

KONCZ Katalin

KÉPZÉS ÉS FEJLESZTÉS A KARRIERGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN

Az Európai Unió tagjaként a jövőben feltételezhetően nálunk is nagyobb hangsúlyt kap a képzés minden formája. A fejlesztés eszközszerének része rövid távon a képzés, amely az ismeretek, készségek és a magatartás alakítására irányul a szervezeti elvárások teljesítése és az egyéni megelégedettség céljából. A hatékony és eredményes képzés hozzájárul a munkahelyi struktúra és a szakmastruktúra összehangolásához. Az élenjáró szervezetek képzési stratégiájukban az élethosszig tartó képzés követelményét fogalmazzák meg. A képzés szorosan kapcsolódik az emberi erőforrás menedzsment minden más funkciójához, amely a stratégia – tervezés – végrehajtás – értékelés folyamatában realizálódik.

A képzés célja az emberi tudás bővítése, amely a technikai, társadalmi fejlődés rohamosan változó folyamatában egyre nagyobb szerepre tesz szert. Az információs társadalomban felértékelődik a tudás „hozamteremtő képessége” (Laáb, 1994: 37. o.), a tudás menedzselése az egyik legfontosabb vezetői feladattá válik.

Sveiby a *tudást*¹ „cselekvésre való képesség”-ként definiálja, amely Polányi nyomán személyes, de szociális kontextusban jön létre (Sveiby (2000: 94. o.). A növekvő világgazdasági verseny közepette tartós versenyelőnyt a szellemi tőke biztosít, amely a legfontosabb szervezeti vagyonná vált az elmúlt két évtizedben és szerepe fokozódik az előttünk álló évtizedekben. Ez a szervezeti tőke korlátlan erőforrás, mert az ember tudásteremtő képessége végtelen, a tudás használata nem csökkenti (uo.: 79. o.), sőt növeli az értékét. A gazdasági növekedés fő motorjai napjainkban a tudásintenzív ágazatok², a tudásmunkásokra³ – agymunkásokra – épülő „tudásbázisú rendszer” (Velencei, 1998: 20. o.), a tudásbázisú szervezetek⁴. A tudás központi szerepét mi sem igazolja jobban, hogy a cégek piaci értékében egyre jelentősebb szerepet képviselnek az immateriális (szellemi) javak⁵. A Microsoft esetében például a könyv szerinti

érték a piaci érték 10%-a csupán (Sveiby, 2001: 57. o.). Az „immateriális javak” meghatározóvá válásának korszakát Sveiby tudáskorszaknak nevezi (uo.: 15. o.).

Sveiby interpretálásban az *emberi tudás hierarchikus felépítésű*, amelynek összetevői a képesség, a kompetencia és a szakértelem. A legalsó szint a képesség, erre épülnek a kompetenciák, majd legfelül a szakértelem helyezkedik el. A kompetencia a tények ismeretét (explicit tudás), a jártasságot (skill) a hogyanokat (know how), a tapasztalatot, az értékítéletet és a társadalmi-szervezeti közeget tartalmazza (Sveiby, 2001: 93. o.). A kompetenciára jellemző, hogy egyedi, „nem másolható”, és a „cselekvéssel transzferálódik” (uo.: 97. o.). A szervezet és egyén kölcsönkapcsolata miatt „kontextusfüggő” (uo.: 94. o.), új környezetben egy része – a szervezetspecifikus kompetencia – elvész. Ebből következik, hogy az új belépőknek, még ha nagy gyakorlattal rendelkeznek is, rövidebb-hosszabb képzésre van szükségük.

A tudást sokféleképpen lehet tipizálni, a tudás jellege szerint *alaptudást* és *szaktudást* lehet megkülönböztetni; a tudásismeret tartalma szerint a *technikai*, a *társadalmi* és az *esztétikai* tudás különül el (Warhust – Nickson, 2001)⁶. A képzés döntő szerepet játszik a tudás, a humántőke létrehozásában és gyarapításában.

A felhalmozott humántőke forrásainak szerkezete az életpálya során módosul: a korai humántőke gyarapítása megoszlik az otthoni és az intézményi képzés (bölcsőde, óvoda) között, az életpálya előkészítő szakasza a formális iskolarendszerben zajlik, amelyet a későbbiekben a munka közbeni képzés aktualizál és fejleszt (European Communities, 2003: 9. o.).

A munka közbeni képzés funkciója a *tudástőke* gyarapítása, amely folyamatban a tanuló szervezet⁷ és az életfogytig tartó képzés alanya, a munkaező kölcsönösen igazodik egymáshoz. A hatékony és eredményes képzés hozzájárul a munkahelyi struktúra és a szakmasztruktúra összehangolásához, a szervezeti célokkal való azonosuláshoz és az egyéni megelégedettséghez. A képzés összetett fogalom és jelenség, fő formái az *alapképzés, az átképzés és a továbbképzés*. Az oktatási intézmények és a munkahelyek mindhárom képzési formában részt vállalnak-vállalhatnak. Szerepük, jelentőségük az oktatás céljától, típusától függően és az oktatási tradíciók, szervezeti kultúra szerint változó. Míg Európában például a szakképzésben az oktatási intézmények jelentős részt vállalnak, Japánban a szakképzés főként a munkahelyeken történik. Világszerte jellemző tendencia, hogy az alapképzés az iskolarendszerben történik, míg a szakképzés egyre inkább átkerül a munkahelyek hatáskörébe.

Felnőttképzés folyik az állami és magán felsőfokú intézményekben, a felnőttképzéssel (is) foglalkozó állami és magánvállalkozások keretében, valamint a munkáltatóknál. A felnőttképzéssel foglalkozó intézmények száma egyes források szerint 2600 (Benedek, 2003: 3. o.), más forrás 2800 cégről számol be (M.A., 2003: 5. o.). A felnőttképzésben résztvevők számának növekedése 1997 és 2000 között meghaladta az 50%-ot, számuk 2002-ben becslések szerint több mint 400 ezer fő volt (Benedek, 2003: 3. o.).

A munkáltatók hozzáállása a képzéshez korántsem egységes. Külföldi tapasztalatok szerint egyes nagyvállalatok, mint a Xerox, a Procter & Gamble és a General Motors, olyan vezetőképző központokká váltak, amelyek vezető utánpótlást jelentenek más vállalatok számára. Más cégek nem investálnak a munkaezőbe, arra hivatkoznak, hogy a kiképzettek gyakran elhagyják a vállalatot, s így a rájuk fordított energia és pénz elvész (Belcourt, 1996: 35. o.). A hazai multinacionális cégek az anyavállalat gyakorlatát követik. Bár a kis- és a közepes cégek egyre inkább szembesülnek a humán erőforrás fontosságával, a humán tőke beruházás csekély, elsősorban a forráshiány miatt (Viszt, 2002: 30. o.).

Szervezeti tanulás, élethosszig tartó képzés

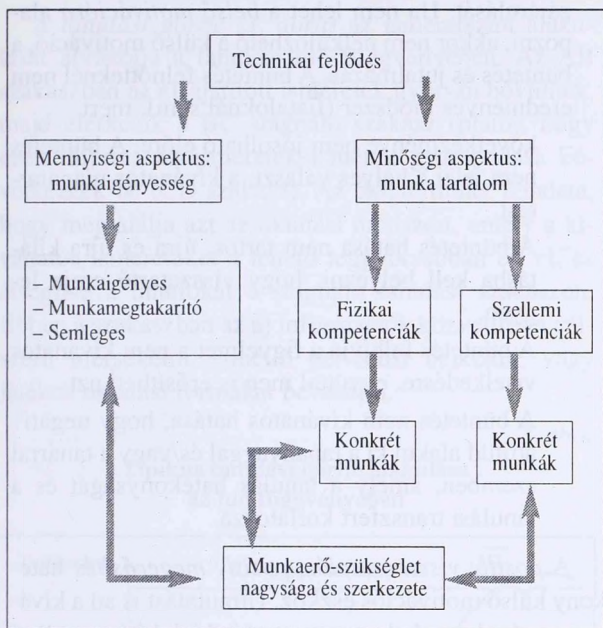
A képzéssel szemben támasztott növekvő követelményeket környezeti, szervezeti és egyéni igények alakítják, amelyben központi szerepet játszik a technikai fejlődés. A *technikai fejlődés* nyomán a termék- és technológiaváltás gyakoribbá válik. A termék életgörbék rövidülnek, új termékek, új technológiák lépnek színre. A globalizálódó világgazdaságban, az egyre élesebb versenyben fúziók, felvásárlások, áttelepülések, bezárások, hálózati struktúrák, stratégiai szövetségek rajzolják át a szervezeti térképet és erőviszonyokat. Az ismeretek rohamos elavulása, az új információk tömegének megjelenése információs társadalmunk legjellemzőbb sajátossága. A szerkezeti átalakulások vetületeként foglalkozások keletkeznek és szűnnek meg, a megmaradó foglalkozások ismeretanyag szerkezete módosul. Az átalakuló *munkahelyi struktúra* változó követelményeket támaszt az alkalmazottakkal szemben, módosul az igényelt kompetenciátár (1. ábra). Ma már egyetértés van a szakirodalomban abban, hogy a technikai fejlődés általában növeli a magasan képzett munkaező iránti igényeket és csökkenti az alacsonyán képzettek iránti keresletet (European Communities, 2003: 14. o.).

