z kolei w 14 publikacjach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości proceduralnej na LMX. Aż 11 z 14

przeprowadzonych badań empirycznych potwierdziło tę hipotezę, podczas gdy w 3 publikacjach nie stwierdzono statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

W 15 analizowanych publikacjach podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości interakcyjnej na LMX. W każdym przypadku stwierdzono występowanie statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi, potwierdzając tym samym zaproponowaną hipotezę.

W 5 z zestawionych publikacji podjęto próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej (w ujęciu całościowym) na LMX. W każdym przypadku stwierdzono występowanie statystycznie istotnego związku pomiędzy tymi zmiennymi, potwierdzając tym samym zaproponowaną dalej hipotezę.

Analiza wymienionych powyżej publikacji wskazuje na stosunkowo duże (a z biegiem czasu rosnące) zainteresowanie badaczy problemem związku pomiędzy postrzeganą przez pracownika sprawiedliwością organizacyjną a jakością relacji wymiany. Próby badawcze poddane analizie składają się między innymi z pracowników sektorów bankowego, turystycznego, medycznego, przemysłowego *etc.* Opublikowano również kilka recenzowanych opracowań dotyczących kontekstu szkolnictwa wyższego i perspektywy pracownika akademickiego, niektóre opracowania prezentują odmienne wnioski. Opracowania Waskito i Riani (2020, s. 883–884) oraz Selekler-Goksen i in. (2006, s. 282–384) wykazują pozytywny związek postrzeganej przez pracownika akademickiego sprawiedliwości interakcyjnej z LMX. Natomiast badania przeprowadzone przez Nazir i in. (2011, s. 59–63) potwierdzają hipotezę o istnieniu pozytywnego związku pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością dystrybucyjną z LMX, podczas gdy Siswanti i in. (2020, s. 85) oraz Selekler-Goksen i in. (2016, s. 383–384) nie stwierdzają statystycznej istotności tejże hipotezy.

W związku z powyższym, celem weryfikacji problemu, dodatkowo zwracając uwagę na środowisko polskich uczelni, zaproponowano następującą hipotezę główną:

H3: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **organizacyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

W odpowiedzi na występujące w literaturze przedmiotu częste wyróżnienie występujących w wymiarów postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości, zaproponowano następującą hipotezę szczegółową:

H3a: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **dystrybucyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

H3b: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **proceduralna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.

H3c: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość **interakcyjna** ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym.



Rysunek 12. Model przedstawiający hipotezę główną nr 3

Źródło: opracowanie własne

6.2.4 Hipoteza 4

Teoria wymiany społecznej wyjaśnia wszelkie zachowania pracownicze. Wymiana społeczna opiera się na regule wzajemności (Gouldner 1960, s. 161; Blau 1964, s. 92). Strony wymiany decydują o kosztach, które mogą dla danej relacji ponieść, oraz korzyściach, które mogą z jej tytułu otrzymać.

Zagadnienie sprawiedliwości organizacyjnej odzwierciedla problem „wymiany sprawiedliwej”, w której przypadku stabilizacja stosunków pomiędzy stronami stymuluje uczciwe i godne traktowanie drugiej strony. Z kolei zachwianie wzajemności relacji prowadzi do frustracji i pogłębiania dystansu (Turner 2010, s. 312, za: Szczepański i in. 2014, s. 119).

Problem dzielenia się wiedzą również można interpretować poprzez pryzmat teorii wymiany społecznej. Przekazywanie innym jednostkom własnej wiedzy wiąże się z kosztami (czas, wysiłek, ryzyko). Ponadto, zgodnie z regułą wzajemności, jednostka uwspólniająca swoją wiedzę ma prawo oczekiwać w zamian korzyści, np. w postaci podziękowań, uznania, wdzięczności czy przede wszystkim zwrotnego podzielenia się wiedzą. Wedle zasady racjonalności (Szczepański i in. 2014, s. 118), mnogość korzyści oczekiwanych od siebie nawzajem powoduje wzrost prawdopodobieństwa takich działań. Może to napędzać spiralę wymiany wiedzy, dyskusji naukowych, powstawania nowych koncepcji i teorii.

Trzecim istotnym zagadnieniem niniejszej pracy jest relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem. Zgodnie z regułą wzajemności, warunki relacji pomiędzy przełożonym a pracownikiem mogą być kształtowane w zależności od sposobu traktowania pracownika przez bezpośredniego przełożonego. W rezultacie doceniony i szanowany pracownik może

działać dla dobra organizacji, angażować się we wszelkie działania związane z rozwojem organizacji oraz prezentować zachowania obywatelskie, co może się przejawiać dobrowolnym pomaganiem współpracownikom czy przejmowaniem inicjatywy w kwestii usprawniania działania firmy.

Wspomniane powyżej zagadnienia stanowią istotne elementy związane z kreowaniem postaw i zachowań pracowników. Współistnieją i kształtują działania podejmowane przez pracowników, co jest niezwykle ważne dla optymalnego działania organizacji.

Masterson i in. (2000, s. 738) wskazują jakość relacji wymiany pomiędzy przełożonym a podwładnym jako potencjalny czynnik mediujący relację pomiędzy odczuwaną przez pracownika sprawiedliwością organizacyjną a kreowaniem dobrowolnych postaw i zachowań wspierających współpracowników. Kombinacje postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, LMX i postaw pracowniczych (w tym chęci do dzielenia się wiedzą) są przedmiotami wielu badań naukowych (Manogran i Stauffer 1994, s. 249; Moorman i in. 1998, s. 351; Chen i Jin 2014, s. 301; Chang i in. 2020, s. 282). Jako że wspomniane zmienne wielokrotnie analizowane były w różnych kontekstach, z pewną dozą ostrożności sformułowano poniższą hipotezę główną:

H4: Relacja wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje relację pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego **sprawiedliwością organizacyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Z uwagi na założenia badawcze zakładające trzywymiarowość konstruktów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i dwuwymiarowości konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą, sformułowano następujące hipotezy szczegółowe:

H4a: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **dystrybucyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H4b: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **proceduralną** a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H4c: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **interakcyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H4d: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **organizacyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4e: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **dystrybucyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4f: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **proceduralną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

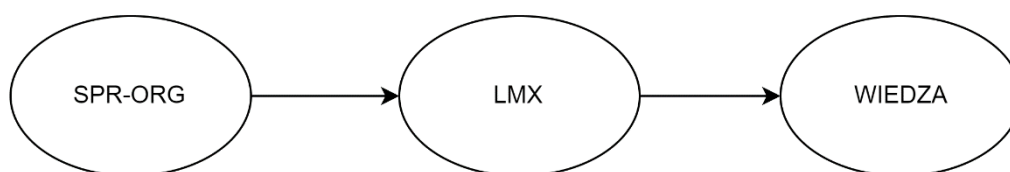
H4g: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **interakcyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **ukrytą** ze współpracownikami akademickimi.

H4h: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **organizacyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H4i: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **dystrybucyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.

H4j: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **proceduralną** a gotowością do dzielenia się wiedzą ze **jawną** współpracownikami akademickimi.

H4k: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje związek pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością **interakcyjną** a gotowością do dzielenia się wiedzą **jawną** ze współpracownikami akademickimi.



Rysunek 13. Model przedstawiający hipotezy w ujęciu ogólnym z uwzględnieniem zmiennej LMX jako zmiennej pośredniczącej

Źródło: opracowanie własne

6.3 Analizowane zmienne

W przyjętych w niniejszej pracy rozważaniach wyróżnić można zmienne zależne oraz zmienne niezależne kontrolowane główne. Zostały one przedstawione w Tabeli 11, natomiast w Tabeli 12 zamieszczono ogólną charakterystykę tychże zmiennych, z uwzględnieniem m.in. narzędzi użytych do ich pomiaru oraz zastosowanej skali pomiarowej.

Tabela 11. Wykaz zmiennych występujących w przyjętym modelu badawczym

	Zmienna zależna	Zmienna niezależna kontrolowana główna
1	Deklarowana gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikiem akademickim, do zbadania której wykorzystana została zaadaptowana na potrzeby niniejszej dysertacji Skala gotowości do dzielenia się wiedzą (WIEDZA), składająca się w oryginale z dwóch podskal: dotyczących wiedzy jawnej i ukrytej (WIEDZA-J i WIEDZA-U).	Deklarowana jakość relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym, do zbadania której zastosowano zaadaptowaną na potrzeby niniejszej dysertacji Skalę relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym (LMX)
2		Deklarowana przez pracownika akademickiego postrzegana sprawiedliwość organizacyjna, do zbadania której zastosowano zaadaptowaną na potrzeby niniejszej dysertacji Skalę postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (SPR-ORG), zawierającej 3 podskale: dotyczącą wymiaru sprawiedliwości dystrybucyjnej (SPR-DYST), proceduralnej (SPR-PROC), interakcyjnej (SPR-INTE)
	Zmienna niezależna kontrolowana uboczna	Zmienna niezależna kontrolowana zakłócająca
3	Płeć	Kwestionariusz oparty na subiektywnych osądach
4	Wiek	Deklaratywny charakter kwestionariusza
5	Staż pracy w zawodzie	Lęk przed oceną swoich postaw i odczuć
6	Rodzaj uczelni zatrudniającej	Nastawienie do badania
7	Stopień/tytuł naukowy	

Źródło: opracowanie własne

Tabela 12. Ogólna charakterystyka zmiennych z badań własnych

	Badana właściwość	Rodzaj zmiennej	Narzędzia	Wskaźniki zmiennej	Skala pomiarowa
1	Gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi	Zależna	<i>Intention to Share Knowledge Scale</i> (Brock i in. 2005). Tłumaczenie i adaptacja polska: Skala gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami	Liczba punktów (1–5) przypisana każdej z 5 pozycji testowych (po wykonaniu eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej)	Skala ciągła. Wynik jest sumą odpowiedzi (wg skali Likerta).

			(Wojciechowska-Dzięcielak 2019).	zmniejszono liczbę pozycji do 3). Oznaczenie zmiennych w pracy: WIEDZA.	
2	Relacja wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym	Niezależna kontrolowana główna	<i>Leader-Member Exchange Scale</i> (Graen i Uhl-Bien 1995). Tłumaczenie i adaptacja polska: Skala relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym (LMX) (Wojciechowska-Dzięcielak 2019).	Liczba punktów (1–5) przypisana każdej z 7 pozycji testowych (po wykonaniu eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej zmniejszono liczbę pozycji do 5). Oznaczenie zmiennych w pracy: LMX.	Skala ciągła. Wynik jest sumą odpowiedzi (wg skali Likerta).
3	Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość organizacyjna	Niezależna kontrolowana główna	<i>Organizational Justice Scale</i> (Moorman 1991). Tłumaczenie i adaptacja polska: Skala postrzeganej przez pracownika akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej (Wojciechowska-Dzięcielak 2019).	Liczba punktów (1–5) przypisana każdej z 18 pozycji testowych (po wykonaniu eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej zmniejszono liczbę pozycji do 11). Oznaczenie zmiennych w pracy: dla pełnej skali używana jest nazwa SPR-ORG (w ujęciu całościowym), natomiast dla podskal SPR-DYST, SPR-PROC, SPR-INTE.	Skala ciągła. Wynik jest sumą odpowiedzi (wg skali Likerta).
4	Płeć	Niezależna kontrolowana uboczna	Ankieta osobowa		Skala nominalna: kobieta, mężczyzna, inna odpowiedź

5	Wiek	Niezależna kontrolowana uboczna	Ankieta osobowa		Skala ciągła ilorazowa, wiek w latach
6	Staż pracy w zawodzie pracownika akademickiego	Niezależna kontrolowana uboczna	Ankieta osobowa		Skala ciągła ilorazowa, staż podany w latach
7	Rodzaj uczelni zatrudniającej	Niezależna kontrolowana uboczna	Ankieta osobowa		Skala nominalna: uczelnia publiczna, uczelnia niepubliczna
8	Stopień/tytuł naukowy	Niezależna kontrolowana uboczna	Ankieta osobowa		Skala nominalna: doktor, doktor habilitowany, profesor zwyczajny

Zródło: opracowanie własne

Na potrzeby niniejszej dysertacji poddano analizom następujące zmienne zależne (gotowość do dzielenia się wiedzą, w tym ukrytą i jawną) oraz zmienne niezależne (postrzegana sprawiedliwość organizacyjna, w tym dystrybucyjna, proceduralna, interakcyjna, relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym). Ponadto w badaniu empirycznym wykorzystano zmienne niezależne kontrolowane główne oraz zmienne niezależne kontrolowane uboczne.

6.4 Metody i narzędzia badawcze

Badania empiryczne przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy zostały poprzedzone przeglądem literatury. Ze względu na rekomendacje Czakona (2011, s. 57–61), dotyczące stosowania rygoru metodycznego w badaniu literatury, wspomniany przegląd przeprowadzono wieloetapowo. Na początku określono cel pracy, a do wyszukiwania literatury wykorzystano głównie bazę danych Scopus oraz mechanizm zintegrowanej wyszukiwarki EBSCO. Ze względu na celowy charakter doboru literatury, zakładający konieczność analizy zarówno recenzowanych publikacji akademickich, jak i przegląd pozostałych pozycji (tu ograniczono się w dużej mierze do publikacji i raportów rządowych), skorzystano również z Google Scholar.

Po wyselekcjonowaniu publikacji na podstawie analizy ich treści oraz wiarygodności źródła dokonano wstępnego opracowania części teoretycznej pracy.

Część empiryczna opiera się m.in. na analizie badań własnych, dotyczących postrzeganej przez pracownika akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami oraz relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem uczelni. Badania zostały wykonane przy pomocy kwestionariuszy diagnozujących powyższe zmienne. Wykorzystanie scharakteryzowanych poniżej narzędzi zostało poprzedzone uzyskaniem przez autorkę niniejszej pracy doktorskiej oficjalnej zgody ze strony wszystkich ich autorów.

Badania empiryczne miały formę badania ankietowego, a do ich przeprowadzenia zostały wykorzystane następujące narzędzia ilościowe:

a) *Organizational Justice Scale* autorstwa Moormana (1991) z West Virginia University w Stanach Zjednoczonych. To skala stworzona do badania postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej zarówno w ujęciu całościowym, jak i z podziałem na trzy wymiary (dystrybucyjny, proceduralny i interakcyjny).

Rzeczona skala została wybrana m.in. ze względu na dobre właściwości psychometryczne scharakteryzowane przez Millera i in. (2011, s. 264–282). Badanie empiryczne przeprowadzone przez wspomnianych autorów porównywało dwie wiodące (najczęściej wykorzystywane) skale, mierzące postrzeganą sprawiedliwość organizacyjną: trzymwymiarową skalę Moormana (1991, s. 845–855) oraz czterowymiarową skalę Colquitta (2001, s. 386–400). Analiza wykazała dominację skali Moormana w zakresie właściwości psychometrycznych oraz przełożenia na zachowania pracownika („przewidywania” określonych zachowań, w tym zachowań związanych z pomocą współpracownikom i zaangażowaniem w cele organizacji). W literaturze przedmiotu zachowania pomocowe są utożsamiane z dzieleniem się wiedzą, co stanowi argument za użyciem właśnie skali trzymwymiarowej (Lin 2007, s. 331; Cugueró-Escofet i in. 2019, s. 1–2). Podobne wnioski wyciągnięto na podstawie badań pilotażowych, przeprowadzonych przez autorkę niniejszej dysertacji (Wojciechowska-Dzięcielak i in. 2020).

Ze względu na brak narzędzi w języku polskim, pozwalających na ocenę poziomu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej przez pracowników akademickich polskich uczelni, podjęto próbę tłumaczenia oraz walidacji skali *Organization Justice Scale* (Moorman 1991, s. 845–855). Zgodnie z rekomendacjami (Drwal 1995, za: Gawlik i Kurpas 2014, s. 27–28), pierwszym etapem adaptacji skali było dokonanie tłumaczenia skali z języka angielskiego na język polski. W tym celu poproszono dwie niezależne osoby będące absolwentami kierunku zarządzanie oraz posiadające certyfikat znajomości języka angielskiego na poziomie

zaawansowanym. Następnie porównano obydwie wersje i ustalono treść tłumaczenia, która została poddana translacji zwrotnej (ang. *back-translation*). Wówczas porównano obydwie wersje (oryginalną i przetłumaczoną ponownie) i z uwagi na brak istotnych różnic w tekstach, podjęto decyzję o zaakceptowaniu dokonanej wersji tłumaczenia na język polski. Poproszono również o ocenę sędziów kompetentnych oraz dokonano adaptacji kwestionariusza do polskich warunków pozycji obciążonych kulturowo oraz kontekstu pracownika akademickiego.

Następnie przeprowadzono badanie pilotażowe z udziałem 31 pracowników akademickich (19 kobiet, 12 mężczyzn, przedział wiekowy 26–59). Odpowiedzi respondentów są oparte na pięciostopniowej skali Likerta i wskazują na to, w jakim stopniu badani zgadzają się z poszczególnymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 oznacza „zdecydowanie się zgadzam”.

Analiza czynnikowa wykonana dla polskiej wersji skali, podobnie jak dla kwestionariusza oryginalnego, wykazała wyodrębnienie trzech wymiarów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (dystrybucyjnego, proceduralnego i interakcyjnego).

W polskiej adaptacji przeprowadzonej na potrzeby niniejszej pracy w ramach badań pilotażowych uzyskano następujące wyniki: dla całej skali α Cronbacha wynosiła 0,88; dla wymiaru dystrybucyjnego 0,95; dla wymiaru proceduralnego 0,85 oraz dla wymiaru interakcyjnego 0,85. Rzetelność oryginalnego kwestionariusza mierzona α Cronbacha dla całej skali określono na 0,93; dla wymiaru dystrybucyjnego 0,94; dla wymiaru proceduralnego 0,94 oraz dla wymiaru interakcyjnego 0,93. Rzetelność polskiej skali jest wysoka i porównywalna z oryginałem, co pozwala zastosować ją w polskich badaniach jako Skalę postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej w kontekście pracownika akademickiego polskiej uczelni.

Tabela 13. Pozycje kwestionariusza badawczego Skali postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej z tłumaczeniem

	Organizational Justice Scale	Skala postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej
	Distributive justice. To what extent are you fairly rewarded...	Sprawiedliwość dystrybucyjna. Sądzę, że moje wynagrodzenie jest uczciwe...
1	... considering the responsibilities that you have?	...biorąc pod uwagę posiadane obowiązki.
2	... in view of the amount of experience that you have had?	...biorąc pod uwagę doświadczenie, które posiadam.
3	... for the amount of effort that you put forth?	...biorąc pod uwagę wysiłek, który wkładam w wykonanie pracy.
4	... for the work that you have done well?	...biorąc pod uwagę pracę, która została wykonana przeze mnie poprawnie.
5	... for the stresses and strains of your job?	...biorąc pod uwagę stres i obciążenie związane z wykonywaną pracą.

	Procedural justice. To what extent has your employer...	Sprawiedliwość proceduralna. W jakim stopniu...
6	...developed procedures designed to collect accurate information necessary for making the decisions.	...w uczelni, na której pracuję, opracowano procedury umożliwiające gromadzenie informacji niezbędnych do podejmowania decyzji płacowych.
7	... provided opportunities to appeal or challenge the decision.	...mam możliwość odwołania się i zaskarżania decyzji.
8	... have all sides affected by the decision represented.	...podejmowane decyzje odnoszą się równo do wszystkich pracowników.
9	... generated standards so that decisions could be made with consistency.	...stosowane są jednolite zasady wobec wszystkich pracowników.
10	... hear the concerns of all those affected by the decision.	...przełożony wysłuchuje opinie swoich podwładnych, których dana decyzja dotyczy.
11	... provide useful feedback regarding the decision and its implementation.	...otrzymuję od przełożonego informację zwrotną dotyczącą procedur i ich wdrożenia, która jest dla mnie istotna.
12	... allow for requests for clarification or additional information about the decision.	mam możliwość wyjaśnienia lub uzyskania dodatkowych informacji dotyczących decyzji.
	Interactional justice. In general, representatives of this company...	Sprawiedliwość interakcyjna. Współpracownicy...
13	...considered your viewpoint.	...biorą pod uwagę mój punkt widzenia.
14	... were able to suppress personal biases.	...nie przejawiają uprzedzeń osobistych
15	... provided you with timely feedback about the decision and its implications.	...w rozsądnym czasie udzielają mi informacji o decyzjach lub/i ich konsekwencjach.
16	... treated you with kindness and consideration.	...traktują mnie z uprzejmością lub/i uwagą.
17	... showed concern for your rights as an employee.	...wykazują zainteresowanie moimi prawami jako pracownika lub/i szanują moje prawa jako pracownika.
18	... took steps to deal with you in a truthful manner.	...traktują mnie uczciwie.

Źródło: Moorman (1991), tłumaczenie i adaptacja: Wojciechowska-Dzięcielak (2019)

b) Na potrzeby niniejszej pracy w ramach badań pilotażowych przeprowadzono polską adaptację kwestionariusza *Leader-Member Exchange 7 Questionnaire* (LMX-7) opracowanego przez George'a Graena z University of Cincinnati oraz Mary Uhl-Bien z University of Alaska a opublikowanego w 1995 roku. To jednowymiarowa skala stworzona do badania jakości i charakteru relacji wymiany między bezpośrednim przełożonym a pracownikiem. Rzetelność oryginalnego kwestionariusza mierzona α Cronbacha wynosi dla całej skali 0,90. Odpowiedzi respondentów są oparte na pięciostopniowej skali Likerta i wskazują na to, w jakim stopniu badani zgadzają się z poszczególnymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 oznacza „zdecydowanie się zgadzam”.

Tłumaczenia kwestionariusza LMX-7 na język polski oraz jego adaptację kulturową i ocenę sędziów kompetentnych przeprowadzono w takich samych warunkach i z udziałem tych samych uczestników, co w przypadku Skali postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej.

Następnie przeprowadzono badanie pilotażowe z udziałem 29 pracowników akademickich (17 kobiet, 12 mężczyzn, przedział wiekowy 31–59). Uzyskano następujące wyniki: dla całej skali α Cronbacha wynosiła 0,86, a uzyskana rzetelność skali była wysoka i porównywalna z oryginałem, co pozwalało zastosować ją w badaniach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej dysertacji.

Ponadto oryginalna skala dostosowana jest zarówno do respondenta będącego przełożonym, jak i tego będącego podwładnym. W polskiej wersji skali zgodnie z założeniami badań przyjęto perspektywę pracownika akademickiego, czyli podwładnego.

Tabela 14. Pozycje kwestionariusza Skali relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem z tłumaczeniem

	LMX-7 scale	Skala relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem
1	Do you know where you stand with your leader ... [and] do you usually know how satisfied your leader is with what you do?	Wiem, na czym stoję w relacji z przełożonym lub/i w jakim stopniu przełożony jest zadowolony z moich działań zawodowych.
2	How well does your leader understand your job problems and needs?	Przełożony rozumie moje problemy lub/i potrzeby.
3	How well does your leader recognize your potential?	Przełożony dostrzega mój potencjał.
4	Regardless of how much formal authority your leader has built into his or her position, what are the chances that your leader would use his or her power to help you solve problems in your work?	Przełożony wykorzystuje swoje możliwości, aby pomóc mi rozwiązać problemy w pracy.
5	Again, regardless of the amount of formal authority your leader has, what are the chances that he or she would “bail you out” at his or her expense?	Przełożony pomógłby mi swoim kosztem.
6	I have enough confidence in my leader that I would defend and justify his or her decision if he or she were not present to do so.	Wierzę w mojego przełożonego na tyle, aby w razie jego/jej nieobecności bronić jego/jej decyzję.
7	How would you characterize your working relationship with your leader?	Mam doskonałą relację zawodową z przełożonym.

Źródło: Graen i Uhl-Bien (1995), tłumaczenie i adaptacja: Wojciechowska-Dzięcielak (2019)

c) Na potrzeby niniejszej pracy w ramach badań pilotażowych przeprowadzono polską adaptację kwestionariusza *Intention to share knowledge* Gee-Woo Bocka z National University of Singapore oraz jego współpracowników, opublikowanego w 2005 roku (Bock i in. 2005). To skala stworzona do badania gotowości do dzielenia się wiedzą pomiędzy współpracownikami. Rzetelność oryginalnego kwestionariusza mierzona α Cronbacha wynosi dla całej skali

0,90. Odpowiedzi respondentów są oparte na pięciostopniowej skali Likerta, wskazują na to, w jakim stopniu badani zgadzają się z poszczególnymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 oznacza „zdecydowanie się zgadzam”.

Tłumaczenia kwestionariusza na język polski oraz jego adaptację kulturową i ocenę sędziów kompetentnych przeprowadzono w takich samych warunkach i z udziałem tych samych uczestników, co w przypadku pozostałych skal.

Następnie przeprowadzono badanie pilotażowe z udziałem 29 pracowników akademickich (17 kobiet, 12 mężczyzn, przedział wiekowy 31–59). W polskiej adaptacji kwestionariusza α Cronbacha wynosiła 0,87, co wskazuje na wysoką rzetelność skali porównywalną z oryginałem, co pozwala zastosować ją w niniejszych badaniach jako Skalę gotowości do dzielenia się wiedzą pomiędzy współpracownikami.

Tabela 15. Pozycje kwestionariusza Skala gotowości do dzielenia się wiedzą pomiędzy współpracownikami z tłumaczeniem

	Intention to share knowledge scale	Skala gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami
	Explicit knowledge	Wiedza jawna
1	I will share my work reports and official documents with members of my organization.	Mam zamiar dzielić się ze współpracownikami wynikami mojej pracy w postaci raportów lub/i innych dokumentów.
2	I will always provide my manuals, methodologies and models for members of my organization.	Zamierzam udostępnić współpracownikom przygotowane przeze mnie instrukcje, metody lub/i modele.
	Tacit knowledge	Wiedza ukryta
3	I intend to share my experience or know-how from work with other organizational members more frequently in the future.	Mam zamiar dzielić się swoim doświadczeniem lub/i tzw. <i>know-how</i> (wiedzą „praktyczną”).
4	I will always provide my know-where or know-whom at the request of other organizational members.	Na prośbę współpracowników zamierzam udostępnić im informacje dotyczące tego, gdzie, jak lub/i od kogo można zaczerpnąć potrzebne im informacje.
5	I will try to share my expertise from my education or training with other organizational members in a more effective way.	Mam zamiar dzielić się ze współpracownikami swoim doświadczeniem edukacyjnym lub/i szkoleniowym.

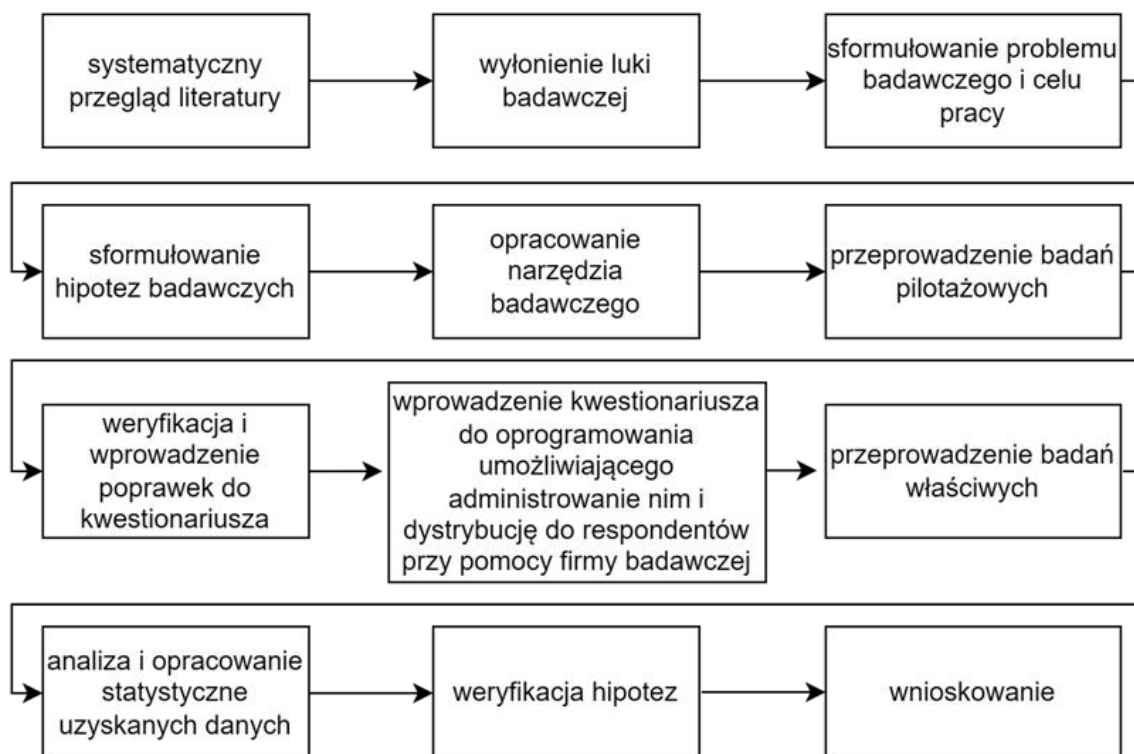
Źródło: Bock, Zmud, Kim, Lee (2005), tłumaczenie i adaptacja Wojciechowska-Dzięcielak (2019)

d) Ankieta osobowa opracowana na potrzeby niniejszej dysertacji zawierała pytania dotyczące: płci, wieku, stażu pracy, rodzaju uczelni, posiadanego stopnia/tytułu naukowego, reprezentowanej dziedziny naukowej i województwa. Respondenci wskazywali swój wiek oraz staż pracy w latach (skala ciągła ilorazowa), natomiast płeć, rodzaj uczelni, posiadany stopień/tytuł naukowy, dziedzinę naukową i województwo wskazywali na skali nominalnej (kolejno: kobieta/mężczyzna/inna odpowiedź, uczelnia publiczna/niepubliczna, doktor/doktor

habilitowany/profesor zwyczajny, dziedzina nauk: społecznych/medycznych/humanistycznych/ścisłych/inżynierskich/rolniczych/sztuki).

6.5 Przebieg procedury badawczej

Przed przystąpieniem do przeprowadzenia badań empirycznych opracowano szczegółowy plan postępowania. Na rysunku poniżej przedstawiono schemat przebiegu procedury badawczej przeprowadzonej na potrzeby niniejszej dysertacji.



Rysunek 14. Schemat przebiegu procedury badawczej

Źródło: opracowanie własne

Badania właściwe przeprowadzono w Polsce w latach 2020–2022 wśród nauczycieli akademickich posiadających stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora, pracujących na polskich publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych o profilu akademickim. Korzystając ze wzoru na minimalną liczebność próby (Babbie 2007, s. 225), uzyskano wartość 383, przy czym założony poziom ufności wynosił 0,95; natomiast maksymalny błąd statystyczny 5%. Odnotowano wskaźnik reakcji na poziomie 23%, 384 ankiety wypełniono kompletnie. Złożoność ankiety i czasochłonność jej wypełniania sugerowały konieczność rozdystrybuowania znacząco większej liczby ankiet niż przewidywana grupa respondentów.

Przyjęty w postępowaniu badawczym układ pytań i hipotez badawczych uzasadnił konieczność przeprowadzenia badań o charakterze ankietowym z wykorzystaniem metod

ilościowych przy pomocy metody CAWI (ang. *computer-assisted web interview*). Polega ona na przeprowadzeniu wywiadu z respondentem przy pomocy kanału internetowego. Otrzymanie, wypełnienie i odesłanie ankiety odbywają się online. Ta metoda gromadzenia danych została wybrana po przeanalizowaniu wad i zalet dostępnych metod badawczych. Metoda CAWI jest stosunkowo niskokosztowa w porównaniu do wywiadów przeprowadzanych telefonicznie (ang. *computer-assisted telephone interview*, CATI) oraz wywiadów personalnych, wspomaganych komputerowo (ang. *computer assisted personal interview*, CAPI). CAWI zapewnia ankietowanemu pełną anonimowość, dzięki czemu odpowiedzi nawet na wrażliwe pytania są zdecydowanie bardziej szczere, aniżeli w przypadku metod CATI i CAPI (Tomaselli i in. 2021, s. 994–997). Ponadto odpowiedzi są natychmiastowo wysyłane do bazy zaraz po zakończeniu wypełniania kwestionariusza, co pozwala na monitorowanie wyników w czasie rzeczywistym oraz bieżące kontrolowanie struktury próby.

Analiza ilościowa danych została przeprowadzona z zastosowaniem narzędzi statystycznych (uzyskane dane zostały przeanalizowane z użyciem pakietu statystycznego Statistica). Kolejny etap postępowania badawczego obejmował weryfikację sformułowanych na drodze rozważań teoretycznych hipotez badawczych. Zespoły hipotez przedstawiono w postaci modeli badawczych, które miały na celu uproszczone zobrazowanie relacji zachodzących między badanymi zmiennymi. Następnie przeprowadzono analizę ograniczeń badawczych i przedstawiono wnioski teoretyczne i praktyczne wynikające z przeprowadzonego badania.

6.6 Charakterystyka próby badawczej

Założenia postępowania badawczego wskazały na konieczność doboru próby o strukturze możliwie zgodnej ze strukturą populacji pod względem deklarowanego stopnia/tytułu naukowego, płci, wieku, rodzaju uczelni. Wiąże się to z jedną z właściwości próby reprezentatywnej jako cechującej się strukturą mocno zbliżoną do struktury całej populacji (Sokołowski 2004, s. 8).

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej dysertacji zostały wykonane przy wsparciu wrocławskiego Instytutu Badawczego IPC Sp. z o.o. Kwestionariusz wraz z informacją na temat przeprowadzanego badania został umieszczony na specjalnie do tego przygotowanej stronie internetowej, za której pośrednictwem respondenci mogli wypełnić ankietę. Zastosowanie doboru kwotowego pozwoliło na uzyskanie próby badawczej podobnej do struktury populacji (Babbie 2007, s. 206). Witkowska (2004, s. 52–53), jako quasi-losowy (Skarbek 2013, s. 137) schemat doboru próby, wymienia dobór kwotowy (nazywany również proporcjonalnym),

oparty na wyborze segmentów próby odpowiadających proporcjom struktury populacji, z której próba jest pobierana. Celem monitorowania poziomu reprezentatywności próby wykorzystuje się wskaźnik struktury zbiorowości ω_p omówiony w kolejnych paragrafach.

Poziom reprezentatywności jest ściśle związany ze stopniem dokładności, z jaką próba badawcza pozwala na oszacowanie wartości parametrów (Jabkowski 2015, s. 9, 17), natomiast reprezentatywność próby odzwierciedla rozkład badanej cechy w całej populacji (Chybalski 2017, s. 7). Próba reprezentatywna cechuje się strukturą mocno zbliżoną do struktury całej populacji (Sokołowski 2004, s. 8). Z tego względu niezbędna jest znajomość wskaźnika struktur analizowanych zbiorowości, aby móc uogólnić wyniki z próby na całą populację.

Aby dokonać analizy doboru próby względem struktury zatrudnienia pracowników akademickich w Polsce, posłużono się wskaźnikiem podobieństwa struktur ω_p . Dokonano porównania dwóch zbiorowości (całej populacji nauczycieli akademickich w Polsce oraz badanej próby). Zgodnie z zaleceniami, przeanalizowano wskaźniki podobieństwa struktur w oparciu o istotne cechy mogące wpływać na postawy i zachowania pracowników akademickich właściwe dla przeprowadzonego badania.

Wskaźnik podobieństwa struktur przyjmuje wartości $0 < \omega_p \leq 1$, przy czym struktury badanych zbiorowości są bardziej do siebie podobne, im ω_p jest bliższe jedności (Ostasiewicz, i in. 2003, s. 34, za: Szumowski, 2019, s. 110).

$$\omega_p = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k \min(\omega_{1i}, \omega_{2i}),$$

gdzie: ω_{1i} – i-ty wskaźnik struktury pierwszej zbiorowości,

ω_{2i} – i-ty wskaźnik struktury drugiej zbiorowości,

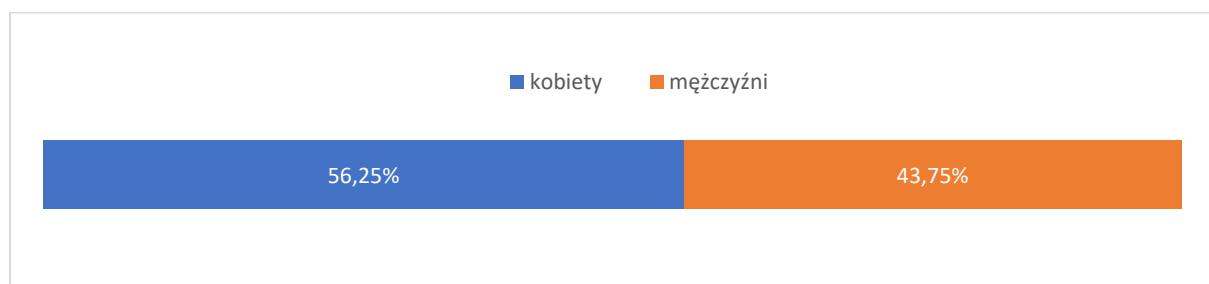
Wartości wskaźników podobieństwa struktur przedstawione w tabeli poniżej, obliczone dla struktury próby oraz rzeczywistej struktury zatrudnienia pracowników akademickich w Polsce, mieściły się w przedziale pomiędzy 0,866 a 0,921, zatem porównywane struktury były do siebie zbliżone na akceptowalnym, wysokim poziomie. Najwyższy wskaźnik podobieństwa struktur dotyczył wieku respondentów (0,921), natomiast podobieństwo struktur próby w odniesieniu do populacji było najniższe w przypadku rodzaju uczelni (0,866). Z tego względu, z pewną dozą ostrożności, można zbadaną próbę uznać za reprezentatywną, a wyniki badań przełożyć na populację generalną polskich nauczycieli akademickich.

Tabela 16. Wskaźniki podobieństwa struktur

	Udział nauczycieli akademickich	Wskaźnik podobieństwa struktur próby w odniesieniu do populacji
1	Według płci	0,894
2	Według stopnia lub tytułu naukowego	0,898
3	Według rodzaju uczelni	0,866
4	Według wieku	0,921

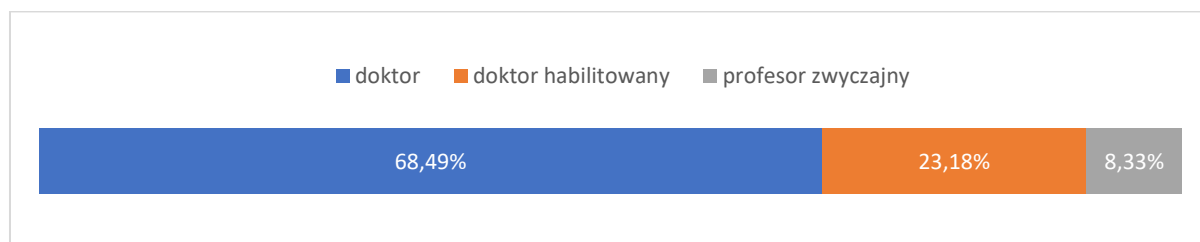
Źródło: opracowanie własne

Poniższe wykresy przedstawiają procentowy rozkład próby wg płci, stopnia/tytułu naukowego, rodzaju uczelni, wieku i stażu pracy, reprezentowanej dziedziny naukowej i województwa, w którym mieści się uczelnia będąca ich pierwszym miejscem zatrudnienia.



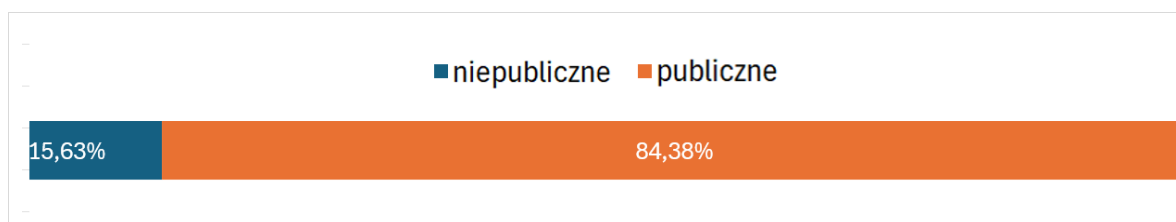
Rysunek 15. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg płci

Źródło: opracowanie własne



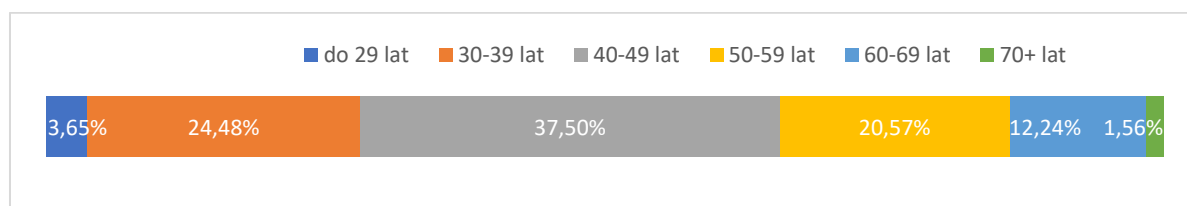
Rysunek 16. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg stopnia lub tytułu naukowego

Źródło: opracowanie własne



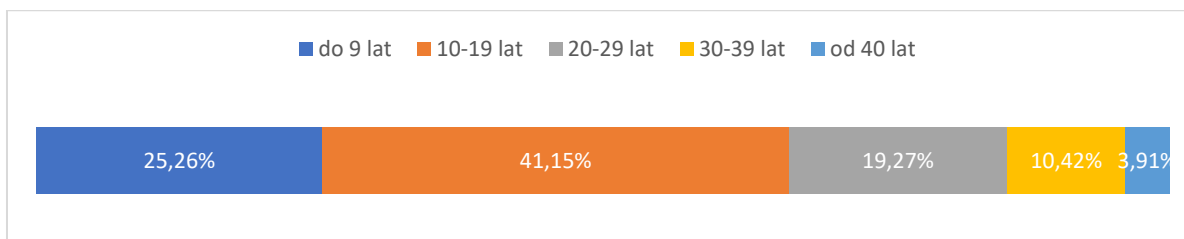
Rysunek 17. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg rodzaju uczelni

Źródło: opracowanie własne



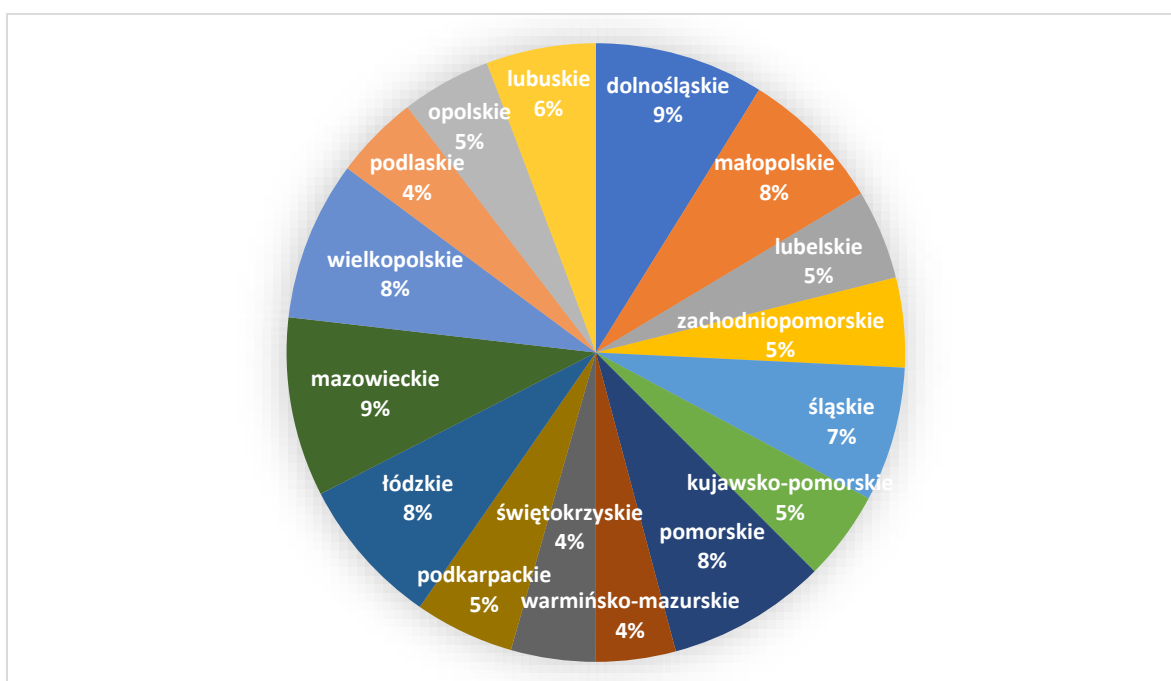
Rysunek 18. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg wieku

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 19. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg stażu pracy

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 20. Udział nauczycieli akademickich w próbie wg województw

Źródło: opracowanie własne

Ponad 56% respondentów to kobiety, natomiast mężczyźni stanowili niecałe 44% próby. Ponad 68% badanych deklaroowało posiadanie stopnia doktora, 23% stopień doktora habilitowanego, natomiast 8% posiadało tytuł profesora zwyczajnego. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich wchodzących w skład próby pracowała na uczelni publicznej (aż 84%), a pozostali (16%) na uczelni niepublicznej. Badana grupa posiada zbliżony do równomiernego rozkład płci, są to osoby w wieku od 26 do 78 lat. Średnia arytmetyczna wieku respondentów to w przybliżeniu 46,25 lat, natomiast mediana wieku to 45 lat. Długość stażu pracy respondentów była bardzo zróżnicowana i mieściła się w przedziale od 1 roku do 51 lat doświadczenia, podczas gdy mediana tej zmiennej wyniosła 15, a średnia arytmetyczna to prawie 17,2 lat. Najlicznieszym przedziałem wiekowym okazał się przedział 40-49 lat, który obejmował 37,50% respondentów, podczas gdy najmniej liczne grupy to osoby poniżej 30 roku życia oraz w wieku 70+ (obejmujące odpowiednio 3,70% oraz 1,60% badanych). Udział nauczycieli akademickich

w próbie wg stażu pracy w pewnym stopniu odzwierciedlał przedziały wiekowe badanych, co może sugerować wysoką korelację między tymi zmiennymi. Największa liczba badanych (stanowiąca ponad 40%) miała za sobą 10–19 lat pracy, natomiast niecałe 4% osób pracowało ponad 40 lat. Respondenci pochodzą z terenu Polski ze wszystkich 16 województw. Reprezentują jedną z następujących dziedzin naukowych: społecznych, medycznych, humanistycznych, ścisłych, inżynierskich, rolniczych i sztuki (dopiero w 2022 roku, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, zmieniono tę klasyfikację). 24% badanych nauczycieli akademickich deklaroowało nauki społeczne jako reprezentowaną dziedzinę, 17% nauki medyczne, po 13% nauki ścisłe, rolnicze, inżynierskie, 12% nauki humanistyczne, a 8% pozostałe dziedziny nauki.

