

TRÉNINGTRANSZFER

AVAGY TUDJUK-E HASZNOSÍTANI A TRÉNINGEN TANULTAKAT?



PAPP Tamás



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

A cikk célja, hogy bemutassa azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák a munkahelyi teljesítmény fokozására irányuló tréningek hasznosulásának mértékét. A tréningprogramok eredményességének vizsgálata fontos, azonban nehezen kivitelezhető terület, ugyanis a képzési folyamat nem ér véget ott, hogy a munkatársak elhagyják a tréningtermet. A képzéstől a tanult ismeretek és készségek alkalmazásáig terjedő folyamat feltételezi a szervezet egészének komplex rendszerként való vizsgálatát.

Kulcsszavak: tréninghatékonyság, tanulási transzfer, transzfermotiváció

A TRÉNING MEGHATÁROZÁSA

A „tréning” kifejezés a köznapi életben és a szakirodalomban is sokrétű, sokféle jelentéssel bíró fogalom. A kutyakiképzéstől kezdve a sporton és a hosszabb-rövidebb oktatási formákon keresztül bármit jelenthet. Ezért fontos, hogy első lépésben körülhatároljuk, definiáljuk vizsgálatunk tárgyát.

A vállalati készségfejlesztő tréningek kialakulását megelőzték a segítő tevékenységet végző pszichológusok által gyakran alkalmazott, csoportdinamikára épülő módszerek (Wheelan, 1990). A Wilfred R. Bion nevével fémjelzett és a pszichoanalitikus gyökerekre épülő Tavistock módszer az érzelmi és tudattalan problémák felszínre hozását célozza egy „pszichológiailag ellenőrzött környezetben”. A Kurt Lewin munkássága által létrejött és halála után továbbfejlődött T-csoport pedig „...egyének olyan heterogén csoportosulása, akik azért jönnek össze, hogy azokat a személyközi kapcsolatokat és azt a csoportdinamikát vizsgálják meg, amelyet ők maguk keltenek interakcióik által” (Bradford et al., 1972). Ilyen a humanisztikus pszichoterápia alapjaira épülő és Carl Rogers által kidolgozott *encounter csoport* is (személyes növekedés csoport), amelyben a közösen létrehozott biztonságot és

bizalmat használják fel az önfogadás, az önrányítás vagy a személyközi hatékonyság területén (Weir, 1975).

A vállalati-készségfejlesztő tréningek

Jelentős különbség tehető azonban a fent említett módszerek és a vállalati-készségfejlesztő tréningek között, utóbbi ugyanis egy adott időtartam alatt levezetett, szervezett tanulási forma a résztvevők munkateljesítményének javítása és fejlődése érdekében. Goldstein (1991) széleskörűen elterjedt definíciója szerint a tréning magasabb teljesítményt eredményező attitűdök, koncepciók, ismeretek, szerepek és készségek szisztematikus elsajátítása. Egy másik megfogalmazásban (Schermerhorn et al., 2008) a tréning olyan tevékenységek együttese, amely lehetőséget nyújt a munkavégzéssel kapcsolatos készségek elsajátítására és fejlesztésére. Ez a fajta tréning tehát a munkavállaló kompetenciáiban mutatkozó hiányosságok áthidalására szolgál. A tréning segítségével kiegyenlíthetők a teljesítményben és ismeretekben, de a lehetőségekben (új munkakör) és a növekedésben (a kívánt karriercél elérése) mutatkozó hézagok is.

A gyakorlatban a módszertani és a tréneri stílusban mutatkozó különbségek miatt a készségfejlesztő tréningek nem szándékos keverése a korábban említett típusokkal (T-csoport, encounter stb.) a tréning eredményességének csökkenésével járhat. Habár a készségfejlesztő tréningek is táplálkoznak az elődök által felfedezett eredményekből (visszajelzés, bizalom stb.), fókuszuk azoknál pragmatikusabb, felépítésük pedig formálisabb és egyben strukturáltabb is (Forsyth, 1990). Az általa érintett témák tekintetében megpróbál a munkahely adta határokon belül maradni és az érzelmileg túlságosan bevonó vagy személyes kérdésektől tartózkodni.

A transzfer meghatározása

Mely tudás vagy folyamat tette lehetővé, hogy rájöjjünk, a villámlás tulajdonképpen egy hatalmas „szikra”? Mi kellett ahhoz, hogy felfedezzük, a dugattyús, belső égésű motorokat kontrollált robbanások sorozatával működtetni tudjuk? A választ az ilyen és ehhez hasonló kérdésekre a tanulási transzfer adhatja meg (Haskell, 2001). Az a mentális folyamat, amelynek hatására a már megszerzett ismereteinket (elektromos szikráról szerzett tudásunkat) egy olyan helyzetben is fel tudjuk használni, ahol korábban még nem használtuk őket (például a meteorológia és a természeti jelenségek területén). A transzfer tulajdonképpen egy generalizációs jelenség, amit Edward Thorndike és Robert S. Woodworth írt le először „gyakorlati transzfer” néven a figyelmi, diszkriminációs és egyéb mentális funkciók tanulásáról szóló cikkében (Thorndike és Woodworth, 1901). Ma leginkább tanulási transzferként hivatkozunk rá, ezért e kifejezés definíciója található az alábbiakban.