Kedvező esetben az *iskolarendszer kibocsátása* megelőzi a szükséglet változását, rosszabb esetben késéssel követi azt. Akár megelőző, akár követő a kibocsátás, az iskolarendszertől kikerülő ismeretei gyökeresen különböznek az előző generációkétól, változik a pályakezdők, a munka melletti képzéssel az alkalmazottak egészének képzettségi, szakképzettségi struktúrája. A képzettebb alkalmazottak komplex és magasabb színvonalú elvárásokat támasztanak a munkahelyekkel szemben.

A nemzetközi szakirodalom megkülönbözteti a *képzést* (training) és a *fejlesztést* (development). Mind a képzés, mind a fejlesztés beruházás az emberi tőkébe, a közöttük levő különbség a két tevékenység komplexitásában és idődimenziójában rejlik. A fejlesztés egyik eszköze a képzés. A képzés az ismeretek, készségek és a magatartás alakítása rövid távon a szervezeti célok teljesítése és az egyéni megelégedettség céljából (Belcourt és mtsai, 1996: 261. o.). A képzés alanyai lehetnek az újonnan belépők és a már foglalkoztatottak egyaránt. A fejlesztés komplex tevékenység, a karriergondozás széles körű eszköztárát integrálja (Koncz, 2002a,b). A fejlesztés mint hosszú távú folyamat a karriermenedzsment egyik központi funkciója⁸. Folyamatos fejlesztés hiányában a humántőke elveszti értékét, a mentális állapot leépül, az ember kiéghet

1. ábra

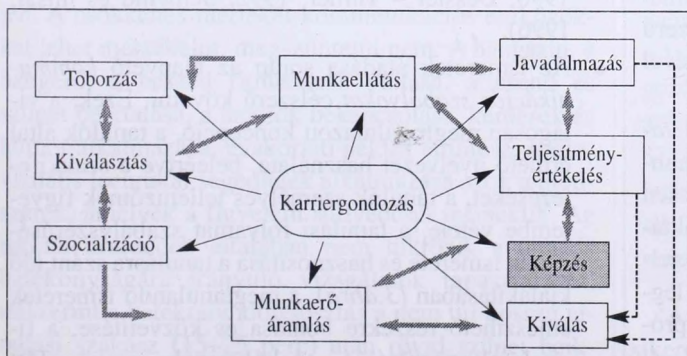
A technikai fejlődés és a munkaerő-szükséglet összefüggése



(burn out) (Kriston, 2001: 25.o.). A fejlesztés sajátos japán modellje a „kaizen”, amely a tökéletesítés igényét fejezi ki az emberi lét minden szférájában, a személyiségben, az otthoni környezetben, a munkahelyen, a társadalomban (Vincze, 2000).

Mint minden emberi erőforrás menedzsment funkció, a fejlesztés-képzés is a szervezeti szükséglet és az egyéni igények összehangolási folyamata, és kapcsolódik a személyügyi tevékenység más funkcióihoz (2. ábra). A fejlesztést-képzést a személyügyi tevékenység középpontjába helyező szemléleti alapállás és gyakorlat a szervezeti tudásmenedzsment.

Fejlesztés-képzés a személyügyi tevékenység rendszerében



Megjegyzés: A → jel a funkciók közötti összefüggés, a —→ jel karriergondozás és más funkciók közötti összefüggés jelölésére szolgál.

A felnőttoktatással szemben támasztott követelmények

Hogy képezhető-e a felnőtt ember és milyen hatékonysággal, a szakirodalomban vita tárgya. Korábban inkább negatív, mint pozitív választ adtak e kérdésre a kutatók, arra alapozva, „hogyan az elemi szenzomotorikus készségek” (látás, hallás, tapintás, szótagokra emlékezés, az önkéntelen és a szándékos reagálás gyorsasága) az életkorral csökkennek (Klein, 2001: 362. o.). Még jelenleg is sokan idézik Thorndike tanulási görbéjét, amely az életkor függvényében ábrázolja a *tanulási képességet*. Eszerint 25 éves korig a tanulási képesség folyamatosan javul, csúcspontja 20–25 év között van, majd ezt követően csökken; 30–40 év között jelentősen, 40–50 év között kevésbé gyorsan⁹. Ezt a leegyszerűsítő felfogást ma már sokan megkérdőjelezzik, mondván, hogy a kor függvényében csökkenő tanulási képesség csak a „megtartási képességre”, a közvetlen emlékezésre vonatkozik. A „logikus emlékezés (amelyet aktív gondolkodási tevékenység kísér)” a kor előrehaladásával viszont nő. A „felfedezőtanulás” pedig ugyanolyan eredményes, mint a fiataloknál (uo.: 364. o.).

A tanulási képesség nem csupán a kortól függ, sőt a korszpecifikus hatásokat *más tényezők* kompenzálják: az előképzettség, a gyakorlás, a tapasztalatok, az érdeklődés, a motiváltság, az egyéni adottságok. A tanulási képesség a személyes jellemzőktől függően nagyon különböző már fiatal korban is, de a kor előrehaladásával az ismeretek fenntartásának és fejlesztésének természetesen sajátos követelményei és jellegzetességei is vannak. Az állandó edzés karban tartja az agyat, fogékonytá teszi öregebb korban is, míg használatának hiánya mellett elsatnyul, akár fiatal korban is. Minél több ismerettel rendelkezik valaki, annál nagyobb a kötődési felület, annál könnyebben marad meg az új ismeret, és transzferálódik a gyakorlati munkában. A tapasztalatok, a tágabb ismeretkör, a nagyobb alkalmazási készség, az erőteljes motiváció gyakran „teljesítményképesebb” tudást ad. Napjaink felfogása szerint a tanulási eredmény kevésbé függ a kortól, mint inkább a belső késztetéstől, az érdeklődéstől, a motivációtól, a karrier-elkötelezettségtől. Egyébként nem lenne reális alapja és értelme az élethosszig tartó képzési koncepciónak.

A felnőttoktatással szemben támasztott tartalmi követelmények, a hatékonyan alkalmazható módszerek az oktatás céljából, és ezzel össze-

függésben, közvetlenül a *felnőttek tanulási sajátosságaiból* vezethetők le. A képzés általános célja minden esetben azoknak a képességeknek, készségeknek, magatartásmintáknak a kialakítása vagy fejlesztése, amelyek a munka hatékony, vagy a jelenleginél hatékonyabb végzését szolgálják. Ez a cél a tanulási folyamatra lefordítva a tanultak *megértését, rögzítését, gyakorlati alkalmazási képességét és az önfejlesztés iránti készség* erősítését jelenti, amely a tanultak tartalmával és átadásával (kommunikálásával) szemben támaszt követelményeket.

A hatékony felnőttképzés követelményei

- A felnőttek képzésének célja munkájuk hatékonyabb végzésének elősegítése rövid és hosszú távon, ami csak akkor lehet eredményes, ha a munkavégzéshez szükséges – a szakirodalomban használt kifejezéssel élve – *releváns ismeretekhez* jut a tanuló. A felnőttképzésben az oktatási programot a munkaerővel szemben támasztott igények, az elvégzendő *feladatok követelménye* vezérli.
- A felnőttek már részt vettek intézményes oktatásban, rövidebb-hosszabb időt töltöttek el oktatási intézményekben. A tanultak rögzülése szempontjából meghatározó jelentőségű, hogy az új ismeretek a *tanulók meglévő tudásához kapcsolódjanak* , hogy folytonosságot képezzenek a megtanulandó ismeretek a már tudottakkal.
- Mivel mindenki a maga tempójában tanul a legjobban, minél inkább *személyre orientált* a képzés, annál eredményesebb. Ezért hatékony az egyéni személyes betanítás, a kis létszámú csoportban történő tanulás.
- Az ismeretanyaghoz való kötődést segíti, ha a tanulók a mindennapi gyakorlatukból ismerős *példákkal* találkoznak, amely egyúttal megkönnyíti a tanulási transzfert, a tanultak gyakorlati alkalmazását. A részelemek megtanítását követően célszerű a következtetést a résztvevők közreműködésével levonni.
- Az ismeretek rögzülését segíti, ha *ismerős a tanulási közeg* , ha a képzési szituáció hasonlít a munkaszituációhoz. Ezért használhatók eredményesen a tantermi foglalkozások során a szimulációs oktatási módszerek. Nemcsak a felnőttoktatásra jellemző, de arra hatványozottan, hogy a tanulók legjobban azt tanulják meg, amit a gyakorlatban kipróbálhatnak, megcsinálhatnak.
- A tanulási eredmény annál látványosabb, minél inkább *motivált* a tanuló. A felnőtteknek már több-

nyire világos céljaik és elképzeléseik vannak életpályájukról, ezért akkor tanulnak szívesen, ha látják a tanuláshoz a saját céljaik eléréséhez való hozzájárulását. Ha nem lehet a *belső motivációra* alapozni, akkor nem nélkülözhető a külső motiváció, a büntetés és jutalmazás. A büntetés felnőtteknél nem eredményes módszer (fiataloknál sem), mert

- következménye nem jósolható előre. A büntetés nem jelzi a helyes választ, a kívánatos magatartást.
- A büntetés hatása nem tartós, újra és újra kilátásba kell helyezni, hogy visszatartó ereje legyen.
- A büntetés felhívja a figyelmet a nem kívánatos viselkedésre, egyúttal meg is erősítheti azt.
- A büntetés nem kívánatos hatása, hogy negatív attitűd alakul ki a tananyaggal és/vagy a tanárral szemben, amely a tanulás hatékonyságát és a tanulási transzfert korlátozza.