W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane oraz skomentowane analizy porównawcze wskaźników struktur badanych zbiorowości (próby oraz populacji generalnej pracowników akademickich).

6.7 Ograniczenia postępowania badawczego

Przeprowadzone postępowanie badawcze, którego wyniki przedstawiono w dalszych rozdziałach, obarczone jest pewnymi ograniczeniami. Celem przeprowadzonych badań było zebranie obiektywnych informacji odnoszących się do postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, dzielenia się wiedzą oraz LMX. Ograniczenia postępowania badawczego wynikły z natury badanych zmiennych. Odpowiedzi respondentów mają charakter deklaracyjny, są one związane z subiektywnym odczuciem badanego. Ponadto w kwestii ograniczeń postępowania badawczego warto wziąć pod uwagę zastosowaną technikę CAWI. Wadą stosowanej metody jest ryzyko bezrefleksyjnego udzielania odpowiedzi, z tego względu stosowano pytania kontrolne, mające na celu przywrócić uwagę respondenta.

Kolejnym ograniczeniem przeprowadzonego postępowania badawczego jest charakter badanych konstruktów. W przypadku postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej w pewnym stopniu można mówić o efekcie bezpośrednich sądów porównawczych (Cypryańska i Jaskółowska 2015, s. 383). Jest on związany z występowaniem możliwych zniekształceń w postrzeganiu siebie i swojego położenia w porównaniu do innych osób. Sam problem sprawiedliwości organizacyjnej jest bowiem kwestią względną, zależną punktu odniesienia.

Z kolei gotowość do dzielenia się wiedzą może być postrzegana jako postawa szlachetna i pożądana. Respondenci mogą zatem dążyć do udowodnienia, iż są lepsi, bardziej pomocni czy bardziej uczynni niż pozostali. Może to prowadzić do deklaracji wykraczających poza realne zaangażowanie. Wiąże się to z szeroko komentowanym efektem BTA (ang. *better than average*), czyli skłonnością do przypisywania sobie cech pozytywnie wartościowanych w większym stopniu niż innym, zaś cech niepożądanych w mniejszym stopniu niż innym (Cyprianska i Jaskółowska 2015, s. 384). Anonimowość zapewniana respondentowi w pewnym stopniu neutralizuje chęć ukazania się w jak najlepszym świetle, jednak zakłamywanie odpowiedzi przez respondenta i obawa przed całkowitą szczerością stanowi kolejne ograniczenie badawcze.

Kolejne potencjalne ograniczenie badawcze związane jest z charakterem badanego konstrukt relacji wymiany z bezpośrednim przełożonym. W treści kwestionariusza (Załącznik nr 1) respondenci zostali poproszeni o odniesienie się do relacji z rzeczywistym bezpośrednim przełożonym. W złożonym środowisku organizacyjnym wyizolowanie określonych zjawisk i poszczególnych relacji jest skomplikowane, zatem odniesienie się do nich w obiektywny sposób może być utrudnione. W związku z tym interpretacja relacji wymiany z bezpośrednim przełożonym nieświadomie może być nacechowana stronniczością oraz tendencyjnością ze strony nauczyciela akademickiego.

Do pozostałych ograniczeń postępowania badawczego zaliczyć można również liczbę respondentów, która jest zazwyczaj uzależniona od dostępnych nakładów czasowych oraz finansowych. Pomimo iż liczba 384 respondentów spełnia założenia minimalnej liczebności próby (Babbie 2007, s. 225), zazwyczaj warto przeprowadzać badania na jak największej grupie respondentów, gdyż, zgodnie z prawem wielkich liczb Bernoulliego, im więcej osób bierze udział w badaniu, tym większe prawdopodobieństwo uzyskania zadowalającego poziomu reprezentatywności próby (Seneta 2013, s. 1088).

Problematyczny, aczkolwiek jednocześnie skłaniający do kontynuowania badań, jest ponadto sam charakter badanego konstrukt gotowości do dzielenia się wiedzą, który miał wpływ na sformułowane w wyniku rozważań teoretycznych hipotezy. Wskazywały one na rozpatrywanie konstrukt dwuwymiarowego (wiedza jawna i wiedza ukryta), jednakże eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa, przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy, wykazały jednowymiarowość konstrukt intencji do dzielenia się wiedzą. W związku z tym nie wystąpiła sposobność zweryfikowania hipotez dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą jawną i ukrytą, a rzeczony konstrukt analizowano tylko w ujęciu całościowym (jednowymiarowym). W środowisku akademickim wiedza jawna prezentuje odmienny charakter i sposób przekazywania aniżeli wiedza ukryta. Dzielenie się wiedzą jawną może przybierać formę udostępnienia

prywatnych notatek czy wyników badań lub wskazywania pożądaných materiałów źródłowych. Z kolei przekazanie wiedzy ukrytej zazwyczaj wiąże się z większym zaangażowaniem i poświęceniem większej ilości czasu, gdyż często wymaga głębszych dyskusji i zwerbalizowania własnego doświadczenia, którym nauczyciel akademicki może się podzielić. Wskazuje to na pewne ograniczenie postępowania badawczego, aczkolwiek jednocześnie uwypatnia potrzebę dalszej eksploracji problemu gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich ze szczególnym uwzględnieniem różnic pomiędzy wiedzą ukrytą oraz jawną.

7 Wyniki postępowania badawczego

7.1 Eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa – zarys

Wyniki przeprowadzonych badań poddano analizie mającej na celu określenie wymiarowości skali. Ze względu na stosunkowo dużą próbę, istotę zmiennych latentnych oraz rozkład zmiennych nieznacznie odbiegający od normalnego, skorzystano z metody modelowania równań strukturalnych opartej na kowariancji (ang. *CB-SEM: covariance-based SEM*) (Matthews i in. 2017; Dash i Paul 2021). Wykorzystano eksploracyjną analizę czynnikową (ang. *exploratory factor analysis*, EFA) oraz konfirmacyjną analizę czynnikową (ang. *confirmatory factor analysis*, CFA). Są one pośrednio przydatne do opisu zjawisk i interakcji zachodzących pomiędzy badanymi zmiennymi dzięki wyłonieniu zmiennych ukrytych, które z założenia wskazują istotę zmiennych obserwowalnych. Wykorzystane metody pozwalają m.in. na analizę struktury zbioru obserwowanych zmiennych, redukcję wielowymiarowości czy weryfikację wykrytych prawidłowości i powiązań (Stanisz 2007, s. 213). Jako metodę wyodrębniania czynników wykorzystano metodę składowych głównych. Celem redukcji liczby czynników wstępnie zastosowano subiektywne kryteria, takie jak kryterium połowy, kryterium wystarczającej proporcji, kryterium Kaisera i kryterium osypiska Cattella. Przed wykonaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej potwierdzono zasadność jej wykonania przy pomocy analizy macierzy korelacji.

Celem weryfikacji dobroci dopasowania modeli zastosowano szereg wskaźników (Hu i Bentler 1999, s. 238; Sagan 2003b, s. 81; Schumacker i Lomax 2005, s. 73–113):

1. Porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera (*comparative fit index*, CFI) powinien przekraczać 0,90; jest on polecany ze względu na małą wrażliwość na wielkość próby.
2. Indeks pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji (ang. *root mean square error of approximation*, RMSEA) powinien wynosić do 0,05, jednakże niektóre rekomendacje wskazują na wartość $< 0,09$ (Hu i Bentler 1999, s. 4).
3. Sugerowana wartość wystandaryzowanego pierwiastka średniego kwadratu reszt (ang. *standardized root mean square residual*, SRMR) powinna wynosić $< 0,08$, choć niektóre opracowania wskazują na $< 0,10$ (Zasuwa 2011, s. 20).
4. Wskaźnik chi-kwadrat nie dowodzi prawdziwości modelu, lecz pozwala jedynie na jego nieodrzućenie, sugerowana wartość chi-kwadrat $> 0,05$. Ze względu na bardzo wysoki poziom wrażliwości statystyki na zbyt duże lub małe liczebności prób poddanych analizom czy niepoprawną specyfikację konfiguracji zmiennych, zaproponowano weryfikację χ^2 / df , gdzie przyjmuje się wartość < 5 za świadczącą o odpowiednim dopasowaniu modelu (Sagan 2003b, s. 81).

5. Unormowany indeks Bentlera-Bonetta (ang. *normed fit index*, NFI), który powinien wynosić $> 0,90$.
6. GFI Joreskoga (wskaźnik dobroci dopasowania) oraz AGFI Joreskoga (skorygowany wskaźnik dobroci dopasowania) o sugerowanych wartościach $> 0,95$ wskazujących na dobre dopasowanie modelu, jednakże dopuszcza się wartość $> 0,90$ dla AGFI (Schumacker i Lomax 2022, s. 73–113).

Konceptualne modele pomiarowe dla badanych zmiennych przedstawiono w standardowy sposób. W modelach skorzystano ze standardowego oznaczania: użyto kwadratowych ramek dla zmiennych obserwowalnych, eliptycznych ramek dla zmiennych latentnych, ramek w kształcie okręgu dla zmiennych resztowych, prostych strzałek jednostronnych dla zależności kierunkowych, natomiast dla zależności korelacyjnych użyto strzałek dwustronnych (Sagan 2003b, s. 76).

7.1.1 Eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa – postrzegana przez pracownika sprawiedliwość organizacyjna

W Tabeli 17 przedstawiono wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla 18 zmiennych obserwowalnych postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej prezentując ładunki czynnikowe poszczególnych zmiennych. Na początkowym etapie dokonano oceny wartości własnych. Zgodnie z założeniami kryterium Kaisera oraz kryterium procenta wyjaśnianej wartości, początkowo przyjęto 4 składowe główne ze względu na wartość własną powyżej 1. Z kolei kryterium oparte na obserwacji wykresu osypiska (ze względu na swój niejednoznaczny charakter) wskazywało na możliwość wyodrębnienia 3 lub 4 czynników. Następnie podejmowano próby usuwania pozycji o najmniejszych, nieakceptowalnych wartościach ładunków, aż do uzyskania dla pozostałych pozycji zadowalających wartości ładunków przekraczających 0,70. Zastosowano metodę wyodrębniania: składowe główne, natomiast rotację ładunków czynnikowych przeanalizowano w formule Varimax znormalizowany.

Otrzymany konceptualny model pomiarowy konstrukt postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej został przedstawiony na Rysunku 21. Uzyskano model trzyczynnikowy, który spełniał wszystkie wymagane kryteria, przy czym każdy z czynników składał się kolejno z pięciu, trzech i czterech pozycji. Zatem przeprowadzona eksploracyjna analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić trzy zmienne ukryte.

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową, w której zastosowano metodę łączoną uogólnioną najmniejszych kwadratów i największej wiarygodności. Ocena

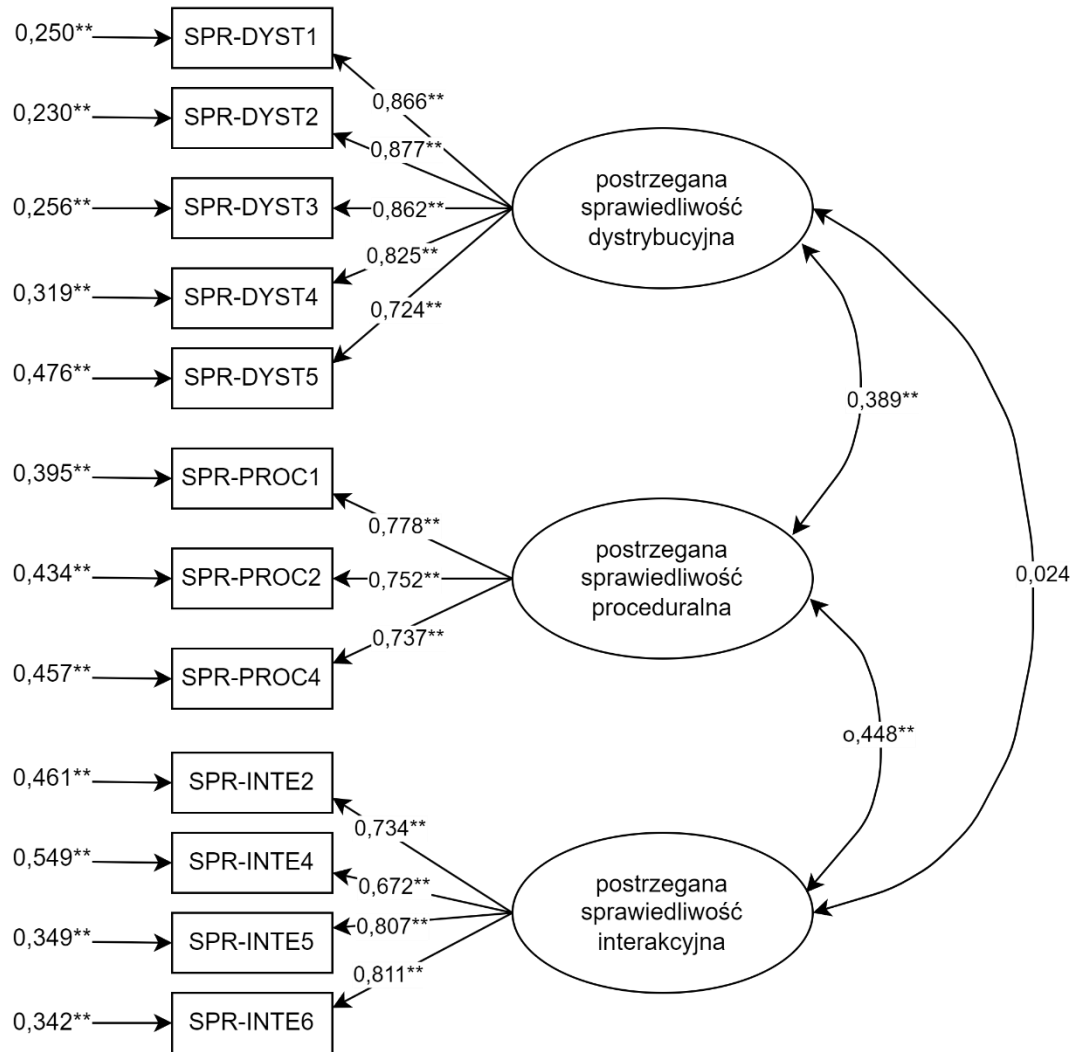
dobroci dopasowania modelu została przeprowadzona dzięki zweryfikowaniu szeregu wskaźników świadczących o dopasowaniu modelu do badanej rzeczywistości (Sagan 2003a, s. 89–92). Między innymi tzw. indeks dobroci dopasowania GFI (ang. *goodness of fit index*) Joreskoga wynosi 0,913; tym samym przekracza wymagane 0,90. Podobnie jest w przypadku AGFI (ang. *adjusted goodness of fit index*), który jest bliski wartości 0,90. Również indeks pierwiastka średniokwadratowego błędu aproksymacji RMSEA prezentuje akceptowalną wartość 0,05, świadcząc o dobrym dopasowaniu modelu). Unormowany indeks Bentlera-Bonetta (NFI), określający stopień dopasowania empirycznej i teoretycznej macierzy korelacji, prezentując wartość 0,92 przekracza wymagane 0,90 (Hu i Bentler 1999, s. 4). Porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera (CFI) wynosi 0,937, co stanowi zadowalającą wartość świadczącą o dobrym dopasowaniu modelu.

Iloraz chi-kwadrat do liczby stopni swobody wynosi około 4,12, a zatem mieści się w przyjmowanej granicy ($\chi^2 / df < 5$) (Sagan 2003b, s. 81). Niniejszym potwierdzono zasadność trzyczynnikowego charakteru zmiennej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, wówczas wyjaśniane jest 72,9% wariancji.

Tabela 17. Postrzegana sprawiedliwość organizacyjna. Ładunki czynnikowe poszczególnych zmiennych

Zmienna	Ładunki czynnik.(Varimax znormalizowany) Wyodrębn. : Składowe główne (Oznaczone ładunki są >,700000)		
	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
SPR-DYST1	0,895881	-0,080083	0,040733
SPR-DYST2	0,880282	-0,044555	0,115357
SPR-DYST3	0,851061	-0,039660	0,283252
SPR-DYST4	0,859455	0,042786	0,143292
SPR-DYST5	0,795527	0,094472	0,093896
SPR-PROC1	0,198647	0,089084	0,843058
SPR-PROC2	0,095119	0,135246	0,848832
SPR-PROC4	0,193676	0,314133	0,723963
SPR-INTE2	-0,076894	0,849991	-0,019148
SPR-INTE4	-0,064801	0,756405	0,139455
SPR-INTE5	0,071649	0,817328	0,203513
SPR-INTE6	0,057548	0,819731	0,219894
War.wyj.	3,777905	2,780254	2,189518
Udział	0,314825	0,231688	0,182460

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 21. Konceptualny model pomiarowy: postrzegana przez pracownika sprawiedliwość organizacyjna; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$
 Źródło: opracowanie własne

Z uwagi na uzyskanie modelu trzyczynnikowego, który jest zbieżny ze skalą oryginalną (Moorman 1991, s. 852), oraz analogicznie do interpretacji spotykanych w literaturze przedmiotu, otrzymanym zmiennym ukrytym przypisano następujące nazwy: postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna (składająca się z 5 zmiennych jawnych: SPR-DYST1, SPR-DYST2, SPR-DYST3, SPR-DYST4, SPR-DYST5), postrzegana sprawiedliwość proceduralna (składająca się z 3 zmiennych jawnych: SPR-PROC1, SPR-PROC2, SPR-PROC4), postrzegana sprawiedliwość interakcyjna (składająca się z 4 zmiennych jawnych: SPR-INTE2, SPR-INTE4, SPR-INTE5, SPR-INTE6).

7.1.2 Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem

Następnie przeprowadzono tożsame postępowanie dla zmiennej relacji wymiany przełożonego z pracownikiem. Po ustaleniu zasadności przeprowadzania eksploracyjnej analizy czynnikowej, zweryfikowano kryterium Kaisera, kryterium osypiska Cattella i kryterium wystarczającej proporcji wariancji, które wskazały na możliwy jednoczynnikowy charakter analizowanej zmiennej. Zastosowano metodę wyodrębniania: składowe główne. Ze względu na jednoczynnikowy charakter konstrukt nie zastosowano żadnych rotacji ładunków czynnikowych. Następnie przeprowadzono confirmacyjną analizę czynnikową, w której zastosowano metodę łączoną uogólnioną najmniejszych kwadratów i największej wiarygodności. Weryfikacja oceny dobroci dopasowania modelu została przeprowadzona przy pomocy analizy wartości odpowiednich wskaźników (Bentler 1990, s. 1–56).

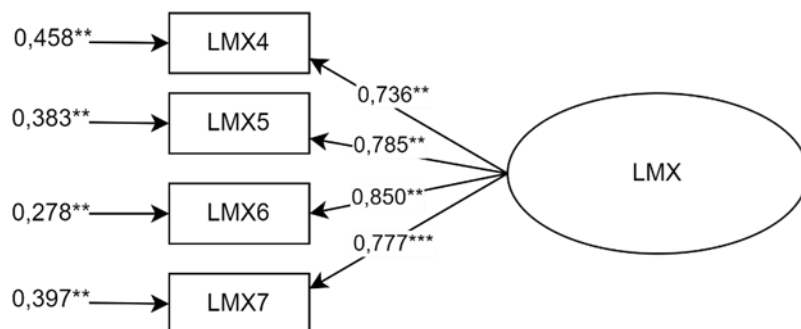
Wskaźnik GFI Joreskoga wynoszący 0,972 wykazał bardzo dobre dopasowanie modelu, podobnie jak wynoszący 0,952 wskaźnik Gamma populacji (uważany za rozwinięcie GFI), unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta (NFI) wynoszący 0,969, nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta (NNFI) wynoszący 0,915.

Wartość χ^2 / df spełniła wymagany warunek, podobnie jak RMSEA i SRMR. Wartości uzyskane dzięki przeprowadzeniu confirmacyjnej analizy czynnikowej pozwalają uznać zasadność jednoczynnikowego konstrukt, na który składają się 4 pozycje: LMX4, LMX5, LMX6, LMX7, które wyjaśniają 71,5% wariancji (Tabela 18). Ponadto jednoczynnikowy konstrukt skali LMX zbieżny jest ze skalą oryginalną (Uhl-Bien 1995, s. 219–247). Rysunek 22 przedstawia konceptualny model pomiarowy: relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem.

Tabela 18. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych

Zmienna	Ładunki czynnikowe (Oznaczone ładunki są >,800000)
	Czynnik
LMX4	-0,823415
LMX5	-0,847406
LMX6	-0,874585
LMX7	-0,835672
War.wyj.	2,859357
Udział	0,714839

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 22. Konceptualny model pomiarowy: relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem (LMX); * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

7.1.3 Eksploracyjna i confirmacyjna analiza czynnikowa – gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami

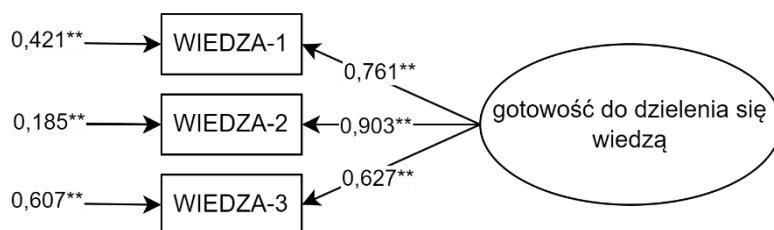
Ostatnią zmienną, która została poddana analizie czynnikowej, była zmienna gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Po ustaleniu zasadności przeprowadzania eksploracyjnej analizy czynnikowej, zweryfikowano wymagane kryteria (m.in. przy obserwacji wykresu osypiska), które wskazały na możliwy jednoczynnikowy charakter analizowanej zmiennej. Rozważono również zasadność ewentualnego modelu dwuczynnikowego, jednak jego wskaźniki dopasowania nie były zadowalające, a korelacja pomiędzy ostatecznymi czynnikami była bardzo wysoka, co wskazało na jednoczynnikowość konstruktów. Następnie confirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła zasadność przyjęcia jednoczynnikowego konstruktów (zastosowano metodę łączoną uogólnioną najmniejszych kwadratów i największej wiarygodności) (Tabela 19).

Procedura ta opierała się na analizie i interpretacji wskaźników dobroci dopasowania. Zastosowano metodę wyodrębniania: składowe główne. Ze względu na jednoczynnikowy charakter konstruktów nie zastosowano żadnych rotacji ładunków czynnikowych. Uzyskano dobre wartości GFI oraz wskaźnika Gamma populacji, wynoszące odpowiednio 0,930 i 0,935. Otrzymano wskaźnik reszty standaryzowanej RMS (wynoszący 0,053), unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta (NFI), który przyjął zadowalającą wartość przekraczającą 0,910, oraz porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera (CFI), wynoszący 0,917. Otrzymanej zmiennej latentnej: gotowość do dzielenia się wiedzą przypisano etykietę WIEDZA, a jej pozycje nazwano odpowiednio: WIEDZA-1, WIEDZA-2, WIEDZA-3 (Rysunek 23). Model jednoczynnikowy wyjaśnia 71,9% wariancji, co stanowi o dobrym dopasowaniu modelu.

Tabela 19. Dzielenie się wiedzą ze współpracownikami. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych

Zmienna	Ładunki czynnikowe (Oznaczone ładunki są >,700000)
	Czynnik
WIEDZA-1	-0,856405
WIEDZA-2	-0,894503
WIEDZA-3	-0,790116
War.wyj.	2,157846
Udział	0,719282

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 23. Konceptualny model pomiarowy gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami;

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

7.2 Analiza rzetelności skal pomiarowych

Kolejnym etapem było zbadanie rzetelności przyjętych skal pomiarowych. Użyto współczynnika α Cronbacha, który jest miarą wewnętrznej spójności skali, opartą o średnią korelację pomiędzy poszczególnymi jej pozycjami. Celem przeprowadzonego badania rzetelności była weryfikacja czy rzetelność narzędzia zaadaptowanego na potrzeby niniejszej dysertacji jest zbliżona do rzetelności narzędzia oryginalnego deklarowanej przez jego autorów.

Tabela 20 przedstawia zagregowane wyniki analizy rzetelności dla poszczególnych skal i podskal. Z kolei tabele przedstawiające szczegółowe wyniki analizy rzetelności znajdują się w Załączniku nr 4.

Tabela 20. Podsumowanie wartości α Cronbacha i średniej korelacji między pozycjami dla poszczególnych skal i podskal

Zmienna – nazwa skrócona	Zmienna – nazwa długa	Współczynnik α Cronbacha skali zaadaptowanej	Średnia korelacja między pozycjami	Współczynnik α Cronbacha skali oryginalnej
SPR-DYST	Postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna	0,918	0,697	0,940
SPR-PROC	Postrzegana sprawiedliwość proceduralna	0,799	0,570	0,940
SPR-INTE	Postrzegana sprawiedliwość interakcyjna	0,842	0,574	0,930
SPR-ORG	Postrzegana sprawiedliwość organizacyjna	0,834	0,316	0,930
LMX	Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem	0,862	0,622	0,900
WIEDZA	Gotowość do dzielenia się wiedzą	0,805	0,584	0,900

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie obliczone wartości wskaźników α Cronbacha świadczą o dobrej lub bardzo dobrej rzetelności skal. Najbardziej rzetelnymi skalami są: skala postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej oraz LMX. Skalą o najmniejszej rzetelności okazała się skala postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej przy α Cronbacha równym 0,799. Niemniej stanowi to o dobrej rzetelności narzędzia, gdyż w literaturze za dostateczną przyjmuje się wartość zbliżoną do 0,70 (Nunnally i Bernstein 1978). Stosunkowo niska wartość współczynnika α Cronbacha może wynikać również z małej liczby pozycji skali. Z kolei skale o współczynniku zbliżonym do jedności można interpretować jako posiadające nadmierną liczbę pozycji (Nunnally i Bernstein 1994, s. 244–245). We wszystkich przypadkach poszczególne pozycje w podobnym stopniu kształtują rzetelność pomiaru. Usunięcie którejkolwiek z nich (Załącznik nr 4, Tabele 40–45) wpłynęłoby na obniżenie rzetelności pomiaru (Sagan 2014, s. 50, 52). Potwierdza to wiarygodność narzędzia zastosowanego w badaniach empirycznych niniejszej dysertacji.

7.3 Statystyki opisowe, korelacje i porównania grup dla badanych zmiennych

Do analizy danych empirycznych na potrzeby niniejszej dysertacji wykorzystano metody opisu i wnioskowania statystycznego. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono charakterystykę badanej próby oraz statystyki opisowe, które służą przedstawieniu najważniejszych informacji na temat analizowanych w badaniu zmiennych. Statystyka opisowa zajmuje się gromadzeniem, opracowaniem, prezentacją i opisem danych liczbowych przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi statystycznych, a te działania mają służyć scharakteryzowaniu badanej

zbiorowości. Do statystyk opisowych zaliczamy m.in. średnią arytmetyczną, medianę, modę, wariancję, odchylenie standardowe, skośność, kurtozę (Ręklewski 2020, s. 10, 38, 48, 53, 55).

7.3.1 Statystyki opisowe i histogramy analizowanych zmiennych

Wykresy (histogramy), przedstawiające graficznie rozkład empiryczny badanych cech (kolejno: trzech wymiarów postrzeganej przez pracownika sprawiedliwości organizacyjnej oddzielnie oraz w ujęciu całościowym, LMX oraz zmiennej gotowości do dzielenia się wiedzą) znajdują się w Załączniku nr 2, podobnie jak średnie arytmetyczne wartości poszczególnych pozycji kwestionariusza. Zaprezentowano tylko pozycje, które zostały zaklasyfikowane po wykonaniu eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej.

7.3.2 Test normalności rozkładu zmiennych

Z uwagi na konieczność wyboru odpowiednich testów statystycznych (parametrycznych lub nieparametrycznych), przed rozpoczęciem szczegółowych analiz uzyskanych od respondentów danych zbadano normalność rozkładu zmiennych podlegających w niniejszej pracy analizie. Ze względu na powszechność i silną moc wykorzystano test Shapiro-Wilka, który ponadto jest polecany do mniejszych prób (w zależności od źródła mowa o liczbie granicznej do ok. 2 tys.), niemniej jednak zdarzają się opinie o zasadności używania testu Shapiro-Wilka dla zdecydowanie mniejszej liczby przypadków (Royston 1992, s. 117–119).

Przeprowadzenie testu normalności Shapiro-Wilka i analiza uzyskanych wyników wykazały dla wszystkich badanych zmiennych $p < 0,01$ (Tabela 22). Świadczy to o braku normalności rozkładu.

Tabela 21. Testy normalności rozkładu Shapiro-Wilka

Zmienna	N	W	p
SPR-DYST	384	0,952942	0,000000
SPR-PROC	384	0,938654	0,000000
SPR-INTE	384	0,955321	0,000000
SPR-ORG	384	0,985387	0,000643
LMX	384	0,963395	0,000000
WIEDZA	384	0,959872	0,000000

Źródło: opracowanie własne

Obserwacja wykresów normalności zamieszczonych w Załączniku nr 3 potwierdziła, iż badane zmienne nie wykazują cech rozkładu normalnego, gdyż związek między nimi nie jest liniowy oraz występuje nadmiar obserwacji odstających.

Ze względu na rozkład zmiennych odbiegający od rozkładu normalnego, w analizach danych przeprowadzonej na potrzeby niniejszej dysertacji wykorzystano nieparametryczny odpowiednik współczynnika korelacji Pearsona, czyli współczynnik korelacji rang Spearmana (1904, s. 201-293).

7.3.3 Zmienne demograficzne a badane zmienne (macierz korelacji Spearmana)

W postępowaniu badawczym przeprowadzonym na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęto klasyfikację siły zależności zmiennych według Guilforda (1956, za: Willson 1980, s. 347):

$|r| = 0 \rightarrow$ brak korelacji,

$0,0 < |r| \leq 0,10 \rightarrow$ korelacja nikła,

$0,1 < |r| \leq 0,30 \rightarrow$ korelacja słaba

$0,3 < |r| \leq 0,50 \rightarrow$ korelacja przeciętna,

$0,5 < |r| \leq 0,70 \rightarrow$ korelacja wysoka,

$0,7 < |r| \leq 0,90 \rightarrow$ korelacja bardzo wysoka,

$0,9 < |r| < 1,00 \rightarrow$ korelacja niemal pełna,

$|r| = 1 \rightarrow$ korelacja pełna.

Tabela 23 ilustruje występowanie istotnych statystycznie oczywistych korelacji w zakresie wymiarów sprawiedliwości organizacyjnej: SPR-DYST i SPR-PROC ($r = 0,31$), dla SPR-DYST i SPR-ORG ($r = 0,77$), SPR-PROC i SPR-INTE ($r = 0,34$), SPR-PROC i SPR-ORG ($r = 0,72$) i SPR-INTE i SPR-ORG ($r = 0,43$). Ponadto, słaba korelacja pomiędzy SPR-DYST i WIEDZA ma wartość ujemną i wynosi $-0,10$, podczas gdy zachodzi korelacja pomiędzy WIEDZA i SPR-INTE ($r = 0,28$). Słabe korelacje występują również pomiędzy WIEDZA i LMX ($r = 0,26$), LMX i SPR-DYST ($r = 0,23$), a korelacje przeciętne można zauważyć pomiędzy LMX i SPR-PROC ($r = 0,44$), LMX i SPR-INTE ($r = 0,38$) oraz LMX i SPR-ORG ($r = 0,45$).

Tabela 22. Korelacja porządku rang Spearmana analizowanych zmiennych

Zmienna	Korelacja porządku rang Spearmana Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < 0,05000$					
	SPR-DYST	SPR-PROC	SPR-INTE	SPR-ORG	LMX	WIEDZA
SPR-DYST	1,000000	0,309052	-0,047279	0,774868	0,228931	-0,101712
SPR-PROC	0,309052	1,000000	0,339179	0,718542	0,436793	0,084461
SPR-INTE	-0,047279	0,339179	1,000000	0,430865	0,383089	0,278076
SPR-ORG	0,774868	0,718542	0,430865	1,000000	0,447549	0,045414
LMX	0,228931	0,436793	0,383089	0,447549	1,000000	0,259838
WIEDZA	-0,101712	0,084461	0,278076	0,045414	0,259838	1,000000

Źródło: opracowanie własne

7.3.3.1 Badane zmienne a płeć

W literaturze przedmiotu wskazuje się płeć jako czynnik mogący kształtować zachowania i postawy pracowników, również te związane z gotowością do dzielenia się wiedzą, LMX i postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną (Connelly i Kelloway 2003, s. 294; Lin 2006, s. 236). Badania empiryczne na grupie nauczycieli akademickich polskich uczelni wykazały wiek jako czynnik różnicujący postawy wobec dzielenia się wiedzą (Świgoń 2017, s. 111). Można również znaleźć opracowania, które wskazują płeć, wiek oraz stan cywilny jako zmienne nie-mające związku z zachowaniami organizacyjnymi (Akyel 2018, s. 197). Podczas gdy płeć różnicuje poziom postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, nie ma związku ze sprawiedliwością proceduralną (Kulik i in. 1996, s. 351). Ponadto, płeć, obok wieku i stopnia/tytułu naukowego, uważana jest za zmienną mogącą mieć związek z zachowaniami organizacyjnymi pracowników akademickich i naukowców (Perez-Moran i in. 2023, s. 1–4).

W niniejszej dysertacji, z uwagi na liczne przesłanki płynące z przeprowadzanych badań (Connelly i Kelloway 2003, s. 294; Lin 2006, s. 236; Lin 2007a, s. 418), podjęto próbę weryfikacji podobnych przypuszczeń i w tym celu sprawdzono, czy występują różnice pomiędzy medianami analizowanych w niniejszej pracy zmiennych głównych w grupach kobiet i mężczyzn będących polskimi nauczycielami akademickimi.

Poniżej opisano wyniki testu U Manna-Whitney’a (1947, s. 50–60), mającego na celu porównanie grup kobiet i mężczyzn pod względem analizowanych zmiennych ilościowych (tzn. porównanie istotności różnic między dwiema niezależnymi od siebie grupami). Z uwagi na odchylenie od rozkładu normalnego badanych zmiennych, w celu porównania wyników zastosowano statystyki nieparametryczne. Wykorzystano w tym celu test U Manna-Whitney’a, który jest odpowiednikiem testu T-Studenta i może być używany nawet wówczas, gdy rozkład danych jest znacząco asymetryczny względem średniej. Ponadto test U Manna-Whitney’a nie wymaga spełnienia założenia o równoliczności porównywanych grup i można go stosować w przypadku zmiennych ilościowych o charakterze porządkowym.

Weryfikując różnice pomiędzy medianami zmiennych (postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, proceduralnej, interakcyjnej, w ujęciu całościowym oraz LMX i dzielenia się wiedzą w grupach kobiet ($n=216$) i mężczyzn ($n=168$)) przy użyciu testu U Manna-Whitney’a na poziomie istotności $p < 0,05$ uzyskano wyniki przedstawione w Tabeli 24. Otrzymane rezultaty pozwalają stwierdzić, że na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0.05$ i statystyki Z testu Manna-Whitney’a zarówno bez poprawki na ciągłość, jak i z tą poprawką, jak też na podstawie dokładnej statystyki U dla każdej ze zmiennych zależnych, możemy przyjąć, że nie istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie postrzeganej

sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami i LMX. Dotyczy to zarówno wspomnianych zmiennych w znaczeniu całościowym, jak i poszczególnych wymiarów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej.

Tabela 23. Wyniki testu U Manna-Whitney’a względem zmiennej płeć dla analizowanych zmiennych

Test U Manna-Whitney’a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: PŁEĆ (Grupa 1: kobiety; grupa 2: mężczyźni) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$									
Zmienna	Sum.rang Grupa 1	Sum.rang Grupa 2	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. Grupa 1	N ważn. Grupa 2
SPR-DYST	39787,50	34132,50	16351,50	-1,6608	0,0968	-1,6646	0,0960	216	168
SPR-PROC	41191,00	32729,00	17755,00	-0,3601	0,7188	-0,3624	0,7170	216	168
SPR-INTE	42145,50	31774,50	17578,50	0,5236	0,6005	0,5274	0,5979	216	168
SPR-ORG	40537,50	33382,50	17101,50	-0,9657	0,3342	-0,9673	0,3334	216	168
LMX	43460,50	30459,50	16263,50	1,7424	0,0814	1,7504	0,0801	216	168
WIEDZA	43067,50	30852,50	16656,50	1,3781	0,1682	1,3839	0,1664	216	168

Źródło: opracowanie własne

7.3.3.2 Badane zmienne a wiek/staż

Jednymi z podstawowych zmiennych demograficznych wykorzystywanych w badaniach z zakresu nauk społecznych są wiek i staż pracy. Liczne opracowania wskazują na znaczenie (lub brak znaczenia) wieku czy stażu w kształtowaniu zachowań pracowników (Miao i in. 2002, s. 1-4; Bernerth i Aguinis 2016, s. 229). Wiek jednostki uważany jest za zmienną mogącą mieć związek z zachowaniami organizacyjnymi pracowników akademickich i naukowców (Perez-Moran i in. 2023, s. 1–8), również w kontekście polskich uczelni (Świgoń 2017, s. 101).

Na potrzeby niniejszej pracy podjęto próbę weryfikacji tego problemu. W przypadku zmiennej wieku oraz stażu pracy nauczycieli akademickich test Shapiro-Wilka osiąga istotność statystyczną ($p < 0,05$), co świadczy o rozkładzie odbiegającym od krzywej Gaussa (a tym samym o braku normalności rozkładu) (Tabela 25). W związku z tym zdecydowano o konieczności obliczenia współczynnika korelacji rang Spearmana będącego nieparametrycznym odpowiednikiem korelacji Pearsona. Analiza próby wykazała bardzo wysoką korelację wieku i stażu nauczycieli akademickich na poziomie około $r = 0,92$, co według Guilforda (Wilson 1980, s. 347–348) zasługuje na miano niepełnej korelacji. Analiza Rysunku 46 (Załącznik nr 3), przedstawiającego histogram wielokrotny stażu i wieku, pozwala na wizualną weryfikację tejże wysokiej korelacji.

Tabela 24. Testy normalności rozkładu Shapiro-Wilka

	N	W	p
STAŻ	384	0,940675	0,000000
WIEK	384	0,947982	0,000000

Źródło: opracowanie własne

Tabela 25. Korelacje dla zmiennych wiek i płeć ($p < 0,05$)

Korelacja porządku rang Spearmana Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$			
Para zmiennych	N Ważnych	R Spearman	p
WIEK i STAŻ	384	0,920591	0,00

Źródło: opracowanie własne

W następnej kolejności podjęto próbę analizy korelacji porządku rang Spearmana dla analizowanych zmiennych względem wieku oraz stażu respondentów (Tabela 26). Są one istotne statystycznie dla większości zmiennych, są nikłe bądź słabe, w każdym przypadku są ujemne. Wskazuje to na niewielki spadek wartości badanych zmiennych wraz ze wzrostem wieku/stażu respondenta. Zmienna SPR-INTE jako jedyna nie wykazuje statystycznie istotnej korelacji z wiekiem ani stażem, natomiast zmienne SPR-DYST, SPR-PROC, SPR-ORG i LMX wykazują statystycznie istotną korelację zarówno z wiekiem, jak i stażem.

