

NYIRI Zoltán

TRÉNINGEK ÉS EREDMÉNYESSÉGÜK MÉRÉSÉNEK PROBLÉMÁI – KUTATÁS NARRATÍV MÓDSZERREL

A hazai közép- és nagyvállalatok minden évben milliós nagyságrendű összegeket költenek nehezen mérhető eredményeket produkáló csapatépítő és kommunikációs tréningekre. A szerző cikkében bemutatja a leggyakoribb okokat, melyek miatt a készségfejlesztő tréningek eredményessége nehezen mérhető, és röviden beszámol a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán folyó kutatásról, amelynek keretében narratív interjúkkal próbálják felderíteni, hogy a tréningeket követően a résztvevők milyen – a képzésnek tulajdonított – változásokat észlelnek a munkavégzés során.

Kulcsszavak: vállalati tréning, narratív interjú, észlelt következmények

Napjaink információviharában a szakmai tudás mellett drasztikusan felértékelődik az olyan képzések szerepe, melyek az önismeretet, kommunikációt, együttműködést, problémamegoldást fejlesztik (Barta – Kristály, 1996; Németh, 2002). Ma már nincs idő arra várni, hogy a „kollektíva majd összezsizsolódik”. Intenzív csapatépítő tréningek szolgálnak katalizátorként a folyamatban (Kalmár és társai, 2006a, 2006b; Merényi, 2007).

A munkaadók igyekeznek a legtöbbet kihozni az erőforrásokból, így az emberből is, ezért a humán erőforrás menedzselésének reneszánszát éljük (Heidrich, 2007). A „tökéletes munkaerő” beszerzése azonban nem valósítható meg a munkaerőpiacról. Fejvadászok és HR-esek a legjobb embereket válogatják ki, de nekik is készségfejlesztő tréningeket rendelnek (Klein – Klein, 2006).

A folyamatos képzések/továbbképzések szükségessége egyes szervezetekben valóban trivialis, mások – tipikusan kisvállalkozások – jóval kevesebb figyelmet fordítanak rá. Az utóbbiak ezt általában idő- és forráshiánnyal indokolják. A munkavállalót „ki kell venni” a tevékenységből, pénzbe kerül az oktatás, a terembér, esetenként a szállás stb. Az a szervezet, amelyik teljes mértékben nélkülözi a képzéseket, az valószínűleg nem számol a képzés hiányából fakadó költségekkel (Tonk, 2004).

A képzések hiánya a tetemes idő- és pénzproblémákon túl gyakran a mérhetőség nehézkességének is köszönhető (Hargitai, 2004), hiszen általános vélemény szerint roppant kemény feladat egy-egy program valós eredményét, hozzáadott értékét számszerűsíteni. További ok a közvetlen vagy közvetett rossz tapasztalat (pl. egy ismerős negatív véleménye), mely egy rosszul megtervezett vagy lebonyolított tréningből fakad. Gyakori, hogy a vállalatok csak a tréninget rendelik meg, és elmarad az előkészítő-diagnosztikus vagy igényfelmérési szakasz, elmarad a követés, illetve cikkünk fókusza, a mérés. Többek között emiatt fordulhat elő, hogy a hosszas döntés után létrejött, nehezen finanszírozott tréning nem eredményez érezhető változásokat, és a megrendelőnek egy életre elmegy a kedve a tréningezéstől. Ugyancsak sok kárt okoznak a Barlai – Szatmáriné (1997) által említett önjelölt „mágusok”, akik kétes értékű tréningjeikre még kétesebb értékelési módszereket javasolnak.

Oktatási szakértők és HR-kutatók körében egységes vélemény: hosszú távon csak azok maradnak versenyben, akik a hagyományos szakmai oktatások mellett korrekt, mérhető eredményeket produkáló új típusú, kompetenciaalapú és készségfejlesztő képzéseket is igénybe vesznek. Érvényes ez mind az iskolarendszerű oktatásra (Zrinszky, 1995; Barakonyi, 2004; Henczi, 2005, 2006; Noszkay, 2006), mind a munkahelyi fej-

lesztésekre (Simonyi, 1997; Kováts, 2003; Zachár 2003; Bokor és társai 2005; Fülöp, 2007; Kósa, 2007).