A tanulási transzfer

Tanulási transzfernek nevezzük azt a jelenséget, amikor a korábbi szituációban tanultak hatással vannak a tanulásra egy jelenlegi vagy a jövőben bekövetkező szituációban (Haskell, 2001). Ha már jól beszélek olaszul, az valószínűleg segíteni fog engem akkor, amikor a spanyol nyelv elsajátításába kezdek, hiszen a két nyelv rokonsága miatt a két tanulási szituáció is hasonló lesz.

Mivel a tanulási transzfer a gondolkodási, észlelési és információfeldolgozási műveletekhez kötődik, ezért alapvető jelentőségű tanulási helyzetben. Nélküle egyszerűbb mozgásos készségeket is nehezen tanulnánk meg egy új helyzetben (lásd Magill [2004] összefoglalóját a szenzomotoros készségekről).

A tréningtranszfer

A tréningtranszfer az az eredmény, mely szerint a tréningen részt vevő a tréningen tanult tudást és készségeket hatékonyan és folyamatosan alkalmazza a munkájában (Broad és Newstrom, 1992, 6). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a résztvevő a munkahelyére visszaérve (hacsak nem on-the-job tréningről volt szó) bemutatja, hogy meg tudja valósítani a tréningen tanultakat, legalább olyan jól, ahogy azt a tréning végi gyakorlásnál tette.

A tréning eredményességének egyik legfontosabb szempontja, hogy a résztvevők képesek lesznek-e alkalmazni a munkakörnyezetben a tréningen elsajátított tudást, készségeket, attitűdöket. Leegyszerűsítve tehát azt mondhatjuk, hogy a tréning akkor éri el a hatását, ha a tréningtranszfer létrejött. Ezért kulcsfogalom a transzfer a tréning eredményességének vizsgálatában.

A tanulási és a tréningtranszfer közötti különbség

Láthatjuk, hogy a tanulási transzfer fogalma jóval általánosabb, míg a tréningtranszfer inkább munkafeladathoz, munkakörhöz kötött. A szakirodalomban a tanulási transzfer iskolarendszerű képzéssel, oktatással kapcsolatban merül fel nagy számban, míg a tréningtranszfer leginkább a munkahelyi felnőttképzéshez kötődik.

Heisler és Benham (1992) (in: Kirwan, 2009) szerint az emberierőforrás-fejlesztés területén belül elkülönül az oktatás és a tréning gyakorlata. Javaslatuk szerint a tréning közvetlenebb, gyakorlatorientáltabb, és jobban fókuszál a munkafeladatra, míg az oktatás hosszabb távra szól, általánosabb, elméletibb tudást nyújt. Ezzel együtt az oktatás (témaköreit tekintve) szélesebb spektruma miatt kreatívabb is lehet a tréningnél (Haskell, 2001). Ezért hosszú távon mélyebb szintű és szélesebb látókörű transzfert biztosít.

Történetileg a két fogalom elkülönült egymástól, azonban manapság a kettő összeolvadását figyelhetjük meg. Habár a tréningtranszfer fókusza szűkebb, nehéz lenne róla a tanulási transzfer fogalma nélkül beszélni, hiszen magába foglalja azt is. Ezért helyes a tréningek esetében is tanulási transzferről beszélni.

A transzfer típusai

A tanulási transzfer fogalma nem egységes, egyszerre több dolgot is jelent. A szakirodalomban több típusát is megkülönböztetik.

Vállalati képzések tervezésénél jó, ha tisztában vagyunk azzal, hogy a tréningprogramokkal milyen transzfertípust akarunk megvalósítani, mert ez hatással lesz a program céljára és eredményességének vizsgálatára is. Hiszen az eltérő célok és transzferformák eltérő fejlesztési és mérőeszközt igényelnek. Ha például a programban alacsony utas (lásd lent) transzfert akarunk kiváltani, a tréning során az egyes feladatok újra és újra ismétlésére kell törekednünk annak érdekében, hogy a kívánt szintű automatizmus kiépüljön.

Az alábbiakban a tanulási transzfer különböző kategorizációs lehetőségei kerülnek bemutatásra.

A transzfer hatása

Pozitív transzfer: A pozitív transzfer esetében a korábban tanultak segítik az új ismeretek elsajátítását (Baldwin és Ford, 1988; Jelsma, 1989).