A *pozitív visszacsatolás, pozitív megerősítés* hatékony külső motivációs eszköz. Útmutatást is ad a kívánatos irányba, a helyes magatartás kialakítása mellett az önképet is fejleszti. Pszichológiai vizsgálatok tapasztalatait összegezve, célszerű, ha a dicséret konkrét, közvetlenül követi a dicséretet kiváltó tevékenységet, előre nem számítható ki, folyamatos vezetői figyelmet közvetít (Jandt, 1994: 30-31. o.).

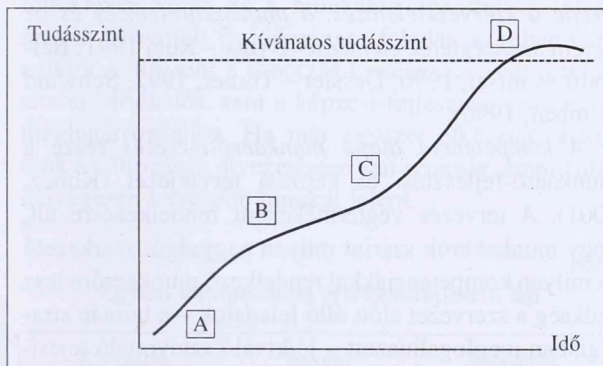
- A felnőttoktatásban nem nevelésről, hanem változtatásról (*újrannevelésről*) van szó, ami a rögzült ismeretek és magatartásformák törlését, az új ismeretek és viselkedés megtanulását jelenti. Ezúttal is felhasználható a változásmenedzsmentben alkalmazott módszer, miszerint a viselkedés megváltoztatásának mozzanatai: a felengedés (unfreezing), a változtatás (moving) és a megszilárdítás (freezing) (Byers – Rue, 1991; Belcourt és mtsai, 1996; Dessler – Turner, 1992; Schwind és mtsai, 1996).
- Az ismeretek átadása során az alapvető *kommunikációs szabályokat* célszerű követni. Ezek: a világosan megfogalmazott koncepció, a tanulók által érthető nyelvezet használata, beleértve a szakkifejezéseket, a tanulók személyes jellemzőinek figyelembe vétele, a tanulási folyamat szabályszerűségének ismerete és hasznosítása a tanulásra szánt idő kialakításában (*3. ábra*), a megtanulandó ismeretek emészthető részekre bontása és közvetítése, a figyelemkoncentráció szabályainak szem előtt tartása a tanulási idő tagolásában, a szünetek beiktatásában (*3. ábra*), az AIDA formula¹⁰ felhasználása

nálása, a gyakori és pozitív visszacsatolás, ismétlés és megerősítés, jól szerkesztett tananyag és vizuális segédeszközök alkalmazása.

A *tanulási görbe* (3. ábra) az ismeretszint alakulását ábrázolja a tanulási idő függvényében. Az AB szakaszban az elsajátított ismeretek gyorsan bővülnek, majd elérkezik a BC stagnáló szakasz (plató), hogy ezen túljutva az ismeretek ismételt gyarapodása következze be (CD szakasz). Az oktató/tréner feladata, hogy megtalálja azt az oktatási módszert, amely a kívánatos ismereteket a lehető leggyorsabban éri el, és átsegítse a tanulókat a stagnáló tanulási szakaszon. Ebben a szakaszban az új információk közvetítését célszerű mérsékelni, ismétlő periódust beiktatni, vagy játékos oktatási formákat bevezetni.

3. ábra

Tipikus tanulási görbe alakulása az idő függvényében

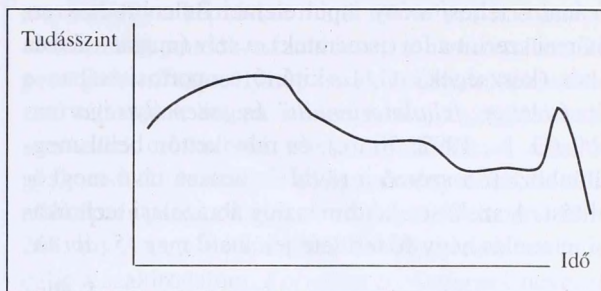


Forrás: Schwind, Hermann F. – Das, Hari – Werther Jr. William B. – Davis, Keith (1995): Canadian Human Resource Management. 282. o.

A *figyelemkoncentráció* (4. ábra) a kezdeti gyors emelkedő és rövid ideig szinten maradó szakasz után természetes fiziológiai okok miatt csökken, hogy az óra befejezése, a szünet előtt ismételen megemelkedjen. A csökkenés mértékét kommunikációs eszközökkel lehet mérsékelni, megszüntetni nem. A hangszín, a hangerő, a beszéd ritmusának váltása, a csend és szünet beiktatása, a tanulók bekapcsolása, kérdések és humor alkalmazása, gyakorlati példák említése, audiovizuális technikai segédletek alkalmazása azok a módszerek, amelyek a figyelem süllyedését mérséklék. Az iskolai órarendek általában nem tükrözik a tanulás hatékonyságára irányuló vizsgálatok tapasztalatait, miszerint a hatékony időfelosztás a nem túl hosszú tanulási szakasz (15–25 perc) után rövid szünet beiktatását feltételezi. A tréningek hatékonysága – minden egyéb feltétele változatlansága mellett – azért is jobb,

4. ábra

Koncentráció alakulása az idő függvényében



Forrás: Scott, Bill (1988): A tárgyalás fortélyai. 32. 1. alapján.

mert a tanulási periódusokat könnyebb beosztani és interaktív feladatokkal tagolni.

A képzési stratégia, a képzés célja és funkciói

A képzési folyamat vezénylése a stratégia – tervezés – végrehajtás – értékelés folyamatában realizálódnak. Az élethosszig tartó képzés követelményét fogalmazza meg. Az élethosszig tartó képzés teremti meg a munkaerő rugalmasságának és gyors adaptációs képességének bázisát, foglalkoztathatóságának javítását és az esélyegyenlőséget. Ezeket a követelményeket az Európai Unió foglalkoztatási stratégiájában rögzíti¹¹.

Egy 18 vállalatra kiterjedő, 2000-ben végzett hazai felmérés szerint a megkérdezettek 39%-a rendelkezett tudásmenedzsment stratégiával, szemben a nemzetközi felmérésben tapasztalt 64%-kal. A válaszoló cégek közül egynek volt írott tudásmenedzsment stratégiája. A többi cégnél a stratégia csupán kezdeményezést jelentett. Ezeknél a cégeknél vannak tudásmenedzsment jellegű projektek, amelyek azonban nem szerveződnek egységes stratégiai programba. Sokan az igényfelmérés szakaszában vannak (Boda, 2001: 33. o.). A tudásmenedzsment legfontosabb szerepe a dolgozók fejlesztése (1–10-es skálán mérve 8,1 értékkel), a versenyelőny növelése (7,9) és a marketing (7,7) (uo.: 37. o.). A tudásmenedzsment jellegű projektek közül a legkiterjedtebb az életjárási gyakorlat (best practice) alkalmazása (a megkérdezettek 29%-nál, a nemzetközi mezőnyben 59%-nál) (uo.: 40. o.).

A képzési célok világos megfogalmazása a képzés sikerének kiindulópontja, fontos eleme. A képzés *hosszú távú célja* az alkalmazkodó készség és a szervezeti – egyéni identifikáció. A *rövid távú* képzési

cél mindenkor a teljesítmény növelése (performance-centred objectiv) (Belcourt és mtsai, 1996: 267. o.). A kívánatos teljesítmény input elemei Belcourt és szerzőtársai szerint a fej (ismeretek), a szív (magatartás) és a kéz (készségek). G. L. kitűnő csoportosításában a képzés lehet „feladatorientált” és „személyiségorientált” (G. L., 1992: 50. o.), és mindkettőn belül megkülönbözteti a szerző a rövid és hosszú távú megközelítést. A szokásos kétdimenziós ábrázolási technikával a tanulás négy fő területe jelölhető meg (5. ábra).

5. ábra

A képzés célja rövid és hosszú távon

	Feladatorientáció	Személyiségorientáció
Rövid távon	I. TELJESÍTMÉNY	III. MAGATARTÁS
Hosszú távon	II. ALKALMAZKODÓ KÉSZSÉG	IV. IDENTIFIKÁCIÓ

Forrás: G. L. (1992: 50. o.): Életpálya-tervezés

Rövid távon a *feladatorientált* képzés a munkára, a munkamódszerekre irányuló készségek, ismeretek megtanítására törekszik. A személyiségorientált képzés a viselkedés, a magatartás változtatására vonatkozik. Hosszú távon a *feladatorientált* képzés célja az adaptációs készség és a rugalmasság növelése, a személyiségorientált képzése az önidentitás-tudat fejlesztése, a szervezettel való azonosulás, a szervezeti célok internalizálása.

A képzési célok/területek szerint megjelölhető a képzéstartalom és jellegzetesen elkülöníthetők a közreműködő személyek (6. ábra). Kölcsönözve G. L. logikáját, a négy mezőbe elhelyezhetjük a fentiekben említett képzési tartalmakat, a képzés oktatóit.

A képzés tervezése

A képzési tervben a képzés konkrét céljának megjelölése, a képzési program tartalma, a résztvevők köre és a képzés választott módszere jelenik meg. A képzési terv kiindulópontja a képzési igények felmérése.