Tabela 26. Korelacja porządku rang Spearmana dla analizowanych zmiennych względem wieku i stażu respondentów (Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < ,05000$)

Zmienna	Korelacja porządku rang Spearmana Oznaczone wsp. korelacji są istotne z $p < ,05000$	
	WIEK	STAŻ
SPR-DYST	-0,190841	-0,162587
SPR-PROC	-0,115788	-0,076608
SPR-INTE	-0,013889	0,014612
SPR-ORG	-0,179912	-0,136826
LMX	-0,164461	-0,151125
WIEDZA	-0,068589	-0,103264

Źródło: opracowanie własne

7.3.3.3 Badane zmienne a przedział wiekowy i stażowy

Zarówno wiek, jak i staż pracy stanowią istotny czynnik kształtujący w pewnym zakresie zachowania organizacyjne, czego odzwierciedlenie można znaleźć w literaturze przedmiotu (Wohlwill 1969, s. 347–348; Pan i in. 2018, s. 9; Perez-Moran i in. 2023, s. 1) oraz przeprowadzonej na potrzeby niniejszej dysertacji analizy korelacji porządku rang Spearmana dla badanych zmiennych względem wieku oraz stażu respondentów.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono analizy prowadzące do weryfikacji występowania statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami respondentów w wieku powyżej oraz

do 45 lat włącznie oraz posiadających powyżej oraz do 15 lat włącznie doświadczenia zawodowego. Wybrano tę granicę wieku oraz długości stażu ze względu na wartości zbliżone do mediany oraz średniej arytmetycznej wieku i stażu respondentów. Rzeczone analizy mają na celu identyfikację ogólnych tendencji wskazujących związek określonych przedziałów stażu i wieku respondenta z pozostałymi zmiennymi.

Do wykonania poniższej analizy, ze względu na nieparametryczny charakter badanych zmiennych, wykorzystano Test U Manna-Whitney'a. Wyniki testu ukazane w tabelach 58–59, znajdujących się w Załączniku nr 7, wskazują na brak statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami niezależnymi osób do 45 lat włącznie oraz powyżej 45 lat, jak i posiadających powyżej oraz do 15 lat włącznie doświadczenia zawodowego, co świadczy o braku zróżnicowania wartości wszystkich wymiarów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, LMX oraz gotowości do dzielenia się wiedzą względem określonych przedziałów wieku i stażu.

7.3.3.4 Badane zmienne a przedział postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej

Z uwagi na liczne w literaturze przykłady występowania związku (bądź braku związku) poziomu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i gotowości pracownika do dzielenia się wiedzą (Tamta i Rao 2017, s. 1–2; Imamoglu i in. 2019, s. 899) oraz relacji wymiany z przełożonym (Vecchio i in. 1986, s. 617; Oren i in. 2012, s. 479; Fein i in. 2013, s. 147; Chang, Cheng 2018, s. 1330), w niniejszej dysertacji podjęto próbę zweryfikowania tychże relacji w kontekście polskich nauczycieli akademickich.

Celem weryfikacji potencjalnego wpływu poziomu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą i LMX wykonano test U-Manna Whitney'a względem zmiennej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (dla każdego z analizowanych wymiarów). Punktację (średnią arytmetyczną odpowiedzi każdego respondenta z osobna) dla każdego z wymiarów sprawiedliwości, wyższą od 3,0, zagregowano jako „wysoką”, natomiast od 1,0 aż do 3,0 włącznie, oznaczono jako „niską”. Jako wartość graniczną przyjęto 3,0 ze względu na bardzo zbliżoną wartość do średniej arytmetycznej zmiennej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej. Poniższe tabele obrazują występowanie zależności pomiędzy zmiennymi, gdzie istotne statystycznie zapisane są czerwoną czcionką.

Z uwagi na odchylenia od rozkładu normalnego badanych zmiennych, w celu porównania wyników zastosowano statystyki nieparametryczne (test U Manna-Whitney'a) w celu porównania istotności różnic wyników w zakresie badanych zmiennych. Weryfikując istotność różnic pomiędzy medianami zmiennych zależnych (postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, proceduralnej, interakcyjnej, w ujęciu całościowym oraz LMX, dzielenia się wiedzą, dla

poszczególnych wymiarów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, na poziomie istotności $p < 0,05$ uzyskano wyniki przedstawione w tabelach 46–49 w Załączniku nr 5.

Analiza wymienionych wyżej tabel oraz obserwacja wykresów ramka-wąsy (Rysunki 47–51) pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. W przypadku zmiennych LMX oraz WIEDZA występują istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami o wysokim i niskim poziomie odczuwanej sprawiedliwości dystrybucyjnej. Respondenci odczuwający wysoki poziom sprawiedliwości dystrybucyjnej deklarują niższy poziom jakości relacji wymiany z przełożonym oraz niższą skłonność do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.
2. W przypadku zmiennej LMX występują istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami o wysokim i niskim poziomie odczuwanej sprawiedliwości proceduralnej. Respondenci odczuwający wysoki poziom sprawiedliwości proceduralnej deklarują wyższy poziom jakości relacji wymiany z przełożonym.
3. W przypadku zmiennej LMX występują istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami o wysokim i niskim poziomie odczuwanej sprawiedliwości interakcyjnej. Respondenci odczuwający wysoki poziom sprawiedliwości interakcyjnej deklarują wyższy poziom jakości relacji wymiany z przełożonym.
4. W przypadku zmiennej LMX występują istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami o wysokim i niskim poziomie odczuwanej sprawiedliwości organizacyjnej. Respondenci odczuwający wysoki poziom sprawiedliwości organizacyjnej deklarują wyższy poziom jakości relacji wymiany z przełożonym.

7.3.3.5 Badane zmienne a rodzaj uczelni

W literaturze przedmiotu występują opracowania mające na celu weryfikację relacji pomiędzy dzieleniem się wiedzą a rodzajem uczelni (uczelnia niepubliczna/publiczna) (Chmielecki 2013, s. 93–102; Chong i in. 2014, s. 203–223; Świgoń 2017, s. 104; Ngugi i in. 2021, s. 1–15) lub rodzajem organizacji *sensu largo* (organizacja niepubliczna/publiczna) (Glińska-Noweś i Szostek 2018, s. 45). Na potrzeby niniejszej dysertacji podjęto próbę weryfikacji poziomu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, LMX i gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycielami akademickich w zależności od rodzaju reprezentowanej uczelni.

Z uwagi na odchylenia od rozkładu normalnego badanych zmiennych w celu porównania grup składających się z reprezentantów uczelni niepublicznych oraz publicznych, zastosowano statystyki nieparametryczne. Testując nieistotności różnic pomiędzy medianami analizowanych zmiennych w grupach reprezentantów uczelni niepublicznych ($n = 60$) i uczelni

publicznych ($n = 324$) użyto testu U Manna-Whitney'a na poziomie istotności $p < 0,05$. Użytkano wyniki, które zostały przedstawione w Tabeli 60, opracowano również wykresy ramkowe (Rysunki 53–54), znajdujące się w Załączniku nr 8. Na ich podstawie można stwierdzić występowanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami dla SPR-DYST i SPR-ORG. Wówczas zmienne przyjmują wyższe wartości w przypadku respondentów pracujących w uczelniach publicznych, natomiast w przypadku uczelni niepublicznych wartości SPR-DYST oraz SPR-ORG są niższe. Taki stan rzeczy może się wiązać z przekonaniem, iż w placówkach niepublicznych pracownik jest wynagradzany i traktowany lepiej, aniżeli w organizacji publicznej. Dlatego osoby pracujące w sektorze publicznym w mniejszym stopniu mogą oczekiwać wysokich zarobków, ale bardziej cenią sobie misję i powołanie, a poczucie spełnienia może minimalizować ewentualne niedogodności. Wówczas problem odczuwanej sprawiedliwości organizacyjnej (w tym dystrybucyjnej) może nie być szczególnie istotny. Z kolei w przypadku sektora niepublicznego, utożsamianego z pracą dla zysków, pracownicy mogą być wrażliwsi na niesprawiedliwe w ich mniemaniu wynagrodzenie czy traktowanie. Nie jest to jednak regułą, gdyż badania wykazują złożoność problemu i wpływ wielu czynników na postrzeganie sprawiedliwości wynagrodzenia (Makridis 2021, s. 1–9).

7.3.3.6 Badane zmienne a stopień/tytuł naukowy (dr/dr hab./profesor zwyczajny)

Poziom edukacji respondentów bywa często zmienną kontrolną w badaniach społecznych ze względu na związek wykształcenia z zachowaniami, postawami czy decyzjami jednostki (Bernerth i Aguinis 2016, s. 246). Niektóre opracowania wskazują na brak statystycznie istotnych różnic pomiędzy wykształceniem respondenta a na przykład jakością jego relacji z przełożonym (Lee i Chae 2017, s. 106) czy gotowością do dzielenia się wiedzą (Lyu i in. 2019, s. 245). W przypadku nauczycieli akademickich rozróżnianie osób ze względu na poziom wykształcenia byłoby bezcelowe, gdyż prawdopodobnie każdy posiada wykształcenie wyższe, ponadto w niniejszej pracy próbę badawczą zawężono do osób posiadających minimum stopień doktora. Niemniej jednak w warunkach polskich można podjąć się skategoryzowania nauczycieli akademickich ze względu na stopień bądź tytuł naukowy, bowiem dopiero deklarowany stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł profesora w odpowiedni sposób mogą wykazać zróżnicowanie badanej grupy. W literaturze z zakresu zachowań organizacyjnych występują opracowania dotyczące różnic zachowań/postaw wśród pracowników akademickich i naukowców posiadających różne stopnie/tytuły naukowe (Xierali i in. 2021, s. 1441; Perez-Moran

i in. 2023, s. 8), również w kontekście polskich nauczycieli akademickich w stosunku do dzielenia się wiedzą (Riege 2005, s. 18–35; Chmielecki 2013, s. 95; Świgoń 2017, s. 105).

W niniejszym podrozdziale podjęto próbę weryfikacji występowania różnic pomiędzy badanymi grupami (porównano każdą z obserwacji względem median (sum rang)). Analiza wartości współczynników Shapiro-Wilka (Tabela 28) dla poszczególnych zmiennych dla grup określających stopień/tytuł naukowy, wykazała występowanie rozkładu różnego od normalnego dla prawie wszystkich zmiennych z podziałem na grupy. Wedle tego ustalenia do porównania rozkładu kilku zmiennych, na początku należy zastosować test Kruskala-Wallisa, będący nieparametryczną alternatywą jednoczynnikowej analizy wariancji.

Tabela 27. Testy normalności Shapiro-Wilka dla zmiennych z podziałem na grupy stopień/tytuł naukowy

	Stopień/tytuł naukowy	N	W	p
SPR-DYST	dr	263	0,966233	0,000007
SPR-PROC	dr	263	0,943986	0,000000
SPR-INTE	dr	263	0,952314	0,000000
SPR-ORG	dr	263	0,978576	0,000538
LMX	dr	263	0,961428	0,000002
WIEDZA	dr	263	0,970646	0,000031
SPR-DYST	dr habilitowany	89	0,912696	0,000017
SPR-PROC	dr habilitowany	89	0,912830	0,000018
SPR-INTE	dr habilitowany	89	0,936685	0,000299
SPR-ORG	dr habilitowany	89	0,965420	0,017912
LMX	dr habilitowany	89	0,948976	0,001556
WIEDZA	dr habilitowany	89	0,971068	0,044020
SPR-DYST	profesor zwyczajny	32	0,844994	0,000324
SPR-PROC	profesor zwyczajny	32	0,881874	0,002208
SPR-INTE	profesor zwyczajny	32	0,934889	0,053677
SPR-ORG	profesor zwyczajny	32	0,950592	0,149809
LMX	profesor zwyczajny	32	0,905082	0,008363
WIEDZA	profesor zwyczajny	32	0,938024	0,065811

Źródło: opracowanie własne

Analiza otrzymanych danych (Tabele 50–56), zamieszczonych w Załączniku nr 6, wykazała, iż tylko dla postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej wartość $p < 0,05$. Zatem tylko w jednym przypadku zachodzi przesłanka do stwierdzenia, iż posiadany stopień/tytuł naukowy może wpływać istotnie na kształtowanie poziomu odczuwanej sprawiedliwości dystrybucyjnej. Jako że samo wykonanie testu Kruskala-Wallisa nie dostarcza odpowiedzi na pytania o to, która próba i w jaki sposób różni się od pozostałych, konieczne jest wykonanie odpowiednika testu post-hoc, czyli opcji wielokrotnego porównywania średnich rang dla wszystkich prób. Ostatecznie wykazano istotną różnicę SPR-DYST pomiędzy grupą nauczycieli akademickich

posiadających stopień doktora oraz tytuł profesora zwyczajnego. Wyższe wyniki występują w grupie respondentów posiadających tytuł doktora, na co wskazują dane zawarte w Tabeli 57 oraz wykres ramka-wąsy (Rysunek 52), przedstawione w Załączniku nr 6. Może to wynikać z faktu, iż nauczyciel ze stopniem doktora intensywnie rozwija się naukowo i niejako pracuje dla własnego rozwoju i misji, a niedogodności (związane na przykład z niesprawiedliwym wynagradzaniem) wówczas nie są najistotniejsze (Bentham i Adi 2020, s. 124).

7.4 Analiza ścieżkowa jako metoda weryfikacji modelu badawczego

Niniejszy podrozdział został poprzedzony analizą statystyczną badanych zmiennych. Oprócz przeprowadzenia eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, LMX i gotowości do dzielenia się wiedzą, przedstawiono wyniki statystyki opisowej w formie tabelarycznej, a część danych zilustrowana została pod postacią wykresów, histogramów i wykresów ramka-wąsy.

Ponadto, posługując się nieparametrycznymi testami U Manna Whitney’a i Kruskala Wallisa, przeanalizowano statystycznie istotne różnice pomiędzy grupami badanych zmiennych. Następnie wykorzystano technikę z rodziny metod interpretacji przyczynowej, czyli analizę równań strukturalnych, aby ustalić kierunkowe zależności (tzw. ścieżki) pomiędzy zmiennymi i zweryfikować ewentualny wpływ pośredni innych zmiennych.

Analiza danych zawartych w Tabeli 23 wykazała występowanie statystycznie istotnych korelacji rang Spearmanna ($p < 0,05$) pomiędzy gotowością do dzielenia się wiedzą a relacją wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem oraz postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną a wspomnianą relacją wymiany. Jednakże występowanie wspomnianych istotnych statystycznie korelacji pomiędzy badanymi zmiennymi nie może być podstawą do weryfikacji postawionych hipotez. Wnioski płynące z przeprowadzonych dotychczas analiz uprawdopodobniają jedynie możliwe współzależności. Weryfikacja postawionych we wstępie pracy hipotez wymaga przeprowadzenia dowodu na istnienie kierunkowej relacji pomiędzy analizowanymi zmiennymi oraz uwzględnienia ich wzajemnych powiązań (Szumowski 2019, s. 169). W tym celu oraz ze względu na możliwą identyfikację zmiennych kontrolnych oraz pośredniczących przeprowadzono analizę ścieżkową.

Modelowanie równań strukturalnych (ang. *structural equation modeling*, SEM) stanowi szeroko stosowaną i rekomendowaną w badaniach z zakresu nauk społecznych zaawansowaną procedurę statystyczną. Jest polecana ze względu na możliwość weryfikacji złożonych modeli o charakterze przyczynowo-skutkowym zawierających zmienne nieobserwowalne (ukryte) oraz uwzględnienia błędów pomiaru (Tarka 2017b, s. 197).

Modele (teoretyczne i konceptualne, badawcze czy statystyczne) stanowią integralną część postępowań w zakresie nauk społecznych. Zakrzewska-Bielawska (2018) podkreśla szczególne znaczenie modeli badawczych w badaniach ilościowych, gdzie są one wynikiem operacjonalizacji badanego konstruktu teoretycznego. Choć definicja modelu w kontekście nauk o zarządzaniu i jakości nie jest jednoznaczna, można go opisać jako układ pojęć i założeń oraz wszelkich zależności między nimi, czyli konstrukcję myślową pozwalającą schematycznie opisać badany aspekt rzeczywistości (Zakrzewska-Bielawska 2018, s. 11).

W tej części pracy zastosowano analizę ścieżek (ang. *path analysis*), co pozwoliło poddać weryfikacji postawione na wstępie hipotezy. Dzięki analizie ścieżkowej możliwa jest weryfikacja kierunkowej relacji pomiędzy badanymi zmiennymi (zależnymi i niezależnymi) oraz analiza sił tychże relacji. Konieczność wyprowadzenia konstruktów wielozmiennych oraz przeprowadzenia analizy ścieżkowej wynika z wysokiego prawdopodobieństwa występowania zmiennych zarówno mediujących, jak i kontrolnych (Tarka 2017a, s. 313–354).

Pierwszym etapem w analizie ścieżkowej, będącej wielozmienną analizą regresji, było zaproponowanie, na bazie sformułowanych hipotez oraz analizy uzyskanego materiału badawczego, diagramu powiązań pomiędzy zmiennymi, jakimi są: postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość, gotowość do dzielenia się wiedzą oraz relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem.

Niniejszy etap analiz rozpoczęto od wyboru odpowiedniej metody modelowania strukturalnego: CB-SEM (ang. *covariance-based SEM*), badającego konstrukt refleksyjny, lub PLS-SEM (ang. *partial least squares SEM*), badającego konstrukt formatywny, czyli metod opartych kolejno na kowariancji lub wariancji. Choć obydwie metody dają zbliżone wyniki i mają charakter uzupełniający, a nie wykluczający się (Hair i in. 2017, s. 119), istnieją rekomendacje sugerujące wybór jednej bądź drugiej z nich. CB-SEM służy weryfikacji badanego zjawiska, podczas gdy PLS-SEM ma na celu przewidywanie konstruktów lub ich identyfikację i służy przy analizie skomplikowanych modeli przy pomocy nielicznych prób. Natomiast CB-SEM stosuje się dla licznych prób, przy zmiennych o rozkładzie normalnym lub zbliżonym do normalnego (Bedyńska i Książek 2012, s. 180).

Opracowany model nie powinien mieć charakteru eksploracyjnego i powinien być efektem analizy literatury (Hair i in. 2014, s. 106–121; Kacprzak 2018, s. 247–261; Dash i Paul 2021, s. 1–11). CB-SEM stosuje się przy zmiennych o rozkładzie normalnym lub zbliżonym do normalnego, natomiast dla PLS-SEM nie ma takiego ograniczenia. Zatem w celu wybrania właściwej metody sprawdzono czy spełnione zostało założenie o wielowymiarowej

normalności rozkładu zmiennych. W związku z tym przeprowadzono analizę wartości współczynników skośności oraz kurtoz (Tabela 29).

Tabela 28. Statystyki opisowe dla zmiennych prezentujące współczynniki skośności i kurtoz

Zmienna	Statystyki opisowe	
	Skośność	Kurtoza
SPR-DYST	0,416137	-0,770363
SPR-PROC	-0,413262	-0,826925
SPR-INTE	-0,373164	0,288099
SPR-ORG	-0,169845	0,162920
LMX	-0,462369	-0,295898
WIEDZA	-0,397231	0,136092

Źródło: opracowanie własne

Badane zmienne demonstrują niewielkie odstępstwa od rozkładu normalnego, jednakże w żadnym z przypadków nie stwierdzono wartości bezwzględnej skośności czy kurtozy przekraczającej 1. Przyjmuje się, że bezwzględna wartość kurtozy poniżej 3 świadczy o akceptowalnym odstępstwie od rozkładu normalnego w przypadku analiz w zakresie nauk społecznych z wykorzystaniem modelowania równań strukturalnych (Bedyńska i Książek 2012, s. 179). Można jednak spotkać interpretacje wskazujące akceptowalną wartość bezwzględną jako nieprzekraczającą 7, co jest uważane za graniczną wartość umiarkowanych odstępstw od rozkładu normalnego w stosowaniu metody największej wiarygodności (Curran i in. 1996, za: Zasuwa, 2011, s. 23). Zatem ze względu na stosunkowo niewielkie i akceptowalne odchylenia zastosowano metody estymacji właściwe dla rozkładu normalnego. W przeprowadzanej analizie wybrano funkcję rozbieżności GLS→ML (uogólnioną metodę najmniejszych kwadratów, ang. *generalized least squares*, GLS), metodę największej wiarygodności (ang. *maximum likelihood*, ML).

Następnie przystąpiono do procedury testowania modelu, w której wykorzystano następujące wskaźniki:

1. p statystyki chi-kwadrat, gdzie wartość $> 0,05$ świadczy o dobrym dopasowaniu. Jednak ze względu na bardzo wysoki poziom wrażliwości statystyki na zbyt duże lub małe liczebności prób poddanych analizom czy niepoprawną specyfikację konfiguracji zmiennych, zaproponowano weryfikację parametru χ^2 / df , gdzie przyjmuje się wartość < 5 za świadczącą o odpowiednim dopasowaniu modelu (Sagan 2003a, s. 81). Interpretacja dobroci dopasowania modelu oparta o samą statystykę chi-kwadrat może być niewystarczająca, gdyż nie dowodzi jego prawdziwości *per se*, lecz tylko pozwala na jego nieodrzućenie (Tarka 2017b, s. 201).

2. GFI Joreskoga (wskaźnik dobroci dopasowania) oraz AGFI Joreskoga (skorygowany wskaźnik dobroci dopasowania) o sugerowanych wartościach $> 0,95$ wskazujących na dobre dopasowanie modelu, jednakże dopuszcza się wartość $> 0,90$ dla AGFI (Schumacker i Lomax 2022, s. 73–113).
3. RMSEA Steigera-Linda o sugerowanej wartości $< 0,05$ świadczącej o dobrym dopasowaniu modelu. RMSEA uważany jest za wskaźnik dopasowania oparty na teorii rozkładów niecentralnych i uważany jest za najważniejszy wskaźnik w ocenie modelu strukturalnego. W literaturze przedmiotu sugerowana akceptowalna wartość sięga nawet 0,09 (Hu i Bentler 1999, s. 4).
4. SRMR (wystandaryzowany pierwiastek średniego kwadratu reszt), dla którego sugerowana akceptowalna wartość nie powinna przekraczać 0,10 (a najlepiej 0,09, gdyż świadczy o większych resztach generowanych przez model (Zasuwa 2011), aczkolwiek niektóre opracowania wskazują na rekomendowany bardziej restrykcyjny poziom $SRMR < 0,08$ (Hu i Bentler 1999, s. 11).
5. NFI – unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta o rekomendowanej wartości $> 0,90$.
6. CFI – porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera (comparative fit index – CFI), którego zalecana wartość powinna być $> 0,90$. Jest to wskaźnik uniwersalny, cechuje go mała wrażliwość na wielkość próby.
7. NNFI – nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta (nazywany również TLI – ang. Tucker-Lewis Index) (Hu i Bentler 1999, s. 17). Jego rekomendowana wartość $> 0,90$.
8. χ^2 / df , gdzie rekomendowana wartość < 5 .
9. Funkcja rozbieżności odzwierciedlająca różnice pomiędzy modelem strukturalnym a danymi, jej wartość powinna być możliwie jak najmniejsza, możliwie bliska zeru.

7.4.1 Model bazowy

Testowanie modelu odbywało się w oparciu o bazowy model (Rysunek 24). Przedstawia on schematycznie hipotetyczne relacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi tj. wymiarami sprawiedliwości organizacyjnej, LMX i gotowością do dzielenia się wiedzą. W modelach użyto standardowego oznaczania: kwadratowych ramek dla zmiennych obserwowalnych, owalnych ramek dla zmiennych ukrytych, okrągłych ramek dla składników resztowych, prostych strzałek jednostronnych dla zależności kierunkowych.

Z uwagi na rezultaty przeprowadzonych analiz eksploracyjnych i confirmacyjnych dla konstruktów postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, relacji wymiany pomiędzy

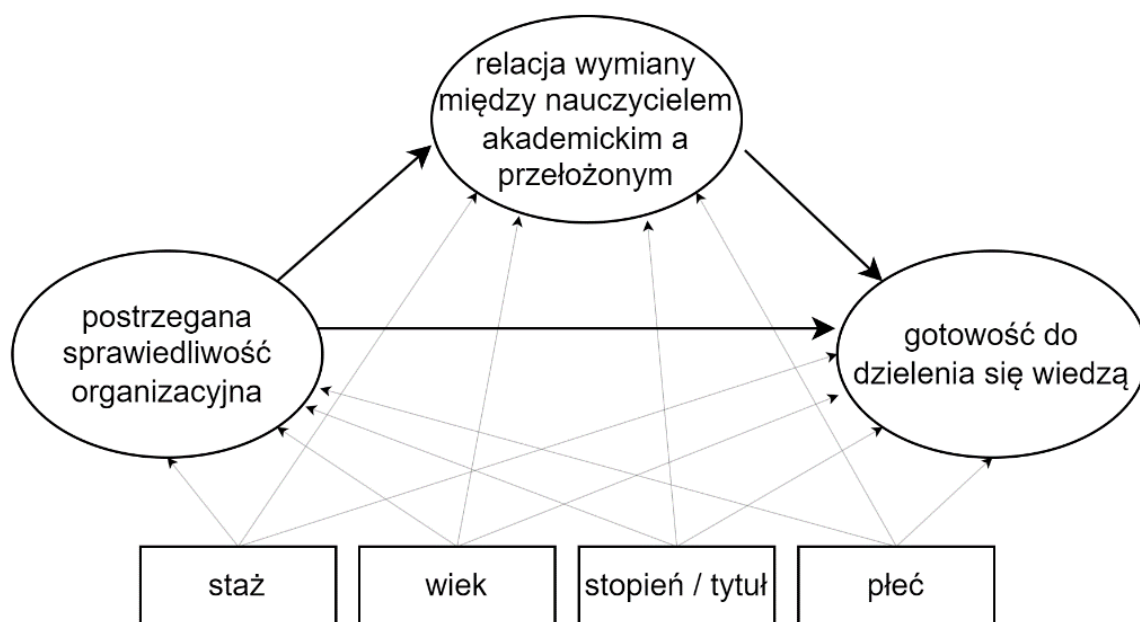
pracownikiem a przełożonym i gotowości do dzielenia się wiedzą, nie przeprowadzono weryfikacji hipotez dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą jawną i ukrytą. Niniejsze ograniczenie wyniknęło z jednowymiarowości konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą, co umożliwiło weryfikację konstruktów tylko w ujęciu ogólnym, całościowym, bez uwzględnienia typów wiedzy. W związku z powyższym analizy przeprowadzone w dalszej części pracy dotyczą tylko postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej z wyszczególnieniem trzech wymiarów, relacji wymiany z przełożonym oraz intencji do dzielenia się wiedzą w ujęciu całościowym. Weryfikacjom poddano tylko następujące hipotezy: H1, H1a, H1b, H1c, H2, H3, H3a, H3b, H3c, H4, H4a, H4b, H4c.

Model bazowy (Rysunek 24) zawiera wprowadzone zmienne kontrolne, które umożliwiają zweryfikowanie czy obserwowany związek pomiędzy zmienną niezależną a zmienną zależną nie jest związkiem pozornym. Zmienna kontrolowana w miarę potrzeby może zmieniać wartość, jednak podlega to kontroli badacza, natomiast zazwyczaj utrzymywana jest na stałym poziomie. W naukach społecznych, a w szczególności w badaniach nad relacją wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, rolę zmiennej kontrolnej najczęściej odgrywa zmienna „staż” (78% analiz) (Bernerth i Aguinis 2016, s. 229). „Staż” jako zmienna kontrolna jest często wykorzystywany szczególnie w badaniach z zakresu postaw i zachowań pracowników organizacji (Duffy i Shaw 1998, s. 950). W literaturze z zakresu nauk społecznych rolę zmiennej kontrolnej również często przypisuje się zmiennej „wiek”. Zmienna „płeć” również bywa często wykorzystywana w roli zmiennej kontrolnej, podobnie jak „rodzaj zajmowanego stanowiska” czy „poziom wykształcenia” (Bernerth i Aguinis 2015, s. 229).

Na potrzeby niniejszej dysertacji do modelu wprowadzono następujące demograficzne zmienne kontrolne: wiek (zmienna ciągła ilorazowa), staż (zmienna ciągła ilorazowa), stopień/tytuł naukowy (zmienna jakościowa nominalna), płeć (zmienna jakościowa nominalna). Było to podyktowane następującymi ustaleniami. Liczne opracowania wskazują m.in. wiek, staż pracy, stopień bądź tytuł naukowy i płeć jako na zmienne różnicujące intencje lub postawy nauczyciela akademickiego (Chmielecki 2013, s. 93; Tan 2015, s. 1–2; Świgoń 2017, s. 104–106) bądź pracownika badawczego uczelni (Alves i Pinheiro 2022, s. 11; Mitchell i in. 2022, s. 1664–1668) wobec dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Wymienione zmienne podlegały również badaniom nad relacją wymiany pomiędzy nauczycielami akademickimi a ich bezpośrednimi przełożonymi (van der Heijden i Spurk 2019, s. 163; Hanley i in. 2022, s. 153; Sumanth i in. 2023, s. 356) oraz występowały jako zmienne kontrolne w opracowaniach dotyczących postrzeganej przez pracownika akademickiego sprawiedliwości (Bourini i in. 2022; Snyman i in. 2023, s. 185).

Każda z przyjętych zgodnie z założeniami niniejszej pracy zmiennych kontrolnych testowana była dla każdej ze zmiennych głównych ze względu na rekomendacje dotyczące skrupulatnego sprawdzenia statystycznego znaczenia wybranego konstruktów (Atinc i in. 2011, s. 57).

W kolejnych podrozdziałach zostaną zaprezentowane szczegółowe modele stanowiące punkt wyjścia do weryfikacji sformułowanych hipotez.

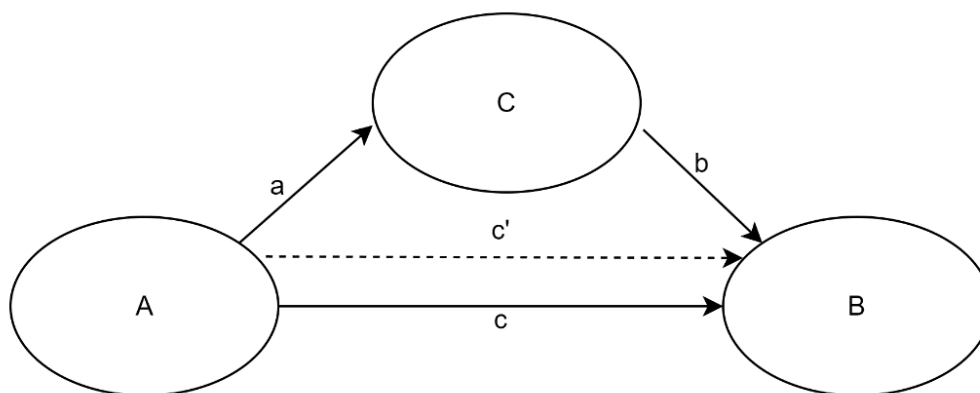


Rysunek 24. Diagram ścieżek – model bazowy
Źródło: opracowanie własne

Badacze przeprowadzający analizy w dziedzinie nauk społecznych prezentują nie tylko bezpośrednie wpływy określonych konstrukcyjnych na siebie nawzajem, ale często dyskutują występowanie tzw. efektów pośrednich (mediacyjnych lub supresyjnych). Identyfikacja efektów pośrednich bywa na przykład konsekwencją niewystępowania zakładanego bezpośredniego związku pomiędzy zmiennymi, kiedy badaczowi udaje się wytłumaczyć analizowaną relację dopiero przy pomocy dodatkowej zmiennej. Rzetelne badanie efektów pośrednich jest szczególnie istotne. A.F. Hayes (Turek i Wojtczuk-Turek 2015, s. 74) zwraca uwagę na konieczność dokonywania właściwej interpretacji mechanizmów zachodzących pomiędzy zmienną niezależną a objaśnianą jako jeden z istotnych współcześnie problemów badania zjawisk w naukach społecznych.

Rysunek 25 przedstawia schemat występowania efektu pośredniego (zmiennej pośredniczącej) w modelu zależności między konstrukcjami. Konstrukcyjna C pełni funkcję mediatora pomiędzy A i B. Iloczyn ścieżek $a * b$ określa wpływ pośredni konstrukcyjnego A na B, natomiast

ścieżka c przedstawia wpływ bezpośredni A na B. Ścieżka c' stanowi efekt całkowity będący sumą efektu pośredniego oraz efektu bezpośredniego: $c' = ab + c$ (MacKinnon i in. 2007, s. 595).



Źródło: opracowanie własne

Traktowanie zmiennej C jako mediatora pomiędzy A i B może być uzasadnione, gdy konstrukt A jako predyktor jest statystycznie istotnie powiązany z C, natomiast C jest statystycznie powiązane z B jako zmienną zależną. Ponadto, siła związku $|AB|$ (w przypadku uwzględnienia w analizie konstrukt C) istotnie się zmniejszy (wówczas zachodzi mediacja) lub istotnie się zwiększy (wówczas zachodzi supresja) (Cichocka i Bilewicz 2010, s. 193).

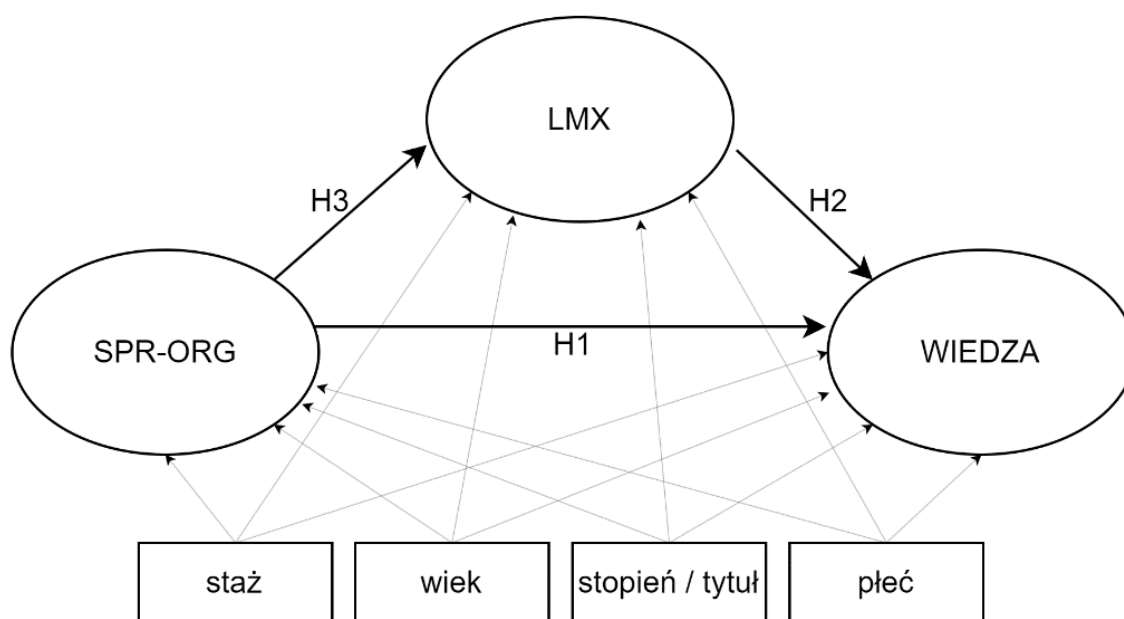
Wyróżniamy dwa podstawowe efekty mediacyjne. Mediacja częściowa zachodzi wówczas, gdy związek zmiennej niezależnej z zależną słabnie po wprowadzeniu mediatora. Mediacja całkowita ma miejsce, gdy po wprowadzeniu do układu mediatora, związek zmiennej niezależnej z zależną staje się nieistotny statystycznie (Mackinnon i in. 2000; MacKinnon i in. 2012, za: Turek i Wojtczuk-Turek 2015, s. 75; Kuźmińska 2016, s. 148–149). Odwrotnym do mediacji efektem pośrednim spotykanym przy wyjaśnianiu efektów przyczynowości jest supresja. Ma ona miejsce, gdy zmienna pośrednia zwiększa własności predykcyjne zmiennej objaśniającej na zmienną objaśnianą. W literaturze wyróżnia się trzy podstawowe typy supresji. Supresja klasyczna zachodzi, gdy wpływ predyktora na zmienną zależną jest zerowy lub statystycznie nieistotny, natomiast po wprowadzeniu zmiennej trzeciej staje się on istotny. Supresja negatywna (nazywana również supresją sieciową lub niespójną mediacją) ma miejsce, gdy wprowadzenie trzeciej zmiennej zmienia znak relacji między zmienną niezależną a zależną. Z kolei, występowanie supresji kooperatywnej wiąże się ze wzrostem początkowo istotnej zależności między predyktorem a zmienną objaśnianą (Krus, Wilkinson 1986, s. 21; Cichocka i Bilewicz 2010, s. 191, 193–194).

W celu zweryfikowania istotności statystycznej efektu mediacji/supresji wykorzystano test Sobela, który pozwala stwierdzić, czy dana zmienna faktycznie pełni funkcję zmiennej pośredniczącej. Test Sobela opiera się o analizę wartości współczynników i ich błędów standardowych (Sobel 1982, s. 210–214; Kuźmińska 2016, s. 150).

Potencjalne efekty mediacyjne zostaną poddane analizie w dalszej części pracy. W tym celu zostaną wykorzystane wartości współczynników ścieżek i błędów standardowych, które zostały uzyskane przy pomocy programu Statistica. Natomiast test Sobela zostanie przeprowadzony przy pomocy kalkulatora zamieszczonego na stronie internetowej <https://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>.

7.4.2 Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość organizacyjną

Pierwsza hipoteza H1 przyjęta w niniejszej pracy zakłada istnienie pozytywnej relacji pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. Ponadto, zgodnie z hipotezą drugą H2, założono występowanie pozytywnego związku pomiędzy relacją wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim i jego przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. W toku prowadzonych badań podjęto próbę ujawnienia współzależności pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością organizacyjną a relacją wymiany między nauczycielem akademickim i jego przełożonym, co związane jest z weryfikacją hipotezy trzeciej H3. Wszystkie trzy wymienione hipotezy zostały uwzględnione w propozycji wyjściowej diagramu ścieżek wraz z potencjalnymi zmiennymi kontrolnymi (Rysunek 26).



Rysunek 26. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 1
Źródło: opracowanie własne

Otrzymanie ostatecznej wersji modelu wiązało się z wieloetapowym usuwaniem ścieżek, co zostało przedstawione w Tabeli 30. Na każdym etapie usuwano jedną ścieżkę i monitorowano podstawowe wskaźniki dopasowania modelu rekomendowane przez Kline (2022, s. 262–299): wartość p , RMS, GFI, AGFI. W przypadku modelu 1 stopień dopasowania modelu zwiększał się nierównomiernie wraz z każdą usuwaną nieistotną statystycznie ścieżką (ścieżki usuwano pojedynczo, zaczynając od tych o najmniejszej wartości bezwzględnej). Pierwotna wersja modelu 1 miała wartość p równą zero, natomiast w wersji finalnej wartość p wzrosła do zadowalającego poziomu 0,256. Podobnie było w przypadku reszty standaryzowanej RMS, która zmalała z 0,330 do 0,018. Wskaźniki GFI oraz AGFI z nieakceptowalnych, niskich wartości wzrosły do poziomu 0,994 i 0,979, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu. W kolejnym kroku dokonano szerszej analizy i ponownego zweryfikowania dobroci dopasowania modelu finalnego na podstawie większej liczby wskaźników. Charakteryzowała się ona bardzo dobrymi parametrami dopasowania, co ilustruje Tabela 31.

Tabela 29. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek)

Mo- del	Różnica w stosunku do modelu wyjściowego /poprzedza- jącego	Wartość p	Reszta standaryzo- wana RMS	GFI Joreskoga	AGFI Joreskoga
0	Model wyjściowy	0	0,330	0,848	0,528
1	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → SPR-ORG	0	0,328	0,852	0,409
2	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → WIEDZA	0	0,329	0,852	0,480
3	Usunięcie ścieżki płęć → WIEDZA	0	0,328	0,843	0,489
4	Usunięcie ścieżki płęć → LMX	0	0,329	0,851	0,537
5	Usunięcie ścieżki wiek → WIEDZA	0	0,328	0,851	0,583
6	Usunięcie ścieżki wiek → LMX	0	0,213	0,766	0,344
7	Usunięcie ścieżki staż → SPR-ORG	0,232	0,019	0,992	0,985
8	Usunięcie ścieżki stopień → LMX	0,243	0,080	0,990	0,991
9	Usunięcie ścieżki płęć → SPR-ORG	0,298	0,023	0,993	0,976
10	Usunięcie ścieżki staż → WIEDZA	0,256	0,018	0,994	0,979

Źródło: opracowanie własne

Tabela 30. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA)

	Wskaźniki dopasowania	Wartość
1	Wartość p	0,256
2	Reszta standaryzowana RMS	0,018
3	GFI Joreskoga	0,994
4	AGFI Joreskoga	0,979
5	RMSEA	0,030
6	NFI unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,995
7	CFI porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera	0,999
8	NNFI nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,997
9	χ^2 / df	5,325 / 4 = 1,331
10	Funkcja rozbieżności	0,014

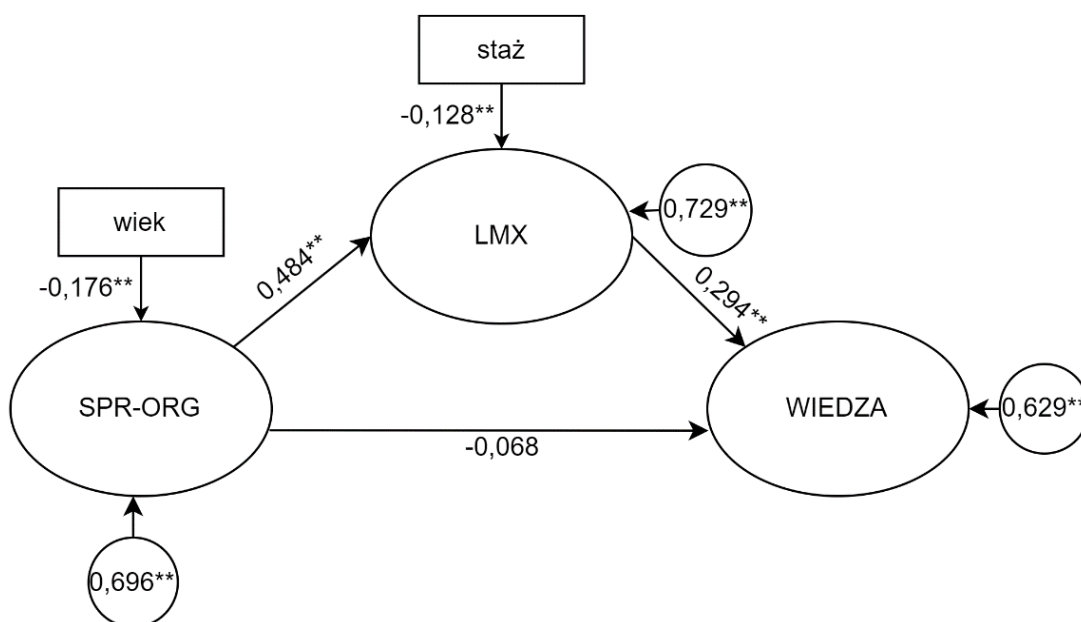
Źródło: opracowanie własne

Następnie przeprowadzono weryfikację hipotezy H4. Analiza danych przedstawionych na Rysunku 27 pozwala na zauważenie istotnej statystycznie na poziomie $p < 0,01$ zależności pomiędzy SPR-ORG (zmienna niezależna) a LMX wynoszącej 0,484 (błąd standardowy 0,039). Współczynnik ścieżkowy pomiędzy LMX a zmienną zależną WIEDZA wynosi 0,294 przy poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,055). Współczynnik ścieżkowy dla wpływu bezpośredniego pomiędzy SPR-ORG a WIEDZA jest nieistotny statystycznie. SPR-ORG

wykazuje wpływ na WIEDZA poprzez zmienną pośredniczącą LMX na poziomie $0,484 * 0,294 = 0,142$. Sugeruje to występowanie efektu mediacji całkowitej (Baron i Kenny 1986; MacKinnon i in. 2007; Woody 2011), gdzie LMX pełni funkcję mediatora całkowitego pomiędzy predyktorem (SPR-ORG) a zmienną zależną (WIEDZA) (wynik przeprowadzonego testu Sobela $Z = 4,91$; $p < 0,001$). Niniejszym potwierdzona zostaje hipoteza H4.