Negatív transzfer: A korábbi helyzetben tanultak gátolják vagy késleltetik a tanulást az új helyzetben (Baldwin és Ford, 1988; Jelsma, 1989; Gick és Holyoak, 1987; Patrick, 1992). Például előfordulhat, hogy nyelvtanulás közben a már ismert és hasonló hangzású olasz szó ugrik be a megfelelő spanyol helyett. Ha a tréning során a negatív transzfer elkerülésére törekszünk (munkafolyamatokkal kapcsolatban), akkor hangsúlyoznunk kell a megismerendő rendszerek közötti eltéréseket és a közöttük lévő különbségekre kell koncentrálnunk a tréning felépítésében és megtartása során.

A tanulási és transzferkörnyezet közötti hasonlóság

Közeli: A szituációk közötti átfedésre épül, melyben nagyfokú a hasonlóság az eredeti és a transzferkörnyezet között (Gick és Holyoak, 1987; Gielen, 1995; Tannenbaum és Yukl, 1992). Például a biztonsági előírások elsajátítását célzó tréningprogramok általában közeli transzferrel dolgoznak, hiszen ezen szabályok nagy része szó szerint értendő.

Távoli: A helyzetek között kis átfedés figyelhető meg, vagyis az eredeti és a transzferkörnyezet egymástól eltérő (Gick és Holyoak, 1987; Gielen, 1995; Tannenbaum és Yukl, 1992). Vezetői tréningek esetében számos példát lehet említeni, amikor a távoli transzfer hatásait akarjuk kihasználni, mint például a vezetői döntéshozás fejlesztése outdoor környezetben. A vezetőknek kiadjuk, hogy huzalok és biztosítók segítségével szervezzék meg a csapat átjutását egy adott folyó felett. Habár e feladat számos döntés meghozását igényli, mégis sok feldolgozási munkára van még szükségük a résztvevőknek addig, amíg a tréningen történeteket alkalmazni tudják konkrét vállalati környezetben.

Általános transzfer esetén a megszerzett ismeret, készség, módszer stb. alkalmazható más feladatok felmerülésekor is (Gick és Holyoak, 1987). Ha a tréningen például megtanuljuk, hogyan érdemes célt kijelölni magunk vagy beosztottaink számára, akkor ez a tudás egész sok esetben, akár egy lakásfelújítás során is alkalmazható lesz.

Specifikus transzfer esetében pedig a tanult ismeret sajátos, nem alkalmazható az eredetitől lényegesen eltérő helyzetben vagy feladattípusok esetén (Mayer és Wittrock, 1996). Egy konkrét számítógépes szoftver kezelésével kapcsolatos tudás például nehezen alkalmazható más munkahelyi környezetben, mondjuk a fénymásoló gép kezelése közben.

A mentális folyamatok

Alacsony utas: A jól megalapozott, elsajátított készség majdhogynem automatikus módon való alkalmazása (Salomon és Perkins, 1990). Alacsony utas lehet az a – már a tréningen begyakorolt – ismeret, mely szerint a jó értékesítő köszönje meg a vásárlást a kasszától távozó vásárlónak. Az alacsony utas transzfer nem kíván az egyéntől különösebb szellemi erőfeszítést.

Magas utas: A transzfer absztrakciót, kognitív és metakognitív erőfeszítést kíván meg az egyéntől a tudás egyik környezetből a másikba történő átvitelekor (Mayer és Wittrock, 1996; Salomon és Perkins, 1989). Vezetői tréningek esetében az előző példához hasonló elismerés kifejezése már nem ennyire automatikus művelet. A vezető hamar hatástalanná válik, ha a beosztottal való találkozáskor minduntalan a „szép munka” formulát ismételteti. Hiszen a vezetőnek az elismerést a pozitív eredménnyel járó vagy javuló tendenciát mutató teljesítményre kell adnia, így minden elismerés önálló mérlegelést kíván.

A meglévő tudáshoz való viszony

Laterális: Más, de hasonló komplexitású feladatokra átvitt transzfer, ahol az előző témakörben tanult tudás nem szükségszerű, de hasznos az új tudás elsajátításához (Gick és Holyoak, 1987). Például a tárgyalástechnika-tréningen megtanult, a beszállítóval való ártárgyalásra vonatkozó készségek a munkabértárgyalásnál is jól jöhetnek.

Vertikális: Az előző témakörben tanult tudás szükségszerű az új tudás elsajátításához (Ormrod, 2004). Például előzetesen tudnunk kell biciklizni ahhoz, ha motorkerékpárt szeretnénk vezetni. A biciklizéshez viszont nem szükséges, hogy motoros jogosítvánnyal rendelkezünk.

Szó szerinti: A transzferkörnyezetben a tudást ugyanabban a formában alkalmazhatom, mint az eredeti tanulási helyzetben, tehát nincs szükség a megváltoztatására (Schunk, 2004).