A képzési igények felmérése

A nemzetközi szakirodalomban a kompetenciaalapú munkaerő-tervezés nem kellő kimunkáltsága miatt a képzés megszervezésének első lépéseként a képzési igények felmérését szorgalmazzák. Ennek három fő

Oktatási tartalom a képzés célja szerint

Rövid távon	I. Betanítás, szakmai ismeretek, időgazdálkodási, menedzsment programok INSTRUKTOR, EDZŐ, TANÁR	III. Személyiségfejlesztő, karrier tanácsadó, magatartást fejlesztő programok TRÉNER
	II. Munkakörváltás (horizontális és vertikális), munkakörfejlesztés EDZŐ, VEZETŐ	IV. Fejlesztés (karriergondozás) VEZETŐ, MENTOR
Hosszú távon	Feladatorientált tanulás	Személyiségorientált tanulás

Forrás: G. L. (1992: 50. o.): Életpálya-tervezés alapján, továbbfejlesztve.

terepe a szervezetelemzés, a munkakörelemzés és az egyéni szükségletek elemzése (Byers – Rue, 1991; Belcourt és mtsai, 1996; Dessler – Turner, 1992; Schwind és mtsai, 1996).

A *kompetencia alapú munkaerő-tervezés* része a munkaerő-fejlesztési és képzési tervfejezet (Koncz, 2001). A tervezés végtermékeként rendelkezésre áll, hogy munkakörök szerint milyen nagyságú, szerkezetű és milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőre lesz szükség a szervezet előtt álló feladatok – a humán stratégiában megfogalmazott – jó/kiváló színvonalú teljesítéséhez (munkakör specifikáció – job skills profile). A kompetencia alapú képzési tervnek vannak hátrányai is: nem veszi figyelembe az egyén és a szervezet, valamint az egyén és a szervezet többi résztvevője közötti kölcsönkapcsolatot, nem számol a szinergia hatással.

A jelen munkaköri követelmények a képzés, a jövőbeni munkaköri és szervezeti követelmények a fejlesztés számára nyújtanak támpontot. A *munkaelemzésből* származnak a munkakör ellátásához szükséges jelen és jövőbeni kompetenciákra vonatkozó információk. A *szervezetelemzés* a képzés számára is, de elsősorban a fejlesztés számára nyújt információkat. Szervezeti szinten a hiányzások, a késések, a fluktuáció, a balesetek a szervezeti problémák jelenlétére utalnak. A képzési szükséglet felmérésekor általában az *alulról-felfelé történő tervezés* a jellemző; a szervezeti egységek igényeit a képzési részleg összegzi. A képzési szükséglet meghatározására eredményesen használható a *kérdőíves felmérés* a dolgozókkal, a vezetőkkel, a fogyasztókkal (Byars – Rue, 1991).

Mivel a képzés funkciója a munkahelyi struktúra (munkaköri követelmények) és a szakmastruktúra (egyéni kompetenciák) összehangolása, a munkaelemzést és a szervezetelemzést az *egyéni képességek, készségek, valamint az egyéni igények* elemzése követi. Ezek az információk a teljesítményértékelésből, a teljesítményértékelési, fejlesztési és karrier megbeszélésből származnak.

A munkaköri követelmények jó színvonalú ellátásához szükséges kompetenciák (munkakör specifikáció – job skills profile) és az egyén kompetenciái közötti *eltérés megszüntetésére* tervezett képzési akcióként jelennek meg a képzési tervben. Az egyéni értékelő/fejlesztő lapok (7. ábra) összesítése révén áll elő a szervezeti képzési-fejlesztési igény. Tekintettel arra, hogy nem minden kompetenciahiány oldható meg fejlesztéssel-képzéssel, a képzési igény meghatározásában a legfontosabb feladat éppen a képzéssel megszerezhető kompetenciakülönbség felmérése. A munkaköri leírás és a munkakör specifikáció elkészítése bonyolult és időigényes feladat, azonban nem nélkülözhető sem a toborzás-kiválasztás, sem a teljesítményértékelés, sem a képzési-fejlesztési szükséglet meghatározásához. Ha már egyszer elkészült, akkor csak a változások átvezetésére van szükség, amely már lényegesen kevesebb munkát jelent.

7. ábra

Egyéni kompetencia értékelő/fejlesztő lap

Kívánatos kompetenciák (munkakör-specifikáció) 1, 2.....n	Egyéni kompetenciák megfelelési szintje 1, 2, 3, 4, 5	Szükséges intézkedések/ képzési formák, határidők
-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

A képzés konkrét célja, a képzési program tartalma, a résztvevők köre

A képzési igények felmérését követően meghatározható a képzés konkrét célja, a képzés tartalma, a képzés célcsoportjai, a képzési módszer és a képzés költségvetése. A *képzés kívánatos tartalmát* a képzési igény és a felnőttképzéssel szemben támasztott követelmények, a felnőttképzés sajátosságai alakítják. A képzés tartalmának megtervezése során a képzés jellegéről (alap- és a szakismeretek), a képzési ismeretek jellegéről (technikai, társadalmi és esztétikai ismeretek), az átadandó ismeretek szintjéről, szerkezetéről, az elmélet és gyakorlat arányáról döntenek. A képzési terv szerves része a *képzési programok ütemezése* képzési fajták és képzési célcsoportok szerint.

A képzés *célcsoportjait* a képzési igény jelöli ki. A célcsoport helyes megválasztása az egyik biztosítéka annak, hogy a képzésből minél többet profitálhasson a szervezet. A tanulók, a tanulócsoporthoz ismereteiben, képességeiben, személyiség struktúrájában bekövetkezett változások hatnak a szervezetre, az egyéni tudás szervezeti erőforrássá transzformálódik. A tanultak gyakorlati átvitele akkor a legeredményesebb, ha a felnőttképzés pszichológiai elveire épül (Belcourt, 1996: 268. o.). A tanulási transzfert kettős értelemben használja a szakirodalom. *Folyamat transzfernek* nevezem a megelőző és a jelenlegi képzés kölcsönhatását. Az előzetesen elsajátított ismeretek elősegíthetik, de gátolhatják is az új ismeretek megtanulását. *Továbbító transzfernek* tekinthető a tanultak gyakorlati alkalmazása, amely lehet tudatos és spontán. Az egyéni kompetenciák és a szervezeti struktúra, szervezeti kultúra közötti kölcsönkapcsolat, hatékonyságát speciális „Transzfert Segítő Folyamatokkal” lehet segíteni (Klein, 2001: 361. o.).

A képzési terv nem nélkülözheti a képzés költségvetésének megtervezését. Rendelkezésre áll a szervezet képzésre fordítandó pénzügyi kerete, a képzési költségek a tervezett képzési napok és az egy napra jutó költségek alapján számszerűsíthetők. A várható költségekhez az információkat az előző évi adatok szolgáltatják, amelyeken átvezethetők a változások (pl. az infláció) hatásai.

Képzési módszerek a felnőttképzésben

A képzés módszere a megtanulandó ismeretek átadásának mikéntjét jelenti, amelyben *tartalmi és formai elemek* egyaránt helyet kapnak. Átgondolandó:

- a szóbeliség és a szemléltetés kölcsönkapcsolata,
- a bemutatás, a megfigyelés és a gyakorlás aránya,
- a képzés helye,
- a képzés időpontja, időtartama és a tanulási idő tagolása.

A képzés módszere a képzés céljától, a munkakör jellegétől és a tanuló előképzettségétől függően *széles skálán mozog*. A képzés elemei az elméleti és a gyakorlati képzés, mindkettő történhet a munkavégzés színterén vagy külön e célra szervezett, intézményen belüli vagy kívüli tanfolyam, kurzus keretében. Megszervezhető egyénileg és csoportosan. Fontosságánál fogva általában külön kezeli a szakirodalom a vezetőképzést. A módszer megválasztását meghatározza, a program tartalma, a rendelkezésre álló oktatási eszköz-

zők és hely, az oktatók és a résztvevők preferenciái, felkészültsége, a tanulási alapelvek és a költséghatékonyság (Swind és mtsai, 1995: 283. o.).

A *képzési módszerek csoporthatása* a szakirodalomban eltérő kritériumok együttes alkalmazása nyomán meglehetősen áttekinthetetlen. A különböző kritériumok szerint más és más csoportok képezhetők.

- A képzés jellege szerint: elméleti és gyakorlati oktatás, hagyományos és programozott képzés, standard program és a szervezeti igényekre kidolgozott képzés.
- A képzésben résztvevők száma szerint: kiscsoportos és tömeges oktatás.
- A képzésben résztvevők bevonása szerint: egyirányú kommunikációra épülő és interaktív oktatás.
- A szervezettség szerint: intézményes képzés és önképzés.
- Időtartam szerint: koncentrált és oktatási periódusokhoz kötött.
- A tananyag szerkezetének megválasztási szabadsága szerint: kötött szerkezetű és modulrendszerű képzés.
- A segédeszközök használata szerint: szemléltető tárgyak, szimulátorok, álló- és mozgóképek alkalmazása, számítógép használata.
- Mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés szervezhető munkahelyen és a munkahelyen kívül, helyhez kötötten és távoktatási formában.

A *hagyományos előadások* egyirányú kommunikációra épülnek, főként a tömeges képzés céljára használhatók eredményesen, elméleti ismeretek oktatására. Technikai segédeszközök, szemléltető eszközök alkalmazhatók a hagyományos előadásokban is, ami a tanulás hatékonyságát nagymértékben növeli.