Sok szervezet azonban még mindig komolytalannak ítéli a készségfejlesztő tréningeket. Vagy nem rendelnek ilyet egyáltalán, mert nem értik, milyen hozadéka van egy olyan képzésnek, ahol csekély mértékű a lexikális ismeret, vagy rendelnek ugyan, de ekkor is általános az érdektelenség a mérhetőség iránt (Klein – Klein, 2006). Barizsné (2004) 44 hazai vállalat oktatáspolitikáját felölelő elemzése során arra jutott, hogy a vizsgált szervezetek 43%-a semmilyen értékelési technikát nem alkalmaz. Úgy tűnik azonban, hogy egyre több szervezetben megjelent, és a jövőben tovább erősödik az az elvárás, hogy a HR-csapat, miután megállapította az igényelt kompetenciákat, képes legyen gyorsan és hatékonyan eldönteni, mely képzésekre van szükség, és azok milyen mértékben hozzák vissza a befektetett tőkét (Rangasz, 2007). A képzések ugyanis hosszú távú befektetésként működnek: jó költség-haszon aránnyal, kiszámítható kockázat mellett megbízható jövedelmezőséget várnak el tőlük (Hoós, 1997). E tényezőkből azonban csak a költség és a kockázat biztos. Ugyan a nyereség is gyakran jelentkezik, a HR azonban ezt nem mindig tudja alátámasztani. Az elmúlt évek hazai tapasztalatai alapján kimondhatjuk: amikor megszorításokra kerül sor, a szervezetek sokszor az oktatási büdzsét fogják vissza, mert nem érzik a megtérülést (Hargitai, 2004).

A szakirodalom általában a képzések négy szintű értékelését javasolja: résztvevői elégedettség, elsajátított ismeretek, magatartásváltozások, üzleti eredmények (Fisher et al., 1999; Gazdag – Szatmáriné, 1999; Erdélyi, 2000). A négy szint kezeléséhez Ivancevich (2007) értékelési mátrixot szerkesztett, Pálinkás – Vámosi (2002) pedig amellet érvel, hogy minden szinten be kell építeni a felelősségtudat és a kezdeményező-készség fejlesztését is. Egyes szerzők – elismerve ugyan az erős szubjektivitást – az oktatók szemszögéből való értékelést is megemlítik (Klein, 1998). A négy szint sorrendben egyre nehezebben mérhető, de egyre fontosabb eredményeket szolgáltat. A vállalatok – ha mérnek is – gyakran csak az első két szintig jutnak el (Erdélyi, 2006; Kalmár és társai, 2006a; Málóvics, 1999).

Bonyolítja a helyzetet, hogy a készségfejlesztést célzó tréningek egyes típusai motivációs és/vagy egyszerre rekreációs célokat is szolgálnak (Langer – Raátz, 2000). Számos kutatási eredmény arra utal, hogy a tréningek egyes formái (pl. a játékos, szabadtéri programok) a tartós teljesítménykényszer okozta kihívások (stressz, kiegész, pszichoszomatikus betegségek) megelőzésében vagy kezelésében is szerepet játszhatnak (Dykes – Szakály, 1993; Ray – Szabó 2006; Grant, 2006). Ezeket a hatásokat végképp nehéz lenne szám-

szerűsíteni. Annál is inkább, mert a tartós változás megbízható méréséhez Erdélyi (2006) szerint legalább három hónapos, más szerzők (Janovics, 2006) szerint akár másfél éves időtáv is szükséges.

Tréningek a szervezetben

Az első tréningjellegű kísérleteket a XX. század eleji Amerikához kötik, de a módszer térnyerése csak a század második felére tehető. Hazánkban a tréningtörténelem időszámítása a 70-es évek közepére datálható, amikor az ENSZ fejlesztési szervezete, az UNIDO beindította a szervezett trénerképzést (Langer – Raátz, 2000; Rudas, 2001; Kiss, 2003). Ma a magyarországi tréningpiac kínálati oldalán mintegy ötszáz vállalkozás tevékenykedik, éves összforgalmuk megközelíti a hétmilliárd forintot (Hargitai, 2004), de az anomáliákat jól mutatja, hogy a keresleti oldalon a magyar tulajdonú cégek közel fele rendkívül korlátozottan vesz igénybe tréningeket (www.menedzsmentforum.hu).