Szimbolikus: Egy új probléma vagy feladat megoldásakor az általános vagy már rendelkezésemre álló információt is fel kell használnom. Erre példa a képzési módszertan azon esete, amikor az új ismeretet analógiák segítségével magyarázzuk el. Ilyen a jól ismert és több helyen is alkalmazott jéghegymodell is (Schunk, 2004).

A transzfert befolyásoló tényezők

A tréningprogram kifejlesztése előtt érdemes minden készség és átadandó tudás esetében pontosan meghatározni, hogy milyen transzfert várunk el a képzés befejeztével. Itt azonban még nem ér véget a történet, hiszen számos dologtól függhet az, hogy érvényesülni fog-e a tréningtranszfer, vagyis a résztvevő a tanultakat meg tudja-e valósítani a munkahelyén.

A tréning hatását megítélni első látásra nehéz, bonyolult feladatnak tűnik. Ennek legfőbb oka, hogy a tréning eredményét befolyásoló tényezők száma nagy és ezek hatása, egymáshoz való viszonya nehezen átlátható. A tréning eredménye ezen változók mértékétől, helyzetétől fog függeni. A továbbiakban tehát ismerkedjünk meg néhány befolyásoló tényezővel a legjelentősebbek közül. A könnyebb átláthatóság kedvéért ezen változókat három csoportba soroljuk: 1. a résztvevők, 2. a tréning és 3. a munkakörnyezet jellemzői szerint.

A résztvevők transzfert befolyásoló sajátosságai

A befolyásoló tényezők sorát magukkal a résztvevőkkel kezdjük, hiszen a tréningprogram elsősorban rájuk fókuszál, és ha az illető valamilyen oknál fogva nem akarja vagy nem tudja alkalmazni a tanultakat, a tréning hatása elmarad.

Tanulási képesség. Mint minden tanulási helyzetben, a jobb tanulási képességgel rendelkező résztvevők könnyebben sajátítják el a tananyagot. A tapasztalatok szerint a tanulási képességnek pedig az iskolai végzettség jó közelítését adja. A magasabb iskolai végzettségű

alkalmazottak nagyobb valószínűséggel használják ki az előttük álló fejlődési lehetőséget akár munkahelyi, akár szabadidős tevékenységről van szó (Birdi et al., 1997).

Személyiségjellemzők: énhatékonyság, magabiztosság, kockázatvállalási képesség. A Ford és munkatársai (1998) által végzett vizsgálatok szerint az énhatékonyság összefüggésben áll a tréning előtti motivációval, a tréningen bemutatott teljesítménnyel, a transzferteljesítménnyel (a tréningen végzett gyakorlat megismétlése) és a készségek fenntartásával. Az énhatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését (Zsolnai és mtsai., 2007). Mindezek következtében a résztvevőknek jobb esélyeik vannak a tréningen tanult alkalmazására. Ezen túl az énhatékonny résztvevők nagyobb magabiztosságot mutatnak az alkalmazás során (Cole és Latham, 1997; Martocchio és Judge, 1997; Saks, 1995). Seyler, Holton, Bates, Burnett és Carvalho (in: mcDonald, 2001) vizsgálataiban a nagyobb mért magabiztossággal rendelkező személyek nagyobb motivációt is mutattak a tréning alkalmazására. A magabiztosság mellé pedig jó, ha egy kis kockázatvállalási képesség is társul (Friedman, 1990; Robinson, 1992) nemcsak a tréningen történő gyakorlás alatt, de az elsajátított készség munkahelyi alkalmazása során is. A résztvevőknek képeseknek kell lenniük arra, hogy találjanak egy olyan szervezeti jelentőséggel bíró és reális sikerrel kecsegtető projektet vagy munkafeladatot, amelyen tesztelhetik az újonnan elsajátított készségeiket. Némi kockázattal jár, ha éles helyzetben először alkalmazunk egy új cselekvési sort. Csíkszentmihályi (1988) szerint azonban az ilyen mérsékelt kockázattal járó helyzetek felvállalása és a feloldásukkor keletkező elégedettség hozzájárul a mindennapi pszichés jóllétünk kialakulásához.

A transzferre való képesség. Ahhoz, hogy a teljesítmény létrejöhessen, a teljesítmény egyéni feltételei közül alapvető fontossága van a résztvevő fizikális, mentális és érzelmi teljesítő-képességének. Tudnunk kell tehát, hogy a megfelelő ember tartózkodik-e a megfelelő munkakörben. Rendelkeznie kell a teljesítéshez szükséges alapvető készségekkel, amelyek a korábbi tapasztalatain alapulnak.