A *tréning* koncentrált, interaktív, kiscsoportos, gyakorlatorientált képzés, amelyben a résztvevők a csoportban zajló interakciók keretében tapasztalati úton szerzik meg az ismereteket¹². Leghatékonyabb formája a bentlakásos tréning, mert ebben a formában az ismeretek elsajátításának hatékonyságát rontó zavarok a lehető legkisebbre csökkenthetők, a környezeti stimuláló hatások a legkedvezőbbek. A tréningcsoport konkrétan definiált célokra létrehozott intézményesült csoport és tartalmazza a csoportfejlődésre jellemző fázisokat: keletkezik, növekedik, leépül és elmúlik (Rudas, 1997).

A *programozott oktatás* az algoritmikus tanulásra épül, a tananyag egyéni szintű begyakorlását teszi lehetővé¹³. A programozott oktatásban a tananyagot vi-

lágos szerkezetű, logikus rendbe szervezik (Belcourt és mtsai, 1996: 277. o.), amely a tanulókhöz programozott tankönyv vagy oktatógép segítségével jut el. Korszerű változata az elektronikus számítógépekkel vezérelt oktatás (computer-assisted instruction) (Klein, 2001: 367. o.).

Mindhárom oktatási formában – és az alábbiakban ismertetett gyakorlati oktatásban – célszerű oktatási segédeszközöket (tankönyv, munkafüzet, kézikönyv, feladatlap) és *szemléltető eszközöket* alkalmazni. Ez utóbbiak oktatás hatékonyság növelő titka abban rejlik, hogy alkalmazásuk révén az ismeretek egyszerre több érzékszervre hatnak, így könnyebben rögzülnek.

- A *vizuális technikai segédeszközök* (tábla, flip chart, képek, makettek, fóliák, diák, szétszott óravázlatok) használatával fókuszálható a résztvevők figyelme, összegyűjthető véleményük, bemutatható, nézhető, tapintható az előadás tárgya.
- Az *audio-vizuális* technika hang- és videókazetták, filmek alkalmazásával erősíti meg az üzenet tartalmát, mutatja be az elméleti ismeretek gyakorlati oldalát.
- A *teleoktatás* keretében az ismereteket a központi televízió hálózat közvetíti, amely átveszi vagy kiegészíti a tanár szerepét.
- A *multimédia oktatás*: a rendelkezésre álló média eszközök együttes alkalmazását jelenti, amelynek során a statikus (kép, hang) és a dinamikus médiumokat (animáció, videó) kombinálják a számítógéppel.
- A *számítógépes oktatás* alkalmazható a szervezett képzésben és az önképzésben egyaránt. Két formája a zártkörű és a hálózatra kifejlesztett rendszerek.

A *zártkörű rendszer* lehet

- a számítógéppel segített oktatás (computer-based training), amelyben a tananyagot a számítógép nyújtja interaktív formában, és a
- számítógéppel vezérelt oktatás (computer-managed instruction), amikor a kiértékelést is a számítógép végzi (Belcourt és mtsai, 1996: 278.o.).

A számítógépes képzés korszerű formája a *hálózatra épülő* (online) távoktatás, az *e-tanulás* (e-learning), amely lehet szélesebb körű (internet) és saját belső felhasználású rendszer (intranet). A világháló segítségével bárhová eljuttathatók a távoktatási programok, ahol a szükséges technika rendelkezésre áll. A teleházakban olyan rétegek is hozzájutnak a hálózati

ismerethez, akik saját háztartásukban nem rendelkeznek saját számítógéppel¹⁴. Az e-tanulás előnye, hogy az ismeretekhez való hozzájutás demokratikusabb és nagyobb esélyegyenlőséget teremt bármely más tanulási formánál, és a tanuló maga osztja be idejét, szabadon választja meg a megtanulandó ismereteket, annak ütemezését. A módszer felhasználása terjed a szervezetek körében is, a Hewlett-Packard Magyarország Kft. tájékoztatása szerint például tréningjeinek felét már 2001-ben online képzéssel valósította meg, amelynek további kiterjesztését tervezi (Figyelő, 2001/48). A Matáv Média Intézet felsőfokú kiegészítő online képzési programot dolgozott ki, amelynek tesztelése jelenleg folyik. A tanár és a tanuló közötti interakciót részben a technika nyújtotta lehetőségek (e-mail, chat, fórum) biztosítják, és nem nélkülözhető a személyes konzultáció sem (Szigeti, 2003).

Munka közbeni (on-the-job training) gyakorlati képzési módszerek

A munka közbeni képzés a munkahelyen a meglévő vagy számításba jövő munkakörben történik, a képzésért felelős betanító, instruktor, edző közreműködésével. Előnye, hogy nem igényel külön személyzetet, helyiséget és oktatási eszközöket, és a jelölt munkát végez, amely hozzájárul a szervezeti eredményhez. Hátránya, hogy a munkahelyi környezet és a teljesítményelvárás zavarhatja a jelöltet (Byars – Rue, 1991: 209. o.). A munka közbeni képzés történhet *információ-átadás és hagyományok átörökítése* útján. A hagyomány Sveiby szerint a kompetencia átadásának hatékonyabb formája, mint az információk útján történő közvetítés, mert dinamikus, a megértésben-felfogásában minden érzékszerv közreműködik, és a hallgatólagos tudást (a mesterségbeli fogásokat) is közvetíti. Hátránya, hogy lassú és tömeges terjesztésre nem alkalmas (Sveiby, 2001: 104. o.).

A munka közbeni képzés tipikus formája a *betanítás*, amely fizikai és szellemi munkakörökben egyaránt szükségessé válhat. A betanítás időszükséglete változó, a néhány órás betanulási igénytől a több hónapos betanulásig terjedő skálán helyezkedik el. Rövidebb-hosszabb betanításra van szükség az *újnan belépők* esetében, még akkor is, ha az alkalmazott az előző munkahelyén ugyanazt a munkakört látta el. A munkakör ellátása ugyanis új körülmények, új feltételek, új munkahelyi kollektíva keretében, más technikai, technológiai, szervezeti és emberi viszonyok között történik. A betanítás ilyenkor a beilleszkedési

folyamat része, hatékonysága lényeges szerepet játszik abban, hogy a dolgozó gyökeret ver-e a szervezetnél, vagy kilép. A kilépési veszteséget a toborzással, felvétellel, betanítással, a teljesítmény-kieséssel kapcsolatos költségek jelentik. A betanítás minősége befolyásolja a dolgozó későbbi munkájának színvonalát és munkahelyi magatartását is. Betanítás szükséges minden, a *munkahelyi struktúrát* ért termelési, technikai, technológiai, szervezési, szervezeti változást követően is. Ezek hatására módosul az elvégzendő munka mennyisége, szerkezete és minősége, ami megváltoztatja a dolgozókkal szemben támasztott követelményeket.

A sikeres betanítás lépései:

- A jelölt felkészítése a tanulásra. A sikeres tanulást segítik a kellemes körülmények, a jelölt munkakörrel kapcsolatos tudásának feltérképezése, a megtanulandó feladat céljának és fontosságának bemutatása, ezzel is érdekeltté téve a jelöltet a tanulásban.
- A munkakör részelemekre bontása, a kulcsfontosságú (kritikus) elemek meghatározása.
- A munkaköri feladatok világos bemutatása, a megértés kontrollálása, a jelöltek ösztönzése kérdések megfogalmazására.
- A jelölt feladatvégzésének, teljesítményének megfigyelése, ha szükséges a bemutatás és a magyarázat ismétlése.
- Utókövetés, amely a teljes körű és hatékony munkavégzésig szemmel tartja, és szükség esetén segíti a jelölt munkavégzését (Dessler – Turner, 1991: 237. o.; Byers – Rue, 1991: 209. o.).

A *lépésenkénti betanítás* hasznosítható a fizikai és nem fizikai alkalmazottak körében egyaránt. A fizikai dolgozók körében a munkavégzés egymás utáni lépéseinek begyakorlása, a nem fizikai alkalmazottak esetében a kéz alá dolgozás tartozik ebbe a csoportba. A kéz alá dolgozás során a vezető kisebb megbízásokat ad a jelöltnek, fokozatosan bevezetve a munkakörbe.

Az „*edzés*” keretében az edző folyamatos útmutatást ad a jelöltnek, esetenként közösen végzik a feladatot, például amikor a biztosítási, termékértékesítési ügynök, orvoslátogató az edzővel együtt keresi fel ügyfelét. Az akció végén együttesen értékelik ki a jelölt erős és gyenge pontjait, az edző útmutatást ad a fejlesztés főbb irányaira és részleteire.

A *rotáció* egyfajta képzésnek is tekinthető, a szakirodalomban gyakran nevezik keresztképzésnek (cross training), mert lehetőséget ad a jelöltnek arra, hogy több munkakörben töltsön rövidebb-hosszabb időt,

megismerve és megtanulva a munkaköri feladatokat. A rotáció a szervezet rugalmasságát nagymértékben növeli, nem okoz gondot a helyettesítés, betegség, szabadság idejére, vagy az átmeneti munkaerőhiány.