Ponadto analiza przedstawionego na Rysunku 27 finalnego modelu nr 1 prowadzi do następujących wniosków:

1. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość organizacyjna nie wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.
2. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem wpływa pozytywnie na gotowość do dzielenia się wiedzą, a parametr tego wpływu wynosi 0,294.
3. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość organizacyjna wpływa pozytywnie na relację wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, a parametr tego wpływu wynosi 0,484.
4. Wiek pracownika akademickiego jest negatywnie związany z postrzeganą przez niego sprawiedliwością organizacyjną na poziomie -0,176.
5. Staż pracy pracownika akademickiego jest negatywnie związany z relacją wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem na poziomie -0,128.



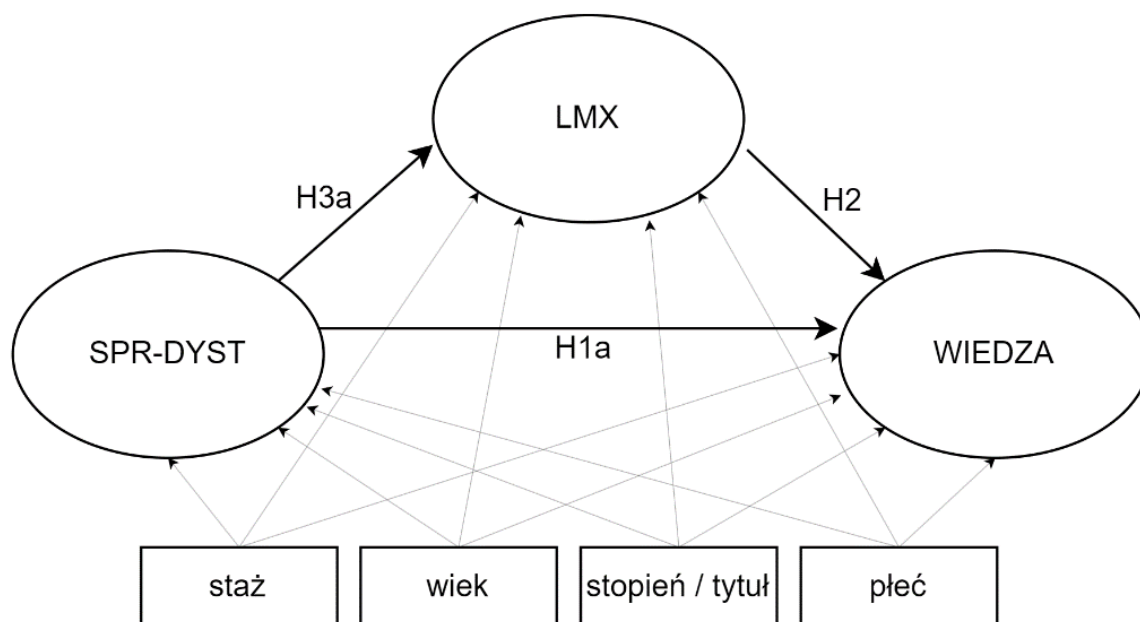
Rysunek 27. Diagram ścieżek – model finalny nr 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione wnioski pozwalają na weryfikację i potwierdzenie prawdziwości hipotez H2, H3 i H4. W przypadku hipotezy H1 w proponowanym modelu nie znajduje ona potwierdzenia.

7.4.3 Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość dystrybucyjną

Hipoteza H1a przyjęta w niniejszej pracy zakłada istnienie pozytywnej relacji pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością dystrybucyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. Ponadto, zgodnie z hipotezą H2, założono występowanie pozytywnego związku pomiędzy relacją wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim i jego przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. W toku prowadzonych badań podjęto próbę ujawnienia współzależności pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością dystrybucyjną a relacją wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim i jego przełożonym, co związane jest z weryfikacją hipotezy H3a. Wszystkie trzy wymienione hipotezy zostały uwzględnione w propozycji wyjściowej diagramu ścieżek (Rysunek 28).



Rysunek 28. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 2

Źródło: opracowanie własne

Tabela 32 prezentująca zestawienie alternatywnych wersji modelu 2 ilustruje zmiany w wartościach kontrolowanych wskaźników dopasowania w miarę eliminowania nieistotnych statystycznie ścieżek. Początkowa wartość p wynosiła zero, natomiast w wersji finalnej wartość p osiągnęła poziom 0,012. Pomimo rekomendacji co do wartości $p < 0,05$, zalecana jest pewna elastyczność w doborze kryteriów dopasowania (tzw. reguła kciuka, ang. *rule of thumb*), która ma na celu dostosowanie teoretycznych reguł do praktyki (Hu i Bentler 1999, s. 1, 4, 6). Sagan (2003b, s. 80, 88) sugeruje wówczas weryfikację wartości wskaźników RMSEA oraz χ^2 / df , które w przypadku omawianego finalnego modelu prezentują akceptowalne wartości, kolejno: 0,064 i 3,728. Podobnie GFI (0,997) i AGFI (0,942) wskazują na dobre dopasowanie modelu, w przeciwieństwie do nieakceptowalnych wartości początkowych (0,853 i 0,541). Reszta standaryzowana RMS zmalała z 0,330 do 0,018, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu. W kolejnym kroku dokonano szerszej analizy dobroci dopasowania modelu finalnego na podstawie większej liczby wskaźników. Charakteryzowała się ona bardzo dobrymi parametrami dopasowania, co ilustruje Tabela 32.

Tabela 31. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek)

Mo- del	Różnica w stosunku do modelu wyjściowego /poprzedza- jącego	Wartość p	Reszta standaryzo- wana RMS	GFI Jore- skoga	AGFI Joreskoga
0	Model wyjściowy	0	0,367	0,853	0,541
1	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → SPR-DYST	0	0,336	0,862	0,448
2	Usunięcie ścieżki staż → LMX	0	0,368	0,863	0,586
3	Usunięcie ścieżki wiek → LMX	0	0,366	0,862	0,571
4	Usunięcie ścieżki płeć → WIEDZA	0	0,366	0,862	0,613
5	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → WIEDZA	0	0,366	0,852	0,665
6	Usunięcie ścieżki wiek → SPR-DYST	0	0,369	0,857	0,676
7	Usunięcie ścieżki wiek → WIEDZA	0,001	0,233	0,863	0,702
8	Usunięcie ścieżki staż → WIEDZA	0,002	0,080	0,861	0,751
9	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → LMX	0,002	0,023	0,963	0,976
10	Usunięcie ścieżki płeć → LMX	0,011	0,057	0,986	0,858
11	Usunięcie ścieżki płeć → SPR-DYST	0,012	0,054	0,997	0,942

Źródło: opracowanie własne

Tabela 32. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA)

	Wskaźniki dopasowania	Wartość
1	Wartość p	0,012
2	Reszta standaryzowana RMS	0,054
3	GFI Joreskoga	0,997
4	AGFI Joreskoga	0,942
5	RMSEA	0,064
6	NFI unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,857
7	CFI porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera	0,717
8	NNFI nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,870
9	χ^2 / df	22,368 / 6 = 3,728
10	Funkcja rozbieżności	0,035

Źródło: opracowanie własne

Następnie przeprowadzono weryfikację hipotezy H4a. Analiza Rysunku 29 pozwala na zauważenie istotnej statystycznie na poziomie $p < 0,01$ zależności pomiędzy SPR-DYST (zmienna niezależna) a LMX wynoszącej 0,271 (błąd standardowy 0,047). Współczynnik ścieżkowy pomiędzy LMX a zmienną zależną WIEDZA wynosi 0,283 przy poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,049). Współczynnik ścieżkowy dla wpływu bezpośredniego pomiędzy SPR-DYST a WIEDZA wynosi -0,153 na poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,050). SPR-DYST wykazuje wpływ na WIEDZA poprzez zmienną pośredniczącą LMX na poziomie $0,271 * 0,283 = 0,077$.

Wówczas efekt całkowity będący sumą efektu pośredniego i efektu bezpośredniego wynosi $0,077 + (-0,153) = (-0,076)$. Zatem efekt całkowity jest większy od efektu bezpośredniego $(-0,076) > (-0,153)$. Wynik przeprowadzonego testu Sobela $Z = 4,08$; $p < 0,001$. Sugeruje to występowanie istotnego statystycznie efektu mediacji, gdzie LMX pełni funkcję częściowego mediatora pomiędzy predyktorem (SPR-DYST) a zmienną zależną (WIEDZA). Zmienna pośrednicząca w postaci relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem praktycznie redukuje negatywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą. Jest to istotne w kontekście analizy czynników kształtujących skłonność pracownika akademickiego do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Potwierdza to występowanie efektu mediacji, gdzie LMX odgrywa rolę mediatora pomiędzy predyktorem (SPR-DYST) a zmienną zależną (WIEDZA). Niniejszym zostaje potwierdzona hipoteza H4a.

Analiza przedstawionego na Rysunku 29 finalnego modelu nr 2 prowadzi do następujących wniosków:

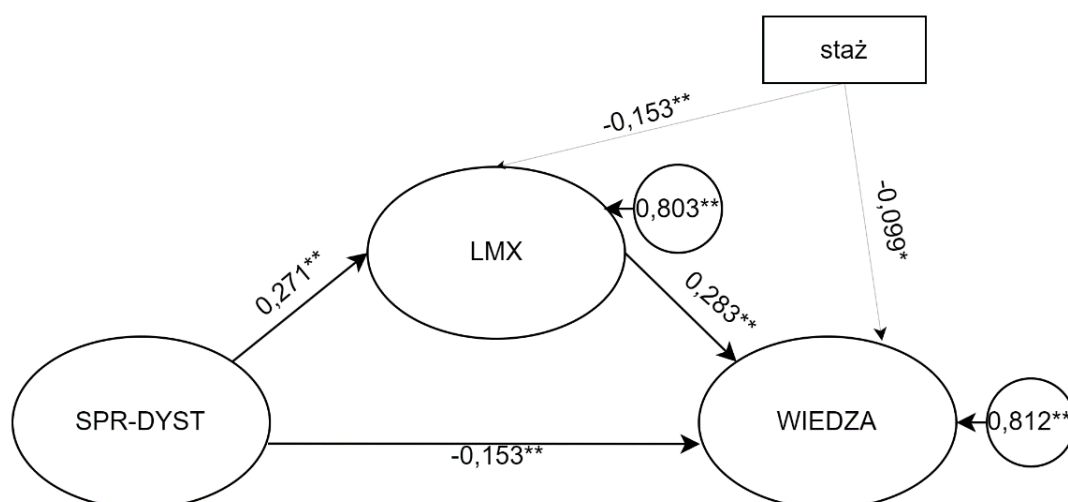
1. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość dystrybucyjna wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, a parametr tego wpływu wynosi -0,153.

2. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem wpływa pozytywnie na skłonność do dzielenia się wiedzą, a parametr tego wpływu wynosi 0,283.

3. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość dystrybucyjna wpływa pozytywnie na relację wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, a parametr tego wpływu wynosi 0,271.

4. Zachodzi negatywny związek pomiędzy stażem pracownika akademickiego a relacją wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem na poziomie -0,153.

5. Zachodzi negatywny związek pomiędzy stażem pracownika akademickiego a gotowością do dzielenia się wiedzą na poziomie -0,099.



Rysunek 29. Diagram ścieżek – model finalny nr 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

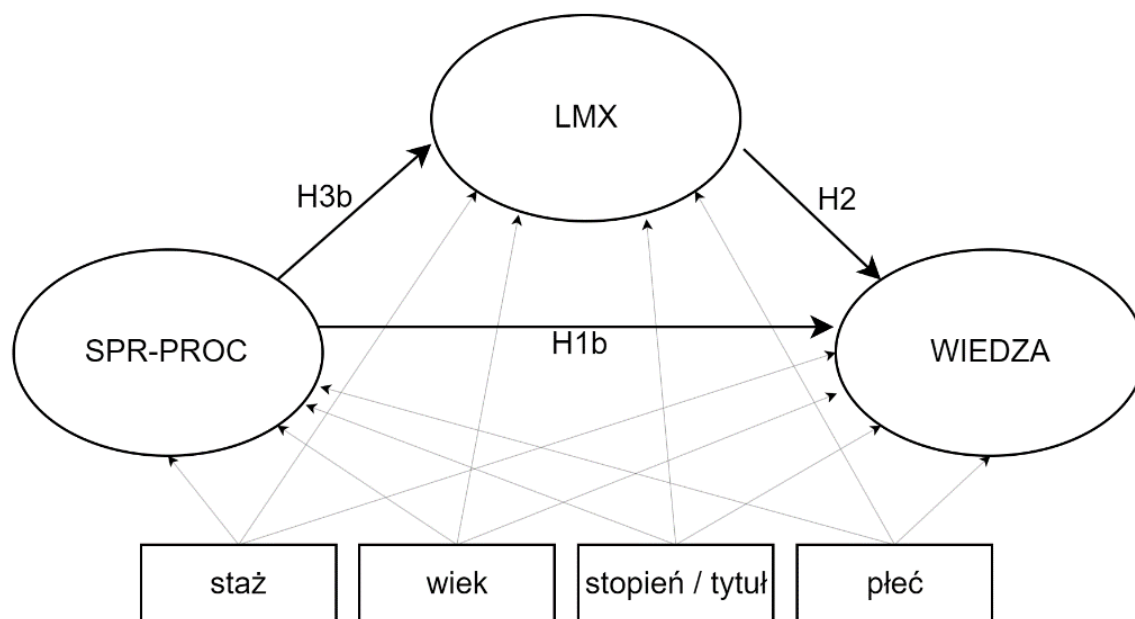
Źródło: opracowanie własne

Przedstawione analizy pozwalają na weryfikację i potwierdzenie prawdziwości hipotez H2 oraz H3a i H4a. W przypadku hipotezy H1a w proponowanym modelu nie znajduje ona potwierdzenia.

7.4.4 Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość proceduralną

Hipoteza H1b przyjęta w niniejszej pracy zakłada istnienie pozytywnej relacji pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością proceduralną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. Ponadto, zgodnie z hipotezą H2, założono występowanie pozytywnego związku pomiędzy relacją wymiany pomiędzy

nauczycielem akademickim i jego przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. W toku prowadzonych badań podjęto próbę ujawnienia współzależności pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością proceduralną a relacją wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim i jego przełożonym, co związane jest z weryfikacją hipotezy H3b. Wszystkie trzy wymienione hipotezy zostały uwzględnione w propozycji wyjściowej diagramu ścieżek (Rysunek 30).



Rysunek 30. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 3

Źródło: opracowanie własne

Tabela 34 prezentująca zestawienie alternatywnych wersji modelu 3, ilustruje zmiany w wartościach kontrolowanych wskaźników dopasowania w miarę eliminowania nieistotnych statystycznie ścieżek. Początkowa wartość p wynosiła zero, natomiast w wersji finalnej wartość p osiągnęła poziom 0,012. Pomimo preferowanej wartości $p < 0,05$, rekomenduje się pewną elastyczność w doborze kryteriów dopasowania, aby przełożyć teoretyczne reguły na praktykę (Hu i Bentler 1999, s. 1, 4, 6). Sugeruje się wówczas weryfikację wartości wskaźników RMSEA oraz χ^2 / df , które w przypadku omawianego finalnego modelu prezentują akceptowalne wartości (Sagan 2003a, s. 80, 88), kolejno: 0,081 i 3,301. Podobnie GFI (0,978) i AGFI (0,946) wskazują na dobre dopasowanie modelu, w przeciwieństwie do nieakceptowalnych wartości początkowych (0,853 i 0,541). Reszta standaryzowana RMS zmalała z 0,330 do 0,059, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu. W kolejnym kroku dokonano szerszej analizy dobroci

dopasowania modelu finalnego na podstawie większej liczby wskaźników. Charakteryzowała się ona bardzo dobrymi parametrami dopasowania, co ilustruje Tabela 35.

Tabela 33. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 3 (SPR-PROC, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek)

Mo- del	Różnica w stosunku do modelu wyjściowego /poprzedza- jącego	Wartość p	Reszta standaryzo- wana RMS	GFI Jore- skoga	AGFI Joreskoga
0	Model wyjściowy	0	0,366	0,853	0,541
1	Usunięcie ścieżki płęć → SPR-PROC	0	0,335	0,861	0,446
2	Usunięcie ścieżki wiek → LMX	0	0,368	0,863	0,586
3	Usunięcie ścieżki staż → LMX	0	0,365	0,861	0,515
4	Usunięcie ścieżki staż → WIEDZA	0	0,365	0,861	0,569
5	Usunięcie ścieżki płęć → WIEDZA	0	0,365	0,861	0,612
6	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → WIEDZA	0	0,366	0,852	0,654
7	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → SPR-PROC	0	0,366	0,851	0,680
8	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → LMX	0,001	0,260	0,678	0,307
9	Usunięcie ścieżki wiek → WIEDZA	0,001	0,261	0,676	0,362
10	Usunięcie ścieżki płęć → LMX	0,011	0,063	0,850	0,738
11	Usunięcie ścieżki staż → SPR-PROC	0,012	0,059	0,978	0,946

Źródło: opracowanie własne

Tabela 34. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu (SPR-PROC, LMX, WIEDZA)

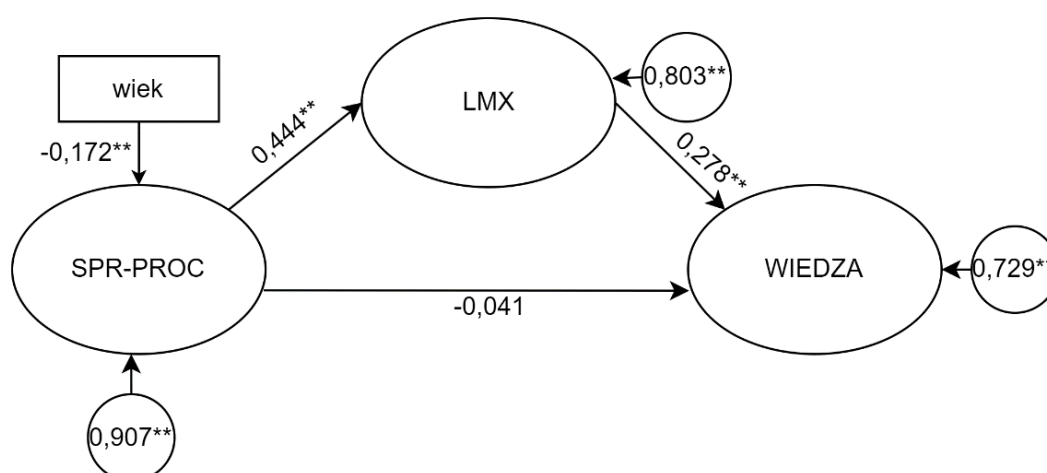
	Wskaźniki dopasowania	Wartość
1	Wartość p	0,012
2	Reszta standaryzowana RMS	0,059
3	GFI Joreskoga	0,978
4	AGFI Joreskoga	0,946
5	RMSEA	0,081
6	NFI unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,861
7	CFI porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera	0,896
8	NNFI nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,826
9	χ^2 / df	19,808 / 6 = 3,301
10	Funkcja rozbieżności	0,052

Źródło: opracowanie własne

Następnie przeprowadzono weryfikację hipotezy H4b. Analiza Rysunku 31 pozwala na zauważenie istotnej statystycznie na poziomie $p < 0,01$ zależności pomiędzy SPR-PROC (zmienna niezależna) a LMX wynoszącej 0,444 (błąd standardowy 0,041). Współczynnik ścieżkowy pomiędzy LMX a zmienną zależną WIEDZA wynosi 0,278 przy poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,053). Współczynnik ścieżkowy dla wpływu bezpośredniego pomiędzy SPR-PROC a WIEDZA jest nieistotny statystycznie. SPR-PROC wykazuje wpływ na WIEDZA poprzez zmienną pośredniczącą LMX na poziomie $0,444 * 0,278 = 0,123$. Wskazuje to na występowanie efektu mediacji, gdzie LMX pełni funkcję mediatora całkowitego pomiędzy predyktorem (SPR-PROC) a zmienną zależną (WIEDZA) (wynik przeprowadzonego testu Sobela $Z = 4,72$; $p < 0,001$). Niniejszym potwierdzona zostaje hipoteza H4b.

Analiza przedstawionego na Rysunku 31 finalnego modelu 3 prowadzi do następujących wniosków:

1. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość proceduralna nie wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.
2. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem wpływa pozytywnie na skłonność do dzielenia się wiedzą, a parametr tego wpływu wynosi 0,278.
3. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość proceduralna wpływa pozytywnie na relację wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, a parametr tego wpływu wynosi 0,444.
4. Zachodzi negatywny związek pomiędzy wiekiem pracownika akademickiego a postrzeganą sprawiedliwością proceduralną na poziomie -0,172.



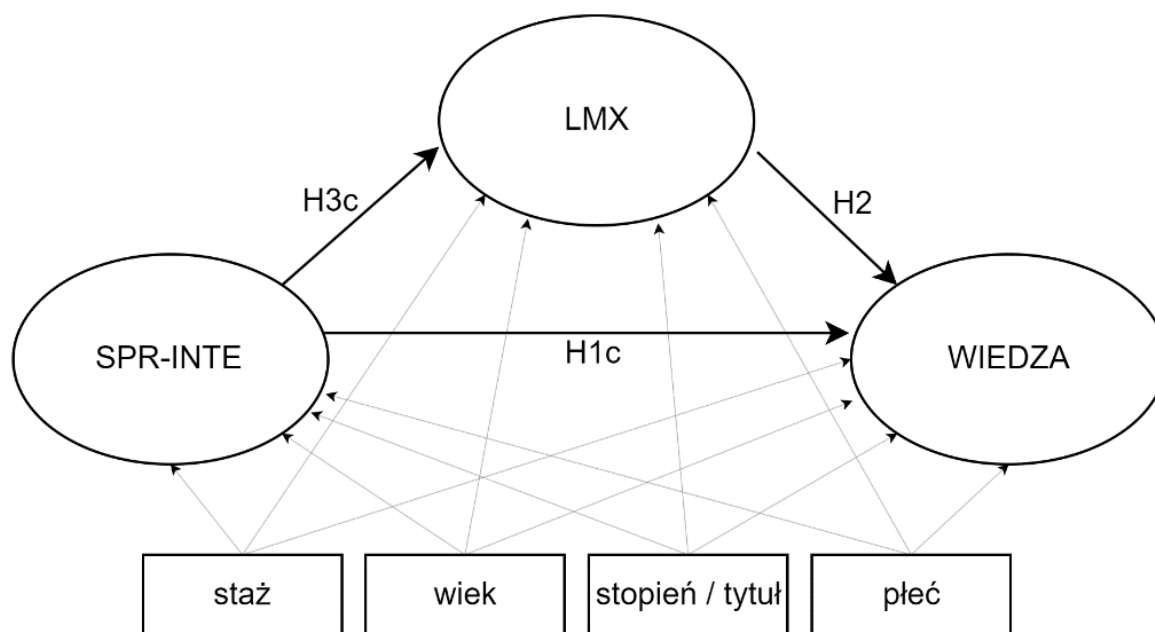
Rysunek 31. Diagram ścieżek – model finalny (SPR-PROC, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione analizy pozwalają na weryfikację i potwierdzenie prawdziwości hipotez H2, H3b i H4b. W przypadku hipotezy H1b w proponowanym modelu nie znajduje ona potwierdzenia.

7.4.5 Model badawczy uwzględniający postrzeganą sprawiedliwość interakcyjną

Hipoteza H1c przyjęta w niniejszej pracy zakłada istnienie pozytywnej relacji pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością interakcyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. Ponadto, zgodnie z hipotezą H2, założono występowanie pozytywnego związku pomiędzy relacją wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim i jego przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. W toku prowadzonych badań podjęto próbę ujawnienia współzależności pomiędzy postrzeganą przez pracownika akademickiego sprawiedliwością interakcyjną a relacją wymiany między nauczycielem akademickim i jego przełożonym, co związane jest z weryfikacją hipotezy H3c. Wszystkie trzy wymienione hipotezy zostały uwzględnione w propozycji wyjściowej diagramu ścieżek (Rysunek 32).



Rysunek 32. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 4

Źródło: opracowanie własne

Tabela 36, prezentująca zestawienie alternatywnych wersji modelu nr 4, ilustruje zmiany w wartościach kontrolowanych wskaźników dopasowania w miarę eliminowania nieistotnych statystycznie ścieżek. Początkowa wartość p wynosiła zero, natomiast w wersji finalnej wartość p osiągnęła poziom 0,081. Pomimo preferowanej wartości $p < 0,05$, rekomenduje się pewną

elastyczność w doborze kryteriów dopasowania, aby przełożyć teoretyczne reguły na praktykę (Hu i Bentler 1999, s. 1, 4, 6). Sugeruje się wówczas weryfikację wartości wskaźników RMSEA oraz χ^2 / df , które w przypadku omawianego finalnego modelu prezentują akceptowalne wartości (Sagan 2003a, s. 80, 88), kolejno: 0,063 i 2,519. Podobnie GFI (0,994) i AGFI (0,968) wskazują na dobre dopasowanie modelu, w przeciwieństwie do nieakceptowalnych wartości początkowych (0,853 i 0,541). Reszta standaryzowana RMS zmalała z 0,363 do 0,032, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu. W kolejnym kroku dokonano szerszej analizy dobroci dopasowania modelu finalnego na podstawie większej liczby wskaźników. Charakteryzowała się ona bardzo dobrymi parametrami dopasowania, co ilustruje Tabela 37.

Tabela 35. Zestawienie alternatywnych wersji modelu (SPR-INTE, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek)

Mo- del	Różnica w stosunku do modelu wyjściowego /poprzedza- jącego	Wartość p	Reszta standaryzo- wana RMS	GFI Jore- skoga	AGFI Joreskoga
0	Model wyjściowy	0	0,363	0,853	0,541
1	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → SPR-INTE	0	0,363	0,862	0,448
2	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → LMX	0	0,363	0,862	0,517
3	Usunięcie ścieżki wiek → LMX	0	0,364	0,852	0,623
4	Usunięcie ścieżki płeć → SPR-INTE	0	0,363	0,862	0,613
5	Usunięcie ścieżki płeć → WIEDZA	0	0,365	0,861	0,612
6	Usunięcie ścieżki stopień / tytuł → WIEDZA	0	0,364	0,852	0,680
7	Usunięcie ścieżki staż → WIEDZA	0	0,363	0,861	0,700
8	Usunięcie ścieżki płeć → LMX	0,001	0,260	0,861	0,307
9	Usunięcie ścieżki wiek → WIEDZA	0,001	0,261	0,676	0,362
10	Usunięcie ścieżki wiek → SPR-INTE	0,011	0,063	0,850	0,738
11	Usunięcie ścieżki staż → SPR-INTE	0,081	0,032	0,994	0,968

Źródło: opracowanie własne

Tabela 36. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu (SPR-INTE, LMX, WIEDZA)

	Wskaźniki dopasowania	Wartość
1	Wartość p	0,081
2	Reszta standaryzowana RMS	0,032
3	GFI Joreskoga	0,994
4	AGFI Joreskoga	0,968
5	RMSEA	0,063
6	NFI unormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,956
7	CFI porównawczy wskaźnik dopasowania Bentlera	0,972
8	NNFI nieunormowany wskaźnik Bentlera-Bonetta	0,916
9	χ^2 / df	5,037 / 2 = 2,519
10	Funkcja rozbieżności	0,013

Zródło: opracowanie własne

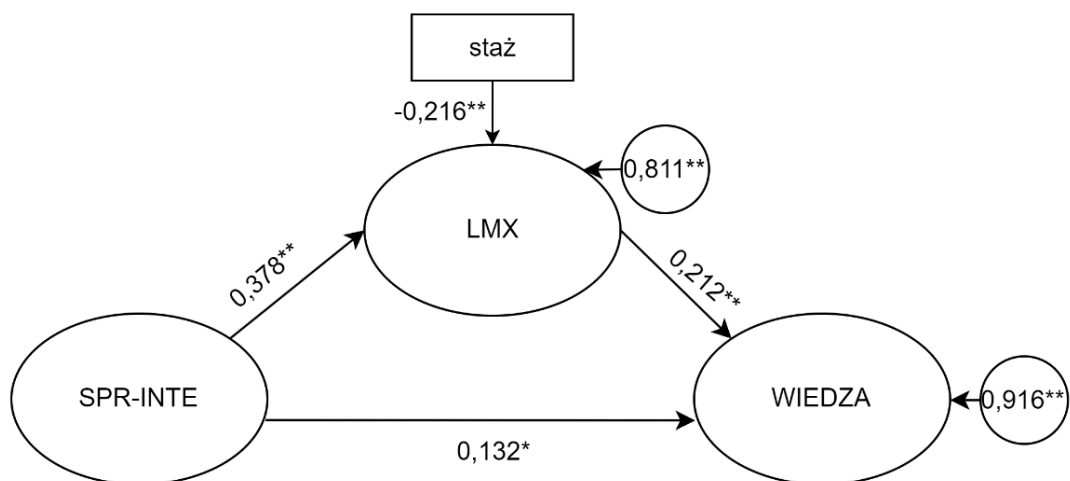
Następnie przeprowadzono weryfikację hipotezy H4c. Analiza Rysunku 33 pozwala na zauważenie istotnej statystycznie na poziomie $p < 0,01$ zależności pomiędzy SPR-INTE (zmienna niezależna) a LMX wynoszącej 0,378 (błąd standardowy 0,043). Współczynnik ścieżkowy pomiędzy LMX a zmienną zależną WIEDZA wynosi 0,212 przy poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,052). Współczynnik ścieżkowy dla wpływu bezpośredniego pomiędzy SPR-INTE a WIEDZA wynosi 0,132 na poziomie istotności $p < 0,01$ (błąd standardowy 0,052). SPR-INTE wykazuje wpływ na WIEDZA poprzez zmienną pośredniczącą LMX na poziomie $0,378 * 0,212 = 0,080$. Wówczas efekt całkowity będący sumą efektu pośredniego i efektu bezpośredniego wynosi $0,080 + 0,132 = 0,212$. Zatem efekt całkowity jest większy od efektu bezpośredniego $0,212 > 0,132$. Sugeruje to występowanie efektu mediacji, gdzie LMX pełni funkcję mediatora pomiędzy predyktorem (SPR-INTE) a zmienną zależną (WIEDZA). Wynik przeprowadzonego testu Sobela $Z = 3,69$; $p < 0,001$, co potwierdza występowanie istotnego statystycznie efektu mediacyjnego. Niniejszym zostaje potwierdzona hipoteza H4c.

Analiza przedstawionego na Rysunku 33 finalnego modelu nr 4 prowadzi do następujących wniosków:

1. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość interakcyjna wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, a parametr tego wpływu wynosi 0,132. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem wpływa pozytywnie na gotowość do dzielenia się wiedzą, a parametr tego wpływu wynosi 0,212.

3. Postrzegana przez pracownika akademickiego sprawiedliwość interakcyjna wpływa pozytywnie na relację wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, a parametr tego wpływu wynosi 0,378.

4. Zachodzi negatywny związek pomiędzy stażem pracownika akademickiego a relacją wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem na poziomie -0,216.



Rysunek 33. Diagram ścieżek – model finalny (SPR-INTE, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej wnioski pozwalają na weryfikację i potwierdzenie prawdziwości hipotez H1c, H2, H3c oraz H4c.

8 Wnioski

Poniżej sformułowane zostały wnioski z badań w odniesieniu do postawionych hipotez dotyczących związków gotowości do dzielenia się wiedzą, postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i relacji wymiany między nauczycielem akademickim a bezpośrednim przełożonym. Zostały one opracowane na drodze modelowania równań strukturalnych z wykorzystaniem programu Statistica. Wszystkie z wykorzystanych w badaniu modeli cechowały się co najmniej dobrymi wskaźnikami dobroci dopasowania.

W badaniach przeprowadzonych na potrzeby niniejszej dysertacji odrzucona została hipoteza H1, dotycząca pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. Zidentyfikowano nieistotny statystycznie wpływ postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi. W związku z tym ustalono, iż postrzegana sprawiedliwość organizacyjna (w ujęciu całościowym) nie wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Otrzymany rezultat wydaje się sprzeczny z intuicyjnym rozumowaniem, zgodnie z którym korzystne dla jednostki działania miałyby wpływać na takie jej zachowania, które przynosiłyby również korzyść organizacji czy współpracownikom. Może to wynikać ze specyfiki zawodu: nauczyciel akademicki na co dzień obcuje z wiedzą i jest przekonany o konieczności dzielenia się nią, co wynika bezpośrednio z jego obowiązków zawodowych. W związku z tym może on dążyć do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi i działać w kierunku rozwoju własnego oraz wydziału czy uczelni jako całości, traktując własną działalność jako misję, która nie powinna być zaniechana nawet ze względu na nieprzychylnie okoliczności (takie jak odczuwana niesprawiedliwość w miejscu pracy). Taki wstępny wniosek może stanowić podstawę do rozpoczęcia dyskusji i przeprowadzenia dalszych badań na temat szeroko pojętych postaw i zachowań organizacyjnych nauczycieli akademickich, uwzględniających problem odczuwanej sprawiedliwości organizacyjnej oraz gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Hipoteza H1a, dotycząca pozytywnego wpływu postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, została odrzucona. Rozważania empiryczne wykazały istotny statystycznie (na poziomie $p < 0,01$) negatywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą (-0,153). Sugeruje to niewielki spadek gotowości nauczyciela akademickiego do dzielenia się wiedzą ze współpracownikiem wraz ze wzrostem postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej. Taki rezultat może świadczyć o złożonym podejściu pracowników do problemu sprawiedliwego

wynagradzania i alokacji zasobów. Sygnalizuje on konieczność gruntownego zbadania przyczyn i konsekwencji zachowań pracowniczych oraz możliwego przeorganizowania utartych hierarchii wartości i priorytetów zawodowych nauczycieli akademickich. Otwiera to nowe możliwości badania i interpretacji problemu sprawiedliwości dystrybucyjnej zarówno ministerstwu, władzom uczelni, jak i bezpośrednim przełożonym nauczycieli akademickich. Tym samym pozwala na opracowanie odpowiednich zasad i czynności, pozwalających na stworzenie odpowiednich warunków do współpracy i dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich.

Problem negatywnego wpływu postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami może być wynikiem niedoskonałego systemu motywacyjnego stosowanego na uczelniach. Jednym z zadań systemu odpowiednio wspierającego i promującego pracę zespołową jest należyte nagradzanie nauczycieli akademickich za praktykowanie zachowań związanych z dzieleniem się wiedzą. Stanowi to wyzwanie dla władz uczelni, które powinny starać się lepiej poznać potrzeby pracowników w zakresie ich sprawiedliwego wynagradzania i wyróżniania.

Odrzucona została również hipoteza H1b, dotycząca pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości proceduralnej na gotowość do dzielenia się wiedzą. Relacja okazała się być nieistotnie statystycznie, zatem zgodnie z otrzymanym rezultatem stwierdzić można, iż sprawiedliwość proceduralna nie wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, podobnie jak sprawiedliwość organizacyjna (w ujęciu całościowym). Sygnalizuje to potrzebę zweryfikowania procedur znajdujących zastosowanie w polskim szkolnictwie wyższym. Istotne wydaje się możliwe rozróżnienie stosowanych procedur: na te o charakterze ogólnokrajowym, ustalone ogólnie, oraz te wewnętrzne, ustalone przez każdą uczelnię indywidualnie. Równie ważne mogą okazać się procedury i systemy (m.in. wynagradzania i motywacyjne) związane z promowaniem gotowości do dzielenia się wiedzą, jak i system ochrony własności intelektualnej, która w tej kwestii stanowi istotny czynnik kształtujący zachowania nauczycieli akademickich. Podobnie jak w przypadku postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, istotny wpływ na postawy pracowników mają charakter i jakość uczelnianych systemów motywacyjnych, które zasługują na dopracowanie i dopasowanie do obecnych standardów.

W przeciwieństwie do wyżej omówionych hipotez, potwierdzona została hipoteza H1c. Dotyczyła ona pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości interakcyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Otrzymany współczynnik ścieżkowy wynosił 0,132 i był istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$. Zatem postrzegana sprawiedliwość interakcyjna okazała się być jedynym z wymiarów postrzeganej

sprawiedliwości organizacyjnej, która wykazała słaby, ale istotny statystycznie pozytywny bezpośredni wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą.

Hipoteza H2, dotycząca pozytywnego wpływu relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi, została potwierdzona dla każdego z analizowanych modeli, które różniły się wymiarem analizowanego konstruktu sprawiedliwości. Związki były istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ i wynosiły od 0,212 do 0,294. Wynik ten stanowi potwierdzenie istotności jakości relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym w kontekście dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Wskazuje to na istotność monitorowania i ciągłego doskonalenia tego typu relacji, z uwzględnieniem wzajemnego zaufania oraz świadomości potrzeb obydwu stron. Jest to szczególnie ważne, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż relacja wymiany między pracownikami uczelni nie ma – poza niezbędnymi kwestiami formalnymi – sztywno narzuconej procedurami formy. Tak więc poszczególne zachowania i działania nauczycieli akademickich w stosunku do współpracowników w tej kwestii mogą być konsekwencją ich indywidualnych odczuć i przekonań. Taki stan rzeczy tworzy przestrzeń do pracy nad formą i jakością relacji wymiany, co w konsekwencji może wpłynąć pozytywnie na gotowość nauczycieli akademickich do dzielenia się wiedzą.

Hipoteza H3, dotycząca pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej na relację wymiany z przełożonym, okazała się być istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Wartość współczynnika ścieżkowego wyniosła 0,484, co świadczy o przeciętnym wpływie postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na relację wymiany z przełożonym. Analizując otrzymane modele równań strukturalnych, można zauważyć, iż postrzegana sprawiedliwość organizacyjna (w ujęciu całościowym) ma największy wpływ na relację wymiany z przełożonym, biorąc pod uwagę wszystkie wymiary tego konstruktu. Otrzymany rezultat może stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat znaczenia postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej oraz sposobu kształtowania relacji wymiany z przełożonym. Wart głębszej analizy jest problem wspomnianych konstruktywów w odniesieniu do profesji nauczyciela akademickiego, która jest unikalna chociażby ze względu na prestiż, czynniki motywacyjne, możliwości rozwoju naukowego czy wybór indywidualnego toku pracy badawczej lub ścisłej współpracy z innymi naukowcami.

Postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna okazała się mieć statystycznie istotny na poziomie $p < 0,01$ pozytywny wpływ o sile 0,271 na relację wymiany z przełożonym. Niniejszym potwierdzono hipotezę H3a. Postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna wywiera najsłabszy ze wszystkich rozpatrywanych wymiarów sprawiedliwości wpływ na relację z przełożonym.

Bezpośredni pozytywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na relację wymiany z przełożonym wskazuje na istotność adekwatności płac, premii, awansów czy wyróżnień w kontekście relacji pracownika z przełożonym. Choć część tych regulacji nie jest zależna indywidualnie od każdej uczelni, może to stanowić zalecenie dla władz uczelni dotyczące monitorowania sposobów dystrybuowania wymienionych wyżej zasobów wśród nauczycieli akademickich.

Hipoteza H3b, dotycząca pozytywnego wpływu postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej na relację wymiany z przełożonym, została potwierdzona. Wykazano istotną statystycznie zależność ($p < 0,01$) o sile wynoszącej 0,444. Zatem postrzegana sprawiedliwość proceduralna wpływa na relację wymiany z przełożonym w nieco mniejszym stopniu niż sprawiedliwość w ujęciu całościowym. Podobnie jak w przypadku postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, zidentyfikowany pozytywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej na relację wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym wskazuje na perspektywy budowania solidnych relacji wymiany w środowisku postrzeganym jako sprawiedliwe. Skuteczna ochrona interesów nauczycieli akademickich w tej kwestii może wpłynąć pozytywnie na wspomnianą relację wymiany.

Hipoteza H3c również została potwierdzona. Postrzegana sprawiedliwość interakcyjna okazała się istotnie statystycznie pozytywnie wpływać na relację wymiany z przełożonym. Siła wpływu wyniosła 0,378 ($p < 0,01$), zatem była większa aniżeli w przypadku postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej, jednak nieco mniejsza niż w przypadku postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej i organizacyjnej w ujęciu ogólnym. Podobnie jak w przypadku pozostałych wymiarów sprawiedliwości, postrzegana sprawiedliwość interakcyjna wywiera wpływ na kształtowanie się relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym. Taki rezultat wskazuje na potrzebę kreowania relacji opartych na wzajemnym szacunku i pozbawionych uprzedzeń osobistych w stosunku do współpracowników.

Kolejne hipotezy (H4, H4a, H4b, H4c), które były testowane na potrzeby niniejszej dysertacji, dotyczyły występowania efektu pośredniczącego relacji wymiany z przełożonym, zachodzącego pomiędzy poszczególnymi wymiarami sprawiedliwości odczuwanej przez nauczyciela akademickiego a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Hipoteza H4 została potwierdzona, co świadczy o tym, iż relacja wymiany z przełożonym odgrywa rolę zmiennej pośredniczącej w relacji pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą. Z uwagi na nieistotny statystycznie bezpośredni wpływ postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą, po wprowadzeniu zmiennej pośredniczącej LMX występuje zjawisko mediacji całkowitej.

Zatem postrzegana sprawiedliwość organizacyjna wywiera pośredni wpływ o sile 0,142 na gotowość do dzielenia się wiedzą. Relacja jest statystycznie istotna na poziomie $p < 0,001$, co zostało potwierdzone testem Sobela. Dopiero relacja wymiany (o charakterze zmiennej pośredniczącej) wpływa pozytywnie na gotowość do dzielenia się wiedzą, co nie miało miejsca bez jej obecności.

Wskazuje to na kluczową (stymulującą) rolę zmiennej LMX w tej relacji i tym samym sugeruje istotność jej wzmacniania, co wpływa pozytywnie na gotowość nauczycieli akademickich do dzielenia się wiedzą. Pośredniczący charakter zmiennej LMX w relacji pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą wskazuje na korzyści wynikające ze wzmacniania relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym. Otwiera to przestrzeń zarówno dla przełożonych, jak i samych nauczycieli akademickich do rozwijania tych relacji, a władzom uczelni wskazuje kierunek działania i zachęca do dyskusji w kwestii wdrażania działań wspierających dzielenie się wiedzą wśród nauczycieli akademickich.