Jelen cikkben megkülönböztetjük a készségfejlesztő (azon belül is a kommunikációs) és csapatépítő tréningeket a többi képzési formától, és csak az előbbieket észlelt következményeit vizsgáljuk. Tökéletes elhatárolás természetesen nem lehetséges. Egyes szerzők a képzést mint átfogó fogalmat határozzák meg, melynek alcsoportjai a különböző elméleti oktatások, fejlesztések, tréningek (Gazdag – Szatmáriné, 1999). Mások egymástól elkülönülő, de közös területtel is rendelkező halmazként határozzák meg a képzést, a fejlesztést és a tréningeket (Erdélyi, 2006). Az egyik legátfogóbb képet adja e téren Klein és Klein (2006).

A szakirodalom erősen megosztott abban a kérdésben is, hogy mikor és milyen tréningek szükségesek egy szervezet számára. Bár a legtöbb szerző elengedhetetlennek tartja az ismeretek bővítése mellett a készségfejlesztést (Soós, 1997; Bakacsi et al., 2000; Poór, 2000; Klein, 2002), vannak olyan hangok is, melyek kiemelik, hogy a gyakran alkalmazott ilyen jellegű fejlesztés hasznossága a vállalati életben erősen vitatható. Véleményük szerint a módszert sok szervezet csak tüneti kezelésre, a valós problémák elfedésére veszi igénybe. Más esetekben a munkavállalók manipulálására vagy indirekt értékelésére használják. Ezek az alkalmazások kifejezetten károsak is lehetnek (Perrow, 1995; Juhász, 2005).

A vállalati életben meglehetősen gyakoriak a kommunikációs és csapatépítő tréningek, illetve ezek valamilyen kombinációja. Kiss (1994) bemutat egy amerikai kutatást, amelyben a száz főnél nagyobb létszámú vállalatok körében végeztek reprezentatív felmérést a képzésekről. Ez azt mutatja, hogy a vállalatok fele

(51,2%) vesz igénybe csapatépítő tréningeket, 45,3%-a prezentációs, 35,9%-a tárgyalási tréningeket. Az újabb kutatások még ennél is magasabb számokat mutatnak (Buckingham – Coffman, 2001). Közelmúltbeli magyarországi felmérések szintén hasonló eredményekről számolnak be (Vámos, 2001; Kiss, 2003; Pelczné – Szadai, 2003; Barizsné, 2004). A képzések jellegének, folyamatosságának és értékelésének szükségességét illetően azonban jóval kedvezőtlenebb az itthoni helyzet (Benedek, 2002; Klein – Klein, 2006).

Az értékelések problémái

A jól előkészített és végrehajtott kommunikációs és/vagy csapatépítő programok mellett sok elméleti és gyakorlati szakember érvel, de a konkrét eredményekről és azok mérhetőségéről erősen megoszlanak a vélemények. Egyesek meggyőződése szerint már akkor is megéri a befektetés, ha a tanulást nem is szolgálja mérhetően, „mindössze” jobb hangulatot teremt. Állításuk szerint az utasításon alapuló irányítás rég átadta helyét a csapatmunkának, és a jó vállalati légkör ehhez nélkülözhetetlen (Rab – Szabó, 2002; Hargitai, 2004). F. Várkonyi (2006) idézi az amerikai Gallup Intézet kutatási eredményeit, mely szerint ahol jól érzik magukat a munkavállalók, ott több kreatív ötlet jelenik meg, megbízhatóbb a minőség, kevesebb a hiba, a mulasztás, kisebb a fluktuáció, hatékonyabb a válságkezelés. F. Várkonyi ezeket az eredményeket a belső motiváció erősödésével magyarázza, melyet kizárólag anyagi jutalmazással vagy különböző szankcionálásokkal nem lehet elérni.