Motiváció a tanulásra. Ez a befolyásoló tényező azt jelenti, hogy a leendő tréningrésztvevő milyen mértékben van felkészülve arra, hogy részt vegyen a tréningen vagy a fejlesztési programban. Mértéke függ attól, hogy az egyénnek milyen percepciói vannak a tréningről azt megelőzően, hogy mennyire fog megfelelni az igényeinek, vagy hogy milyen lehetőségei vannak a részvételre illetően. Habár a transzferre irányuló motiváció a személyes jellemzők közé tartozik, befolyásolhatja a képzés lebonyolítását és a munkakörnyezet-tényezőket is.

Motiváció a transzferre. A transzferre irányuló motiváció lényegében azt jelenti, hogy a résztvevő elkötelezett a tréningen tanult ismeretek és készségek munkahelyen történő alkalmazásában. A szándék mellett fontos az egyén percepciója arra vonatkozóan, hogy képes lesz-e alkalmazni a megszerzett tudást, valamint hogy felismerik és elismerik-e az erőfeszítéseit. A tanulási és a transzferre irányuló motiváció kapcsolatban áll egymással. És amíg valamilyen hiányzik a kettő közül, addig aligha regisztrálhatunk jelentős tréningtranszfert.

Ezenkívül Yelon, Sheppard, Sleight és Ford (2004) az egyéni teljesítmény (ezen belül a transzferre irányuló motiváció) egyik fő összetevőjének tartja azt is, hogy a résztvevő szükségesnek látja-e teljesítményének javulását ahhoz, hogy megoldja az előtte álló feladatokat,

problémákat. Például az egyéni, tárgyalási szituációkat mellőző munkát végző bérszámfejtőt azért is felesleges tárgyalástechnika-tréningre küldeni, mert a munkahelyre visszatérve nem fogja szükségét érezni a tréningen tanultak alkalmazásának.

A tréningprogram transzfert befolyásoló sajátosságai

Ennél a csoportnál a fő kérdés, hogy vajon a tréning tartalma, felépítése és lebonyolítása megkönnyíti-e a résztvevőknek a tanultak munkahelyi szituációban való alkalmazását, vagyis a transzfert. A tréning összességében meg fog-e felelni az igényeiknek?

Az igényfelmérés. Hagyományosan az igényfelmérés során derül ki, hogy mit fog tartalmazni a konkrét problémára kifejlesztett vagy összeállított képzési program. A tréningigényt több módszerrel is felmérhetjük. Az igényfelmérés kilenc alapvető eszköze a következő (Goldstein, 1991):

1. Megfigyelés (pl. idő-mozgás tanulmányok)
2. Kérdőívek (pl. kontroll nélküli résztvevői kérdőívek)
3. Konzultáció a kulcsemberekkel (pl. osztályvezetők)
4. Nyomtatott média (pl. házon belüli publikációk)
5. Interjúk (pl. strukturált beosztotti)
6. Csoportmegbeszélések (pl. szakértői bizottsági)
7. Tesztek (pl. kompetenciahiány-felmérés)
8. Beszámolók, feljegyzések (pl. szervezeti diagram)
9. Munkaminták (pl. teszt példányok, levelek stb.)

Segítségükkel pontosabban körvonalazhatjuk a tréningen átadni szándékozott tudás és készségek együttesét. Azért van ezekre az eszközökre szükség, mert sok esetben a megrendelő sincs tökéletesen tisztában a vállalati probléma okával, jellemzőivel, amelyre a tréninget mint emberierőforrás-fejlesztő megoldást alkalmazni kívánja.

Gyakori példa, hogy egyes kollégákkal kapcsolatban kommunikációs nehézségeket említ a tréninget megrendelő vállalat. Nem mindegy azonban, hogy a kommunikáció mennyiségével (túl sokat vagy túl keveset kommunikálnak), stílusával, tartalmával stb. van-e a probléma. Nem tanácsos erre az igényre differenciálatlanul csak „kommunikációs” tréninget ajánlani a megrendelőnek. Szélsőséges esetben az is előfordulhat, hogy a felmerülő problémára nem a képzés, hanem valamely más szervezetfejlesztési eszköz nyújt majd megoldást (például team coaching, szupervízió, munkakörtervezés stb.).

Az igények tisztázását tekinthetjük a tréning előtti diagnosztikai felmérésnek is. Mivel az előkészítő munkálatok részét képezi, az igényfelmérés mértéke a gyakorlatban sokszor kisebb mértékű, mint amekkora fontossággal bír a későbbi eredmények szempontjából. Hiába lesz meg a vállalaton belül minden további feltétel a transzferre és a változásra, ha nincs szükség a tréningen megtanultakra, akkor nem is várható el a résztvevőktől azok alkalmazása.