Munkán kívüli (off-the-job training) gyakorlati képzés

A munkán kívüli gyakorlati képzés a munkaköri követelmények szimulálását jelenti. E körbe tartoznak a szimulációs berendezéseken végzett tanulmányok (mint a gépkocsivezetésre, vagy a repülőgép-vezetés szimulálására alkalmas berendezések működtetése), a számítógépes szimuláció és a szellemi tevékenységek szimulálására alkalmas módszerek, mint a tanulmányút, konferencia vagy vitaforum, a vezető nélküli csoportvita, az esettanulmány, a postabontás, a dokumentumelemzés, a vezetési játékok és a szerepjátékok.

- A *vállalati (döntési, vezetési) játék* egy tényleges gazdasági folyamat szimulálására irányul, egy konkrét feladat megoldását játsszák végig a résztvevők. Döntéseik következményeit azonnal érzékelik. Döntési játékokat a közgazdász képzésben a hetvenes években kezdtek alkalmazni. A játékok két csoportja:

- A *stratégiai játék* esetén csak az optimális stratégia vezet győzelemre. A játék megkezdése előtt kialakított stratégia, a kezdeti feltételek meghatározzák a játék kimenetelét.
- A *taktikai játék* a sakkjátszmához hasonlóan a résztvevők döntései a játék folyamán alakíthatók és változtathatók, csak néhány lépés tervezhető előre.

A nálunk alkalmazott vállalati játékokban a stratégiai és a taktikai elemeket kombinálják. (Klein, 2001: 369-370. o.).

- Az *esettanulmány* a gyakorlatban ténylegesen előforduló vagy az oktatás céljára konstruált eset feldolgozására és megoldására épül (Swind és mtsai, 1995: 287. o.). A hazai oktatásban a leggyakrabban használt módszer¹⁵.

Az esettanulmány két fajtája:

- a *helyzettanulmány*, amelyben vita útján jutnak el a döntéshez, és
- a *szerepjáték*, amelynek során az előre meghatározott szerepeket játsszák el a résztvevők (Klein, 2001: 369. o.). A legalkalmasabb módszer arra, hogy a munkaköri követelményekhez szükséges készségeket begyakorolják a résztvevők (Belcourt és mtsai, 1996: 283. o.).

Az eset megoldásának folyamata: a rendelkezésre álló információk értékelése, a probléma felismerése, megfogalmazása, a megoldási alternatívák kidolgozása, az alternatívák értékelése és a döntés. Az esetet különböző formában kaphatják meg a résztvevők. Leggyakoribb az írott esettanulmány, de felhasználható hangjáték, a videó- és a filmtechnika egyaránt.

- A *magatartás modellezés (interaktív menedzsment)* az utánzás módszerét alkalmazza. A résztvevők megtekintik a modellként követendő magatartás mintát videón vagy filmen. A résztvevők feladata, hogy a megoldandó feladatban alkalmazza, begyakorolja a bemutatott magatartást (Belcourt és mtsai, 1996: 283. o.).
- A *kerekasztal konferencia* keretében egy megoldásra váró kérdéssel foglalkoznak a résztvevők. A különböző ismeretekkel rendelkező, különböző beosztású résztvevők a probléma sokoldalú megvitatásában egyenrangúan fejthetik ki véleményüket. A módszer a megoldandó probléma komplex, valamint inter- és multidiszciplináris megközelítésére alkalmas. A problémamegoldás koncepciójának és metodikájának kidolgozására és nem a részletes megoldásra összpontosítanak résztvevők. A kerekasztal konferencia szervezésére felhasználhatók a korszerű technikák, a MATÁV Rt. például ISDN alapú videokonferencia rendszerű távoktatást vezetett be 1996-ban. Újabbán rádiótelefon segítségével is szervezhető videokonferencia.

A hatékonyan alkalmazható módszerek munkakör-csoportok szerint különböznek. Vannak olyan módszerek, amelyek a munkahelyi és a munkán kívüli képzésben egyaránt alkalmazhatók, a beosztottak és a vezetők számára egyaránt felhasználhatók. A leggyakoribb képzési formák a *vezetőképzésben* munka közben: az instruktori rendszer, a kéz alá dolgozás (megbízások), a részvétel projekt- és bizottsági munkában, értekezleteken, a rotáció, a horizontális mozgás, az együttműködés instruktoral, mentoral, edzővel. A munkán kívüli oktatás főbb formái: az esettanulmány, a dokumentumelemzés, az irattárca gyakorlat, a vezető nélküli csoportvita, a vezetési játékok, a szerepjátékok. Fejlesztésre gyakran alkalmazzák az Értékelő Központ módszert, amelyet fejlesztési célra alkalmazva „Fejlesztő Központ módszernek” (Development Center) nevez a szakirodalom. A fejlesztő központ sokféle módszerrel, sokféle helyzetben próbálja ki a jelölt vezetői és interperszonális képességét (P & Bert, 2003).

A képzés lebonyolításának folyamata

A képzés megszervezésének vezérelve is a képzés eredményessége, amely függ: a képzés szervezettségétől, a tananyag színvonalától, az oktató felkészültségétől és személyiségétől, a résztvevők előképzettségétől, személyiségétől, hozzáállásától és motiváltóságától, felkészítésüktől, az alkalmazott módszertől, a képzés körülményeitől.

A képzés lebonyolítása az *előkészítés és a szervezés* fázisait tartalmazza. A feladatok sokfélesége miatt a feladatlista összeállítása segíti az elvégzendő teendők áttekintését, ütemezését és elvégzésének ellenőrzését. Az előkészítés során történik az oktatási intézmény/tréning cég vagy az oktató/tréner kiválasztása, a vezetők tájékoztatása, a résztvevők kijelölése, a képzés helyének megjelölése, külső hely esetén a szállás lekötése, az utazás megszervezése, a tananyagok előkészítése és sokszorosítása, a képzési dosszié előkészítése. Külsős tréning cég alkalmazása esetén az adatgyűjtést a pályáztatás követi. A pályáztatás a képzés előkészítésének munkaigényes szakasza, a pályázati kiírástól a pályázó kiválasztásának teljes folyamatát átfogja.

A képzési tervben megfogalmazott célok és oktatási formák, módszerek, a képzés résztvevőinek a kiválasztása a gyakorlati szervező munka része. A képzés szervezhető lokális, regionális és multinacionális cégek esetében nemzetközi szinten.

- Az oktatási program megszervezésének része a tanulás ütemezése és a megtanulandó ismeret tagolása.
 - A *tanulás ütemezése* a megtanulandó anyag időbeli szétosztását jelenti a képzés teljes időszakában és egy-egy szakaszában, valamint a gyakorlati szakaszok és szünetek beiktatását. A tréningek intenzív, koncentrált formában hatékonyak. A felnőttképzés, a tanulási görbe sajátosságai és a figyelemkoncentráció jellegzetességei indokolják, hogy az elméleti ismeretek közé rövid gyakorlati periódusokat célszerű beiktatni, és viszonylag gyakran rövid szüneteket tartani (Klein, 2001: 360. o.).
 - Döntést igényel, hogy a megtanulandó ismereteket célszerű-e részekre bontani, és ha igen, akkor milyen részegységekre? A kívánatos *tagolás* a feladat komplexitásától („a külön-külön tekintett részfeladatok nehézségének összegétől”) és szervezettségétől függ (attól, hogy „a részfeladatok milyen mértékben függnek össze

egymással”). Magas szervezettségű komplex ismeretanyag esetében a komplexitás növekedésével az egészben tanulás ajánlható, míg alacsony szervezettségű feladat mellett a komplexitás növekedésével a részenkénti tanulás eredményesebb (Klein, 2001: 362. o.).

- A megfelelő *körülmények* biztosítása lényegesen befolyásolja a képzés hatékonyságát. A megtanulandó ismeret megértése és elsajátítása annál eredményesebb, minél kisebb a kommunikációs korlát (zaj). A tanulás minden zavaró tényezőjét célszerű kiküszöbölni. A fizikai környezet részeként a kellemes, tanulásra ösztönző körülmények, a jól felszerelt oktatótermek, a mindennapi munkából való kiszakadás növeli a hatékonyságot. A terem elrendezésének, berendezésének fontosságát jól jellemzi, hogy tréningek esetén a körben ülést alkalmaznak a tréner, ahol a résztvevők jól látják és hallják egymás verbális és metakommunikatív üzeneteit.
- Az *oktató* kiválasztásának főbb szempontjai: szakmai és pedagógiai felkészültsége, személyisége és érdeklődése. A tanár felelőssége minden képzési formában kiemelkedő. Az ismeretek átadásán túl alakítja a tanulók személyiségét és motiváltságát.
- A *résztvevők kiválasztása* a jelöltek előképzettsége és motiváltsága alapján történik. A *tanulók* személyes adottságai, felkészültsége, általános műveltsége a képzés eredményességének lényeges eleme. Általában jellemző, hogy minél magasabb a tanuló iskolázottsági- és intelligenciaszintje, annál könnyebben lehet képezni.

Az oktatási program megvalósításának szerves része a visszacsatolás, kétféle értelemben: pozitív visszacsatolás a képzés részeként, és visszacsatolás az értékelés eszközeként. A hatékony visszacsatolás informál és motivál, a *kommunikációs technikák* eredményes alkalmazásán alapszik. A visszacsatolás lehet belső és külső, elsődleges és másodlagos, közvetlen és összegzett, specifikus és általános (Klein, 1998: 358-359. o.).