Egy – a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán jelenleg is folyó – kutatás szerint olyan állásponttal is találkozhatunk, miszerint az eredmények ugyan nem számszerűsíthetők, de „ha csak pár %-ot dob az értékesítésen, már akkor is bőven megéri”. (12. sz. interjúalany, értékesítési igazgatóhelyettes).

A másik végletet a „tréning-hívők” jelentik: „Nézd, én ott vagyok mindenhol, ahol csak lehet. Saját zsebemből. Durva számításaim szerint az elmúlt öt évben kétmillió fölött költöttem tréningre... Voltak gyengék, jók és nagyon jók, de fogalmam sincs, konkrétan melyik mennyire érte meg... Általában még a leggyengébben is volt egy mondat, ami miatt megérte. Viszont abban teljesen biztos vagyok, hogy ezek nélkül ma nem lenne cégem, ahol kb. hetente visszajön a befektetés.” (33. sz. interjúalany, vállalkozó)

Mi azon a véleményen vagyunk, hogy számos tréning még akkor is eredményesnek mondható, ha adott esetben nem, vagy nehezen mutatható ki az Erdélyiék (2006) által várt hosszú távú hatás. Saját oktatási gyakorlatunkban is számos példa akad arra, amikor a tré-

ningen felfrissült, fellelkesült értékesítői csapat már közvetlenül a képzés utáni napokban jobban teljesít, mint előtte – és a lényeg, hogy ezt a teljesítménynövekedést a tréningnek tudják be. Úgy látjuk, a legjobb tréningek arra is képesek, hogy egyfajta pozitív spirált indítsanak be: a résztvevők a kapott eszközök és motiváció birtokában hatékonyabban dolgoznak, ez növeli az önbecsülésüket, ettől még hatékonyabbak lesznek stb. A tréner és a megrendelő egyes együttműködésével pedig elérhető, hogy a lendület a következő tréningig is kitartson.

Mindezekén túl mi az oka a széles körű bizonytalanságnak a tréningek értékelésében? Először is vegyünk számba néhány közismert szociálpszichológiai tényezőt, melyek a tréningek értékelését befolyásolják:

- nyílt véleménynyilvánításnál fellép a csoportnyomás: „ha a többiek szerint hasznos/értéktelen, lehet benne valami... én sem járatom le magam azzal, hogy mást mondok”,
- a tréning zárásánál egyesekben az elválás, a búcsú negatív érzése az által oldódik, ha azt gondolják: „igazából nem is volt ez akkora élmény”,
- kognitív disszonancia: „elég drága volt, csak talá-lunk benne hasznosítható elemeket”,
- elsőbbségi hatás: a trénerről, feladatokról stb. szerzett első benyomás mintegy irányt szab a későbbiek értelmezéséhez,
- újdonsági hatás: az utolsó gyakorlatra könnyebb emlékezni,
- holdudvarhatás: szimpatikus tréner mellett jobbnak tűnik a képzési program; ha kellemetlenségek adódnak a helyszínnel, rosszabb megítélés alá esik minden stb.,
- sztereotípiák: a tréninggel kapcsolatos előzetes elvárások önmagát beteljesítő jóslatként működhetnek,
- attribúció: a tréning alatti/utáni viselkedést abban az esetben is a tréning következményének tekintik, ha a kettő között valójában nincs szignifikáns kapcsolat,
- énvédő torzítás: amennyiben a tréning alatt kudarc éri az egyént, hajlamosabb az eseményt a tréning hibájának felróni, mintsem saját magának,
- a kontrolláló személy szerepe: más értékelések születhetnek attól függően, hogy ki végzi az értékelést (Knoll, 1996; Szabó, 2006 nyomán).

Nem szociálpszichológiai törvényszerűség, de ide sorolható torzító tényező az is, hogy attól függően is változik a tréningek – kinyilvánított – megítélése, hogy valamely ok miatt (trénerrel való személyes kapcsolat, pihenés, munkakerülés, sznobhatás stb.) a résztvevő érdeklelt vagy nem egy újabb program megvalósításában.