A tréning tartalma. Az igényfelmérés tehát nagymértékben fogja meghatározni a tréning célját és ezen keresztül a tartalmát is. Ezen túl a tréningprogram kifejlesztése önálló szakmának tekinthető, de ha jól sikerül eltalálnunk a tartalmát, akkor a résztvevők saját magukra nézve relevánsnak fogják tartani a tréningen hallottakat, és tudni fogják, hogyan használják fel ezeket az ismereteket a munkában. Yelon, Sheppard, Sleight és Ford (2004) szerint kifejezetten

autonóm munkakört végző résztvevőknél fontos, hogy a tréninganyag hiteles legyen, vagyis a készségek logikusak, a gyakorlatban alkalmazhatóak, a példák meggyőzőek legyenek. Segít az is, ha a résztvevők által tisztelt kollégák már használják a tréningen bemutatott készségeket.

A tréning felépítése. Az ezzel a tényezővel kapcsolatos legfőbb elvárás is az, hogy segítse a résztvevőt a transzfer elérésében. Könnyű belátni, hogy az órákig tartó unalmas előadás keretében átadott információhalmaz nem a leghatékonyabb eljárás, ha már a képzést követő héten teljesítményjavulást várunk a munkatársaktól. Lássuk hát, hogy mik azok a változók, amelyeket optimális értékre kell állítanunk a lehetséges transzfer létrejötte érdekében.

Meg kell találnunk az egyensúlyt az elmélet és a gyakorlat arányában. Az elmélettel járó deklaratív tudás haszna, hogy viszonylag általános transzfert biztosít, vagyis a célfeladattól eltérő helyzetben is felhasználható. Másik előnye, hogy megérteti a résztvevővel a tréning- és munkafeladattal kapcsolatos teendők hasznát. A gyakorlás pedig – azon kívül, hogy érdekességénél fogva tágítja a résztvevők figyelmi korlátait – automatizálja az átadott tudást. A gyakorlatokat tekintve a jó transzferhatás eléréséhez előnyös, ha a valósággal azonos elemek, a munkafeladatra reális problémák jelennek meg bennük.

A tréninganyag felépítése és a tréning logikai íve könnyen követhető, ha lineáris, vagyis egymásra épülő elemeket tartalmaz. Ezzel szemben az átadandó ismeretek és gyakorlatok csoportosítása, tömbösítése, más szóval a moduláris szerkezet kialakítása, viszont segít a tréning ügyféligényeknek való megfeleltetésében, testreszabásában. Az így kialakított, tömbösített tudásanyagból ugyanis könnyebben kihagyhatóak a résztvevők számára nem releváns elemek.

A munkakörnyezet transzfert befolyásoló sajátosságai

Támogatás a vezetők részéről. A vezetők számos módon segíthetik a transzfer létrejöttét: bátorítás, elismerés, forrásokhoz való hozzáférés biztosítása stb.

A felsővezetés támogatása kritikus a várt vállalati értékek megerősítése, a támogató vállalati klíma kialakítása szempontjából (Rynes és Rosen, 1995; Weaver et al., 1999a). A felsővezetés az, amely meghozza a döntéseket az egyéni teljesítmények szükségességéről, a stratégiai tervhez való illeszkedéséről. Ezenkívül az ő hatáskörükben áll a vállalatban belül a többi támogató felkérése és irányítása a teljesítmény létrejöttének érdekében.

A felsővezetőkön kívül nagy szerepük van még a közvetlen feletteseknek, akik kapcsolatban vannak a tréningrésztvevővel, akik monitorozzák annak teljesítményét. Az utasítási láncolatban közelebb helyezkednek el a beosztotthoz, mint a felsővezetők, ezért akár nagyobb (formális vagy informális) befolyással is rendelkezhetnek annak viselkedését illetően (Broad, 1992). Ők adják a magas teljesítmény eléréséhez szükséges visszajelzések nagy részét is.

A vezetőkön kívül más érintett (stakeholder) is befolyásolhatja a transzfer szintjét. Érintett lehet mindenki, aki valamilyen módon részt vesz a tréning céljainak megvalósulásában: szakértői partnerek (pl. információkkal, alkalmazható módszerekkel látnak el), teljesítmény-partnerek (pl. IT, biztonsági szakemberek), munkatársak, ügyfelek, mentorok, szponzorok stb. Ebből a megközelítésből a vezetőket elsődleges érintetteknek tekinthetjük.

Szervezeti faktorok. Rummler és Brache (1995) nyomán az egyéni teljesítményhez szükséges legfontosabb szervezeti feltételek a következők:

1. Tiszta teljesítményelvárások (a kimenetekről, standardokról stb.)
2. Források és támogatás biztosítása (eszközök, információ, a feladatok ütközésének elhárítása, gyakorlási lehetőség stb.)
3. Megfelelő következmények (jelentéssel bíró elismerések, jutalmak, ösztönzők)

Rummler és Brache (1995) szerint a munkahelyi teljesítmény 80%-a e három tényezőnek és a jól időzített, releváns visszajelzéseknek köszönhető, és a tréningmódszerrel orvosolható teljesítménnyel kapcsolatos problémák csupán a 15–20%-át teszik ki.