Wysokojakościowa relacja wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a bezpośrednim przełożonym stanowi pośredni czynnik wspierający gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami nawet w przypadku niskiego poziom postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej. Wspomniana relacja wymiany może być uważana za czynnik stymulujący gotowość do dzielenia się wiedzą nawet w przypadku, gdy środowisko pracy jest postrzegane przez nauczycieli akademickich jako niesprawiedliwe. Wzmacnianie relacji wymiany, w przeciwieństwie do postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, wymaga stosunkowo niewielkich nakładów. Wiąże się ona bowiem z zaangażowaniem tylko dwóch jednostek: nauczyciela akademickiego oraz jego bezpośredniego przełożonego. Ich wzajemna relacja może być kształtowana bez względu na niezależne od stron czynniki zewnętrzne, takie jak poziom wynagrodzenia, procedury organizacyjne czy postawy i zachowania innych członków organizacji.

Testowana hipoteza H4a dotyczyła relacji pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością dystrybucyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą, gdzie LMX pełniło funkcję zmiennej pośredniczącej. Hipoteza została potwierdzona i stwierdzono występowanie zjawiska mediacji częściowej, gdzie LMX odgrywał rolę mediatora. Postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna wywiera całkowity wpływ o sile (-0,076) na gotowość do dzielenia się wiedzą. Testem Sobela potwierdzono istotność statystyczną relacji $p < 0,001$.

Zmienna pośrednicząca w postaci relacji wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym redukuje negatywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą, zmieniając go z wartości (-0,153) do poziomu (-0,076). Świadczy to o

kluczowej roli relacji wymiany z przełożonym, której obecność wpływa korzystnie na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami poprzez zmniejszenie negatywnego wpływu sprawiedliwości dystrybucyjnej występującego w relacji bezpośredniej. Otrzymane wyniki wskazują na kluczową rolę LMX w relacji pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością dystrybucyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą. LMX redukuje negatywny wpływ postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą, co kreuje przestrzeń do monitorowania i stymulowania relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym. Stanowi to szansę (zarówno dla samych nauczycieli akademickich, jak i ich bezpośrednich przełożonych) do weryfikacji jakości relacji i podjęcia usystematyzowanych działań (np. w formie praktycznych zajęć), mających na celu wzmacnianie istniejących relacji i kreowanie nowych.

Hipoteza H4b, dotycząca pośredniczącego wpływu relacji wymiany pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością proceduralną, została potwierdzona. Statystyczna istotność tego wpływu została potwierdzona testem Sobela ($p < 0,001$). LMX pełni funkcję mediatora całkowitego w relacji, w której postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość proceduralna wpływa na gotowość do dzielenia się wiedzą na poziomie 0,123. Obecność LMX wiąże się z pozytywnym wpływem na relację pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością proceduralną a gotowością do dzielenia się wiedzą, gdyż relacja bezpośrednia występująca bez udziału mediatora nie była istotnie statystycznie. Wynik ten jest szczególnie ważny w kontekście charakteru procedur spotykanych na polskich uczelniach, ponieważ w znacznej mierze są one ustalane odgórnie na szczeblu krajowym, w związku z czym wiele regulacji nie może być swobodnie modyfikowanych przez konkretne uczelnie według ich potrzeb. Mediujący charakter zmiennej LMX zapewnia możliwość wpływania samych przełożonych oraz władz uczelni na gotowość nauczycieli akademickich do dzielenia się wiedzą poprzez stymulowanie relacji wymiany między nauczycielami akademickimi a ich bezpośrednimi przełożonymi. Może to zrekompensować władzom poszczególnych uczelni ograniczoną sprawczość w zakresie ustalania i egzekwowania wszelkich procedur określanych na szczeblu krajowym, jeśli wziąć pod uwagę ich późniejszy wpływ na gotowość nauczycieli akademickich na dzielenie się wiedzą ze współpracownikami.

Hipoteza H4c została potwierdzona, zatem udowodniono, iż relacja wymiany jest mediatorem (częściowym) relacji pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością interakcyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Wprowadzenie zmiennej pośredniczącej wpłynęło pozytywnie na gotowość do dzielenia się wiedzą, ponieważ wzmocniło relację pomiędzy postrzeganą sprawiedliwością interakcyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą (z 0,132 na

poziomie istotności $p < 0,05$ przy relacji bezpośredniej do 0,212 na poziomie istotności $p < 0,001$ przy relacji całkowitej). Otrzymane wyniki, podobnie jak w przypadku pozostałych wymiarów sprawiedliwości organizacyjnej, wskazują na możliwość wzmacniania relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym, co może pozwolić na stymulowanie gotowości nauczycieli akademickich na dzielenie się wiedzą ze współpracownikami.

Przeprowadzone postępowanie badawcze pozwoliło również na ustalenie liczby wymiarów badanych konstruktów. Postrzegana sprawiedliwość organizacyjna zarówno w oryginalnym narzędziu, jak i narzędziu po adaptacji charakteryzowała się trzywymiarowym konstruktem. Podobnie relacja wymiany pomiędzy pracownikiem a przełożonym okazała się być jednowymiarowa w obydwu przypadkach.

Z kolei gotowość do dzielenia się wiedzą w narzędziu oryginalnym była konstruktem dwuwymiarowym (charakteryzującym wiedzę jawną i ukrytą osobno), natomiast w narzędziu zaadaptowanym wyodrębniono tylko jeden wymiar. Wskazuje to taki sam stosunek nauczycieli akademickich do wiedzy ukrytej oraz jawnej, co w przypadku organizacji, jaką jest uczelnia wyższa, będąca instytucją opartą na wiedzy, może stanowić podstawę do dalszej dyskusji naukowej. Może to wskazywać na to, iż nauczyciele akademicy w równym stopniu są skłonni dzielić się ze współpracownikami wiedzą ukrytą, jak i jawną, traktując je jako równorzędne.

Analiza statystyczna modeli zaproponowanych w badaniu empirycznym wykazała różne zależności pomiędzy badanymi zmiennymi głównymi a zmiennymi demograficznymi. Istotne statystycznie zależności wykazano w przypadku wpływu wieku oraz stażu na zmienne główne.

Wykazano niewielki, choć statystycznie istotny negatywny wpływ wieku na zmienną postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (-0,176 na poziomie istotności $p < 0,01$) oraz na zmienną postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej (-0,172 na poziomie istotności $p < 0,01$). Wskazuje to niewielki spadek poziomu odczuwanej sprawiedliwości organizacyjnej (w ujęciu całościowym) oraz proceduralnej wraz ze wzrostem wieku nauczyciela akademickiego. Świadczy to o przykładaniu wraz z wiekiem większej wagi do uczciwości stosowanych w organizacji procedur i coraz mniejszej akceptacji niesprawiedliwości organizacyjnej.

Analiza równań strukturalnych wykazała statystycznie istotny wpływ stażu na zmienną LMX w przypadku trzech z czterech badanych modeli. Dla modeli dotyczących postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, dystrybucyjnej i interakcyjnej wykazano niewielki negatywny wpływ stażu na zmienną relacji wymiany pomiędzy przełożonym a nauczycielem akademickim, siła wpływu wynosiła kolejno (-0,128), (-0,153) oraz (-0,216) na poziomie istotności $p < 0,01$. Świadczy to o niewielkim spadku jakości relacji wymiany wraz ze wzrostem stażu nauczyciela akademickiego. Może to świadczyć o wzrastających wraz z doświadczeniem zawodowym

wymagań nauczyciela akademickiego co do jakości relacji z przełożonym, co z kolei daje się wytłumaczyć wzrostem świadomości istoty współpracy i relacji wymiany w karierze akademickiej.

Zmienna staż wykazała bezpośredni negatywny wpływ na zmienną gotowości do dzielenia się wiedzą w przypadku modelu zawierającego postrzeganą sprawiedliwość organizacyjną. Siła wpływu wyniosła 0,099 na poziomie istotności $p < 0,01$, co wskazuje na niewielki spadek chęci dzielenia się wiedzą wraz ze wzrostem doświadczenia nauczyciela akademickiego. Może to świadczyć o (niewielkiej) tendencji do skupienia się na indywidualnych osiągnięciach wraz z biegiem kariery akademickiej lub o niewielkiej ilości czasu na wspieranie innych nauczycieli akademickich, wynikającej np. z obciążenia obowiązkami.

Przeprowadzone badania empiryczne nie wykazały statystycznie istotnego wpływu innych zmiennych demograficznych (np. tytułu naukowego, płci/rodzaju uczelni/województwa/reprezentowanej dziedziny naukowej) na którykolwiek z badanych konstruktów.

Podsumowanie

Problem badawczy, sformułowany na potrzeby niniejszej pracy doktorskiej, sprowadzał się do pytania o to, jaki charakter mają relacje między postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną i relacją wymiany między nauczycielem akademickim a jego bezpośrednim przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Głównym celem rozważań była identyfikacja zależności pomiędzy postrzeganą przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwością organizacyjną i relacją wymiany z przełożonym a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.

Ponadto zaproponowano szczegółowe cele, koncentrując się na ich wymiarze systematyzującym i projektowo-wyjaśniającym. Jednym z celów systematyzujących było uporządkowanie rozważań dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą, postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i relacji wymiany z przełożonym oraz związanych z tymi zjawiskami uwarunkowań i mechanizmów. W związku z wykorzystaniem w pracy narzędzi, które wymagały adaptacji oraz tłumaczenia na język polski, za cel obrano również identyfikację liczby wymiarów badanych konstruktów.

Cele projektowo-wyjaśniające wiązały się z weryfikacją i adaptacją narzędzi do pomiaru omawianych konstruktów (scharakteryzowane również jako cel metodyczny). Ponadto, dotyczyły sposobu identyfikowania wybranych zjawisk, biorących udział w kształtowaniu gotowości do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni, oraz określenia wzajemnego związku między poszczególnymi wymiarami badanych zmiennych.

W związku z powyższym zaproponowano następujące główne hipotezy badawcze:

H1: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość organizacyjna ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H2: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a jego przełożonym ma bezpośredni pozytywny wpływ na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

H3: Postrzegana przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwość organizacyjna ma bezpośredni pozytywny wpływ na relację wymiany między nauczycielem akademickim i jego przełożonym.

H4: Relacja wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym mediuje wpływ postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Realizacja postawionego celu badawczego oraz weryfikacja sformułowanych hipotez wymagały przeprowadzenia analizy literatury i badań empirycznych o charakterze ilościowym.

Zaprezentowane w pierwszym rozdziale rozważania, bazujące na przeglądzie literatury, pozwoliły na usystematyzowanie informacji dotyczących zarówno pojęcia sprawiedliwości w ujęciu społecznym, jak i organizacyjnym. Scharakteryzowano zidentyfikowane w literaturze wymiary sprawiedliwości organizacyjnej: dystrybucyjny, proceduralny, interakcyjny (lub interpersonalny i informacyjny – w zależności od opracowania), odnosząc się zarówno do czynników je kształtujących, jak i do sposobów ich pomiaru.

Przedmiotami rozważań rozdziału drugiego i trzeciego były kolejno: istota wiedzy oraz problematyka dzielenia się wiedzą w organizacji. Podjęto próbę zdefiniowania pojęcia dzielenia się wiedzą, przedstawiono bariery i czynniki wspierające to działanie oraz sposoby jego pomiaru.

W kolejnym rozdziale teoretycznym, czwartym, przedstawiono zagadnienie oddziaływania na pracowników w kontekście relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem, podjęto próbę zdefiniowania omawianego pojęcia.

Przedmiotem rozważań rozdziału piątego uczyniono zagadnienie dotyczące szkolnictwa wyższego w Polsce. Ponadto przedstawiono strukturę zatrudnienia i ogólną charakterystykę populacji polskich nauczycieli akademickich. Następnie nakreślono problematykę dzielenia się wiedzą wśród przedstawicieli tego grona.

W rozdziałach szóstym i siódmym przedstawiono metodykę badań empirycznych, co obejmowało identyfikację luki badawczej, sformułowanie problemu badawczego, celu pracy i hipotez. Następnie zaprezentowano cztery modele badawcze (z uwagi na cztery analizowane zmienne w zakresie postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej), będące odzwierciedleniem sformułowanych hipotez. Weryfikację modeli badawczych przeprowadzono przy pomocy analizy ścieżkowej, a wyniki zilustrowano w postaci diagramów ścieżkowych.

Przeprowadzenie eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej pozwoliło na określenie liczby wymiarów badanych konstruktów dla przyjętego kontekstu i założeń badawczych. Zidentyfikowano trzy wymiary postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej oraz jeden wymiar relacji wymiany z przełożonym, co dla obydwu tych konstruktów było zbieżne z cechami narzędzi oryginalnych. Z kolei konstrukt intencji do dzielenia się wiedzą, wykorzystany na potrzeby niniejszego badania, okazał się być jednowymiarowy, w przeciwieństwie do narzędzia oryginalnego. Niniejszym, biorąc również pod uwagę wyczerpujące opracowanie dotyczące charakterystyki badanych konstruktów, osiągnięto systematyzujące (teoretyczne) cele postępowania badawczego.

Realizacja celów projektowo-wyjaśniających niniejszej dysertacji wiązała się z głównym celem badania. Zostały one osiągnięte poprzez zweryfikowanie zależności występujących pomiędzy badanymi konstruktami i tym samym przetestowanie sformułowanych na potrzeby niniejszej pracy hipotez.

W toku postępowania badawczego, mającego na celu zweryfikowanie hipotezy H1 oraz odpowiadających jej hipotez szczegółowych, odrzucono hipotezy dotyczące pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej H1 (w ujęciu całościowym), jak również sprawiedliwości dystrybucyjnej (H1a) i proceduralnej (H1b) na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami. Potwierdzono natomiast hipotezę H1c, dotyczącą pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości interakcyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami akademickimi.

Potwierdzono hipotezę H2, dotyczącą pozytywnego wpływu relacji wymiany pomiędzy nauczycielem akademickim a przełożonym na gotowość do dzielenia się wiedzą, oraz H3, dotyczącą pozytywnego wpływu postrzeganej przez nauczyciela akademickiego sprawiedliwości organizacyjnej na relację wymiany między nauczycielem akademickim i jego przełożonym (wraz z hipotezami szczegółowymi dotyczącymi kolejno postrzeganej sprawiedliwości: dystrybucyjnej (H3a), proceduralnej (H3b) i interakcyjnej (H3c)).

Hipoteza H4, dotycząca pośredniczącego charakteru konstruktów relacji wymiany między nauczycielem akademickim a przełożonym w relacji między postrzeganą sprawiedliwością organizacyjną a gotowością do dzielenia się wiedzą ze współpracownikiem, została potwierdzona (podobnie jak odpowiadające jej hipotezy szczegółowe dotyczące kolejno wymiarów postrzeganej sprawiedliwości: dystrybucyjnej (H4a), proceduralnej (H4b) i interakcyjnej (H4c)).

W wyniku przeprowadzonego postępowania badawczego nie udało się dokonać testowania (weryfikacji) hipotez dotyczących gotowości do dzielenia się wiedzą ukrytą i jawną, co sygnalizuje występowanie ograniczenia badawczego. Było to spowodowane jednowymiarowością konstruktów gotowości do dzielenia się wiedzą, ustaloną w wyniku przeprowadzonej analizy eksploracyjnej i czynnikowej (co nie było zbieżne z dwuwymiarowością narzędzia oryginalnego). Do pozostałych ograniczeń badawczych zidentyfikowanych w toku postępowania badawczego zaliczyć można deklaracyjny charakter badań, co utrudnia respondentom zachowanie obiektywności dotyczącej określonych zjawisk organizacyjnych oraz oceniania poczyną własnej osoby

\.

Przeprowadzone w pracy postępowanie badawcze wykazało zasadność analizowania zjawiska dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich z uwzględnieniem szczególnej roli postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej (i jej wymiarów) oraz relacji wymiany z przełożonym.

Dodatkowo przedstawione w dysertacji wnioski prowadzą do otwarcia możliwej dyskusji naukowej nad opracowaniem narzędzia służącego do badania intencji do dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli akademickich polskich uczelni (z podziałem na wiedzę ukrytą i jawną) wśród pracowników naukowych. Ponadto podjęte rozważania oraz opracowane na ich podstawie wnioski mogą prowadzić do kontynuowania dyskusji na temat aktualności problemu dzielenia się wiedzą w kontekście uczelni wyższych z uwzględnieniem czynników istotnie na nie wpływających.

Biorąc pod uwagę przedstawione wnioski, można wskazać na następujące, bardziej szczegółowe kwestie, wokół których mogą koncentrować się dalsze badania naukowe, a są to np. problemy:

- roli bezpośredniego przełożonego w pozafinansowym motywowaniu nauczyciela akademickiego do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami,
- możliwości kształtowania zjawiska dystrybucji zasobów (awansów, premii, grantów, pakietów socjalnych etc.) w uczelni wyższej, tak aby promować gotowość do dzielenia się wiedzą wśród pracowników,
- możliwości kształtowania przez pracowników akademickich procedur uczelni,
- roli relacji wymiany, nie tylko z przełożonym, ale i ze współpracownikiem (ang. *team-member exchange*, TMX), w kontekście dzielenia się wiedzą w środowisku uczelni,
- identyfikowania różnic pomiędzy wiedzą ukrytą i wiedzą jawną w kontekście pracy nauczycieli akademickich,
- możliwości kształtowania „klimatu sprawiedliwości” w uczelni wyższej.

Zagadnienia te nie są związane jedynie z kwestiami przypisywanymi do nauk o zarządzaniu i jakości, dotyczą one problemów wchodzących w obszar zainteresowania socjologii, nauk prawnych, psychologii, a nawet filozofii. Wynika to ze specyfiki organizacji, jaką jest uczelnia wyższa, i jej interdyscyplinarnego charakteru, wiążącego czynnik ludzki z innymi elementami organizacji.

Jako autorka niniejszej dysertacji mam nadzieję, że zarówno wnioski z niej płynące, jak i dalsze zgłębianie powyższych zagadnień będzie ciekawym doświadczeniem naukowym

zarówno dla badaczy zachowań organizacyjnych, jak i dla przedstawicieli struktur organizacyjnych uczelni wyższych, którzy na co dzień mogą obserwować działalność nauczycieli akademickich i obserwować czynniki kształtujące ich zachowania.

Spis ilustracji

Rysunek 1. Spirala wiedzy. Schemat kreacji wiedzy.....	55
Rysunek 2. Graficzne przedstawienie siatki stylów kierowania wg Blake'a i Mouton.	85
Rysunek 3. Typowe sytuacje w procesie dojrzwania pracowników wg Herseya i Blancharda.	87
Rysunek 4. Model przedstawiający hipotezę główną nr 1.	120
Rysunek 5. Model przedstawiający hipotezę główną nr 2.	124
Rysunek 6. Model przedstawiający hipotezę główną nr 3.	129
Rysunek 7. Model przedstawiający hipotezy w ujęciu ogólnym z uwzględnieniem zmiennej LMX jako zmiennej pośredniczącej.....	131
Rysunek 8. Schemat przebiegu procedury badawczej.	140
Rysunek 9. Konceptualny model pomiarowy: postrzegana przez pracownika sprawiedliwość organizacyjna; *p < 0,05, **p < 0,01.....	151
Rysunek 10. Konceptualny model pomiarowy: relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem (LMX); *p < 0,05, **p < 0,01.....	153
Rysunek 11. Konceptualny model pomiarowy gotowość do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami; *p < 0,05, **p < 0,01.....	154
Rysunek 12. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna w badanej grupie (n=384).....	208
Rysunek 13. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość proceduralna w badanej grupie (n=384).	209
Rysunek 14. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość interakcyjna w badanej grupie (n=384).	209
Rysunek 15. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość organizacyjna w badanej grupie (n=384).....	210
Rysunek 16. Histogram wyników - LMX w badanej grupie (n=384).	210
Rysunek 17. Histogram wyników - gotowość do dzielenia się w badanej grupie (n=384). ..	211
Rysunek 18. Wykres normalności SPR-DYST.....	213
Rysunek 19. Wykres normalności SPR-PROC.....	213
Rysunek 20. Wykres normalności SPR-INTE.	214
Rysunek 21. Wykres normalności SPR-ORG.....	214
Rysunek 22. Wykres normalności LMX.....	215
Rysunek 23. Wykres normalności WIEDZA.	215

Rysunek 24. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości dystrybucyjnej) dla LMX.....	221
Rysunek 25. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości dystrybucyjnej) dla WIEDZA.....	221
Rysunek 26. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości proceduralnej) dla LMX.....	222
Rysunek 27. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości interakcyjnej) dla LMX.....	222
Rysunek 28. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości organizacyjnej w ujęciu całościowym) dla LMX.....	223
Rysunek 29. Wykres ramka wąsy względem grup (reprezentanci uczelni niepublicznej/publicznej) dla SPR-DYST.....	228
Rysunek 30. Wykres ramka wąsy względem grup (reprezentanci uczelni niepublicznej/publicznej) dla SPR-ORG.....	229
Rysunek 31. Wykres ramka wąsy względem grup (doktor/doktor habilitowany/profesor zwyczajny) dla SPR-DYST.....	226
Rysunek 32. Diagram ścieżek – model bazowy.....	170
Rysunek 33. Funkcja mediatora w wyjaśnianiu problemu efektów pośrednich w modelowaniu równań strukturalnych.....	171
Rysunek 34. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 1.....	173
Rysunek 35. Diagram ścieżek – model finalny nr 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; *p < 0,05, **p < 0,01....	175
Rysunek 36. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 2.....	176
Rysunek 37. Diagram ścieżek – model finalny nr 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; *p < 0,05, **p < 0,01....	179
Rysunek 38. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 3.....	180
Rysunek 39. Diagram ścieżek – model finalny (SPR-PROC, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; *p < 0,05, **p < 0,01.....	182
Rysunek 40. Diagram ścieżek – model wyjściowy nr 4.....	183
Rysunek 41. Diagram ścieżek – model finalny (SPR-INTE, LMX, WIEDZA) z zaznaczonymi współczynnikami ścieżek i ścieżkami resztowymi; *p < 0,05, **p < 0,01.....	186

Spis tabel

Tabela 1. Wybrane definicje zjawiska dzielenia się wiedzą	63
Tabela 2. Wybrane bariery w dzieleniu się wiedzą zachodzące w organizacjach.	70
Tabela 3. Czynniki skutecznego dzielenia się wiedzą na poziomie organizacji.....	74
Tabela 4. Wybrane definicje przywództwa.	77
Tabela 5. Różnice między zarządzaniem i przywództwem.	78
Tabela 6. Wybrane różnice pomiędzy kierownikami i przywódcami.	79
Tabela 7. Typologia sytuacji kierowniczych wg Fiedlera i warunki skuteczności stylu kierowania.	93
Tabela 8. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na gotowość do dzielenia się wiedzą.....	115
Tabela 9. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu LMX na gotowość do dzielenia się wiedzą.....	123
Tabela 10. Zestawienie publikacji oraz analizowanych w nich hipotez dotyczących bezpośredniego wpływu postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej na LMX.....	126
Tabela 11. Wykaz zmiennych występujących w przyjętym modelu badawczym.....	132
Tabela 12. Ogólna charakterystyka zmiennych z badań własnych.	132
Tabela 13. Pozycje kwestionariusza badawczego Skali Postrzeganej Sprawiedliwości Organizacyjnej z tłumaczeniem..	136
Tabela 14. Pozycje kwestionariusza Skali relacji wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem z tłumaczeniem.	138
Tabela 15. Pozycje kwestionariusza Skala gotowości do dzielenia się wiedzą pomiędzy współpracownikami z tłumaczeniem.	139
Tabela 16. Wskaźniki podobieństwa struktur.	143
Tabela 17. Postrzegana sprawiedliwość organizacyjna. Ładunki czynnikowe poszczególnych zmiennych.	150
Tabela 18. Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych.....	152
Tabela 19. Dzielenie się wiedzą ze współpracownikami. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych.....	154
Tabela 20. Podsumowanie wartości Alfa Cronbacha i średniej korelacji między pozycjami dla poszczególnych skal i podskal.....	155

Tabela 21. Średnia arytmetyczna dla w poszczególnych pozycjach kwestionariusza (n=384).....	211
Tabela 22. Testy normalności rozkładu Shapiro-Wilka.	156
Tabela 23. Korelacja porządku rang Spearmana analizowanych zmiennych.....	157
Tabela 24. Wyniki testu U Manna-Whitney'a względem zmiennej płeć dla analizowanych zmiennych.	159
Tabela 25. Testy normalności rozkładu Shapiro-Wilka.	160
Tabela 26. Korelacje dla zmiennych wiek i płeć ($p < 0,05$).	160
Tabela 27. Korelacja porządku rang Spearmana dla analizowanych zmiennych względem wieku i stażu respondentów (Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < ,05000$)...	160
Tabela 28. Testy normalności Shapiro-Wilka dla zmiennych z podziałem na grupy stopień/tytuł naukowy.	164
Tabela 29. Statystyki opisowe dla zmiennych prezentujące współczynniki skośności i kurtoz.....	167
Tabela 30. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek).	174
Tabela 31. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu 1 (SPR-ORG, LMX, WIEDZA).	174
Tabela 32. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek).	177
Tabela 33. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu 2 (SPR-DYST, LMX, WIEDZA).	178
Tabela 34. Zestawienie alternatywnych wersji modelu 3 (SPR-PROC, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek).	181
Tabela 35. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu (SPR-PROC, LMX, WIEDZA).	181
Tabela 36. Zestawienie alternatywnych wersji modelu (SPR-INTE, LMX, WIEDZA) (stopniowe usuwanie ścieżek).	184
Tabela 37. Wskaźniki dopasowania finalnego modelu (SPR-INTE, LMX, WIEDZA).	185
Tabela 38 Kwestionariusz ankiety	206
Tabela 39. Statystyki opisowe zmiennych sumy odpowiedzi dla SPR-DYST, SPR-PROC, SPR-INTE, SPR-ORG, LMX, WIEDZA.	208
Tabela 40. Wyniki analizy rzetelności - spostrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna.	217

Tabela 41. Wyniki analizy rzetelności - spostrzegana sprawiedliwość proceduralna. .	217
Tabela 42. Wyniki analizy rzetelności - spostrzegana sprawiedliwość interakcyjna. ..	217
Tabela 43. Wyniki analizy rzetelności - spostrzegana sprawiedliwość organizacyjna.	218
Tabela 44. Wyniki analizy rzetelności - LMX.	218
Tabela 45. Wyniki analizy rzetelności – dzielenie się wiedzą.....	219
Tabela 46. Test U Manna-Whitney’a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-DYST.	220
Tabela 47. Test U Manna-Whitney’a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-PROC.	220
Tabela 48. Test U Manna-Whitney’a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-INTE.	220
Tabela 49. Test U Manna-Whitney’a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-ORG.	220
Tabela 50. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.	224
Tabela 51. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy/tytuł naukowy.....	224
Tabela 52. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości interakcyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.	224
Tabela 53. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.	224
Tabela 54. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej LMX i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.	225
Tabela 55. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej gotowość do dzielenia się wiedzą i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.....	225
Tabela 56. Wartość p dla porównań wielokrotnych zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy.	225
Tabela 57. Test U Manna-Whitney’a grup respondentów ze stopniem doktora/tytułem profesora zwyczajnego względem zmiennej SPR-DYST.	226
Tabela 58. Wyniki testu U Manna-Whitney’a dla analizowanych zmiennych względem przedziału wiekowego (do 45 lat włącznie/powyżej 45 lat).	227
Tabela 59. Wyniki testu U Manna-Whitney’a dla analizowanych zmiennych względem przedziału okresu stażu pracy (do 15 lat włącznie/powyżej 15 lat).	227

Tabela 60. Wyniki testu U Manna-Whitney'a względem zmiennej płeć dla analizowanych zmiennych.	228
Tabela 61. Sposoby mierzenia dzielenia się wiedzą przez pracowników.	230

8.1.1.1 Załącznik nr 1

Szanowni Państwo,

zwracam się z uprzejmą prośbą o wzięcie udziału w badaniu naukowym skierowanym do pełnoetatowych nauczycieli akademickich polskich uczelni. Badanie to zostało sfinansowane z środków na wewnętrzne granty badawcze Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu na podstawie decyzji nr 29/WGB/Z/2020 Wydziałowej Komisji ds. finansowania badań naukowych z dnia 10.03.2020. Stanowi ono część projektu badawczego pt. „Badanie efektywności grup badawczych uczelni wyższych”.

Celem badań jest weryfikacja związku postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej, gotowości do dzielenia się wiedzą ze współpracownikami oraz relacją wymiany między pracownikiem a przełożonym.

Ankieta jest anonimowa, a wyniki przeprowadzonych badań zostaną wykorzystane do przygotowania pracy doktorskiej oraz publikacji w dziedzinie nauk o zarządzaniu i jakości oraz do prowadzenia dalszych rozważań naukowych.

Wypełnienie ankiety trwa około 10-15 minut. Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza: całkowicie się nie zgadzam z podanym stwierdzeniem, natomiast 5 oznacza: całkowicie się zgadzam z podanym stwierdzeniem. Na końcu kwestionariusza znajduje się kilka pytań dotyczących danych demograficznych, które pozwolą na analizę statystyczną wyników, ale w żaden sposób nie będą służyć do Państwa identyfikacji.

Dziękujemy Państwu za poświęcony czas i rzetelne wypełnienie ankiety.

Tabela 37. Kwestionariusz ankiety

W jakim stopniu się zgadzasz z poniższymi stwierdzeniami?		
Sądzę, że moje wynagrodzenie jest uczciwe...		
1	...biorąc pod uwagę posiadane obowiązki.	
2	...biorąc pod uwagę doświadczenie, które posiadam.	
3	...biorąc pod uwagę wysiłek, który wkładam w wykonanie pracy.	
4	...biorąc pod uwagę pracę, która została wykonana przeze mnie poprawnie.	
5	...biorąc pod uwagę stres i obciążenie związane z wykonywaną pracą.	
W jakim stopniu...		
6	...w uczelni, na której pracuję opracowano procedury umożliwiające gromadzenie informacji niezbędnych do podejmowania decyzji płacowych.	
7	...mam możliwość odwołania się i zaskarżania decyzji.	
8	...podejmowane decyzje odnoszą się równo do wszystkich pracowników.	
9	...stosowane są jednolite zasady wobec wszystkich pracowników.	
10	...przełożony wysłuchuje opinie swoich podwładnych, których dana decyzja dotyczy.	
11	...otrzymuję od przełożonego informację zwrotną dotyczącą procedur i ich wdrożenia, która jest dla mnie istotna.	
12	mam możliwość wyjaśnienia lub uzyskania dodatkowych informacji dotyczących decyzji.	

W jakim stopniu się zgadzasz z poniższymi stwierdzeniami?		
Współpracownicy...		
13	...biorą pod uwagę mój punkt widzenia.	
14	...nie przejawiają uprzedzeń osobistych.	
15	...w rozsądnym czasie udzielają mi informacji o decyzjach lub/i ich konsekwencjach.	
16	...traktują mnie z uprzejmością lub/i uwagą.	
17	...wykazują zainteresowanie moimi prawami jako pracownika lub/i szanują moje prawa jako pracownika.	
18	...traktują mnie uczciwie.	
Proszę przyjąć, perspektywę relacji z bezpośrednim przełożonym.		
W jakim stopniu się zgadzasz z poniższymi stwierdzeniami?		
19	Wiem na czym stoję w relacji z przełożonym lub/i w jakim stopniu przełożony jest zadowolony z moich działań zawodowych.	
20	Przełożony rozumie moje problemy lub/i potrzeby.	
21	Przełożony dostrzega mój potencjał.	
22	Przełożony wykorzystuje swoje możliwości, aby pomóc mi rozwiązać problemy w pracy.	
23	Przełożony pomógłby mi swoim kosztem.	
24	Wierzę w mojego przełożonego na tyle, aby w razie jego/jej nieobecności bronić jego/jej decyzję.	
W jakim stopniu się zgadzasz z poniższymi stwierdzeniami?		
25	Mam zamiar dzielić się ze współpracownikami wynikami mojej pracy w postaci raportów lub/i innych dokumentów.	
26	Zamierzam udostępnić współpracownikom przygotowane przeze mnie instrukcje, metodyki lub/i modele.	
27	Mam zamiar dzielić się swoim doświadczeniem lub/i tzw. <i>know-how</i> (wiedzą „praktyczną”).	
28	Na prośbę współpracowników zamierzam udostępniać im informacje dotyczące tego, gdzie, jak lub/i od kogo można zaczerpnąć potrzebne im informacje.	
29	Mam zamiar dzielić się ze współpracownikami swoim doświadczeniem edukacyjnym lub/i szkoleniowym.	
	Wiek	
	Staż pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego	
	Płeć	
	Stopień/tytuł naukowy	
	Dziedzina naukowa	
	Dyscyplina naukowa	
	Województwo	

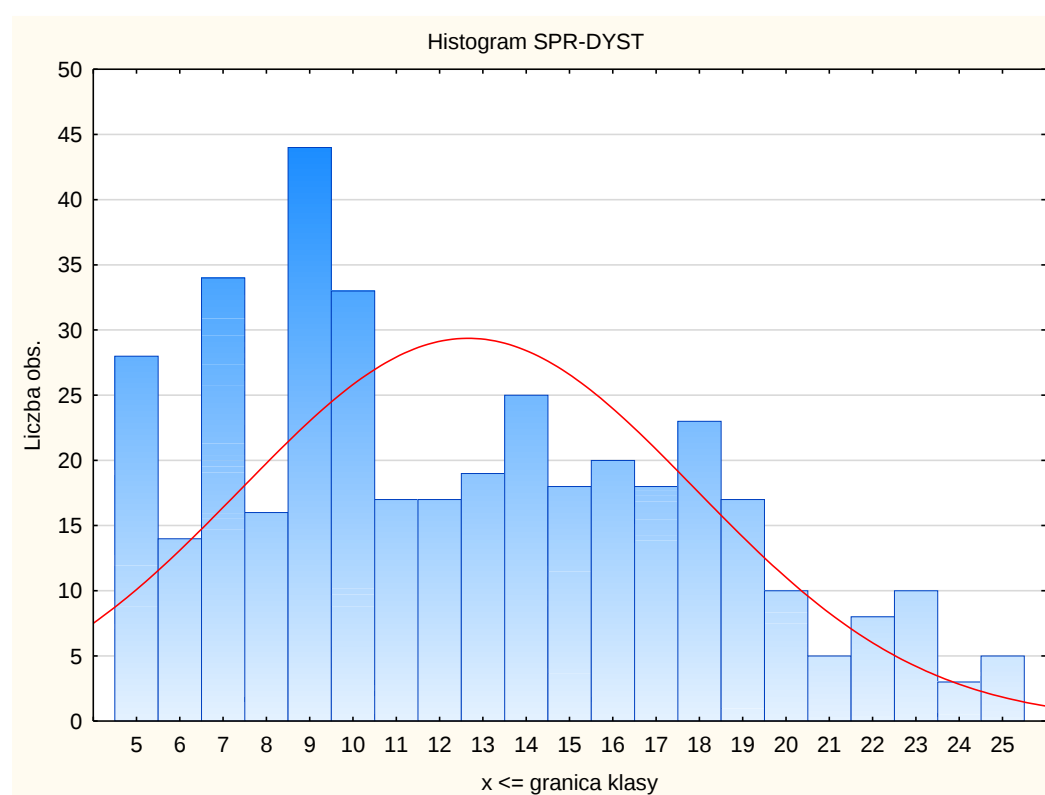
Źródło: opracowanie własne

8.1.1.2 Załącznik nr 2

Tabela 38. Statystyki opisowe zmiennych sumy odpowiedzi dla SPR-DYST, SPR-PROC, SPR-INTE, SPR-ORG, LMX, WIEDZA

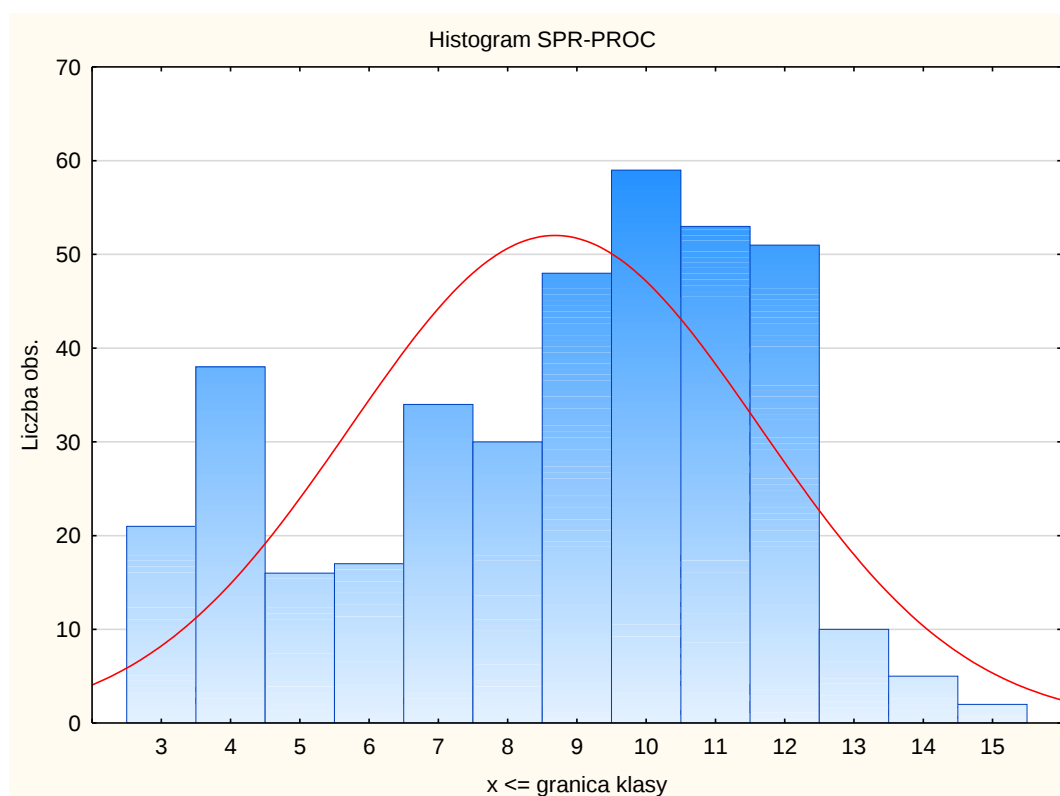
Zmienna	Statystyki opisowe N ważnych: 384, minimum: 1,00; maksimum: 5,00										
	Średnia	Mediana	Moda	Liczność Mody	Suma	Dolny Kwartyl.	Górny Kwartyl.	Wariancja	Odch. std	Skośność	Kurtoza
SPR-DYST	2,52	2,40	1,80	44	968,2	1,80	3,40	1,09	1,05	0,41	-0,77
SPR-PROC	2,88	3,00	3,33	59	1107,3	2,33	3,67	0,96	0,98	-0,41	-0,83
SPR-INTE	3,75	3,75	3,50	72	1439,0	3,25	4,25	0,63	0,79	-0,37	0,29
SPR-ORG	3,02	3,08	3,25	39	1160,3	2,58	3,42	0,44	0,67	-0,17	0,16
LMX	3,29	3,50	4,00	57	1264,0	2,75	4,00	0,93	0,96	-0,46	-0,30
WIEDZA	3,62	3,67	3,33	70	1391,3	3,00	4,33	0,71	0,84	-0,40	0,14

Źródło: opracowanie własne

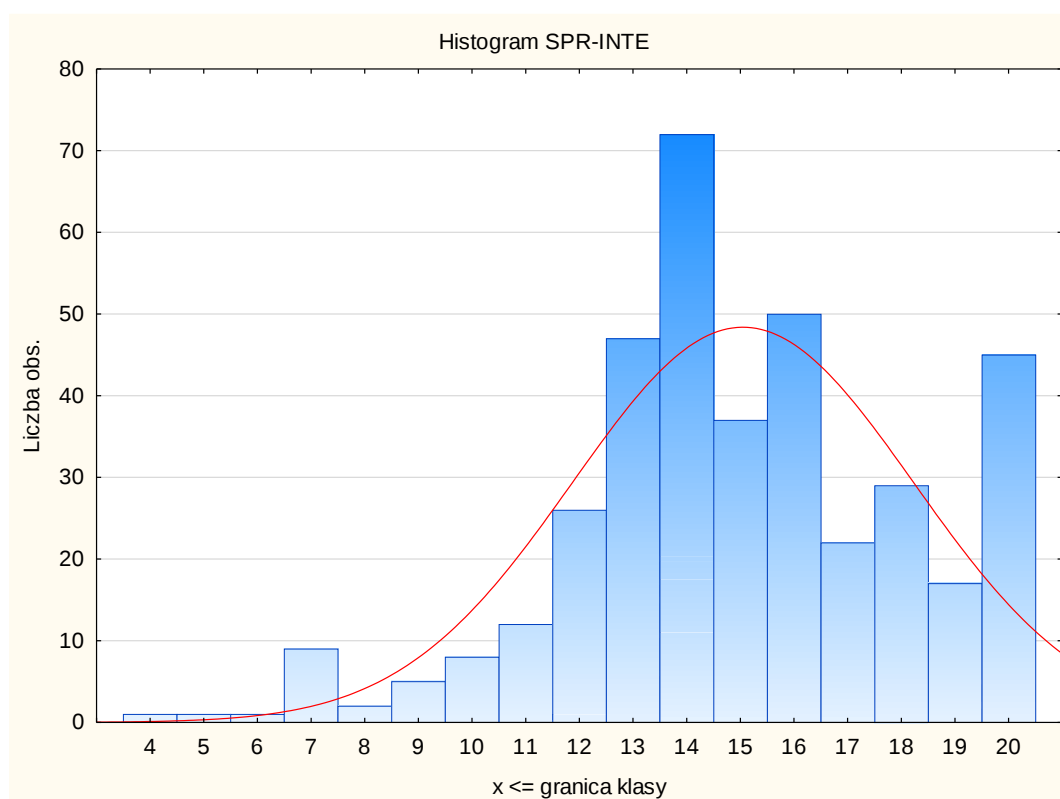


Rysunek 34. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna w badanej grupie (n=384)