- A *belső visszacsatolás* a tanuló szervezetének külféle jelzései formájában jut kifejezésre. Izgalom során például az izom megfeszül, a szívdobogás fokozódik, a tenyér izzad stb. A külső visszacsatolás a külső környezetből érkezik, és lehet verbális vagy metakommunikatív.
- A feladathoz való viszony szempontjából a visszacsatolás lehet *elsődleges és másodlagos*. Egy írásbeli vizsgán az elsődleges visszacsatolás a dolgozat

eredménye, a másodlagos (kiegészítő) visszacsatolás az oktató vagy a tanuló társak megjegyzései.

- A feladat elvégzése és a visszacsatolás között eltelt idő szerint a visszacsatolás lehet *azonnali és összegezett*. Az azonnali visszajelzés például a késő dolgozó figyelmeztetése közvetlenül a késés után. Összegzett visszajelzésnek tekinthető a formális teljesítményértékelési rendszer.
- Az „*általános és specifikus*” visszacsatolás a feladat elvégzésének globális, összevont vagy konkrét, részletes értékelése.

A visszacsatolás általános kommunikációs szabályait célszerű alkalmazni ezúttal is, miszerint:

- A magatartást követően történjék a visszacsatolás, hogy a benyomások frissek legyenek és minden fontos részletre kiterjedjenek; ellenőrizhető, elfogadhatók legyenek a tanuló számára is.
- Zavaró tényezőktől mentes visszacsatolási környezetet célszerű biztosítani a megfelelő idő és hely megválasztásával, a tanuló fogadóképességének megléte mellett.
- Világosan, egyértelműen, konkrétan, leíró és nem értékelő formában, benyomásként és nem ítéletként célszerű megfogalmazni a mondanivalót.
- Pozitív módon célszerű a visszacsatolást megfogalmazni, „én üzenetekkel”¹⁶ a magatartást, és nem a személyt téve bírálat tárgyává. A pozitív visszajelzés követelményét Klein Sándor egy amerikai vizsgálat eredményét ismertetve, differenciáltabban közelíti meg. A vizsgálatból azt a következtetést vonták le, hogy a gyengébb tanulókat a pozitív, a jobb tanulókat a negatív információ serkentette jobb teljesítményre (Klein, 2001: 357. o.).
- Nem nélkülözhető a viselkedés fejlesztését célzó javaslat megfogalmazása.
- Célszerű a visszajelzés részletességére is ügyelni. A részletesség kezdetben segíti a tanulást, majd egy ponton túl csökkenti, mert a tanuló az információ feldolgozásával van elfoglalva és a megértés céljából leegyszerűsíti azt (Klein, 2001: 358. o.).

A fejlesztési beszélgetésre a teljesítményértékelő interjúhoz hasonlóan vezetőnek és egyénnek egyaránt fel kell készülni. Nagy segítséget jelent, ha a felkészüléshez a személyügyi apparátus által kialakított vezérfonal áll rendelkezésre, és célszerű, ha a vezető és a munkatárs számára készített vezérfonal kérdései egymásnak tükörképei. Ez megkönnyíti, hogy ugyanazokra a kérdésekre készüljön fel a vezető és a beosztott. A beszélgetés eredményét célszerű formanyomtat-

ványon rögzíteni, amely a munkatársak teljesítményét és a velük szemben támasztott követelményeket összehasonlíthatóvá teszi a különböző egységeknél.

A képzés értékelése

A képzés beruházás az emberi tőkébe, *hatékonyság* a munkahely számára a képzésre fordított költségek megtérülése méri, amely az alkalmazottak munkavégzésének mennyiségén és minőségén keresztül realizálódik. Szakirodalmi források szerint a humán beruházás jó befektetés, a bankkamat hozamánál nagyobb megtérülést biztosít (Laáb, 1994: 37. o.). Az egyén szempontjából a képzés eredményességének a legfontosabb jelzőrendszere megelégedettsége a munkával, a fizetéssel, a munkatársakkal.

A képzés értékelésében is terjed a korszerű személyügyi apparátussal rendelkező nagyvállalatoknál a *360°-os értékelés*, amelynek során *minden érdekelt* – a megrendező, az oktató/tréner, a résztvevők, a képzést szervező humán specialista és az ügyfelek – értékelik a maguk sajátos szempontjából a programot. Az értékelés legfőbb kritériuma a képzési cél megvalósulása.

- A képzés hatékonysága vizsgálható az *egyén és a szervezet szintjén*.
- A mérés tárgya lehet az elégedettség, az elsajátított ismeret, készség, magatartás és viselkedés, valamint annak teljesítményre gyakorolt hatása.
- Az értékelés történhet a *képzés közben*, a *képzés befejezését követően* és hosszabb idő eltelte után (utánkövetés – follow-up).
- a) Az *egyének szintjén* vizsgálható
 - a *résztvevők elégedettsége*: mennyire kedvelték a képzést,
 - az *oktatók elégedettsége*: hogyan értékelik a résztvevők hozzáállását,
 - a *tanulás hatékonysága*: a szükséges *ismeretek* elsajátításának mértéke (képzési validitás),
 - a *résztvevők viselkedésében*, *magatartásában* fellelhető változások,
 - a *résztvevők személyiség* struktúrájában és *képességeiben* bekövetkezett változások,
 - a *résztvevők teljesítményében* bekövetkezett változások.
- b) A *szervezet szintjén* vizsgálható, hogy
 - használják-e a résztvevők a tanult ismereteket munkájukban?
 - van-e a képzésnek mérhető szervezeti kimenete?
 - van-e kapcsolat a képzés és a termelési eredmény között (átviteli validitás)?

A képzés validitásának négy dimenziója a fentiekben érintett képzési validitás és átviteli validitás, valamint a szervezeten belüli és szervezetek közötti validitás.

- A *képzési validitás* azt mutatja, hogy a résztvevők ismeretei bővültek-e a képzés során, hogy a résztvevők tanultak-e a képzés folyamán?
- Az *átviteli validitás* azt méri, hogy a tanultak hasznosulnak-e a szervezeti teljesítményben.
- A *szervezeten belüli validitás* arról tájékoztat, hogy a program használható-e szervezeten belül más csoport számára, valamint, hogy a másik csoport számára szervezett azonos program hatékonysága megegyezik-e az eredetileg kiképzett csoport képzési hatékonyságával?
- A *szervezetek közötti validitás* azt mutatja, hogy a szervezeten belül hatékonyan minősülő program alkalmas-e más szervezetben is (Belcourt, 1996: 273. o.).

A képzés értékelésében használt módszerek

- a) Leggyakoribbak a *közvélemény kutatási módszerek*: a kérdőíves felmérések és egyéni elbeszélések. Ide tartoznak a résztvevők és az oktatók által kitöltött kérdőívek, a velük készített interjúk a képzést követően, majd néhány hét/hónap elteltével.
- b) *Teljesítménymérés* – a képzés előtt és után. A megközelítés korlátja, hogy a képzés komplexitásának megfelelően hatása nem közvetlenül a teljesítményben jelenik meg, hanem áttételesen hosszabb távon jutnak kifejezésre például a munkamorál javulásának, a megelégedettség fokozódásának következményeként.

Kiss Pál István (1994) a teljesítménykülönbségre alapozza a képzés eredményének mérésére kidolgozott formulát:

$$\Delta K = T * N * d_t * S_{dy} - N * C$$

ahol:

- ΔK = a képzés eredménye
- T = az időtartam, ameddig a képzés hatása érvényesül a munkavégzés során
- N = a képzésben résztvevők száma
- d_t = a képzés előtti és utáni teljesítménykülönbség, vagy a képzésben résztvevők és nem vevők közötti teljesítménykülönbség
- S_{dy} = a teljesítménykülönbségek egy főre jutó átlaga, forintban
- C = az egy személyre jutó képzési költség

- c) *Költség-haszon elemzés*. A felmerült költségek meghatározása többnyire nem okoz problémát, a képzés

nyomán előállt haszon azonban nehezen mérhető, a képzés komplex hatása, a rövid és hosszabb távon érvényesülő következmények és a teljesítménymérés nehézségei miatt nem problémamentes.

* * *

A képzéssel szemben támasztott növekvő követelményeket környezeti, szervezeti és egyéni igények alakítják. Az Európai Unió tagjaként a jövőben feltételezhetően nálunk is nagyobb hangsúlyt kap a képzés minden formája. Az emberi erőforrás, mint a szervezeti tőke fejlesztése, mint hosszú távú folyamat a karriermenedzsment egyik központi funkciója. A fejlesztés eszközrendszerének része rövid távon a képzés, amely az ismeretek, készségek és a magatartás alakítására irányul a szervezeti elvárások teljesítése és az egyéni megelégedettség céljából. A hatékony és eredményes képzés hozzájárul a munkahelyi struktúra és a szakmastruktúra összehangolásához. Az éleljenjáró szervezetek képzési stratégiája az élethosszig tartó képzés követelményét fogalmazza meg. A képzés szorosan kapcsolódik az emberi erőforrás menedzsment minden más funkciójához, amely a stratégia – tervezés – végrehajtás – értékelés folyamatában realizálódik.