Különösen a kisebb autonómiával rendelkező, nagyobb vezetői kontrollt igénylő munkakörök esetében van ilyen nagy hatása az említett szempontoknak. A munkájukban nagyobb önállóságot élvező munkavállalók esetében inkább a tréning jellemzői (pl. hitelesség) és a transzferre irányuló motiváció lesz a kritikus.

A munkakörnyezetből érkező támogatás egy része nincs közvetlen kapcsolatban a tréninggel vagy a képzésekkel: folyamatok fejlesztése, a szervezet újrastrukturálása, a kompenzáció változtatása, a teljesítménymenedzsment. Ezek a tényezők mégis jelentős hatással vannak a transzfer kialakításában. Ezért a transzferhatás feltérképezéséhez jól kell ismerni azt a komplex vállalati rendszert, amelyben a teljesítményt érintő változásokat elvárjuk (Broad, 1992).

ÖSSZEFOGLALÁS

A tréningtranszfer jelenségét azért vizsgáltuk, mert a vállalati készségfejlesztő tréningek eredményességének vizsgálatában központi szerepet tölt be. Az eredményességvizsgálat során a transzfer pusztán megvalósulásán túl több szempontot is figyelembe vehetünk (például, hogy a tréning tárgyát képező készség alkalmazása együtt jár-e a szervezeti vagy a pénzügyi eredménnyel). Mégis a szervezeti vagy HR-probléma megfogalmazásától a tréning megtartásán keresztül a hatékony munkavégzés és a vállalati eredmények jelentkezéséig vezető személyzetfejlesztési folyamat javarészt azon múlik, hogy sikerül-e tréningtranszfert létrehozni. Ennek érdekében már a tréningprogram tervezésénél tudnunk kell, hogy milyen típusú transzfert szeretnénk előidézni. A szervezésnél pedig tisztában kell lennünk azzal, hogy milyen tényezők befolyásolhatják vagy torzíthatják a kívánt transzfert.

KITEKINTÉS ÉS TOVÁBBI KUTATÁSOK

A munkahelyi képzések során előforduló transzferjelenség mélyebb szinten való megértése további vizsgálatokat és elméleti összegzést igényel. Jelen ismereteink szerint az alább felsorolt, megválaszolásra érdemes kérdések jelentős mértékben lendíthetnek a transzferről kialakult tudásunk bővítésén:

- Vizsgálat a befolyásoló tényezők egymáshoz képesti elsődlegességének kérdéséről. Mivel a publikációban szereplő változók több különálló kutatásban nyertek igazolást, jelentős tanulsággal szolgálhatnak azok a vizsgálatok, amelyek egyszerre (minél) több változó egymáshoz képest vett súlyát tudnák kimutatni.

- A tréning során elsajátított készségek elkülönítése a transzferfolyamatban való időbeli fenntarthatóságuk szerint. Ez a nézőpont a transzferváltozók és -típusok, valamint a vizsgált készségek kapcsolatát fejthetné ki nagyobb precizitással.
- További eredménye lehet az egyszerre számos befolyásoló tényezőt vizsgáló kutatásnak, hogy a megfelelő kísérleti elrendezésben el tudnánk különíteni a közvetlen és a közbülső transzferváltozókat.
- Habár jelenleg is léteznek erre vonatkozó törekvések, mégis további megerősítésre van szükség olyan kutatások által, amelyek az egyes transzferváltozókat különböző munkakörnyezetben és tréningdizájn mellett tesztelik.
- E vizsgálatokban eredményes lehet továbbá a transzferkritérium pontosabb meghatározása, konceptualizációjának és operacionalizációjának további fejlesztése.

Az itt megismert befolyásoló tényezőket célszerű egységesítő jellegű elméleti modellekben elhelyezni annak érdekében, hogy megkönnyítsük a felhasználásukat. Ezért a további munka célja lehet, hogy magyar nyelven megszülethessen egy tréningtranszfermodelleket összehasonlító tanulmány, amely tükrözi a tárgykörön belül munkálkodó szakemberek jelenlegi gondolkodásmódját e témáról. Éppen ezért jelen publikáció bevezetesként is szolgál a tréningtranszfer vizsgálatát és értékelését bemutató keretrendszerhez.

SUMMARY

TRAINING TRANSFER

Are we able to utilize what we have learnt from the training course?

The aim of this study is to provide an overview of the influencing factors in the utilization of workplace trainings. Training evaluation is an important field of practice but sometimes it is hard to execute, because the learning process lasts long even after the participants left the training room. To understand this process, which extends from the learning situation to the application of the learned knowledge, we need to examine the whole organization as a complex system.