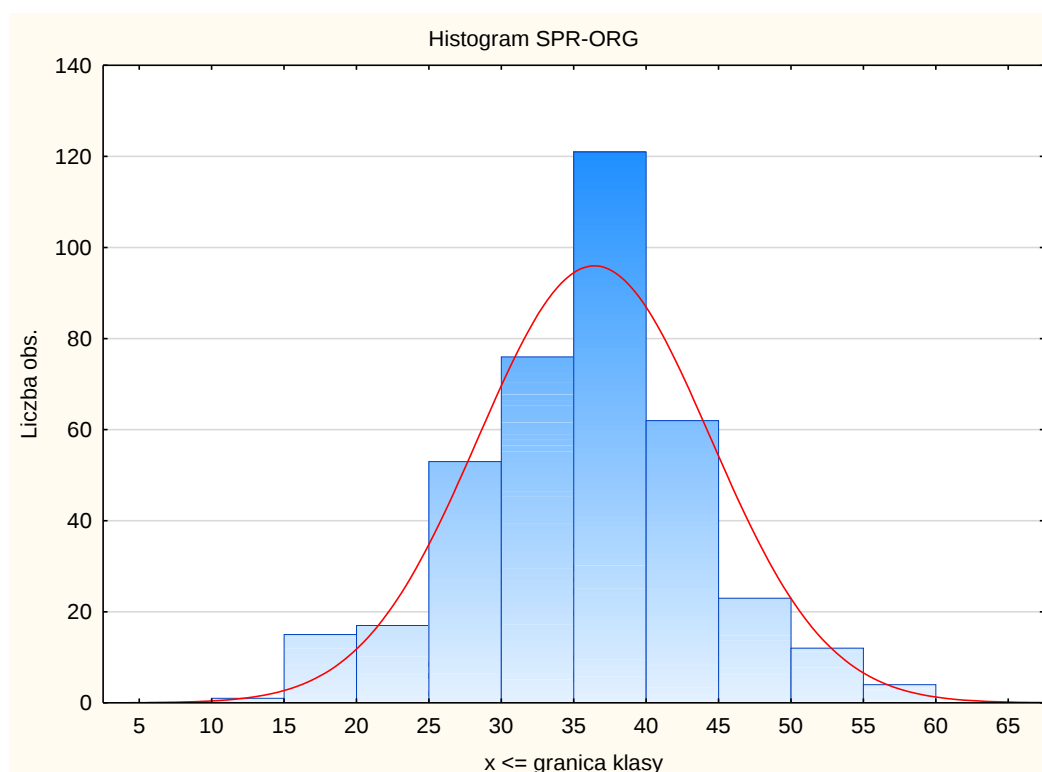
Źródło: opracowanie własne



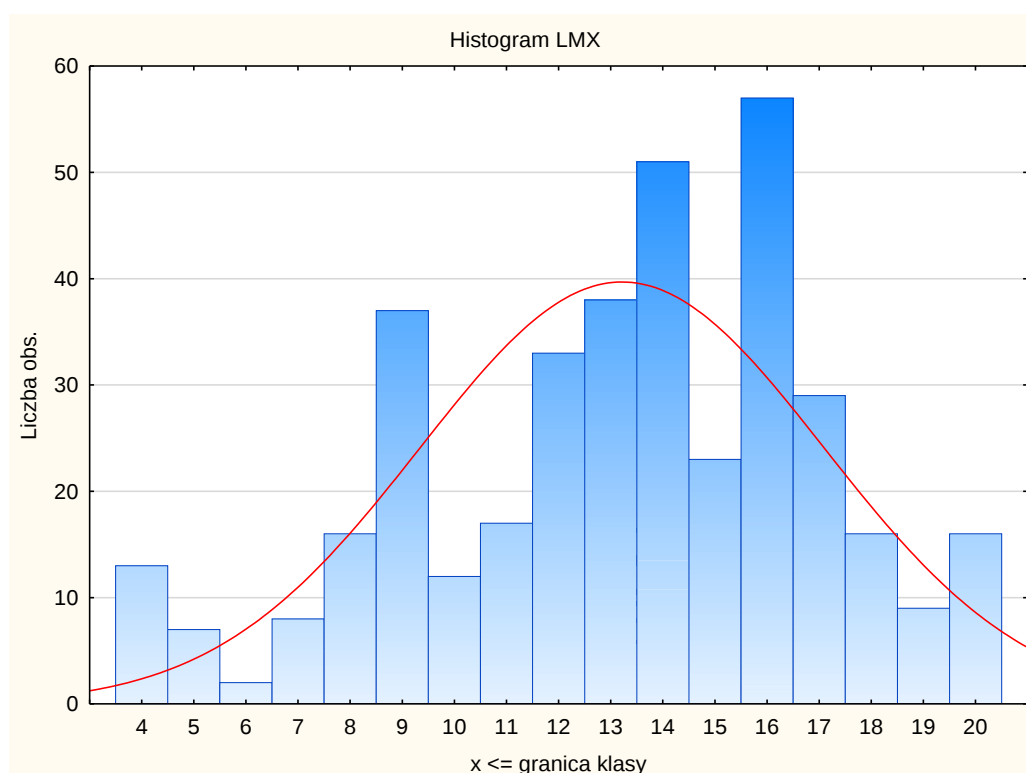
Rysunek 35. Histogram wyników – postrzegana sprawiedliwość proceduralna w badanej grupie (n=384)
Źródło: opracowanie własne



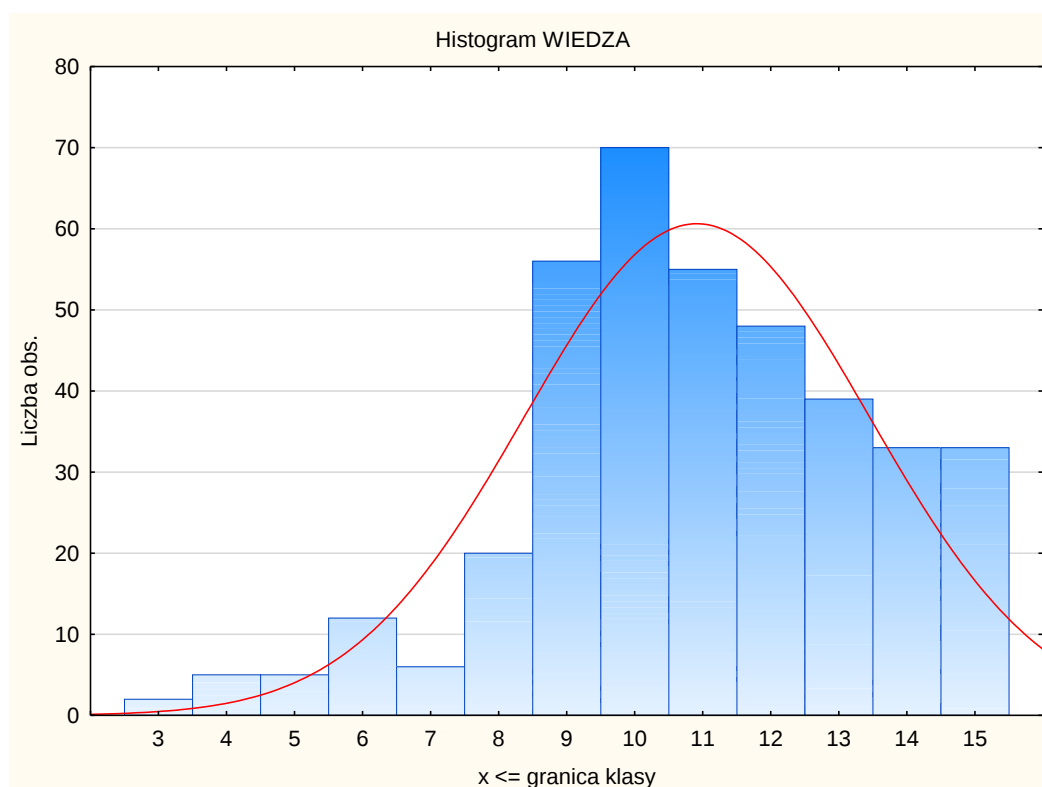
Rysunek 36. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość interakcyjna w badanej grupie (n=384)
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 37. Histogram wyników - postrzegana sprawiedliwość organizacyjna w badanej grupie (n=384)
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 38. Histogram wyników - LMX w badanej grupie (n=384)
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 39. Histogram wyników - gotowość do dzielenia się w badanej grupie (n=384)
Źródło: opracowanie własne

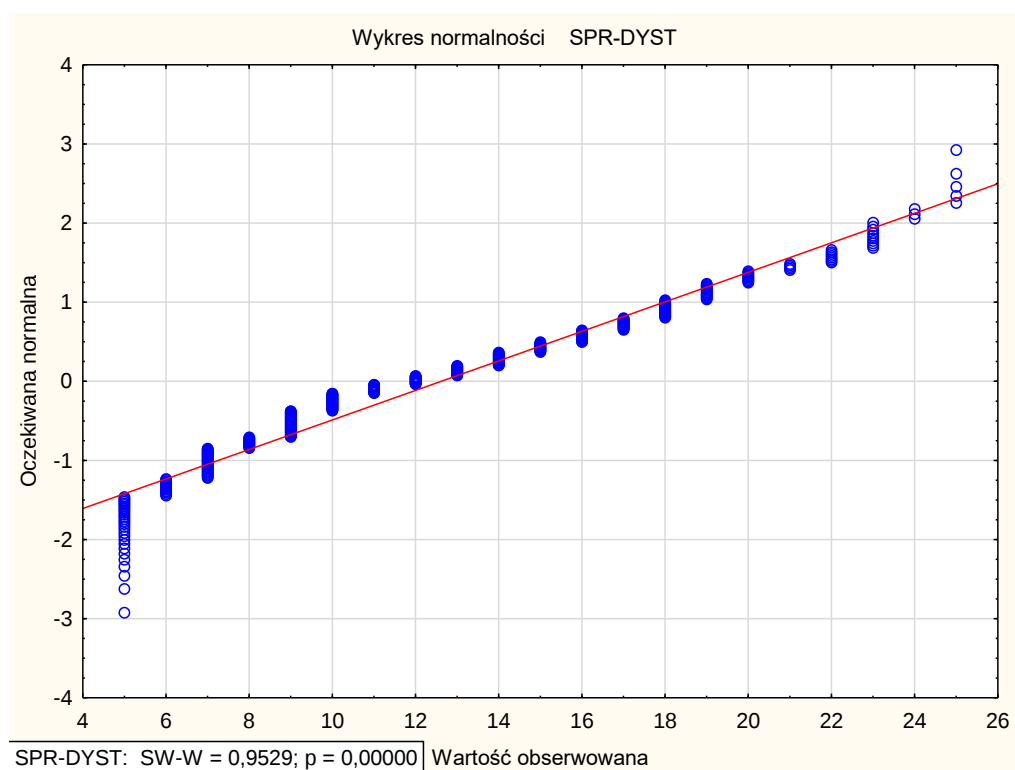
Tabela 39. Średnia arytmetyczna dla w poszczególnych pozycjach kwestionariusza (n=384)

Nazwa skrócona zmiennej	Treść pozycji kwestionariusza	Średnia arytmetyczna
SPR-ORG	Sprawiedliwość organizacyjna	3,02
SPR-DYST	Sprawiedliwość dystrybucyjna	2,52
	Sądzę, że moje wynagrodzenie jest uczciwe...	
SPR-DYST1	...biorąc pod uwagę posiadane obowiązki	2,58
SPR-DYST2	...biorąc pod uwagę doświadczenie, które posiadam	2,45
SPR-DYST3	...biorąc pod uwagę wysiłek, który wkładam w wykonanie pracy	2,43
SPR-DYST4	...biorąc pod uwagę pracę, która została wykonana przeze mnie poprawnie	2,66
SPR-DYST5	...biorąc pod uwagę stres i obciążenie związane z wykonywaną pracą	2,49
SPR-PROC	Sprawiedliwość proceduralna	2,88
	W jakim stopniu...	
SPR-PROC1	...w uczelni, na której pracuję opracowano procedury umożliwiające gromadzenie informacji niezbędnych do podejmowania decyzji płacowych	2,90
SPR-PROC2	...mam możliwość odwołania się i zaskarżania decyzji	2,64
SPR-PROC4	...stosowane są jednolite zasady wobec wszystkich pracowników	3,11
SPR-INTE	Sprawiedliwość interakcyjna	3,75
	Współpracownicy...	
SPR-INTE2	...nie przejawiają uprzedzeń osobistych	3,73
SPR-INTE4	...traktują mnie z uprzejmością lub/i uwagą.	3,97

SPR-INTE5	...wykazują zainteresowanie moimi prawami jako pracownika lub/i szanują moje prawa jako pracownika.	3,68
SPR-INTE6	...traktują mnie uczciwie	3,61
LMX	Relacja wymiany pomiędzy przełożonym a pracownikiem - LMX	3,29
LMX4	Przełożony wykorzystuje swoje możliwości, aby pomóc mi rozwiązać problemy w pracy.	3,40
LMX5	Przełożony pomógłby mi swoim kosztem.	2,83
LMX6	Wierzę w mojego przełożonego na tyle, aby w razie jego/jej nieobecności bronić jego/jej decyzje.	3,38
LMX7	Mam doskonałą relację zawodową z przełożonym.	3,56
WIEDZA	Skala gotowości do dzielenia się wiedzą pomiędzy współpracownikami	3,62
WIEDZA-1	Mam zamiar dzielić się ze współpracownikami wynikami mojej pracy w postaci raportów lub/i innych dokumentów.	3,46
WIEDZA-2	Zamierzam udostępniać współpracownikom przygotowane przeze mnie instrukcje, metodyki lub/i modele.	3,63
WIEDZA-3	Mam zamiar dzielić się swoim doświadczeniem lub/i tzw. know-how (wiedzą "praktyczną")	3,78

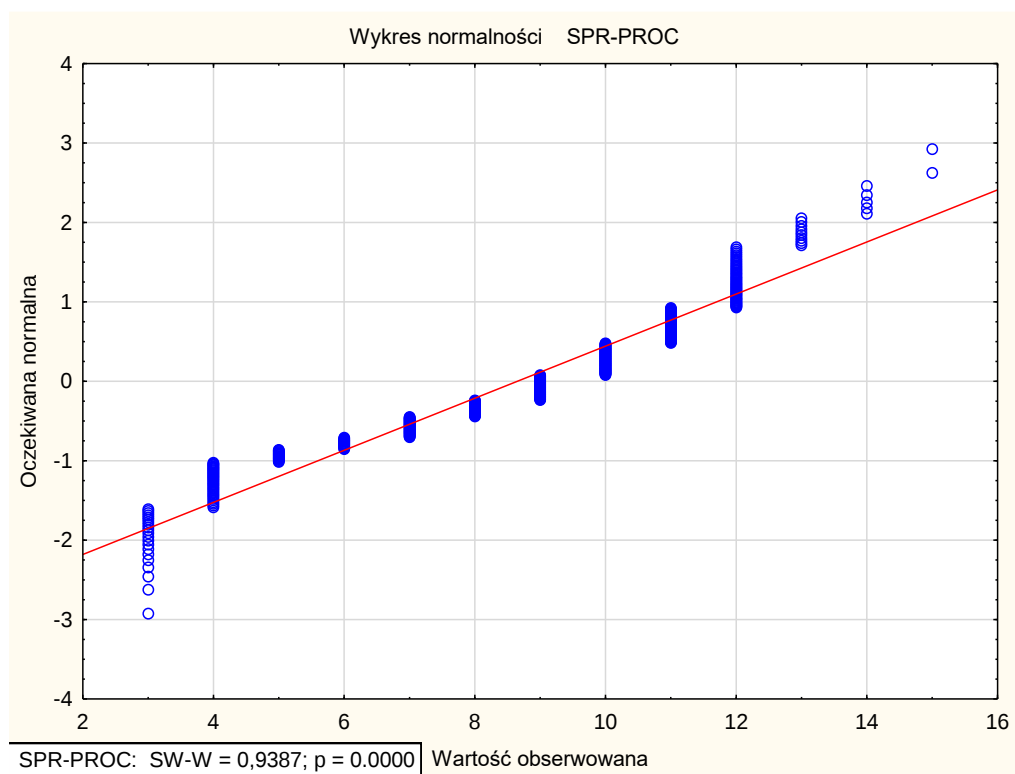
Źródło: opracowanie własne

8.1.1.3 Załącznik nr 3



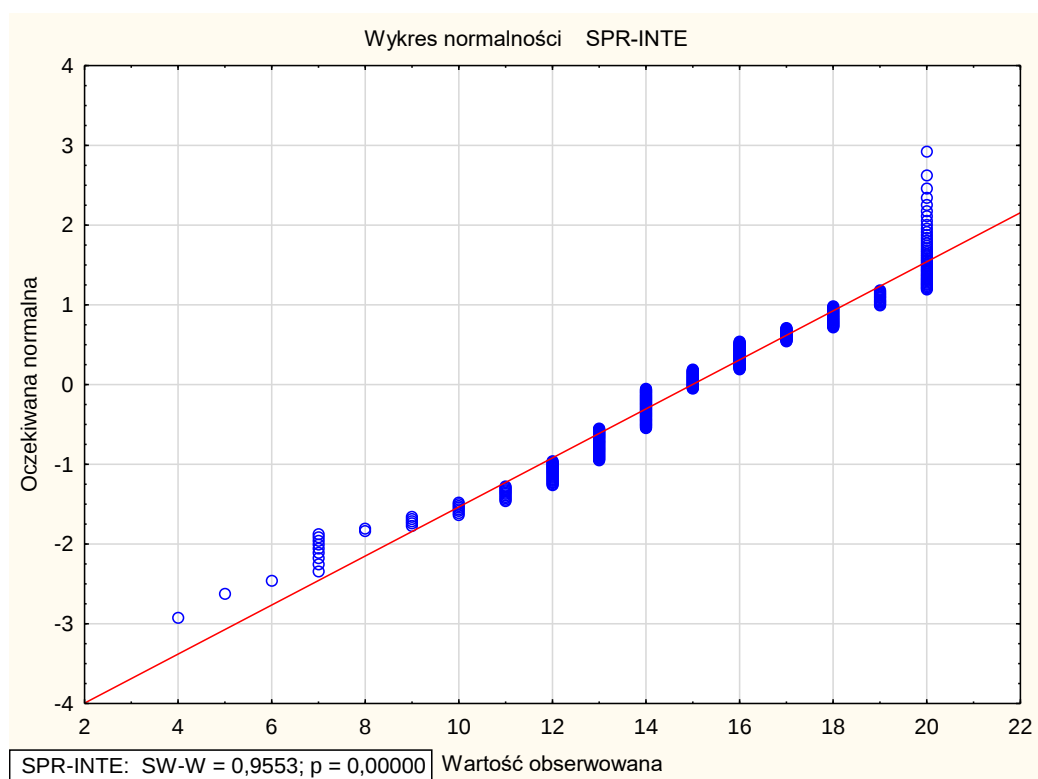
Rysunek 40. Wykres normalności SPR-DYST

Źródło: opracowanie własne

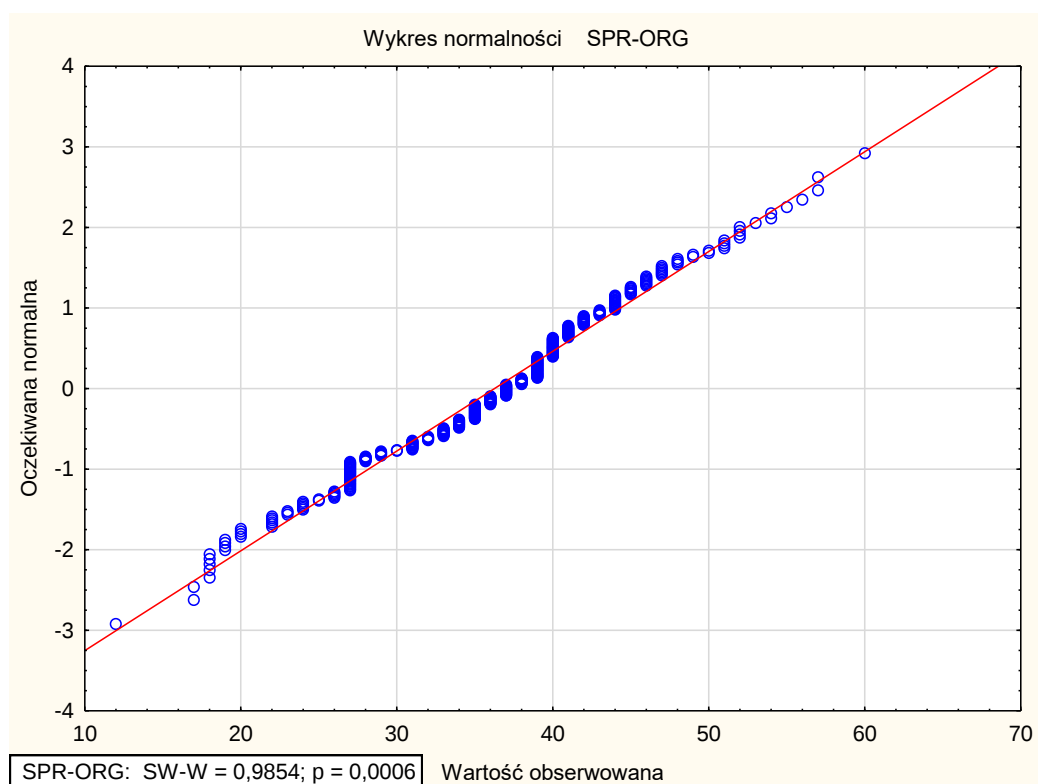


Rysunek 41. Wykres normalności SPR-PROC

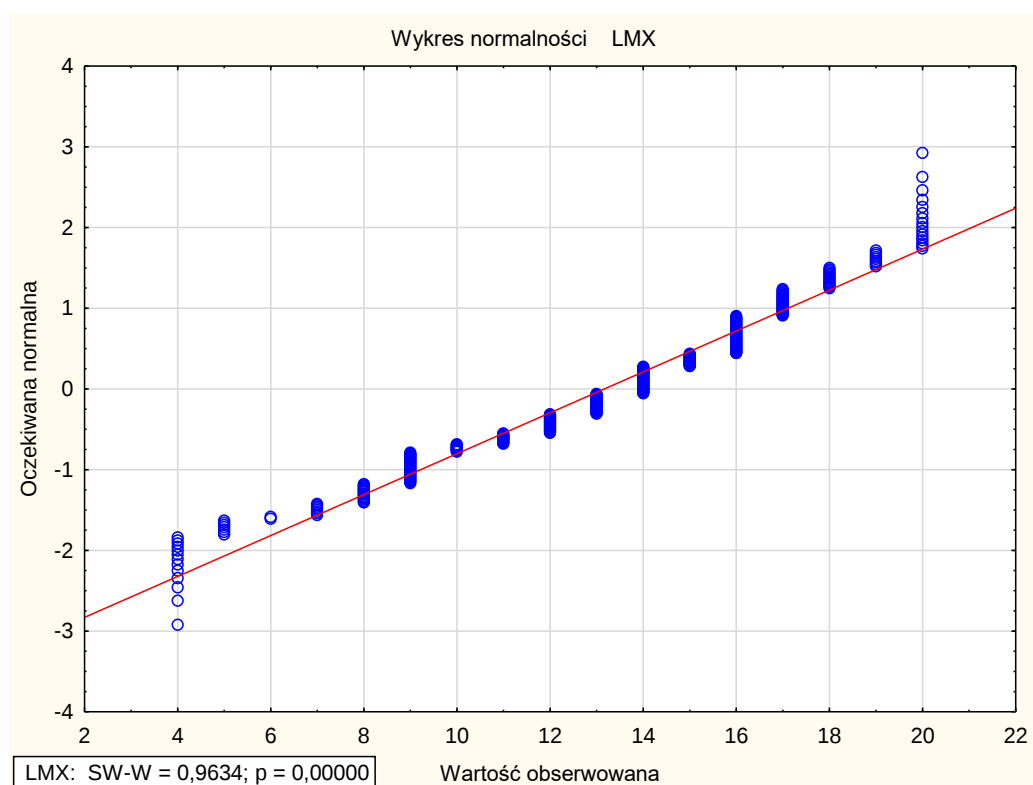
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 42. Wykres normalności SPR-INTE
Źródło: opracowanie własne

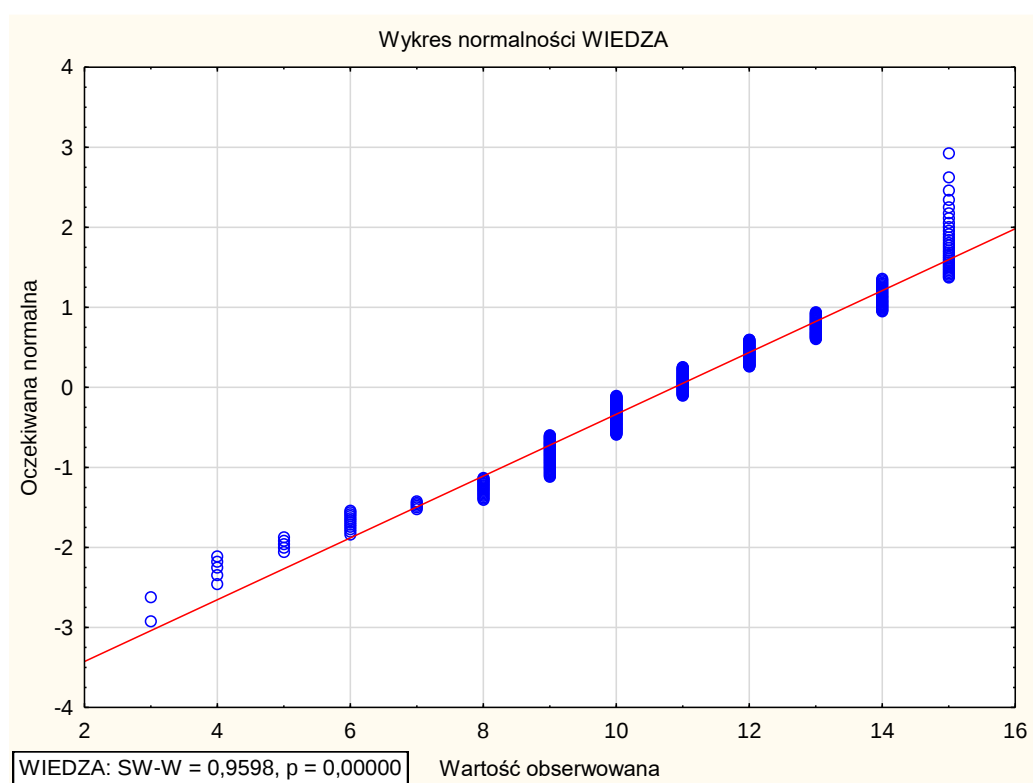


Rysunek 43. Wykres normalności SPR-ORG
Źródło: opracowanie własne



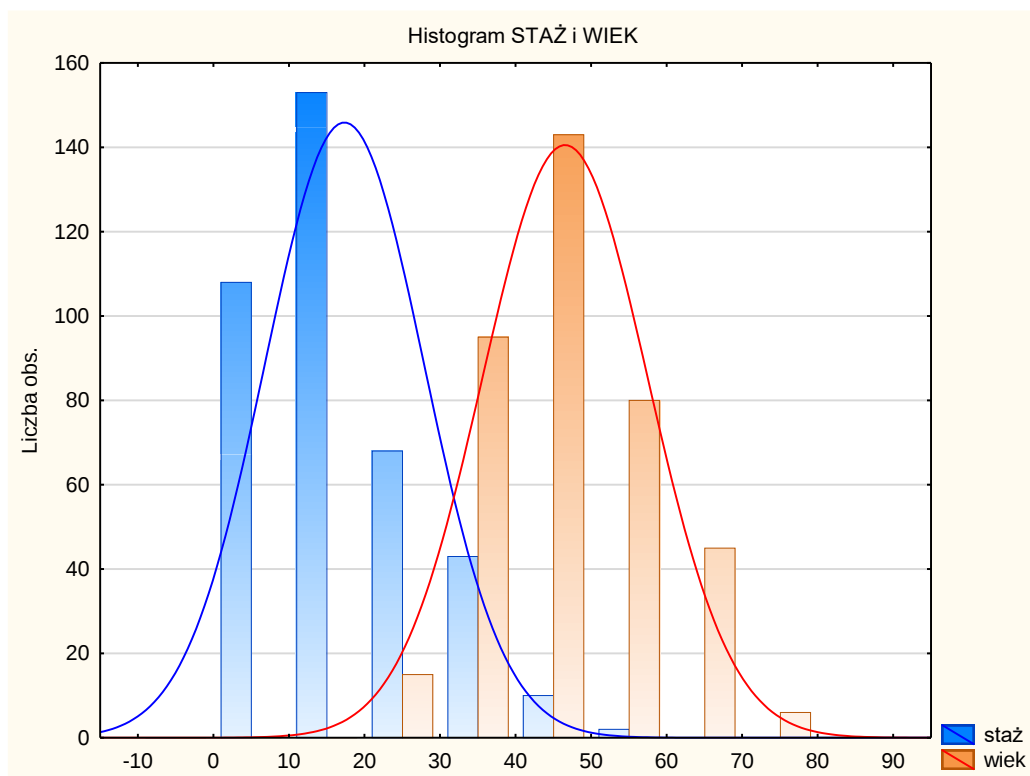
Rysunek 44. Wykres normalności LMX

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 45. Wykres normalności WIEDZA

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 46. Histogram wielokrotny dla zmiennych STAŻ i WIEK
 Źródło: opracowanie własne

8.1.1.4 Załącznik nr 4

Tabela 40. Wyniki analizy rzetelności – spostrzegana sprawiedliwość dystrybucyjna

Zmienna	Podsumow. skali: Średnia=12,6172 Odch.st=5,21715 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,917574 Alfa standaryzowana:,917809 Średnia kor. między poz.: ,696719				
	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	Od St.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte
SPR-DYST1	10,03646	17,04034	4,127995	0,817299	0,893025
SPR-DYST2	10,17188	17,72567	4,210186	0,818268	0,893076
SPR-DYST3	10,18229	16,89906	4,110847	0,817073	0,893222
SPR-DYST4	9,95313	18,23739	4,270525	0,793796	0,898349
SPR-DYST5	10,12500	18,76042	4,331330	0,699575	0,916086

Źródło: opracowanie własne

Tabela 41. Wyniki analizy rzetelności – spostrzegana sprawiedliwość proceduralna

zmienna	Podsumow. skali: Średnia=8,65104 Odch.st=2,94477 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,798749 Alfa standaryzowana:,798766 Średnia kor. między poz.: ,570628				
	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	Od St.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte
SPR-PROC1	5,752604	4,029941	2,007471	0,668942	0,697713
SPR-PROC2	6,013021	4,044102	2,010995	0,658345	0,709544
SPR-PROC4	5,536458	4,618462	2,149061	0,605842	0,764330

Źródło: opracowanie własne

Tabela 42. Wyniki analizy rzetelności – spostrzegana sprawiedliwość interakcyjna

Zmienna	Podsumow. skali: Średnia=14,9896 Odch.st=3,16556 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,842051 Alfa standaryzowana:,842470 Średnia kor. między poz.: ,574131				
	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	Od St.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte
SPR-INTE2	11,25781	6,066345	2,462995	0,679478	0,798919
SPR-INTE4	11,02083	6,593316	2,567745	0,613377	0,826664
SPR-INTE5	11,31250	5,569011	2,359875	0,711160	0,784417
SPR-INTE6	11,37760	5,443353	2,333099	0,712410	0,784566

Źródło: opracowanie własne

Tabela 43. Wyniki analizy rzetelności – spostrzegana sprawiedliwość organizacyjna

zmienna	Podsumow. skali: Średnia=36,2578 Odch.st=7,98064 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,834245 Alfa standaryzowana:,829131 Średnia kor. między poz.: ,316410				
	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	Od St.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte
SPR-DYST1	33,67708	52,38531	7,237770	0,522634	0,819603
SPR-DYST2	33,81250	52,32943	7,233908	0,581071	0,814560
SPR-DYST3	33,82292	50,09364	7,077686	0,650038	0,807855
SPR-DYST4	33,59375	52,14746	7,221320	0,621001	0,811522
SPR-DYST5	33,76563	52,60653	7,253036	0,567988	0,815690
SPR-PROC1	33,35938	53,03231	7,282329	0,522880	0,819434
SPR-PROC2	33,61979	53,83461	7,337207	0,469811	0,823916
SPR-PROC4	33,14323	53,38313	7,306376	0,561557	0,816551
SPR-INTE2	32,52604	59,44724	7,710204	0,227561	0,839125
SPR-INTE4	32,28906	59,12217	7,689095	0,281399	0,833377
SPR-INTE5	32,58073	55,98827	7,482531	0,429511	0,826517
SPR-INTE6	32,64583	55,82248	7,471445	0,424764	0,826897

Źródło: opracowanie własne

Tabela 44. Wyniki analizy rzetelności – LMX

zmienna	Podsumow. skali: Średnia=13,1667 Odch.st=3,85959 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,862109 Alfa standaryzowana:,866825 Średnia kor. między poz.: ,621865				
	Śred. gdy usunięte	War. gdy usu- nięte	Od st.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte
LMX4	9,77083	8,744358	2,957086	0,689598	0,832366
LMX5	10,34115	7,802891	2,793365	0,723744	0,823638
LMX6	9,78385	8,669427	2,944389	0,756301	0,805370
LMX7	9,60417	9,749567	3,122430	0,697460	0,834157

Źródło: opracowanie własne

Tabela 45. Wyniki analizy rzetelności – dzielenie się wiedzą

Tablica 15: Wyniki analizy rzetelności skali wiedzy						
zmienna	Podsumow. skali: Średnia=10,8698 Odch.st=2,52687 N ważn.:384 Alfa Cronbacha: ,804788 Alfa standaryzowana:,803450 Średnia kor. między poz.: ,583515					
	Śred.gdy usunięte	War. gdy usunięte	OdSt.gdy usunięte	Poz-Cał. Korel.	Alfa gdy usunięte	
	WIEDZA1	7,406250	3,069336	1,751952	0,663421	0,720658
	WIEDZA2	7,242188	2,766866	1,663390	0,730946	0,645289
	WIEDZA3	7,091146	3,483880	1,866515	0,568841	0,804126

Źródło: opracowanie własne

8.1.1.5 Załącznik nr 5

Tabela 46. Test U Manna-Whitney'a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-DYST

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: poziom SPR-DYST (wysoki/niski) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$ N ważn. „wysoki”: 119, N ważn. „niski”: 265						
	Sum.rang wysoki	Sum.rang niski	U	Z	p	Z popraw.	p
LMX	26406,50	47513,50	12268,50	-3,47813	0,000505	-3,49415	0,000476
WIEDZA	20484,00	53436,00	13344,00	2,40889	0,016002	2,42906	0,015138

Źródło: opracowanie własne

Tabela 47. Test U Manna-Whitney'a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-PROC

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: poziom SPR-PROC (wysoki/niski) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$ N ważn. „wysoki”: 180, N ważn. „niski”: 204						
	Sum.rang wysoki	Sum.rang niski	U	Z	p	Z popraw.	p
LMX	42685,00	31235,00	10325,00	7,40232	0,000000	7,43642	0,000000
WIEDZA	33334,50	40585,50	17044,50	-1,21153	0,225693	-1,21658	0,223767

Źródło: opracowanie własne

Tabela 48. Test U Manna-Whitney'a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-INTE

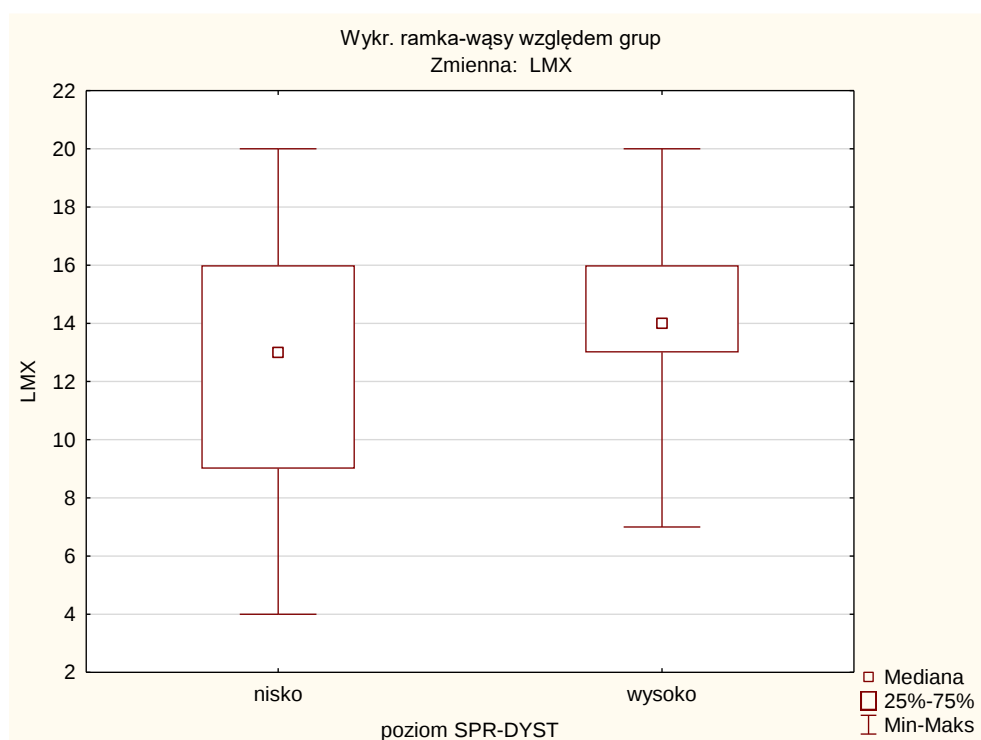
Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: poziom SPR-INTE (wysoki/niski) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$ N ważn. „wysoki”: 319, N ważn. „niski”: 65						
	Sum.rang wysoki	Sum.rang niski	U	Z	p	Z popraw.	p
LMX	65499,00	8421,00	6276,00	5,015771	0,000001	5,038881	0,000000
WIEDZA	61453,00	12467,00	10322,00	0,055172	0,956001	0,055402	0,955818

Źródło: opracowanie własne

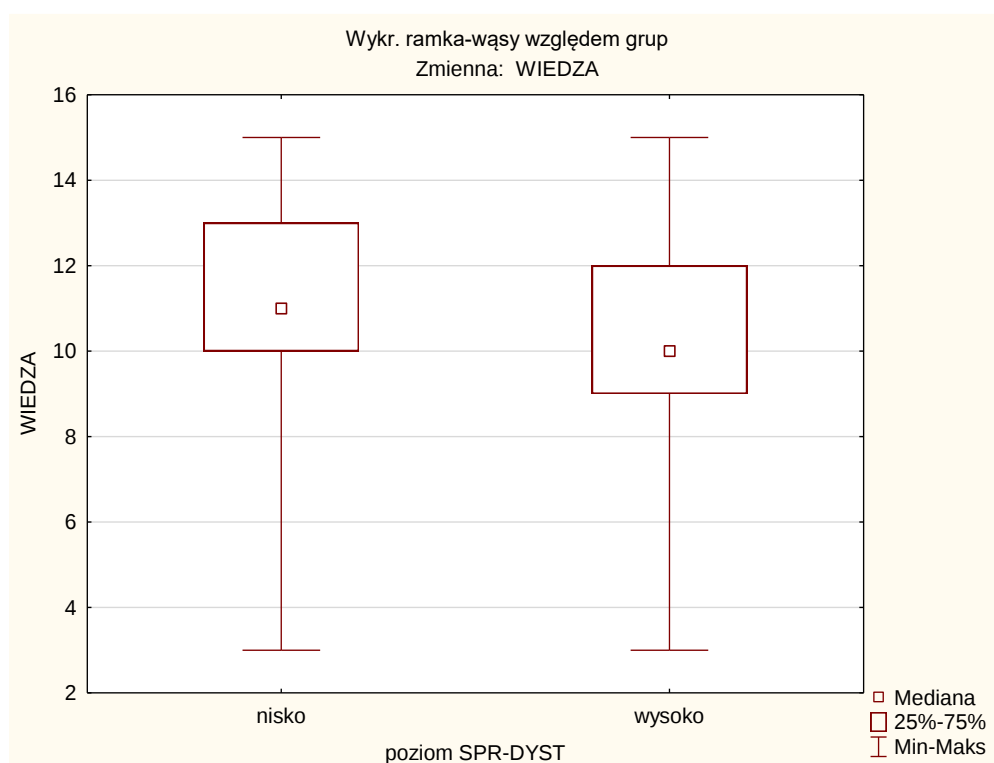
Tabela 49. Test U Manna-Whitney'a dla dzielenia się wiedzą i LMX względem zmiennej SPR-ORG

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: poziom SPR-ORG (wysoki/niski) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$ N ważn. „wysoki”: 206, N ważn. „niski”: 178						
	Sum.rang wysoki	Sum.rang niski	U	Z	p	Z popraw.	p
LMX	47520,00	26400,00	10469,00	7,25083	0,000000	7,28424	0,000000
WIEDZA	39406,50	34513,50	18085,50	-0,22865	0,819142	-0,22960	0,818402

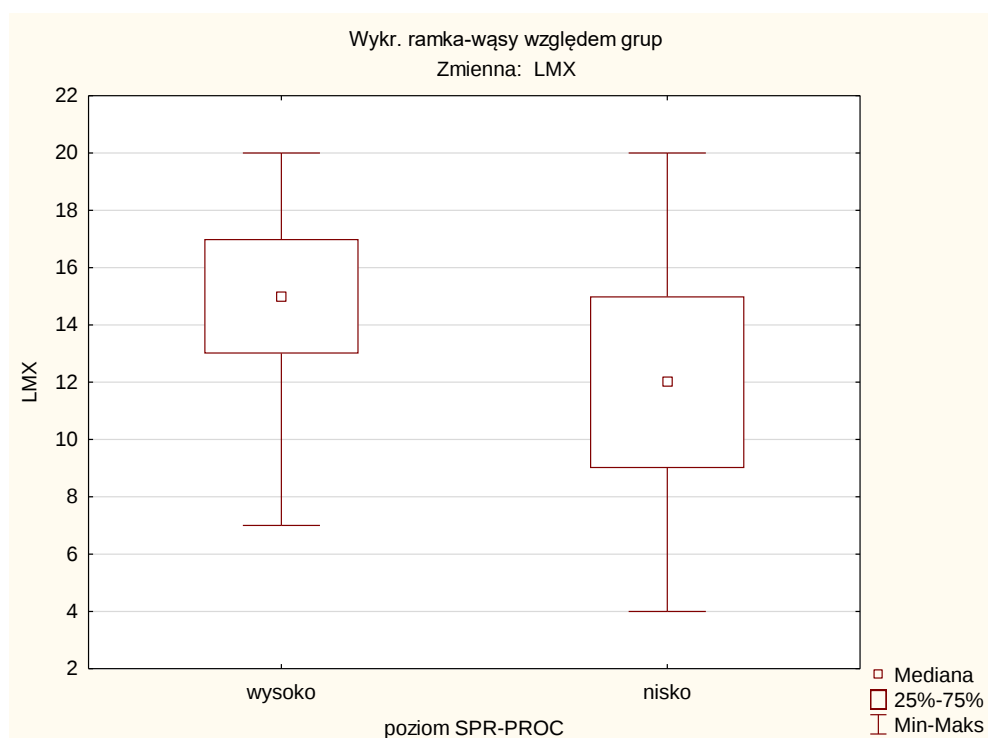
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 47. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości dystrybucyjnej) dla LMX
Źródło: opracowanie własne

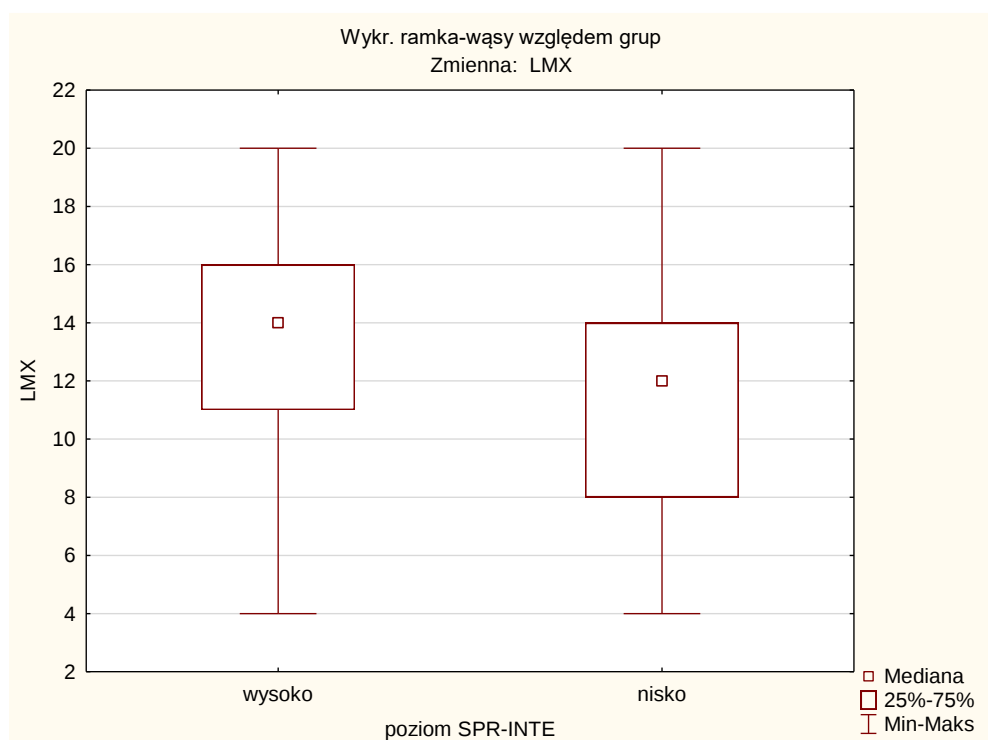


Rysunek 48. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości dystrybucyjnej) dla WIEDZA
Źródło: opracowanie własne