A tréningek egyik leggyakrabban hangoztatott problémája, hogy nagyon nehezen tudjuk elválasztani hatásait más hatásoktól. Ráadásul ugyanazon képzés hasznosítása egyénenként, szervezeti egységenként is eltérő lehet (Juhász, 2005). Problémaként jelentkezik az is, hogy ha még ki is tudjuk mutatni, hogy fejlődött a résztvevők kommunikációs készsége, ez önmagában nem garancia arra, hogy ezt a szervezet céljai érdekében fel tudja és akarja használni.

A tréningek releváns mérésének további akadály, hogy sok résztvevőnek nincs megfelelő összehasonlítási alapja. A konvencionális iskolarendszerben ugyanis szinte teljességgel hiányzik ez a fejlesztési forma (Jakab, 2001). Egyes pedagógusok szerint Magyarországon a mai napig döntő többségében gyorsan változó ismeretek ezreit tömök alkalmatlan eszközökkel a fejekbe, mely passzivitáshoz, alulteljesítéshez vezet. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv támogatja ugyan az együttműködésre, kreativitásra, nyitottságra, rugalmasságra nevelő programokat, de még csak alig néhány iskola indult el ebbe az irányba (Kiss – Balogh, 2004; Frank, 2007). Az a tény, hogy a ma tréningező közép-korosztály még a hagyományos oktatási rendszerben szocializálódott (Szenes, 1991; Szirmai, 1997), olyan prekonceptiókat teremt a képzésekkel kapcsolatban (Benedek, 2002), mely erősen torzíthatja a tréningek értékelését. Az egyik legjellemzőbb példa a torzításra: miközben a szakemberek külföldön (Birkenbihl, 1998; Charles – Clarke-Epstein, 1998; Seifert – Göbel, 2001; Tamblyn – Weiss 2002; Kroehnert, 2004) és itthon is (Gabnai, 1987; Bús, 1998; Rudas, 2001; Kaposi, 2002; Sugár – Takács, 2003; Nagy, 2005) évek óta kifejezetten szorgalmazzák a játékos tanulást, addig ez a módszer sok felnőtt tréningrésztvevő szemében egyenlő a komolytalansággal (Bodnár, 2007). A nagyszámú szerzőt annak alátámasztására soroltuk fel, milyen elképesztő mélységű szakadék tátong a tréninges „játékok” szakmai és laikus megítélése között. A tréningekkel szembeni egyik legnagyobb ellenállást ugyanis az okozza, hogy a résztvevők úgy érzik, érdemi munka helyett gyermekded játékkal töltik az egész napot – százazrekért, munkaidőben. Ez a jelenség annak ellenére is fennáll, hogy már közel harminc éve dolgoznak és „játszanak” Magyarországon is a mai értelemben vett trénernek. Az egyetemről néhány éve kikerült, esetlegesen nyugat-európai, amerikai oktatási intézményeket megjárta fiatalok hozzáállása már sokkal elfogadóbb a játékos tréningmódszerhez (Berde – Dienesné, 1998; Hargitai, 2004; Forgács és tsai, 2001; Forintos, 2001). Saját tapasztalatunk alapján azt látjuk, hogy a trénernek rá kell éreznie arra, mikor szükséges, hogy „megmagyarázzon” egy játékot vagy játéknak tűnő gyakorlatot

és mikor áll meg az önmagában. Azt gondoljuk, ezen a téren a trénernek sokat tehetnek a módszer pozitívabb megítéléseért.

A tréningértékeléseket szintén nehezíti, hogy sem a vezetők, sem a humán szakemberek – idő vagy felkészültség hiányában (Szóts – Kováts, 2007) – sem a régebbi, de alkalmazható (Poór – Wacha, 2000), sem az újabbnál újabb értékelési módszerek (Barcy, 1997; Poór – Karoliny, 2001; Kováts, 2003; Rolek, 2007) alkalmazásában nem szereznek elég tapasztalatot. Így aztán gyakori, hogy a megrendelő nem rendelkezik pontos képpel arról, mit is vásárol, illetve mit kellett volna kapnia (menedzsmentforum.hu). „Mi egy vidám, játékos programra készültünk, aztán katonai kiképzéshez hasonlatos elbánással találkoztunk, melyet csoportos pszichoterápia követett.” (17. sz. interjúalany, személyügyi vezető). Hasonló eredményre jutott Bellér (2003) és Szabó (2007) egy-egy közelmúltban publikált tanulmányban.