Keywords: training effectiveness, learning transfer, transfer motivation

IRODALOM

- ALVAREZ, K. (2004): An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4). 385–416. doi:10.1177/1534484304270820
- BALDWIN, T. T., FORD, J. K. (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41. 63–105.
- BIRDI, K., ALLAN, C., WARR, P. (1997): Correlates and perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82. 845–857.

- BROAD, M. (1992): *Transfer of training : action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- BROAD, M. (2005): *Beyond transfer of training : engaging systems to improve performance*. Pfeiffer, San Francisco.
- COLE, N. D., LATHAM, G. P. (1997): Effects of training in procedural justice on perceptions of disciplinary fairness by unionized employees and disciplinary subject matter experts. *Journal of Applied Psychology*, 82. 699–705.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1988): *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- THORNDIKE, E. L., WOODWORTH, R. S. (1901): The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions (i). *Psychological Review*, 8. 247–261.
- FORD, J. K., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M., SALAS, E. (1998): Relationships of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83,2. 218–233.
- FORSYTH, D. (1990): *Group dynamics* (2. ed.). Pacific Grove Calif.: Brooks/Cole Pub. Co.
- FRIEDMAN, B. A. (1990): *Training and Development Journal*, December, 17–19.
- GICK, M. L., HOLYOAK, K. J. (1987): The cognitive basis of knowledge transfer. In: CORMIER, S. M., HAGMAN, J. D. (eds.): *Transfer of learning: contemporary research and applications*, 9–47. Academic Press, San Diego, CA.
- GIELEN, E. W. M. (1995): *Transfer of training in a corporate setting*. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, The Netherlands.
- GOLDSTEIN, I. L. (1991): Training in work organizations. In: DUNNETTE, M. D. (1995): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology Vol. 2* (2. ed.). Intercultural Press.
- HASKELL, R. (2001): *Transfer of learning: cognition, instruction, and reasoning*. Academic Press, San Diego Calif.
- HOLTON, E. (2003): *Improving learning transfer in organizations* (1. ed.). Jossey-Bass, San Francisco CA.
- JELSMA, O. (1989): *Instructional control of transfer*. Unpublished doctoral dissertation. University of Twente, Enschede, The Netherlands.
- MAGILL, R. (2004): *Motor learning and control: concepts and applications* (7. ed.). McGraw-Hill, Boston.
- SCHERMERHORN, J. R., HUNT, J. G., OSBORN, R. N. (2008): *Organizational Behavior* (10. ed.). Wiley.
- KIRKPATRICK, D. (2006): *Evaluating training programs the four levels, third edition*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- KIRWAN, C. (2009): *Improving Learning Transfer* (1. ed.). Gower.
- MCDONALD, B. (2001): *Transfer of training in a cultural context : a Cook Islands study : a thesis submitted to the Victoria University of Wellington in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*.
- PATRICK, J. (1992): *Training. Research and practice*. Academic Press, London.
- POOLE, M. S., HOLLINGSHEAD, A. B. (2005): *Theories of small groups: interdisciplinary perspectives*. SAGE.

- ROBINSON, D. W. (1992): *Journal of Applied Recreation Research*, 1. 12–36.
- RUMMLER, G. A., BRACHE, A. P. (1995): *Improving performance: How to manage the white space on the organization chart (2nd ed.)*. Jossey-Bass, San Francisco.
- RYNES, S., ROSEN, B. (1995): A field survey of factors affecting the adoption and perceived success of diversity training. *Personnel Psychology*, 48. 247–270.
- SAKS, A. M. (1995): Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80. 211–225.
- SALOMON, G., PERKINS, D. N. (1990): Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2). 113–142.
- SCHERMERHORN, J. R., HUNT, D. J. G., OSBORN, D. R. N. (2008): *Organizational Behavior*. (10. ed.). Wiley.
- SCHUNK, D. (2004): *Learning theories : an educational perspective (4. ed.)*. Pearson/Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River N.J.
- TANNENBAUM, S. I., YUKL, G. (1992): Training and development in work organizations. *Annual Review Psychology*, 43. 399–441.
- TRACEY, W. R. (1992): *Designing training and development systems (3rd ed.)*. AMACOM, New York.
- WEAVER, G. R., TREVIN, L. K., COCHRAN, P. L. (1999a): Corporate ethics programs as control systems: influences of executive commitment and environmental factors. *Academy of Management Journal*, 42. 41–57.
- WEIR, J. (1975): The personal growth laboratory. In: BENNE, K. (ed.): *The Laboratory method of changing and learning: theory and application*. Palo Alto Calif.: Science and Behavior Books.
- WHEELAN, S. A. (1990): *Facilitating training groups: a guide to leadership and verbal intervention skills*. Greenwood Publishing Group.
- YELON, S., SHEPPARD, L., SLEIGHT, D., FORD, J. K. (2004): Intention to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use new ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17(2). 82–103.
- ZSOLNAI A., LESZNYÁK M., KASIK L. (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3). 233–270.