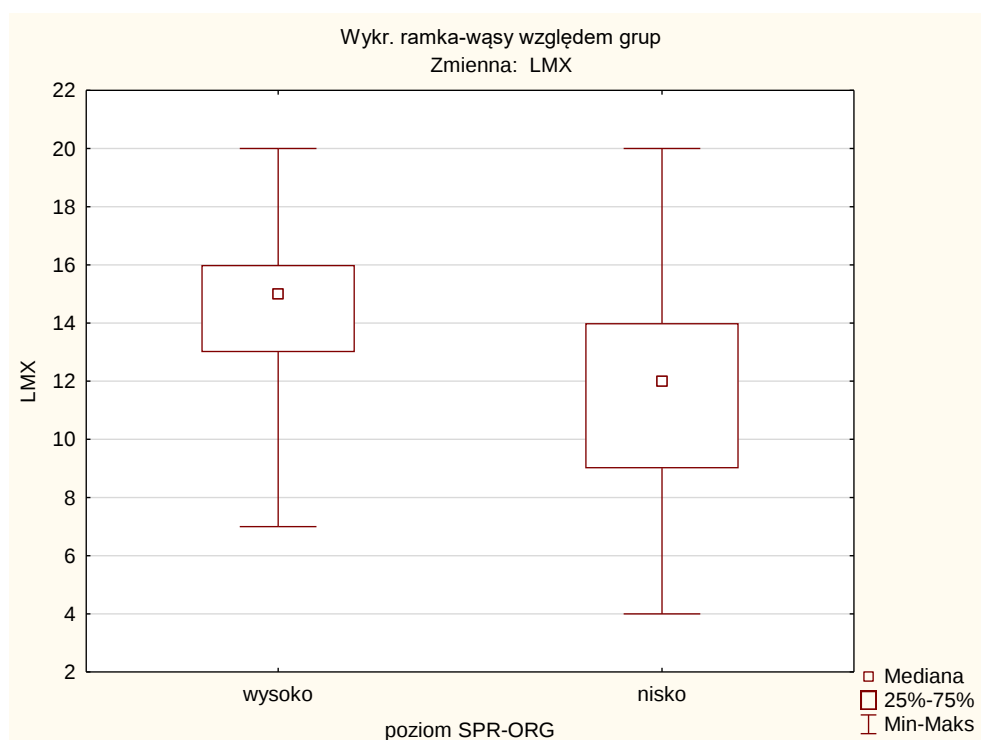
Rysunek 49. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości proceduralnej) dla LMX

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 50. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości interakcyjnej) dla LMX

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 51. Wykres ramka wąsy względem grup (niski/wysoki poziom sprawiedliwości organizacyjnej w ujęciu całościowym) dla LMX
Źródło: opracowanie własne

8.1.1.6 Załącznik nr 6

Tabela 50. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

Zależna: SPR-DYST	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; SPR-DYST Zmienna niezależna (grupująca): stopień Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 6,775020$ $p = ,0338$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	15847,00	178,0562
dr	263	53070,00	201,7871
profesor zwyczajny	32	5003,00	156,3438

Źródło: opracowanie własne

Tabela 51. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy/tytuł naukowy

Zależna: SPR-PROC	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; SPR-PROC Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = ,8245797$ $p = ,6621$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	16986,00	190,8539
dr	263	51284,50	194,9981
profesor zwyczajny	32	5649,50	176,5469

Źródło: opracowanie własne

Tabela 52. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości interakcyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

Zależna: SPR-INTE	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; SPR-INTE Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 1,852602$ $p = ,3960$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	16324,50	183,4213
dr	263	50740,00	192,9278
profesor zwyczajny	32	6855,50	214,2344

Źródło: opracowanie własne

Tabela 53. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości organizacyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

Zależna: SPR-ORG	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; SPR-ORG Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 3,146818$ $p = ,2073$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	16019,50	179,9944
dr	263	52385,00	199,1825
profesor zwyczajny	32	5515,50	172,3594

Źródło: opracowanie własne

Tabela 54. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej LMX i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

Zależna: LMX	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; LMX Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 4,098171$ $p = ,1289$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	15283,50	171,7247
dr	263	52302,50	198,8688
profesor zwyczajny	32	6334,00	197,9375

Źródło: opracowanie własne

Tabela 55. Test Kruskala-Wallisa dla zmiennej zależnej gotowość do dzielenia się wiedzą i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

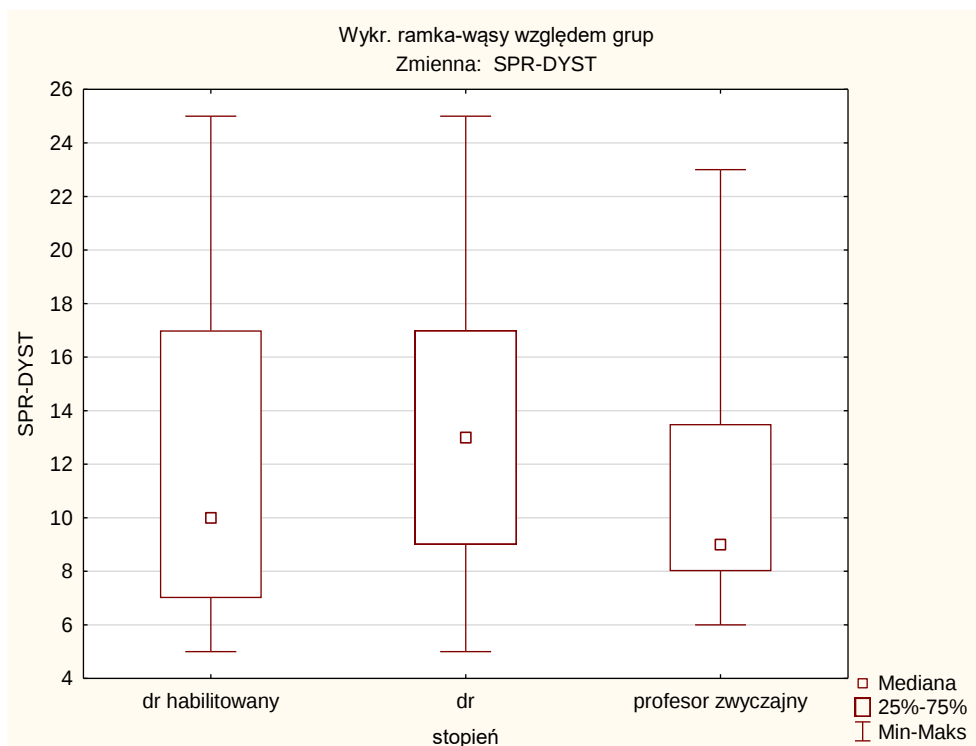
Zależna: WIEDZA	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; WIEDZA Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 3,171090$ $p = ,2048$		
	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
dr habilitowany	89	15558,50	174,8146
dr	263	51781,00	196,8859
profesor zwyczajny	32	6580,50	205,6406

Źródło: opracowanie własne

Tabela 56. Wartość p dla porównań wielokrotnych zmiennej zależnej postrzeganej sprawiedliwości dystrybucyjnej i zmiennej grupującej stopień/tytuł naukowy

Zależna: SPR-DYST	Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych); SPR-DYST Zmienna niezależna (grupująca): stopień/tytuł naukowy Test Kruskala-Wallisa: $H(2, N=384) = 6,775020$ $p = ,0338$		
	Dr habilitowany R:178,06	dr R:201,79	profesor zwyczajny R:156,34
dr habilitowany		0,243764	1,000000
dr	0,243764		0,086274
profesor zwyczajny	1,000000	0,086274	

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 52. Wykres ramka wąsy względem grup (doktor/doktor habilitowany/profesor zwyczajny) dla SPR-DYST

Źródło: opracowanie własne

Tabela 57. Test U Manna-Whitney'a grup respondentów ze stopniem doktora/tytułem profesora zwyczajnego względem zmiennej SPR-DYST

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: stopień/tytuł naukowy Zaznaczone wyniki są istotne z $p < 0,05000$								
	Sum.rang dr	Sum.rang profesor zwyczajny	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. dr	N ważn. profesor zwyczajny
SPR-DYST	39969,00	3691,000	3163,000	2,292453	0,021880	2,297112	0,021613	263	32

Źródło: opracowanie własne

8.1.1.7 Załącznik nr 7

Tabela 58. Wyniki testu U Manna-Whitney'a dla analizowanych zmiennych względem przedziału wiekowego (do 45 lat włącznie/powyżej 45 lat)

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: przedział wiekowy (powyżej 45 lat / do 45 lat włącznie) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$								
	Sum. rang pow. 45 lat	Sum. rang do 45 lat	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. pow. 45 lat	N ważn. do 45 lat
SPR-DYST	23117,00	42224,00	14861,00	-0,05324	0,957540	-0,05335	0,957451	128	233
SPR-PROC	23561,50	41779,50	14518,50	0,41433	0,678633	0,41710	0,676608	128	233
SPR-INTE	22691,50	42649,50	14435,50	-0,50183	0,615784	-0,50547	0,613231	128	233
SPR-ORG	22895,50	42445,50	14639,50	-0,28676	0,774294	-0,28719	0,773969	128	233
LMX	22151,00	43190,00	13895,00	-1,07167	0,283869	-1,07644	0,281729	128	233
WIEDZA	22320,50	43020,50	14064,50	-0,89297	0,371874	-0,89660	0,369933	128	233

Źródło: opracowanie własne

Tabela 59. Wyniki testu U Manna-Whitney'a dla analizowanych zmiennych względem przedziału okresu stażu pracy (do 15 lat włącznie/powyżej 15 lat)

Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: przedział stażowy (pow. 15 lat / do 15 lat włącznie) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$								
	Sum. rang pow. 15 lat	Sum. rang do 15 lat	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. pow. 15 lat	N ważn. do 15 lat
SPR-DYST	23117,00	42224,00	14861,00	-0,05324	0,957540	-0,05335	0,957451	128	233
SPR-PROC	23561,50	41779,50	14518,50	0,41433	0,678633	0,41710	0,676608	128	233
SPR-INTE	22691,50	42649,50	14435,50	-0,50183	0,615784	-0,50547	0,613231	128	233
SPR-ORG	22895,50	42445,50	14639,50	-0,28676	0,774294	-0,28719	0,773969	128	233
LMX	22151,00	43190,00	13895,00	-1,07167	0,283869	-1,07644	0,281729	128	233
WIEDZA	22320,50	43020,50	14064,50	-0,89297	0,371874	-0,89660	0,369933	128	233

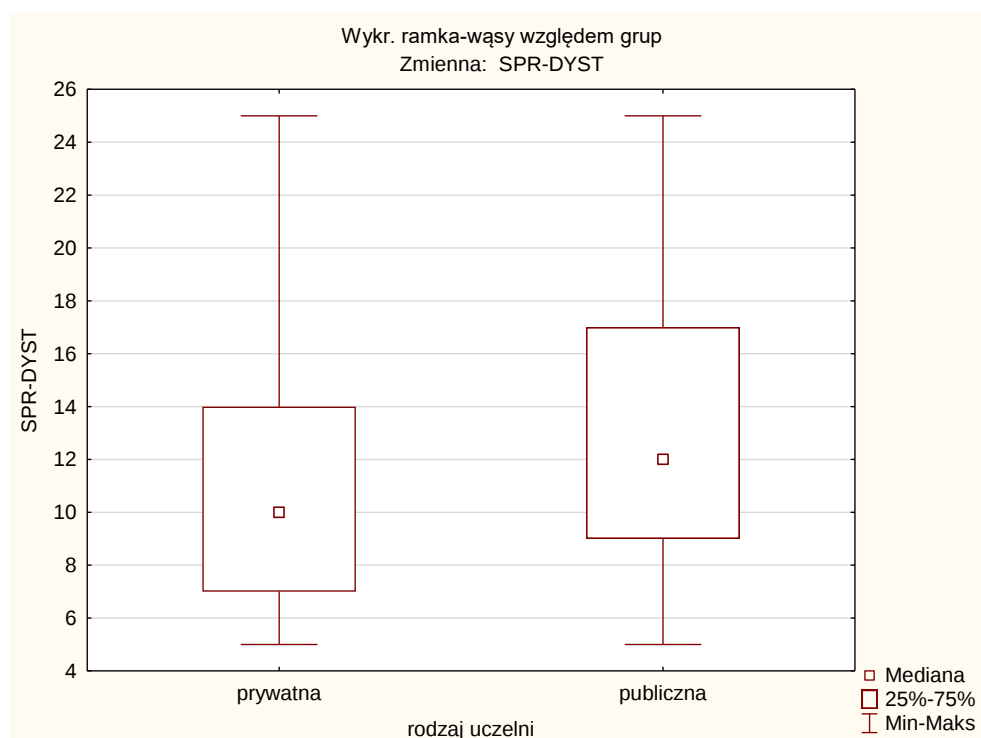
Źródło: opracowanie własne

8.1.1.8 Załącznik nr 8

Tabela 60. Wyniki testu U Manna-Whitney'a względem zmiennej płeć dla analizowanych zmiennych

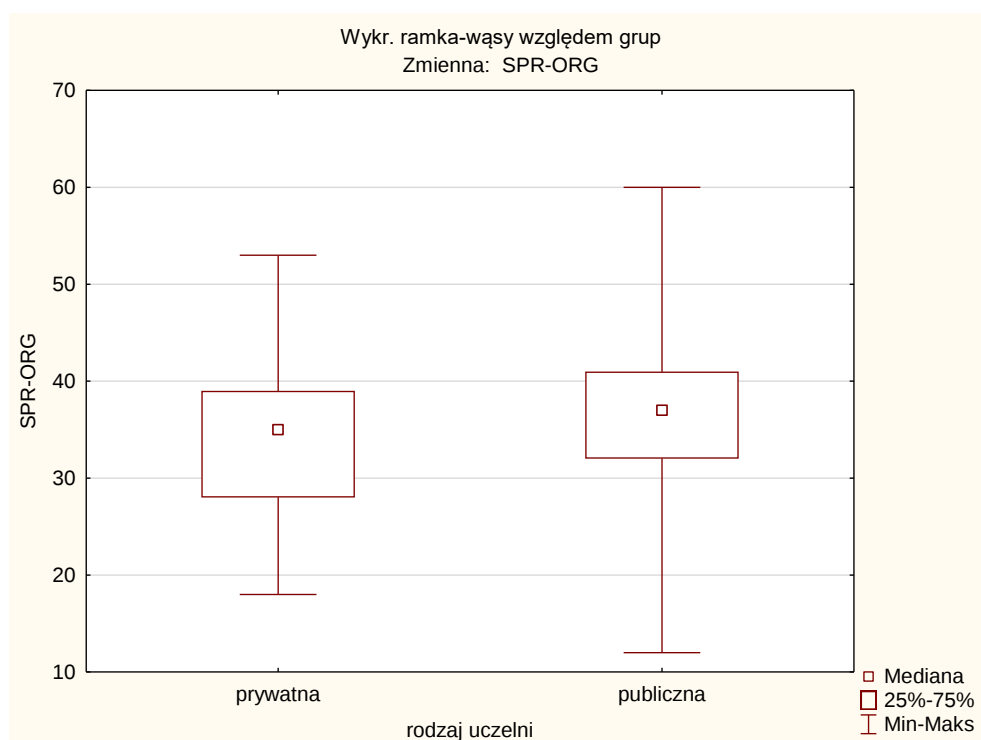
Zmienna	Test U Manna-Whitney'a (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: rodzaj uczelni (niepubliczna/publiczna) Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$								
	Sum. rang uczelnia niepubliczna	Sum. rang uczelnia publiczna	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. Grupa 1 uczelnia niepubliczna	N ważn. Grupa 2 uczelnia publiczna
SPR-DYST	9559,50	64360,50	7729,500	-2,51979	0,011743	-2,52562	0,011550	60	324
SPR-PROC	10561,00	63359,00	8731,000	-1,25167	0,210692	-1,25990	0,207706	60	324
SPR-INTE	10968,50	62951,50	9138,500	-0,73568	0,461927	-0,74096	0,458719	60	324
SPR-ORG	9628,50	64291,50	7798,500	-2,43243	0,014999	-2,43635	0,014837	60	324
LMX	11451,50	62468,50	9621,500	-0,12409	0,901244	-0,12466	0,900791	60	324
WIEDZA	12107,50	61812,50	9162,500	0,70529	0,480631	0,70823	0,478806	60	324

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 53. Wykres ramka wąsy względem grup (reprezentanci uczelni niepublicznej/publicznej) dla SPR-DYST

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 54. Wykres ramka wąsy względem grup (reprezentanci uczelni niepublicznej/publicznej) dla SPR-ORG

Źródło: opracowanie własne

8.1.1.9 Załącznik nr 9

Tabela 61. Sposoby mierzenia dzielenia się wiedzą przez pracowników

Definicja konstruktów mierzących gotowość do dzielenia się wiedzą	Sposoby operacjonalizowania konstruktów mierzących gotowość do dzielenia się wiedzą
– Zbieranie wiedzy – aktywne konsultowanie, nakłanianie innych do udostępnienia posiadanej wiedzy – Przekazywanie wiedzy – komunikowanie innym posiadanej wiedzy	– van den Hooff i de Ridder (2004) Odpowiednio 4 i 6 pozycji dotyczących przekazywania ($\alpha=0,85$) oraz zbierania ($\alpha=0,78$) wiedzy zarówno w obrębie działu jak i poza nim Skala pięciostopniowa od 1 – nigdy do 5 – zawsze. - Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami. – de Vries i in. (2006) - Przekazywanie wiedzy ($\alpha=0,84$) – przekazywanie wiedzy, aby byli poinformowani o tym, co dana jednostka robi, wie i czego nowego się nauczyła np. „Kiedy nauczę się czegoś nowego, informuję o tym współpracowników”. - Zbieranie wiedzy ($\alpha=0,75$) – tendencja do proszenia o wiedzę i informacje, dopytywania o umiejętności; „Kiedy potrzebuję określonej wiedzy, proszę o pomoc współpracowników”. Wyniki: występują różnice między badanymi typami zachowania. Skala pięciostopniowa od 1 – nigdy do 5 – zawsze, po 4 pozycje w przekazywaniu oraz zbieraniu wiedzy. - Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami. – Lin (2007) - Przekazywanie wiedzy ukrytej ($\alpha=0,88$) – tendencja do tego, by pracownik i jego współpracownicy przekazywali wiedzę, jeśli nauczą się czegoś nowego. Skala składa się z 4 pozycji, mierzone przy pomocy 5-stopniowej skali Likerta – Cavaliere i in. (2015) - Przekazywanie wiedzy — przekazywanie wiedzy, jeśli pracownicy nauczą się czegoś nowego. - Zbieranie wiedzy ($\alpha=0,85$) – przekazywanie wiedzy i informacji współpracownikom, jeśli o to poproszą. Respondenci odpowiadają przy pomocy 7-stopniowej skali Likerta. - Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami. – Kmiecik (2020) dokonał adaptacji skali autorstwa de Vriesa i in. (2006) celem zbadania przekazywania wiedzy ($\alpha=0,89$) i zbierania wiedzy ($\alpha=0,85$) Respondenci odpowiadają przy pomocy 7-stopniowej skali Likerta. - Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami.
– Dobrowolne dzielenie się wiedzą – przekazywanie lub otrzymywanie wiedzy bez wcześniejszego proszenia.	– Teng i Song (2011) Skala siedmiostopniowa odnosząca się do częstotliwości podejmowania działań. Dobrowolne

– Doproszone dzielenie się – przekazywanie i otrzymywanie zapytań o wiedzę, jak i późniejsze spełnienie tej prośby.	dzielenie się wiedzą ($\alpha=0,86$) – jak często dana osoba przekazywała osobom z działu wiedzę i informacje dobrowolnie, i jak często inni to robili. Doproszone dzielenie się wiedzą ($\alpha=0,83$) – jak często dana osoba otrzymywała prośby o przekazanie wiedzy i w jakim zakresie odpowiadała na te prośby oraz jak często dana osoba prosiła o wiedzę i w jakim zakresie otrzymywała pomoc. Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami.
– Responsywne dzielenie się wiedzą – udostępnianie wiedzy na prośbę lub żądanie. – Proaktywne dzielenie się wiedzą – udostępnianie nowych pomysłów i nowej wiedzy oczekując komentarza i opinii drugiej strony.	– Zhang i Jiang (2015) Badani pracownicy poddani są dwóm eksperymentalnym scenariuszom. Badana jest ich skłonność do responsywnego (na prośbę, na żądanie) oraz proaktywnego dzielenia się wiedzą, czyli spontaniczne udostępnienie swojej wiedzy celem uzyskania opinii i komentarzy innych osób. Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami.
– Zdobywanie wiedzy – pozyskanie i wykorzystanie wiedzy od innych. – Przekazywanie wiedzy – przekazywanie wiedzy innym i jej wykorzystanie przez nich.	– Reinholt i in. (2011) Element zdobywania wiedzy ($\alpha=0,88$) – zakres, w jakim pozyskali i wykorzystali wiedzę otrzymaną od współpracowników bezpośrednich oraz tych spoza najbliższego otoczenia. Element przekazywania wiedzy ($\alpha=0,92$) – zakres, w jakim współpracownicy w danym projekcie oraz w ramach innych projektów uzyskali od respondentów wiedzę i z niej skorzystali. Respondenci odpowiadają przy pomocy 7-stopniowej skali Likerta. Analiza wyników wykazała różnice w uwarunkowaniach między badanymi zachowaniami.
Zachowania związane z udostępnianiem wiedzy własnej	– Obszerna skala opracowana przez Yi (2009) obejmująca cztery segmenty: wkład pisemny w dzielenie się wiedzą, specyfika komunikacji owocującej w udostępnienie wiedzy, relacje interpersonalne związane z udostępnianiem wiedzy, udostępnianie wiedzy w zakresie wspólnoty wiedzy (ang. <i>community of practice</i>); segmenty składają się odpowiednio z: 5, 8, 8, 7 pozycji i posiadają odpowiednio: ($\alpha=0,46$), ($\alpha=0,91$), ($\alpha=0,72$), ($\alpha=0,93$). Respondenci zaznaczają częstotliwość występowania zjawiska opisanego w każdej pozycji (od 1 – nigdy do 5 – zawsze).
Zachowania związane z udostępnianiem wiedzy własnej w środowisku akademickim	– Obszerna skala zwalidowana przez Ramayah i in. (2014) opierająca się o skalę Yi (2009), aczkolwiek zaadaptowana do środowiska akademickiego, składa się z czterech segmentów po 5, 8, 8, 7 pozycji posiadających odpowiednio: ($\alpha=0,78$), ($\alpha=0,94$), ($\alpha=0,91$), ($\alpha=0,97$). – Respondenci zaznaczają częstotliwość występowania zjawiska opisanego w każdej pozycji (od 1 – nigdy do 7 – zawsze).
– intencja do dzielenia się wiedzą ukrytą/jawną	– Bock i in. (2005)

– postawa wobec dzielenia się wiedzą	– intencja do dzielenia się wiedzą ukrytą ($\alpha=0,93$) badana przy pomocy 3 pozycji – intencja do dzielenia się wiedzą jawną ($\alpha=0,92$) badana przy pomocy 3 pozycji – postawa wobec dzielenia się wiedzą ($\alpha=0,92$) badana przy pomocy 5 pozycji – respondenci zaznaczają częstotliwość występowania zjawiska opisanego w każdej pozycji przy pomocy 5-stopniowej skali Likerta.
– przejawy dzielenia się wiedzą	– Mehrabani i Mohamad (2015) – Przejawy dzielenia się wiedzą ($\alpha=0,84$) badane przy pomocy 4 pozycji. – Respondenci zaznaczają częstotliwość występowania zjawiska opisanego w każdej pozycji przy pomocy 5-stopniowej skali Likerta.
– stopień w jakim pracownicy uważają, że dzielą się wiedzą z innymi w obrębie organizacji	– Swift i Virick (2013) w oparciu m.in. o opracowania (Allen i Cohen 1969; Tushman i Katz 1980), – skala dotyczy częstotliwości i sposobu dzielenia się wiedzą ze współpracownikami, a nie rodzajem wiedzy, jak np. w badaniach wykonanych przez Cummings (2004), gdzie analizowane są osobno tendencje do dzielenia się wiedzą z osobami w ramach grupy, wydziału, organizacji oraz z osobami z innego środowiska – intencja do dzielenia się wiedzą ukrytą ($\alpha=0,85$) badana przy pomocy 5 pozycji (stwierdzeń), respondenci zaznaczają częstotliwość występowania zjawiska opisanego w każdej pozycji przy pomocy 7-stopniowej skali Likerta, – przykładowe pozycje: „Często ustnie dzielę się wiedzą ze współpracownikami”; „przekazuję swoim współpracownikom dużą ilość swojej wiedzy”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rudawska (2018, s. 119–132) oraz pozycji literaturowych zamieszczonych w tabeli

Bibliografia

- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1988). *The Penguin Dictionary of Sociology*. London, New York: Penguin Books.
- Adair, J. (2020). *The Best of Adair on Leadership & Management*. Thorogood Publishing.
- Ajdukiewicz, K. (1939). O sprawiedliwości. *Kultura i Wychowanie*, 2.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processess*, 50, 179–211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 41–57.
- Akram, T., Lei, S., Haider, M. J., & Hussain, S. T. (2020). The impact of organizational justice on employee innovative work behavior: Mediating role of knowledge sharing. *Journal of Innovation & Knowledge*, 5, 117–129. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2019.10.001>
- Akyel, Y. (2018). Analysis of relationships between coaches' organizational justice and leader-member exchange by structural equation modeling. *International Journal of Higher Education*, 7(3), 197–208. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n3p197>
- Ali, H. A. Al, Elanain, H. M. A., & Ajmal, M. M. (2016). Knowledge-sharing behaviour as a mediator of the relationship between organisational justice and organisational performance in the UAE. *International Journal of Applied Management Science*, 8(4), 290–312. <https://doi.org/10.1504/IJAMS.2016.080319>
- Al-Kurdi, O., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2018). Knowledge sharing in higher education institutions: a systematic review. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(2), 226–246. <https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129>
- Allen, T. J., & Cohen, S. I. (1969). Information flow in research and development laboratories. *Administrative Science Quarterly*, 14(1), 12–19. <https://doi.org/10.2307/2391357>
- Alotaibi, H., Crowder, R., & Wills, G. (2014). Investigating Factors for E-Knowledge Sharing amongst Academic Staff. *Sixth International Conference on Information, Process, and Knowledge Management eKNOW*.
- Alves, R. B. C., & Pinheiro, P. (2022). Factors Influencing Tacit Knowledge Sharing in Research Groups in Higher Education Institutions. *Administrative Sciences*, 12(3), 1–15. <https://doi.org/10.3390/admsci12030089>
- Ardichvili, A., Maurer, M., Li, W., Wentling, T., & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 94–107. <https://doi.org/10.1108/13673270610650139>

- Arystoteles. (1982). *Etyka nikomachejska* (D. Gromska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Atinc, G., Simmering, M. J., & Kroll, M. J. (2012). Control variable use and reporting in macro and micromanagement research. *Organizational Research Methods*, 15(1), 57–74. <https://doi.org/10.1177/1094428110397773>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Avery, C. A. (2009). *Przywództwo w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Avolio, B., & Bass, B. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5). [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(84\)80070-2](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(84)80070-2)
- Babič, K., Černe, M., Connelly, C. E., Dysvik, A., & Škerlavaj, M. (2019). Are we in this together? Knowledge hiding in teams, collective prosocial motivation and leader-member exchange. *Journal of Knowledge Management*, 8. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2018-0734>
- Bachman, J. G., Smith, C. G., & Slesinger, J. A. (1966). Control, Performance and Satisfaction: an analysis of structural and individual effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 127–136.
- Bailey, C. D., Brown, L. D., & Cocco, A. F. (1998). The effects of monetary incentives on worker learning and performance in an assembly task. *Journal of Management Accounting Research*, 10, 119–131.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior* (Vol. 2, pp. 179–200). Wiley.
- Bano, K., Ishrat, A., & Mishra, K. K. (2020). Identifying institutional level variables which affects the level of organizational commitment among university teachers. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(3), 336–344.
- Bańko, M. (red.) (2000). *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barney, J. B. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bauman, Z. (2011). Kultura na rynku. *Przestrzeń Społeczna (Social Space)*, 1(1), 149–164.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership at the world-class level. *Journal of Management*, 13(1), 7–19. <https://doi.org/10.1177/014920638701300102>
- Becker, W. A., & Gibson, Ch. C. (1998). Fishbein and Ajzen's Theory of Reasoned Action: Accurate Prediction of Behavioral Intentions for Enrolling in Distance Education Courses. *Adult Education Quarterly*, 49(1), 183–205. <http://hjb.sagepub.com.proxy.lib.umich.edu/content/9/2/183.full.pdf+html>
- Bedyńska S., & Książek M. (2012). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Beends, H., van der Bij, H., Debachere, K., & Weggeman, M. (2006). Knowledge sharing mechanisms in industrial research. *R&D Management*, 36(1), 85–95.
- Bennis, W. (2000). *Managing the Dream: Reflections on Leadership and Change*. New York: Basic Books.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588–606.
- Bernerth, J. B., & Aguinis, H. (2016). A Critical Review and Best-Practice Recommendations for Control Variable Usage. *Personnel Psychology*, 69(1), 229–283. <https://doi.org/10.1111/peps.12103>
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Blake, R. R., & McCanse, A. A. (1991). Leadership dilemmas – Grid solutions. Houston: Gulf Pub. Co.
- Blanchard, K. (2012). *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Blau, P. M. (1986). *Exchange and Power in Social Life* (2nd ed.). New York: Routledge.
- <https://doi.org/10.4324/9780203792643>Blau, P. M. (1964). Justice in Social Exchange. *Sociological Inquiry*, 34 (2), 115–231. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x>
- Błaszczuk, A., Brdulak, J. J., Guzik, M., & Pawluczuk, A. (2004). *Zarządzanie wiedzą w polskich przedsiębiorstwach*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Bobocel, D. R., & Gosse, L. (2017). The role of servant leadership in developing an ethical climate in sport organizations. *Journal of Sport Management*, 31(3), 229–240. <https://doi.org/10.1123/jsm.2016-0047>
- Bobocel, D. R., Son Hing, L. S., Davey, L. M., Stanley, D. J., & Zanna, M. P. (1998). Justice-based opposition to social policies: Is it genuine? *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 653–669.
- Bock, G. W., & Kim, Y. G. (2002). Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes about Knowledge Sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 14–21. <https://doi.org/10.4018/irmj.2002040102>
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 29(1), 87–111. <https://doi.org/10.2307/25148669>
- Bogdanor, V. (Ed.) (1987). *The Blackwell Encyclopaedia of Political Institutions*. New York: Blackwell Reference.
- Boies, K., & Howell, J. M. (2006). Leader-member exchange in teams: An examination of the interaction between relationship differentiation and mean LMX in explaining team-level outcomes. *Leadership Quarterly*, 17(3), 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.004>
- Bonti, M., Cavaliere, V., & Lombardi, S. (2017). Not everything that glitters is gold: The dark side of leadership and rewards. In A. Stachowicz-Stanusch, G. Mangia, A. Caldarelli, W. Amman (Eds.), *Organizational social irresponsibility: tools and theoretical*, Information Age Publishing, 55–96.
- Borowiec, B. (2006). Zarządzanie wiedzą z punktu widzenia twórców systemów informatycznych. *Studia i Materiały – Wydział Zarządzania UW*, 1, 63–67.
- Bourini, I., Al-Boreeni, B. A.-D., & Bani-Melhem, A. (2022). Empirical evidence of faculty well-being and innovative behaviour in the educational sector: Assessing the moderating role of organisational justice and innovative leadership. *International Journal of Innovation Management*, 26(1). <https://doi.org/10.1142/S1363919622500098>

- Brocker, J., Heuer, L., Magner, N., Folger, R., Umphress, E., Van den Bos, K., Vermunt, R., Magner, M., & Siegel, P. (2003). High procedural fairness heightens the effect of outcome favorability on self-evaluations: an attributional analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 91, 51–68.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120(2), 189–208. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.2.189>
- Burke, W. W. (2017). Robert R. Blake and Jane S. Mouton: Concern for people and production. In D. B. Szabla, W. A. Pasmore, M. A. Barnes, A. N. Gipson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*, Palgrave Macmillan, Cham, 157–166. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52878-6_4
- Burns, J. M. G. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cabrera, Á., & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing Dilemmas. *Organization Studies*, 687–710. <https://doi.org/10.1177/0170840602235001>
- Cabrera, Á., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245–264. <https://doi.org/10.1080/09585190500404614>
- Campbell, R. N. (1968). A Theory of Leadership Effectiveness by Fred E. Fiedler. *Administrative Science Quarterly*, 13(2).
- Cavaliere, V., Lombardi, S., & Giustiniano, L. (2015). Knowledge sharing in knowledge-intensive manufacturing firms. An empirical study of its enablers. *Journal of Knowledge Management*, 19(6), 1124–1145. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2014-0538>
- Chaman, S., Zulfikar, S., Shaheen, S., & Saleem, S. (2021). Leadership styles and employee knowledge sharing: Exploring the mediating role of introjected motivation. *PLoS ONE*, 16(9 September). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257174>
- Chang, M. L., & Cheng, C. F. (2018). A mediation model of leaders' favoritism. *Personnel Review*, 47(7), 1330–1344. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2016-0283>
- Chang, H., Son, S. Y., & Pak, J. (2020). How Do Leader–Member Interactions Influence the HRM–Performance Relationship? A Multiple Exchange Perspective. *Human Performance*, 33(4), 282–301. <https://doi.org/10.1080/08959285.2020.1746315>
- Chen, H., Baptista Nunes, M., Ragsdell, G., & An, X. (2018). Extrinsic and intrinsic motivation for experience grounded tacit knowledge sharing in Chinese software organisations. *Journal of Knowledge Management*, 22(2), 478–498. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2017-0101>

- Chen, H., & Jin, Y.-H. (2014). The effects of organizational justice on organizational citizenship behavior in the chinese context: The mediating effects of social exchange relationship. *Public Personnel Management*, 43(3), 301–313. <https://doi.org/10.1177/0091026014533897>
- Cheng, M.-Y., Ho, J., & Lau, P. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: a study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3), 313–324.
- Cheng, S. Y. (2014). The mediating role of organizational justice on the relationship between administrative performance appraisal practices and organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(8), 1131–1148.
- Cheng, S. Y. (2017). Leader-member exchange and the transfer of knowledge from Taiwanese managers to their Chinese subordinates: The mediating effect of social interaction. *Leadership and Organization Development Journal*, 38(6), 868–882. <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2015-0210>
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., & Wang, E. T. G. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42(3), 1872–1888. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2006.04.001>
- Chmiel, N. (red.) (2003). *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chmielecki, M. (2013). Knowledge sharing among faculties - qualitative research findings from Polish universities. *International Journal of Contemporary Management*, 12(3), 93–102.
- Choi, W., Kim, S. L., & Yun, S. (2019). A Social Exchange Perspective of Abusive Supervision and Knowledge Sharing: Investigating the Moderating Effects of Psychological Contract Fulfillment and Self-Enhancement Motive. *Journal of Business and Psychology*, 34(3), 305–319. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9542-0>
- Chong, C. W., Yuen, Y. Y., & Gan, G. C. (2014). Knowledge sharing of academic staff: A comparison between private and public universities in Malaysia. *Library Review*, 63(3), 203–223. <https://doi.org/10.1108/LR-08-2013-0109>
- Choo, C. W., & de Alvarenga Neto, R. C. D. (2010). Beyond the ba: managing enabling contexts in knowledge organizations. *Journal of Knowledge Management*, 7, 592–610. <https://doi.org/10.1108/13673271011059545>
- Christensen, P. H. (2007). Knowledge sharing: moving away from the obsession with best practices. *Journal of Knowledge Management*, 11.

- Cichocka, A., & Bilewicz, M. (2010). Co się kryje w nieistotnych efektach statystycznych? Możliwości zastosowania analizy supresji w psychologii społecznej. *Psychologia Społeczna*, 5(2–3), 191–198.
- Clawson, J. (1999). *Level three leadership: Getting below the surface*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Colquitt, J. A. (2008). Two decades of organizational justice: Findings, controversies, and future directions. *The Sage Handbook of Organizational Behavior*, 1, 73–88.
- Colquitt, J. A., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., Conlon, D. E., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Connelly, C. E., & Kelloway, K. E. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 294–301. <https://doi.org/10.1108/01437730310485815>
- Constant, D., Kiesler, S., & Sproull, L. (1994). What's mine is ours, or is it? A study of attitudes about information sharing. *Information Systems Research*, 5(4), 400–421. <https://doi.org/10.1287/isre.5.4.400>
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., Mohler, C. J., & Schminke, M. (2001). Three roads to organizational justice. In *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 20, Issue 1985). [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20001-2](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20001-2)
- Cropanzano, R. S., Ambrose, M. L., Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2015). Measuring Justice and Fairness. *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace*, January, 1–30. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.8>
- Cugueró-Escofet, N., Ficapal-Cusí, P., & Torrent-Sellens, J. (2019). Sustainable human resource management: How to create a knowledge sharing behavior through organizational justice, organizational support, satisfaction and commitment. *Sustainability (Switzerland)*, 11(19). <https://doi.org/10.3390/su11195419>
- Cummings, J. N. (2004). Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization. *Management Science*, 50(3), 352–364. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1030.0134>
- Czakon, W. (2011). Metodyka systematycznego przeglądu literatury. *Przegląd Organizacji*, 3, 57–61. <https://doi.org/10.33141/po.2011.03.13>

- Czermiński, A., Grzybowski, M., & Ficoń, K. (1999). *Podstawy organizacji i zarządzania*. Pelpin: Wydawnictwo Diecezji Pelpińskiej „Bernardinum”.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–215. <https://doi.org/10.1002/bs.3830020303>
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations. A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46–78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Dash, G., & Paul, J. (2021). CB-SEM vs PLS-SEM methods for research in social sciences and technology forecasting. *Technological Forecasting and Social Change*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121092>
- de Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115–135. <https://doi.org/10.1177/0093650205285366>
- Davenport T.H. & Prusak L., (2000) *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press
- Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J. (1999). Culture specific and crossculturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *Leadership Quarterly*, 10(2), 219–256. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00018-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00018-1)
- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19–34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00628.x>
- Deutsch, M. (1975). Equity, Equality, and Need: What Determines Which Value Will be Used as the Basis of Distributive Justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149.
- Dienesch, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *The Academy of Management Review*, 11(3), 618. <https://doi.org/10.2307/258314>
- Dolan, S., Gosselin, E., Carriere, J., & Lamoreux, G. (2002). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. Gaëtan Morin Editeur. <https://portaildocumentaire.inrs.fr/Default/doc/SYRACUSE/42122/psychologie-du-travail-et-comportement-organisationnel-2e-edition>
- Domański, H. (2012). *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23(2), 161–180. <https://doi.org/10.1002/mar.20105>
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., & Ferris, G. R. (2012). A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member Exchange: Integrating the Past With an Eye Toward the Future. *Journal of Management*, 38(6), 1715–1759. <https://doi.org/10.1177/0149206311415280>
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005). Assessing leadership styles and organisational context. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 105–123. <https://doi.org/10.1108/02683940510579759>
- Emerson, R. M. (1976). *Social Exchange Theory*. *Annual Review of Sociology*, 2(1), 335–362. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.02.080176.002003>
- Evans, M. G. (1970). Leadership and Motivation: A Core Concept. *Academy of Management*, 13(1), 91–102.
- Fan, Z., & Beh, L.-S. (2024). Knowledge sharing among academics in higher education: A systematic literature review and future agenda. *Educational Research Review*, 42, 100573. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100573>
- Farhan, B. Y. (2018). Application of path-goal leadership theory and learning theory in a learning organization. *Journal of Applied Business Research*, 34(1), 13–22. <https://doi.org/10.19030/jabr.v34i1.10088>
- Farooq, R. (2018). A conceptual model of knowledge sharing. *International Journal of Innovation Science*, 10(2), 238–260. <https://doi.org/10.1108/IJIS-09-2017-0087>
- Fein, E. C., Tziner, A., Lusky, L., & Palachy, O. (2013). Relationships between ethical climate, justice perceptions, and LMX. *Leadership and Organization Development Journal*, 34(2), 147–163. <https://doi.org/10.1108/01437731311321913>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fiedler, F. E. (1964). A Contingency Model of Leadership Effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 1, pp. 149–190). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60051-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60051-9)
- Fiedler, F. E. (1994). *Leadership Experience and Leadership Performance*. US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Foss N.J., Minbaeva D.B., Pedersen T., R. M. (2009). Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters. *Human Resource Management*, 48(6), 871–893.

- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 291–309. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1803>
- French Jr., J., & Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150–167). Ann Arbor: Institute for Social Research, The University of Michigan.
- Fullwood, R., & Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst UK academics. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1254–1271. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2016-0274>
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123–136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>
- Garcia-Perez, A., Ghio, A., Occhipinti, Z., & Verona, R. (2020). Knowledge management and intellectual capital in knowledge-based organisations: a review and theoretical perspectives. *Journal of Knowledge Management*, 24 (7), 1719–1754. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2019-0703>
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827–844. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.827>
- Ghee Wee, Y., Ahmad, Z., & Fen, S. (2014). Organisational Justice and its Role in Promoting Citizenship Behaviour among Hotel Employees in Malaysia. In *Institutions and Economies* (Vol. 6, Issue 2).
- Gilliland, S. W. (1994). Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 691–701. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.691>
- Gladstone, B. (2004). *Zarządzanie wiedzą. Knowledge management*. Warszawa: Petit.
- Glińska-Neweś, A., & Szostek, D. (2018). Organizational Citizenship Behaviors in Public and Private Sector. *International Journal of Contemporary Management*, 17(1), 45–58. <https://doi.org/10.4467/24498939ijcm.18.003.8382>
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045669>

Golden rule. (1997). In *The New Encyclopaedia Britannica*. Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March–April 2000.

Gordon, M. E., & Fryxell, G. E. (1993). The role of interpersonal justice in organizational grievance systems. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resources management* (pp. 231–255). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gottfredson, R. K., Wright, S. L., & Heaphy, E. D. (2020). A critique of the Leader-Member Exchange construct: Back to square one. *Leadership Quarterly*, 31(6). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101385>

Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178.

Graen, G. B., Novak, M. A., & Sommerkamp, P. (1982). The Effects of Leader–Member Exchange and Job Design on Productivity and Satisfaction: Testing the Dual Attachment Mode. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109–131.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: Toward a theory of leadership-making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 25–39.