Felhasznált irodalom

- Bakacsi Gyula – Bokor Attila – Császár Csaba – Gelei András – Kovács Klaudia – Takács Sándor (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. Negyedik kiadás. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Belcourt, Monica – Sherman, Arthur W. JR. – Bohlander, Georg W. – Snell, Scott A. (1996): Managing Human Resources. Canadian Edition. Nelson, Canada
- Benedek András (2003): Tanulni, tanulni, tanulni! – nem reklám, valóság. Munkaügyi Szemle, 47. évf. 4. sz. 3. p.
- Boda György (2001): Tudásmenedzsment Magyarországon. In: Sveiby, Karl Erik, 2001, p. 7-42.
- Bohlander, George W. – White, Harold C. – Wolfe, Michael N. (1983): The Three Faces of Personnel – or PAIR Department Activities as Seen by Executives, Line Managers and Personnel Directors. Personnel, 4. sz. p. 12-22.
- Bögel György (1998a): Miért a Microsoft? Vezetéstudomány, XXIX. évf. 4. sz. p. 41-49.
- Bögel György (1998b): Miért az Intel? Vezetéstudomány, XXIX. évf. 7-8. sz. p. 14-25.
- Byars, Lloyd – Rue, Leslie W. (1991): Human Resource Management. Homewood, Illinois, Irwin
- Dessler, Gary – Turner, Alvin (1992): Human Resource Management in Canada. Prentice-Hall Canada Inc., Scarborough, Ontario
- European Communities (2003): Human capital in a global and knowledge-based economy. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Gordon, Thomas (1977): Vezetői eredményesség tréning. V.E.T. Copyright, Studium Effektive, Balatonfenyves

Hatak, Walter (1991): Személyzeti fejlesztés az TMMV-csoportban. Humánpolitikai Szemle, 1. sz. 47. o.

Inzelt Annamária (1998): A tudáson alapuló gazdaság. Vezetéstudomány, XXIX. évf. 5. sz. p.1-11.

Jandt, Fred E. (1994): Straight Answers to People Problems. Irwin, Burr Ridge, New York

Kiss Pál István (1994): Humán erőforrás menedzsment, II, kötet, Emberi Erőforrások fejlesztése Alapítvány, Gödöllő

Klein Sándor (2001): Képzés. In: Munkapszichológia. SHL Hungary Kft. I. és II. kötet 337-383. o.

Klein Sándor (2001): Vezetés és szervezetszichológia. SHL Hungary Kft. Budapest

Koncz Katalin (2001): Kompetencia alapú emberierőforrás-tervezés követelménye, tartalma és felépítése. Munkaügyi Szemle, XLV. évf. I. rész: 3. sz. p. 13-17., II. rész. 4. sz. p. 14-20.

Koncz Katalin (2002a): Egyéni karrieraspirációk és egyéni karriertervezés. Munkaügyi Szemle, 47. évf. 2003. 3.sz. 1. rész. p. 12-14. 2. rész: 4. sz. p.

Koncz Katalin (2002b): Életpálya és munkahelyi karriermenedzsment. Vezetéstudomány, XXXIII. évf. 4. sz. p. 2-15.

Krepelka Ágnes (2002): A vállalati tréningek értékelése. A MÁV Rt. diplomás pályakezdő munkatársai részére tartott „Beilleszkedés-segítő” tréning eredményességvizsgálata. Szakdolgozat (Szakszeminárium vezető: Koncz Katalin) BKÁE, Bp., 2002

Kriston László (2001): Életportfólió. Paradigmaváltás a munkában. Piac és profit. 12. sz. p. 24-27.

Kundakker Tímea (2002): A vezetői karrierfejlesztés jelene és jövője a Strabag Építő Kft-nél. Szakdolgozat (Szakszeminárium vezető: Koncz Katalin) BKÁE, Budapest

Laáb Ágnes (1994): A humán tőke értéke és számbavétele. Vezetéstudomány, XXV. évf. 12. sz. p. 35-40.

M. A. (2003): A felnőttképzés európai kihívások előtt (Beszélgetés Kiss Istvánnal). Munkaügyi Szemle, 47. évf. 6. sz. p. 5-7.

Makó Csaba (2001): A munkaerő szubjektív valamint emocionális és esztétikai jellemzőinek felértékelődése a munkafolyamatban. – Példák a „rég” és az „új” gazdaságból – Vezetéstudomány, XXXII. évf. 12. sz. p. 13-24.

Márton József (1992): Nem elég vadászni, nevelni (is) kell. Figyelő, március 5. I. Munkaügyi Szemle, 47. évf. 4. sz. p. 19-23.

Mealiea, Laird W. – Latham, Gary P. (1995): Skills for Managerial Success. Theory, Experiences and Practice. Irwin, Chicago

Nemeskéri Gyula (2003): A tudás menedzselése (I. rész). Munkaügyi Szemle, 47. évf. 6. sz. p.24-27.

P&Bert (2003): A fejlesztő központ (Development Center). Munkaügyi Szemle, 47. évf. 6. sz. p. 19-23.

Poór József – Karoliny Mártonné (szerk.) (1999): Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Negyedik, átdolgozott kiadás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Rudas László (1997): Delfi örökösei. Gondolat. Kairoz

Schwind, Hermann F. – Das, Hari – Werther Jr. William B. – Davis, Keith (1995) : Canadian Human Resource Management. Fourth Edition. Mcgraw-Hill Ryerson Limited. Toronto

Scott, Bill (1988): A tárgyalás fortélyai. Novotrade, Budapest

Senge, Peter, M (1998): Az 5. alapelv: A tanulószervezet kialakulásának elmélete és gyakorlata. HVG, Budapest

Sveiby, Karl Erik (2001): Szervezetek új gazdasága: a menedzselte tudás. KJK KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft

Szigeti Péter (2003): E-learning a felsőoktatásban és a munkahelyeken. (A Matáv Média Intézet online távoktatási rendszere). Munkaügyi Szemle, 47. évf. 6. sz. p. 10-12.

Velencei Jolán (2000): Leírható-e a tudás? Tudásbázisú rendszerrel támogatott teljesítményértékelés. Chief Executive Officer (CEO) 3. sz. p. 41-43.

Vermod-Gaud, Claude (1987): Prévoir l'emploi et gérer les carrières individuelles. Méthodes et techniques de gestion prévisionnelle. Les Éditions d'Organisation, Paris. 214 I.

Vincze Attila (2000): Kaizen. Módszer vagy szemléletmód? Munkaügyi Szemle, XLIV. évf. 3. sz. p. 15-17.

Vizsi Erzsébet (2002): A humán beruházások jellege, nagysága és ösztönzési lehetőségei a kis-és közepes méretű vállalatoknál. Munkaügyi Szemle, XLVI. évf. 1. sz. p. 28-32.

Zsodos Marianna (1996): A humán erőforrás-fejlesztés – válasz a jövő kihívásaira. Ipar-Gazdaság, XLVII. évf. 1-2. szám p. 35-38.

Lábjegyzetek

- 1 A tudás négy fő jellemzője: hallgatólagos, tettorientált, folyamatosan változik és egyedi (Sveiby, 2001:87-92).
- 2 Részletes elemzésére lásd Inzelt (1998).
- 3 A tudásmunkás Sveiby megfogalmazásában olyan magasan képzett szakember, aki a munkája során az információt tudássá változtatja (Sveiby, 2001:75).
- 4 Velencei Jolán „tudásbázisú rendszerről” „tudás-mérnökről” ír (Velencei, 1998:20, 23).
- 5 Jó példák erre a Microsoft és az Intel, amelyről Bógel György tollából olvashatunk részletes elemzést (Bógel, 1998a, 1998b).
- 6 Warhurst, Ch. – Nickson, D. (2001): Looking Good, Sounding Right. (Style Counselling in the New Economy). A Futures Publication. The Industrial Society, Robert Hyde House, London, 1-36. I. Idézi: Makó, 2001:23.
- 7 A tanuló szervezet jellemzői Senge nyomán: a rendszerszintű gondolkodás, a személyes irányítás (önmenedzselés), a „gondolati minták” (sémák) fejlesztése, a közös jövőkép kialakítása, a csoportos tanulás (Senge, 1998).
- 8 A karriermenedzsment funkciója a minőségi munkaerő-állomány vonzása, megtartása és fejlesztése a szervezeti célok teljesítése érdekében.
- 9 Thorndike, E. L.(1928): Adult Learning. New York. Idézi: Klein, 2001:363.
- 10 A (attention) figyelemfelkeltés, I (interest) érdeklődés felkeltése, D (desire) vágy felkeltése, A (action) cselekvésre készítés (G. L., 1991:46-47.)
- 11 A foglalkoztatási stratégia négy alappillére a foglalkoztathatóság növelése, a rugalmasság fejlesztése, a vállalkozóvá válás segítése és az esélyegyenlőség megteremtése. Újabbban a foglalkoztatási stratégia négy alappillérét nyolc feladattal és egy kilencedikkel váltotta fel az Európai Unió. Mindegyik célkitűzés megvalósításában jelentős a képzés szerepe.
- 12 Kurt Lewin nevéhez fűződik.
- 13 Skinner munkássága nyomán honosodott meg a gyakorlatban 1954-től. Skinner B. F. (1973): A tanítás technológiája. Gondolat. Idézi Klein (2001: 366. o.).
- 14 A hazai személyi számítógép ellátottság meglehetősen alacsony. A „Sulinet program” jelentős segítséget nyújt a személyi számítógépek elterjesztéséhez, azáltal, hogy adókedvezményt segíti a tanulók és tanárok személyi számítógép vásárlását.
- 15 Elsőként Susánszky János használta 1957-ben a Nehézipari Műszaki Egyetem Ipargazdasági Tanszékén. Lásd Susánszky János (1957): Termelésirányító szervezetek munkarendje. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat. Idézi: Klein, 2001: 368. o.
- 16 Thomas Gordon a problémagazda koncepció keretében arra hívja fel a figyelmet, hogy az „Én-üzenet”