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)

Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (2017). Leader-Member Exchange 7 Questionnaire (LMX-7). *The Sourcebook of Listening Research*, 354–360. <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch36>

Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 109–122.

Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>

Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399–432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>

Greenberg, J. (1993a). Justice and organizational citizenship: A commentary on the state of the science. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 249–256. <https://doi.org/10.1007/BF01419448>

Greenberg, J. (1993b). Stealing in the Name of Justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 81–103.

- Greenberg, J. (1993c). The intellectual adolescence of organizational justice: You've come a long way, maybe. *Social Justice Research*, 6, 135–148. <https://doi.org/10.1007/BF01048736>
- Greenberg, J. (1993d). The Social Side of Fairness: Interpersonal and Informational Classes of Organisational Justice. *Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management*, 4, 79–103.
- Greenberg, J., & Folger, R. (1983). Procedural Justice, Participation, and the Fair Process Effect in Groups and Organizations. In P. B. Paulus (Ed.), *Basic Group Processes. Springer Series in Social Psychology* (pp. 235–256). https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5578-9_10
- Griffin, R. W. (2015). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gupta, B., Wang, K. Y., & Cai, W. (2021). Interactional justice and willingness to share tacit knowledge: perceived cost as a mediator, and respectful engagement as moderator. *Personnel Review*, 50(2), 478–497. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2019-0436>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106–121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357–365. <http://www.emerald-library.com>
- Hamilton, C., & Philbin, S. P. (2020). Knowledge based view of university tech transfer – a systematic literature review and meta-analysis. *Administrative Sciences*, 10(3), 1–29. <https://doi.org/10.3390/admsci10030062>
- Hanley, Y. D., Maykrantz, S. A., & Houghton, J. D. (2023). Broken engagement: The role of grit and LMX in enhancing faculty engagement. *Higher Education Quarterly*, 78, 153–173. <https://doi.org/10.1111/hequ.12450>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Management of organizational behavior. Utilizing human resources: Nurse Educator, 3 (6), 27. <https://doi.org/10.1097/00006223-197811000-00009>
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: a practical guide to effective relationships*. Free Press. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142955041>
- Hołówka, J. (2014). Trzy zasady sprawiedliwości. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 22(4). <https://doi.org/10.2478/pfns-2013-0086>
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6). <https://doi.org/10.1086/222355>
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.

- Horoub, I., & Zargar, P. (2022). Empowering leadership and job satisfaction of academic staff in Palestinian universities: Implications of leader-member exchange and trust in leader. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065545>
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321–339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 323–352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- House, R., & Mitchell, R. (1974). Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, 9, 81–98.
- Howell, K. E., & Annansingh, F. (2013). Knowledge generation and sharing in UK universities: A tale of two cultures? *International Journal of Information Management*, 33(1), 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.05.003>
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human Computer Studies*, 65(2), 153–169. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.09.003>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hume, D. (1963). *Traktat o naturze ludzkiej, t. 2. O uczuciach* (tłum. C. Znamierowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hunt, J. G. (1967). Fiedler's leadership contingency model: An empirical test in three organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2(3), 290–308. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(67\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(67)90023-2)
- Ibragimova, B., D. Ryan, S., C. Windsor, J., & R. Prybutok, V. (2012). Understanding the Antecedents of Knowledge Sharing: An Organizational Justice Perspective. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 15, 183–205. <https://doi.org/10.28945/1694>
- Im, W. S., Kang, S. M., Pahng, P., & Kang, Y. J. (2023). Unraveling the perceived overqualification puzzle: The role of distributive justice and leader political skill in influencing knowledge sharing. *Acta Psychologica*, 239. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104020>
- Imamoglu, S. Z., Ince, H., Turkcan, H., & Atakay, B. (2019). The Effect of Organizational Justice and Organizational Commitment on Knowledge Sharing and Firm Performance. *Procedia Computer Science*, 158, 899–906. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.129>

- Inkpen, A. C. (1996). Creating knowledge through collaboration. *California Management Review*, 39, 123.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337–359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Ishak, A. N., & Alam, S. S. (2009). The Effects of Leader-Member Exchange on Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: Empirical Study. *European Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Itami, H. (1986). *Mobilizing Invisible Assets*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jarad, N. G. I. (2012). *The Construction Manager Leading Characteristics for the Success of Construction Projects in the Gaza Strip*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:195438852>
- Jemielniak, D., & Koźmiński, K. A. (2012). *Zrządzanie wiedzą*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Jensen, M. C., & Murphy, K. J. (2010). CEO Incentives—It's Not How Much You Pay, But How. *Journal of Applied Corporate Finance*, 22(1), 64–76. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6622.2010.>
- Jnaneswar, K., & Ranjit, G. (2020). Organisational justice and innovative behaviour: Is knowledge sharing a mediator? *Industrial and Commercial Training*, 53(1), 77–91. <https://doi.org/10.1108/ICT-04-2020-0044>
- Johannessen, J., Olaisen, J., & Olsen, B. (2001). Mismanagement of tacit knowledge: the importance of tacit knowledge, the danger of information technology, and what to do about it. *International Journal of Information Management*, February, 2–20. [https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(00\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(00)00047-5)
- Jones, G., & George, J. J. M. (2020). Contemporary Management. *Contemporary Management*, 11.
- Juruś, D. (2005). Czy Robert Nozik był libertarianinem? *Principia*, 41–42, 233–260.
- Kacprzak, A. (2018). Modelowanie strukturalne w analizie zachowań konsumentów: porównanie metod opartych na analizie kowariancji (CB-SEM) i częściowych najmniejszych kwadratów (PLS-SEM). *Handel Wewnętrzny*, 6, 247–261. <https://www.researchgate.net/publication/332523909>
- Kaczorowski, B. (Red.) (2018). *Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kankanhalli, A., Tan, C. Y. B., & Wei, K. K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: an empirical investigation. *MIS Quarterly*, 29(1), 113–143.
- Kant, I. (1971). *Uzasadnienie metafizyki moralności* (tłum. M. Waldenberg). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Karaszewski, R. (2008). *Przywództwo w środowisku globalnego biznesu*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Karaś, R. (2004). *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Karłowicz, J., Kryński, A., & Niedźwiedzki, W. (Red.) (1915). *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Kieu, L. T. (2023). Impact of organizational justice on the leader-member exchange relationship: The case study of tourism enterprises in the Mekong River Delta. *Quality - Access to Success*, 24(194), 393–402. <https://doi.org/10.47750/QAS/24.194.44>
- Kim, C. Y. (2021). Perceived social loafing congruence between leaders and members: Effect on performance. *Social Behavior and Personality*, 49(6). <https://doi.org/10.2224/sbp.10266>
- Kim, S., & Andrew, D. P. S. (2015). Relationships between organizational justice and coaches' attitudinal outcomes in intercollegiate sports. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10(2–3), 305–326. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.10.2-3.305>
- Kim, M. S., Phillips, J. M., Park, W. W., & Gully, S. M. (2021). When leader-member exchange leads to knowledge sharing: The roles of general self-efficacy, team leader modeling, and LMX differentiation. *International Journal of Human Resource Management*, 34(7), 1442–1469. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1886150>
- Kim, S. J., Jang, Y., Yoo, M., & Song, J. H. (2021). The mutual impact of university president's leadership and organizational justice on knowledge sharing: the mediating effect of communication. *Industrial and Commercial Training*, 53(3), 268–282. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2020-0094>
- Kim, S. L., Han, S., Son, S. Y., & Yun, S. (2017). Exchange ideology in supervisor-subordinate dyads, LMX, and knowledge sharing: A social exchange perspective. *Asia Pacific Journal of Management*, 34(1), 147–172. <https://doi.org/10.1007/s10490-016-9483-y>
- Kim, W., & Park, J. (2017). Examining structural relationships between work engagement, organizational procedural justice, knowledge sharing, and innovative work behavior for sustainable organizations. *Sustainability (Switzerland)*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/su9020205>
- King, S. M., Richards, J., Murray, A. M., Ryan, V. J., Seymour-Walsh, A., Campbell, N., & Kumar, K. (2021). Informal faculty development in health professions education: Identifying opportunities in everyday practice. *Medical Teacher*, 43(8), 874–878. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931080>

- King, W. R. (2011). Knowledge Transfer. In D. Schwartz & D. Te'eni (Red.), *Encyclopedia of Knowledge Management*, Second Edition (pp. 967–976). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-931-1.ch092>
- Kleszcz, R. (1999). Co to znaczy „sprawiedliwość”? *Filozofia Nauki*, 7(1), 31–41.
- Klincewicz, K. (2016). *Zarządzanie, organizacje i organizowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kline, R. B. (2022). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press. <https://www.researchgate.net/publication/361910413>
- Kmieciak, R. (2020). Trust, knowledge sharing, and innovative work behavior: empirical evidence from Poland. *European Journal of Innovation Management*, 24(5), 1832–1859. <https://doi.org/10.1108/EJIM-04-2020-0134>
- Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the firm. Combinative capabilities, and the replication of technology. *Knowledge in Organisations*, August 2015, 17–36. <https://doi.org/10.3280/so2008-002005>
- Kohn, A. (1993). Why Incentive Plans Cannot Work. *Harvard Business Review*, 9–10, 54–63.
- Kopertyńska, M. W. (2015). Przywództwo w organizacji czynnikiem sukcesu. *Przegląd Prawa i Administracji*, 103, 253–261.
- Korcz, I. (2006). Liderzy emocjonalnie inteligentnych organizacji: sztuka przewodzenia pracownikom. *Problemy Profesjologii*, 2, 195–214.
- Korsgaard, M. A., & Roberson, L. (1995). Procedural justice in performance evaluation: The role of instrumental and non-instrumental voice in performance appraisal discussions. *Journal of Management*, 21, 657–669.
- Korzyński, P. (2018). *Przywództwo w erze cyfrowej*. Poltext.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. Free Press.
- Kowalczyk, A., & Nogalski, B. (2007). *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*. Warszawa: Difin.
- Koźmiński, A. K., & Piotrowski, W. (2010). *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kożuch, B., & Lenart-Gansiniec, R. (2016). Uwarunkowania skutecznego dzielenia się wiedzą na uczelni. *Zarządzanie Publiczne*, 36(4), 303–320. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.17.026.6035>
- Krus, D. J., & Wilkinson, S. M. (1986). Demonstration of properties of a suppressor variable. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 18(I), 21–24.

- Krzakiewicz, K., & Cyfert, S. (2020). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *Source: The Academy of Management Review*, 12(4), 648–657.
- Kulik, C. T., Allan Lind, E., Ambrose, M. L., & MacCoun, R. J. (1996). Understanding gender differences in distributive and procedural justice. *Social Justice Research*, 9(4), 351–369. <https://doi.org/10.1007/BF02196990>
- Kurzowa, Z. (Red.) (2001). *Słownik synonimów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuźmińska, A. O. (2016). Third variable effects in management studies. *Problemy Zarządzania*, 14(2), 147–159.
- Lachiewicz, S., & Zakrzewska-Bielawska, A. (2020). Przywództwo i style kierowania. In A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania, teoria i ćwiczenia*. Siedliska: Wydawnictwo Nieoczywiste – GAB Media.
- Le, P. B., & Lei, H. (2017). How Transformational Leadership Supports Knowledge Sharing: Evidence from Chinese Manufacturing and Service Firms. *Chinese Management Studies*, 34(1), 1–5.
- Le, P. B., & Nguyen, D. T. N. (2023). Stimulating knowledge-sharing behaviours through ethical leadership and employee trust in leadership: the moderating role of distributive justice. *Journal of Knowledge Management*, 27(3), 820–841. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2021-0462>
- Lee, H., & Choi, B. (2000). Knowledge Management Enablers, Processes, and Organizational Performance: An Integration and Empirical Examination. *Journal of Knowledge Management*, 2, 179–228.
- Lee, H. R., Murrmann, S. K., Murrmann, K. F., & Kim, K. (2010). Organizational justice as a mediator of the relationships between leader-member exchange and employees' turnover intentions. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 19(2), 97–114. <https://doi.org/10.1080/19368620903455237>
- Lee, K., & Chae, Y. J. (2017). LMX differentiation, diversity, and group performance: Evidence for curvilinear and interaction effects. *Career Development International*, 22(2), 106 – 123. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2015-0154>
- Leja, K. (2006). Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2/28.

- Lerner, M. J. (1980). The Belief in a Just World. In *The Belief in a Just World. Perspectives in Social Psychology* (pp. 9–30). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0448-5_2
- Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done with Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. In K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (pp. 27–55). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2
- Li, X., Montazemi, A., & Yuan, Y. (2006). Agent-based buddy-finding methodology for knowledge sharing. *Information & Management*, 43, 283–296. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.07.001>
- Liao, S. H., & Chen, C. C. (2018). Leader-member exchange and employee creativity: Knowledge sharing: the moderated mediating role of psychological contract. *Leadership and Organization Development Journal*, 39(3), 419–435. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2017-0129>
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43–72. <https://doi.org/10.1177/014920639802400105>
- Lin, C. P. (2006). Gender differs: Modelling knowledge sharing from a perspective of social network ties. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(3), 236–241. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2006.00202.x>
- Lin, C. P. (2007a). To share or not to share: Modeling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 411–428. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9119-0>
- Lin, H. F. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: An empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3–4), 315–332. <https://doi.org/10.1108/01437720710755272>
- Lin, Z., & Shin, H. (2021). Structural relationship between organizational justice, organizational trust, and knowledge sharing and innovative behavior: Focus on professors from Chinese sport universities. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(2), 882–893. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.02110>
- Lyu, X., Wang, H., Ma, A., Wang, X., & Zhao, L. (2019). The relationship between the sense of virtual community and knowledge-sharing: The mediating role of trust. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(3), 245–260. <https://doi.org/10.1002/hbe2.157>

- MacKinnon, D. P., Coxé, S., & Baraldi, A. N. (2012). Guidelines for the Investigation of Mediating Variables in Business Research. *Journal of Business and Psychology*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9248-z>
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation Analysis. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 593–614. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>
- Mackinnon, D. P., Krull, J. L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the Mediation, Confounding and Suppression Effect. *Prevention Science*, 1(4).
- Majchrzak, A., Cooper, L. P., & Neece, O. E. (2004). Knowledge Reuse for Innovation. *Management Science*, 50(2), 174–188. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1030.0116>
- Majeed, A., & Rasheed, A. (2021). Investigating influence of organizational justice on knowledge sharing behavior in servicen sector of Pakistan. *Academy of Strategic Management Journal*, 20, 1–19.
- Majer, N. (1974). Psychologiczne aspekty sprawiedliwego wynagradzania. *Prakseologia*, 3, 317–356.
- Makridis, C. A. (2021). (Why) Is There a Public/Private Pay Gap? *Journal of Government and Economics*, 1, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jge.2021.100002>
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Manogran, P., & Stauffer, J. (1994). Leader-member exchange as a key mediating variable between employees' perceptions of fairness and organizational leadership. *Academy of Management Proceedings*, 1, 249–253.
- Marczewska, M. (2016). Podejście zasobowe do organizacji. Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych. In K. Klinczewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych* (s. 334–342). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating Justice and Social Exchange: The Differing Effects of Fair Procedures and Treatment on Work Relationships. *Academy of Management Journal*, 43(4), 738–748. <https://doi.org/10.5465/1556364>
- Matošková, J., Macurová, L., & Tomancová, L. (2018). A link between knowledge sharing and managers' characteristics. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(8), 1024–1036. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2018-0236>
- McCleskey, J. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117–130.

- McDermott, R. (1999). Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. *California Management Review*, 41 (4), 103–117.
- Mehrabani, S. E., & Mohamad, N. A. (2015). New approach to leadership skills development (developing a model and measure). *Journal of Management Development*, 34(7), 821–853. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2013-0046>
- Miao, C., Qian, S., Banks, G. C., & Seers, A. (2020). Supervisor-subordinate guanxi: A meta-analytic review and future research agenda. *Human Resource Management Review*, 30(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100702>
- Michalik, I. (2019). Postrzeganie istoty dzielenia się wiedzą wśród nauczycieli XXI wieku. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie*, 20(1), 213–227. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.2432>
- Michałkiewicz, A. (2009). Teoria niesprawiedliwości J. S. Adamsa. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 13, 3–16.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikuła, B. (2007). Zadania organizacji w zakresie zarządzania wiedzą. *e-mentor*, 5(17), 38–41.
- Mikuła, B. & Pietruszka-Ortyl, A., 2010. Studium niematerialnych zasobów organizacji. *Zeszyty Naukowe*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 820, 31–46.
- Miller, B. K., Konopaske, R., & Byrne, Z. S. (2012). Dominance analysis of two measures of organizational justice. *Journal of Managerial Psychology*, 27(3), 264–282. <https://doi.org/10.1108/02683941211205817>
- Mitchell, J. I. c, Gagné, M., Beaudry, A., & Dyer, L. (2012). The role of perceived organizational support, distributive justice and motivation in reactions to new information technology. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 729–738. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.021>
- Mitchell, V. W., Harvey, W. S., & Wood, G. (2022). Where does all the ‘know how’ go? The role of tacit knowledge in research impact. *Higher Education Research and Development*, 41(5), 1664–1678. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1937066>
- Mockler, R. J. (1971). Situational Theory of Management. *Harvard Business Review*, 49(3), 146–155.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>
- Moorman, Robert, H., Blakely, Gerald, L., & Niehoff, Brian, P. (1998). Does Perceived Organizational Support Mediate the Relationship Between Procedural Justice and Organizational Citizenship Behavior? *Academy of Management Journal*, 41(3), 351–357.

- Morris, R. T., & Seeman, M. (1950). The Problem of Leadership: An Interdisciplinary Approach. *American Journal of Sociology*, 56(2), 149–155. <https://doi.org/10.1086/220696>
- Mrówka, R. (2010). Przywództwo w organizacjach. Analiza najlepszych praktyk. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Murphy, S. M., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Erdogan, B. (2003). Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56(1), 61–84. <https://doi.org/10.1177/0018726703056001450>
- Nawrocka, A. (1994). Szczęście a prawo filozofii M.T. Cyserona. *Studia Philosophiae Christianae*, 30(1), 35–48.
- Nazir, M., Aslam, M., & Nawaz, M. (2011). Mediating Role of LMX in Distributive Justice-Organizational Citizenship behavior Relationship: Evidence from Pakistan. *European Journal of Social Sciences*, 25(3), 59–68. <http://www.europeanjournalofsocialsciences.com>
- Ngugi, D., Wanjiku, P. D., & Kenyatta, J. (2021). Comparative analysis on the relationship between organizational culture and service quality in public and private universities in Kenya. *Human Resource and Leadership Journal*, 6(1), 1–15.
- Noerchoidah, Eliyana, A., & Christiananta, B. (2020). Enhancing innovative work behavior in the hospitality industry: Empirical research from East Java, Indonesia. *International Journal of Business and Society*, 21(1), 96–110. <https://doi.org/10.33736/ijbs.3229.2020>
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of „ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *IJTM, Special Publication on Unlearning and Learning*, 11(7/8), 833–845. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1504/IJTM.1996.025472>
- Nowosad, I. (2019). Alicanto czy Simurg? O zmianie orientacji na innowacje i przywództwo w szkolnej codzienności. *Rocznik Lubuski*, 1, 105–112. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.34768/rl.2019.v451.15>
- Nugroho, B., Hakim, L., & Irawan, B. (2020). Effect of Knowledge Sharing and Leader member Exchange (LMX) and Organizational Citizenship Behavior (OCB) to Indonesian Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 972–981.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York etc.: McGraw-Hill.
- Obłój, K. (1998). Strategia organizacji. Warszawa: PWE.
- Oleksyn, T. (2001). *Praca i płaca w zarządzaniu*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.

- Oren, L., Tziner, A., Sharoni, G., Amor, I., & Alon, P. (2012). Relations between leader-subordinate personality similarity and job attitudes. *Journal of Managerial Psychology*, 27, 479–496. <https://doi.org/10.1108/02683941211235391>
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus Affective Determinants of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74, 157–164.
- Ossowska, M. (1983). *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostaszewski, K., & Bobrowski, K. (2002). Subiektywne normy a intencja używania substancji psychoaktywnych przez nastolatków. *Alkoholizm i Narkomania*, 15(3), 305–325. http://www.ipin.edu.pl/ain/archiwum/2002/3/t15n3_5.pdf
- Paczkowski, P. (2017). Stoicka koncepcja wewnętrznej warowni. *Kultura i Wartości*, 23, 49–60.
- Pan, X., Chen, M., Hao, Z., & Bi, W. (2018). The effects of organizational justice on positive organizational behavior: Evidence from a large-sample survey and a situational experiment. *Frontiers in Psychology*, 8(JAN), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02315>
- Patchen, M. (1961). *The choice of wage comparisons*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Paulin, D. T., & Suneson, K. (2011). Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers – Three Blurry Terms in KM. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81–93.
- Peltokorpi, V., Nonaka, I., & Kodama, M. (2007). NTT DoCoMo's launch of I-mode in the Japanese mobile phone market: a knowledge creation perspective'. *Journal of Management Studies*, 44(1), 50–72.
- Penrose, E. T. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Perechuda, K. (Red.) (2005). *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perelman, Ch. (1959). *O sprawiedliwości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pérez-Morán, J. C., Morales-Páez, M., Bernal-Baldenebro, B., & Cano-Gutiérrez, J. C. (2023). Psychometric properties and invariance of the scale to measure attitude of researchers for university-industry collaboration. *Frontiers in Education*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2023.971367>
- Petrycy, S. (1956). *Przydatki do Etyki Arystotelesowej*, (oprac. W. Wąsik, wstęp K. Grzybowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Pfeffer, J. (1992). Understanding Power in Organizations. *California Management Review*, 34(2), 29–50. <https://doi.org/10.1177/000812569203400201>
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (2003). The external control of organizations. A resource dependence perspective. Stanford: Stanford Business Books.
- Phong, L. B., & Son, T. T. (2020). The Link between Transformational Leadership and Knowledge Sharing: Mediating Role of Distributive, Procedural and Interactional Justice. *Journal of Information and Knowledge Management*, 19(3). <https://doi.org/10.1142/S0219649220500203>
- Piasny, B. (2010). Zarządzanie wiedzą w organizacjach gospodarczych. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 10, 11–21.
- Piotrowska, A. (2012). Wiedza jawna i niejawną jako zasób decyzyjny w zarządzaniu personelem. In A. Grzegorzczak (Red.), *Procesy decyzyjne w warunkach niepewności* (s. 79–95). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Platon. (1999). *Państwo* (tłum. W. Witwicki). Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Field Studies of French and Raven's Bases of Power. Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387–411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.387>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Potocki, A. (2011). *Komunikacja w procesach zarządzania wiedzą*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Quinn, J. B. (1992). The Intelligent Enterprise a New Paradigm. *Academy of Management Journal*, 6(4), 48–63. <https://www.jstor.org/stable/4165094>
- Rahman, M. S., Mannan, M., Hossain, M. A., Zaman, M. H., & Hassan, H. (2018). Tacit knowledge-sharing behavior among the academic staff: Trust, self-efficacy, motivation and Big Five personality traits embedded model. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 761–782. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0193>
- Ramayah, T., Yeap, J. A. L., & Ignatius, J. (2014). Assessing Knowledge Sharing Among Academics: A Validation of the Knowledge Sharing Behavior Scale (KSBS). *Evaluation Review*, 38(2), 160–187. <https://doi.org/10.1177/0193841X14539685>
- Ratyński, W. (2002). *Menedżerskie i organizatorskie metody zarządzania*. Warszawa: C.F Muller Akademia Prawa.
- Rawls, J. (1958). Justice as Fairness. *Contemporary Political Theory: A Reader*, 67(2), 13–21. <https://doi.org/10.4135/9781446215272.n2>

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.1080/713659260>
- Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości* (tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reinholt, M., Pedersen, T., & Foss, N. (2011). Why central network position isn't enough: The role of motivation and ability for knowledge sharing in employee networks. *The Academy of Management Journal*, 54(6), 1277–1297. <http://www.jstor.org/stable/41413619>
- Reychav, I., & Weisberg, J. (2009). Good for Workers, good for Companies: How Knowledge Sharing benefits Individual Employees. *Knowledge and Process Management*, 16 (4), 186–197.
- Ręklewski, M. (2020). *Statystyka opisowa: teoria i przykłady*. Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Uczelni Zawodowej we Włocławku.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Managment*, 9(3), 17–35. <https://doi.org/10.1108/13673270510602746>
- Robbins, S., & Coulter, M. (2018). *Management*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2004). *Zachowania w organizacji* (tłum. A. Ehrlich). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Romanowska, M. (2001). Budowanie przewagi konkurencyjnej w oparciu o kapitał intelektualny. In K. Stoińska (Red.), *Strategia firmy a restrukturyzacja zatrudnienia*. Warszawa: PFPK.
- Rosen, B., Furst, S., & Blackburn, R. (2007). Overcoming barriers to knowledge sharing in virtual teams. *Organizational Dynamics*, 3(36), 259–273.
- Rousseau, J. J. (2009). *Umowa społeczna* (tłum. A. Peretiatkiewicz). Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and Computing*, 2(3), 117–119. <https://doi.org/10.1007/BF01891203>
- Rozmus, A., & Waltoś, S. (2016). *Szkolnictwo wyższe w Polsce: Ustrój, Prawo, Organizacja*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Rudawska, A. (2013). Dzielenie się wiedzą w organizacjach - istota, bariery i efekty. *Organizacja i Kierowanie*, nr 4, 90–105.
- Rudawska, A. (2018). Problem pomiaru dzielenia się wiedzą przez pracowników. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(6), 119–132.

- Rugman, A. M., & Verbeke, A. (2002). Edith Penrose's contribution to the resource-based view of strategic management. *Strategic Management Journal*, 23(8), 769–780. <https://doi.org/10.1002/smj.240>
- Rupp, D. E., Shapiro, D. L., Folger, R., Skarlicki, D. P., & Shao, R. (2014). A Critical Analysis of the Conceptualization and Measurement of 'Organizational Justice': Is it Time for Reassessment? *Academy of Management Annals*, 1(2), 919–959.
- Rutka, R. (2001). Kierowanie. In A. Czermiński, *Zarządzanie organizacjami* (s. 75–136). Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Sagan, A. (2014). Analiza rzetelności skal w wielopoziomowych modelach pomiaru. In K. Mazurek-Łopacińska, M. Sobocińska (Red.), *Badania marketingowe – nowe podejścia oraz metody na współczesnym rynku* (s. 49–59). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Sahni, S., & Sinha, C. (2020). Effect of Fairness on Employee Outcome: An LMX Perspective on Indian Banks. *Global Business Review*, 21(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.1177/0972150918779276>
- Saragih, J., Pratama, I., Wardati, J., Silalahi, E. F., & Tarigan, A. (2020). Can organizational justice dimensions mediate between leader mindfulness and leader-member exchange quality: An empirical study in Indonesia pharmaceutical firms. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(2), 545–554. <https://doi.org/10.5530/srp.2020.2.82>
- Sarapata, A. (1965). *Studia nad uwarstwieniem i ruchliwością społeczną w Polsce*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Schepers, P., & Van Den Berg, P. T. (2007). Social factors of work-environment creativity. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 407–428. <https://doi.org/10.1007/s10869-006-9035-4>
- Schifter, D. E., & Ajzen, I. (1985). Intention, Perceived Control, and Weight Loss: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 843–851.
- Schriesheim, C. A., Neider, L. L., Scandura, T. A., & Tepper, B. J. (1992). Development and preliminary validation of a new scale (LMX-6) to measure leader-member exchange in organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 135–147. <https://doi.org/10.1177/001316449205200119>
- Schriesheim, C. A., Tepper, B. J., & Tetrault, L. A. (1994). Least Preferred Co-Worker Score, Situational Control, and Leadership Effectiveness: A Meta-Analysis of Contingency Model

- Performance Predictions. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 561–573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.561>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Selekler-Goksen, N., Yildirim-Öktem, Ö., & Inelmen, K. (2016). The impact of organizational justice on the quality of the leader-member relationship in public versus foundation universities. *Egitim ve Bilim*, 41(184), 383–398. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6139>
- Serenko, A., & Dumay, J. (2015). Citation classics published in knowledge management journals. Part I: Articles and their characteristics. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 401–431. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2014-0220>
- Shan, S., Ishaq, H. M., & Shaheen, M. A. (2015). Impact of organizational justice on job performance in libraries: Mediating role of leader-member exchange relationship. *Library Management*, 36, 70–85. <https://doi.org/10.1108/LM-01-2014-0003>
- Sharifkhani, M., Khazaei Pool, J., & Asian, S. (2016). The impact of leader-member exchange on knowledge sharing and performance: An empirical investigation in the oil and gas industry. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 7(3), 289–305. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-11-2015-0037>
- Sheppard, B. H. (1984). Third party conflict intervention: A procedural framework. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (s. 141–190). Elsevier Science.
- Sikorski, Cz. (1988). *Projektowanie i rozwój organizacji instytucji*. Warszawa: PWE.
- Siswanti, Y., Tjahjono, H. K., Hartono, A., & Prajogo, W. (2020). Cross level analysis of organizational justice climate to counterproductive work behavior: leader-member exchange as mediation. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(11), 85–94.
- Skiba, M. (2016). Bariery przekazywania wiedzy w organizacji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej*, 24(2), 61–68. <https://doi.org/10.17512/znpcz.2016.4.2.06>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Smith, A. (1989). *Teoria uczuć moralnych* (tłum. D. Petsch.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, A. (2009). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Snyman, A. M., Coetzee, M., & Ferreira, N. (2023). The psychological contract and retention practices in the higher education context: the mediating role of organisational justice and trust.

- South African Journal of Psychology*, 53(2), 185–198.
<https://doi.org/10.1177/00812463221129067>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312.
- Sójka-Zielińska, K. (2001). *Historia prawa*. Warszawa: LexisNexis.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2022). *A beginner's Guide to Structural Equation Modeling (Third Edition)*. New York: Routledge.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stanisz, A. (2000). *Przystępny kurs statystyki z wykorzystaniem programu STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. Kraków: StatSoft Polska.
- Stańczyk-Hugiet, E. (2003). Zarządzanie wiedzą a kreowanie wartości. *Przegląd Organizacji*, 7–8, 10–13.
- Stańczyk-Hugiet, E. (2004). O istocie strategii wiedzy. *Przegląd Organizacji*, 7–8, 6–8.
- Steinmann, H., & Schreyögg, G. (2001). *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Stewart, T. A. (1997). Get with the New Power Game. *Fortune*, January 13, 58–62.
- Stogdill, R. M. (1969). Validity of leader behaviors descriptions. *Personnel Psychology*, 22, 153–158.
- Stoiński, A. (2016). Zmiany sensu pojęcia „sprawiedliwości społecznej” w perspektywie celów państwa socjalnego. *Świat Idei i Polityki*, 13, 51–66.
- Stoiński, A. (2018). Przeobrażenia idei sprawiedliwości społecznej część I: sprawiedliwość społeczna. *Roczniki Filozoficzne*, LXVI(1), 79.
- Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. (2011). *Kierowanie* (tłum. A. Ehrlich). Warszawa: PWE.
- Su, T., Wang, Z., Lei, X., & Ye, T. (2013). Interaction between Chinese employees' traditionality and leader-member exchange in relation to knowledge-sharing behaviors. *Social Behavior and Personality*, 41(7), 1071–1082. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.7.1071>
- Sułkowski, Ł. (2001). Role przywódcy i kierownika a wzory kierowania. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 29, 189–209.

- Sumanth, J. J., Černe, M., Hannah, S. T., & Škerlavaj, M. (2023). Fueling the Creative Spark: How Authentic Leadership and LMX Foster Employees' Proactive Orientation and Creativity. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 30(3), 356–374. <https://doi.org/10.1177/15480518231180064>
- Supernat, J. (2005). *Zarządzanie*. Wrocław: Kolonia Limited.
- Swift, M. L., & Virick, M. (2013). Perceived Support, Knowledge Tacitness, and Provider Knowledge Sharing. *Group and Organization Management*, 38(6), 717–742. <https://doi.org/10.1177/1059601113507597>
- Szczepański, M., Śliz, A., & Wojtkun, J. (2014). *Współczesne teorie społeczne. W kręgu ujęć paradygmatycznych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Szmigielska, B., Wolski, K., & Jaszczak, A. (2012). Modele wyjaśniające zachowania użytkowników Internetu. *E-mentor*, 3(45).
- Sweeney, P. D., & McFarlin, D. B. (1992). Distributive and Procedural Justice as Predictors of Satisfaction with Personal and Organizational Outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35(3), 626–637. [https://doi.org/https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1022](https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1022)
- Świgoń, M. (2015). Dzielnie się wiedzą i informacją w różnych dziedzinach nauki na polskich uczelniach. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4(206), 389–407.
- Świgoń, M. (2017). Knowledge sharing practices in informal scholarly communication amongst academics in Poland. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 22(2), 101–115. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol22no2.7>
- Świst, G. (2016). Sprawiedliwość w nauczaniu Jana Pawła II. *Gdańskie Studia Prawnicze*, XXXV, 429–444.
- Tamta, V., & Rao, M. K. (2017a). Linking Emotional Intelligence to Knowledge Sharing Behaviour: Organizational Justice and Work Engagement as Mediators. *Global Business Review*, 18(6), 1580–1596. <https://doi.org/10.1177/0972150917713087>
- Tamta, V., & Rao, M. K. (2017b). The effect of organisational justice on knowledge sharing behaviour in public sector banks in India: mediating role of work engagement. *International Journal of Business Excellence*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1504/IJBEX.2017.083330>
- Tan, C. N. L. (2015). Enhancing knowledge sharing and research collaboration among academics: the role of knowledge management. *Higher Education*, 71(4), 525–556. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9922-6>
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1958). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95–101.

- Tarka, P. (2017a). An overview of structural equation modeling: its beginnings, historical development, usefulness and controversies in the social sciences. *Quality and Quantity*, 52(1), 313–354. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0469-8>
- Tarka, P. (2017b). Wskaźniki WRMR i RMSEA oraz statystyka chi-kwadrat w ocenie dobroci dopasowania modeli SEM dla danych porządkowych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 469, 197–207. <https://doi.org/10.15611/pn.2017.469.20>
- Teece, D. J. (2014). A dynamic capabilities-based entrepreneurial theory of the multinational enterprise. *Journal of International Business Studies*, 45(1), 8–37. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.54>
- Teng, J. T., & Song, S. (2011). An exploratory examination of knowledge-sharing behaviors: Solicited and voluntary. *Journal of Knowledge Management*, 15(1), 104–117.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Tichy, N. M., & Ulrich, D. O. (1984). The Leadership Challenge – A Call for the Transformational Leader. *Sloan Management Review*, Fall, 59–68.
- Tran Pham, T. K. (2023). Organization justice, knowledge sharing and employees' innovative behavior: evidence from the knowledge-intensive industry. *Employee Relations: The International Journal*, 45(6), 1492–1510. <https://doi.org/10.1108/ER-04-2022-0211>
- Turek, D. (2014). Promowanie sprawiedliwości organizacyjnej jako klucz do budowania zaangażowania w pracę. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, 97–111.
- Turek, D., & Wojtczuk-Turek Agnieszka. (2015). Rola statystycznego „efektu mediacji” w naukowym wyjaśnianiu zjawisk w zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 3, 73–89.
- Turner, J. (2010). *Theoretical principles of sociology*. New York: Springer.
- Tushman, M. L., & Katz, R. (1980). External Communication and Project Performance: An Investigation into the Role of Gatekeepers. *Academy of Management Proceedings*, 1, 261–265. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1980.4976212>
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115–191. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60283-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60283-X)
- Ujwary-Gil, A. (2009). Koncepcja zasobowej teorii przedsiębiorstwa całościowe ujęcie i kierunek dalszych badań. *Przegląd Organizacji*, 6, 24–27. <https://doi.org/10.33141/po.2009.06.06>
- Van Den Bos, K., Wilke, H. A. M., Lind, E. A., & Vermunt, R. (1998). Evaluating outcomes by means of the fair process effect: Evidence for different processes in fairness and satisfaction

- judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1493–1503.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1493>
- van den Hooff, B., & de Ridder, J. (2004). Knowledge sharing in the context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117–130.
<https://doi.org/10.1108/13673270410567675>
- Van der Heijden, B., & Spurk, D. (2019). Moderating role of LMX and proactive coping in the relationship between learning value of the job and employability enhancement among academic staff employees. *Career Development International*, 24(2), 163–186.
<https://doi.org/10.1108/CDI-09-2018-0246>
- Vanić, T., Stamenković, I., Vujko, A., Gajić, T., & Delić Jović, M. (2019). The role of organizational justice in relationship between leader and member (Lmx) in the service sector. *Geo-Journal of Tourism and Geosites*, 27(4), 1296–1306. <https://doi.org/10.30892/gtg.2>
- Vecchio, R. P., Griffeth, R. W., & Hom, P. W. (1986). The predictive utility of the vertical dyad linkage approach. *Journal of Social Psychology*, 126(5), 617–625.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713634>
- Von Krogh, G. (2005). Knowledge Sharing and the Communal Resource. In M. Easterby-Smith, M. A. Lyles (Ed.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Von Krogh, G. (2011). Knowledge Sharing in Organizations: The role of communities. In M. Easterby-Smith, M. A. Lyles (Ed.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. New York: John Wiley & Sons.
- Vroom, V. H. (2000). Leadership and the decision-making process. *Organizational Dynamics*, 28(4), 82–94. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)00003-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)00003-6)
- Wajda, A. (2003). *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*. Warszawa: Difin.
- Walczak, W. (2009). Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 12, 3–10.
- Wan, J., Qin, M., Zhou, W., Zhou, H., & Li, P. (2023). Procedural justice, relative deprivation, and intra-team knowledge sharing: The moderating role of group identification. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.994020>
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115–131.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>

- Ward, E. A. (1998). Managerial power bases subordinate manifest needs as influences on psychological climate. *J. Bus. Psychol.*, 12, 361–378. <https://doi.org/10.1023/A:1025083631828>
- Weiss, E. (Red.) (2008). *Podstawy i metody zarządzania. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Vizja Press & It.
- Wernerfelt, B. (1984). A Resource-Based View of the Firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171–180. <http://www.jstor.org/stable/2486175>
- Willson, V. L. (1980). The distribution of Guilford's average rank-order correlation coefficient. *Educational and Psychological Measurement*, 347–348.
- Winkler, R., & Chmielecki, M. (2015). Komunikacja a dzielenie się wiedzą w projektowych zespołach międzykulturowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 3(939).
- Wohlwill, J. F. (1969). The age variable in psychological research. *ETS Research Bulletin Series*, 1, 1–44. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1969.tb00579.x>
- Wojciechowska-Dzięcielak, P. M., & Ashkanasy, N. M. (2024). Work Motivation and Knowledge Sharing: The Roles of Team–Member Exchange (TMX), Justice Perceptions, Organizational Rules, and Climate for Trust. In N.M. Ashkanasy, A.C. Troth, R.H. Humphrey, *Emotions in Organization* (Vol. 19, s. 245–264). Leeds: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1746-979120240000019011>
- Wojciechowska-Dzięcielak, P. M. (2019). Knowledge sharing phenomenon in the context of employee's ties with organization. *Proceedings of 17th Students' Science Conference „Ocean of Knowledge”*, 52–62. <https://doi.org/DOI 10.5277/SSC17.2019>
- Wojciechowska-Dzięcielak, P. M. (2020). Knowledge sharing facilitators and barriers in the context of group cohesion — A literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(1), 31–36. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.1.1335>
- Wojciechowska-Dzięcielak, P. M., & Szumowski, W. (2021). Transactional and transformational leadership in the context of perceived organizational justice and its dimensions. Identification of the interdependencies. *E-Mentor*, 90(3), 43–52. <https://doi.org/10.15219/em90.1521>
- Wojciszke, B. (2011). Psychologia władzy. *Nauka*, 2, 51–69.
- Wojtczuk-Turek, A. (2013). Innovativeness in Organizations: The Role of LMX and Organizational Justice: The Case of Poland. *International Journal of Synergy and Research*, 2(1), 41–55. <https://doi.org/10.17951/ijsr.2013.2.1-2.41>
- Wołodkiewicz, W., & Zabłocka, M. (2014). *Prawo rzymskie. Instytucje*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.

- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Woźniak, K. (2010). Problem pomiaru w naukach organizacji i zarządzania. *Przegląd Organizacji*, July, 8–10. <https://doi.org/10.33141/po.2010.05.02>
- Xierali, I. M., Nivet, M. A., Syed, Z. A., Shakil, A., & Schneider, F. D. (2021). Recent Trends in Faculty Promotion in U.S. Medical Schools: Implications for Recruitment, Retention, and Diversity and Inclusion. *Academic Medicine*, 96(10), 1441–1448. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000004188>
- Yammarino, F. J. (1993). Transforming leadership studies: Bernard Bass' leadership and performance beyond expectations. *The Leadership Quarterly*, 4(3), 379–382.
- Yeshinegus, H., & Hong, J. J. (2022). Influencing factors of academic staff knowledge sharing: a case of government universities in Addis Ababa, Ethiopia. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2113041>
- Yeo, M., Ananthram, S., Teo, S. T. T., & Pearson, C. A. (2013). Leader–Member Exchange and Relational Quality in a Singapore Public Sector Organization. *Public Management Review*, 17(10), 1379–1402. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.806573>
- Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: Scale development and validation. *Knowledge Management Research and Practice*, 7(1), 65–81. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2008.36>
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251–289. <https://doi.org/10.1177/014920638901500207>
- Zakrzewska-Bielawska, A. (2018). Modele Badawcze w Naukach o Zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 181(2), 11–25.
- Zaleznik, A., Kets de Vries, & Manfred F. R. (Eds.) (1975). *Power and the corporate mind*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Zhang, X., & Jiang, J. Y. (2015). With whom shall I share my knowledge? A recipient perspective of knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 277–295.
- Zeb, A., Abdullah, N. H., Othayman, M. bin, & Ali, M. (2019). The role of lmx in explaining relationships between organizational justice and job performance. *Journal of Competitiveness*, 11(2), 144–160. <https://doi.org/10.7441/joc.2019.02.10>
- Ziemiński, Z. (1992). *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin: Wydawnictwo Daimonion.

Źródła internetowe:

Conditions of service for academic staff working in higher education (Poland) [online]. *European Comission*. [Dostęp 3.10.2023]. Dostępny w: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/conditions-service-academic-staff-working-higher-education>.

Sagan, A. (2003a). Model strukturalny relacji między satysfakcją i lojalnością wobec marki. *Statsoft Polska*, 12, 87–92. [Dostęp 7.11.2023]. Dostępny w: https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/strukturalny.pdf.

Sagan, A. (2003b). Model pomiarowy satysfakcji i lojalności klientów. *StatSoft Polska*, 75–85. [Dostęp 7.11.2023]. Dostępny w: http://media.statsoft.nazwa.pl/_old_dnn/downloads/pomiarowy.pdf.

Sokołowski, A. (2004). O niewłaściwym stosowaniu metod statystycznych. *StatSoft Polska*, 5–14. [Dostęp 5.12.2023]. Dostępny w: https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/naukowe1.pdf.

Zasuwa, G. (2011). Zalety zastosowania modelowania równań strukturalnych w badaniach nad zachowaniami konsumentów. *StatSoft Polska*, 16–27. [Dostęp 7.12.2023]. Dostępny w: https://www.statsoft.pl/wp-content/uploads/2017/05/zastosowanie_modelowania_rownan_strukturalnych.pdf.

Akty prawne:

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668).