Időnként maguk a trénercégek sem törekednek arra, hogy megbízhatóan mérjék saját produktumukat. Meg sem próbálnak egy képzéértékelő lap pozitív eredményeit lobogtatva bekerülni új ügyfelekhez, hanem ajánlaskéréssel, hideghívásokkal próbálkoznak, és reménykednek a szájreklám hatékonyságában (Veres, 1998). Az is előfordul, hogy maguk az érintett személyek sem érdekeltek a valós következmények felszínre hozásában: akad, amikor a trénernek szeretnék elkendőzni a sikertelenséget (Kiss, 2003), más esetben a megrendelők nem szeretnék szembesülni azzal, hogy kidobták a pénzüket az ablakon (Vörös, 2007).

A problémához érdekes adalékkal szolgál Kiss (2003), aki úgy véli, hogy egyes esetekben a trénernek vagy szakmai szervezeteik közötti rivalizálás és féltékenység is gátja az értékelési módszerek tökéletesedésének.

A külföldi trendek azonban abba az irányba mutatnak, hogy a megrendelők a tréningeknél is egyre pontosabban szeretnék tudni, mit kapnak a pénzükért. Kaposi (2006) ismerteti egy német nagymintás felmérés adatait, melyek azt mutatják: a személyre szabottság és a saját irányítású tanulási folyamatok mellett a képzések kontrollingjának jelentősége is nőni fog.

A narratív megközelítés

Elsőként Dilthey szorgalmazta, a századforduló táján, született önéletrajzi elbeszélések (pl. naplók) kapcsán a narratív feldolgozás fontosságát, kiemelve, hogy ezek az írások nagy értéket hordozhatnak a humán tudományok számára (Pataki, 1995). Bartlett 1932-ben hasonló gondolatokat megfogalmazó munkáját, „Az emlékezés”-t a 70-es években fedezték újra fel.

A kutatók elképzelése közös volt: az emberi emlékezet történeteken keresztül aktív szervezője az életünkben előforduló eseményeknek. Múltbeli tapasztalatainknak célkitűző és problémamegoldó gondolkodásunkkal képesek vagyunk értelmet adni. Emlékeinkből koherens történeteket, „forgatókönyveket” hozunk létre, hogy sémákat alkothassunk a biztonságosabb és kényelmesebb élet érdekében.

Sandra Jovchelovitch (1998) egyenesen azt állítja, hogy minden emberi tapasztalat kifejezhető elbeszélő (narratív) formában: történetek segítségével idézzük fel és állítjuk időrendbe tapasztalatainkat, lehetséges magyarázatokat találunk rájuk, és eljátszhatunk az egyéni és társas életünket formáló események láncolatával. A történet (narratívum) az események pszichológiai perspektívájába, azaz a szereplők bemutatásának különböző módjába is betekintést nyújt, ezen keresztül nemcsak a konkrét eseménysort lehet megismerni, hanem az emberi szándékokat, véleményeket, tapasztalatokat és következményeket is.

A történetek a szociális reprezentációk előállítói és hordozói: a narratívumok formája és tartalma közvetlen összefüggésbe hozható az elbeszélő, a csoport és a közösségi érdek között fennálló sokrétű és szövevényes viszonyal, sőt e kapcsolat alakítja ki a narratívumokat. Struktúrájukkal kifejezik az őket életre hívó közösségi formákat. Az emberek történeteket alkotnak, hogy a világot megértsék, s ezeket meg is osztják egymással. A közösségi érzés és a szociális identitás tehát egyaránt narratívumokban gyökerezik, mi több, a legindividuálisabb emlékeink társas lehorgonyozása is elbeszélésekkel történik (László – Thomka, 2001).

Fisher (1999) magyarázata szerint a történetek döntő sajátossága, hogy szilárd jelentést adnak az eseményeknek. Tapasztalataink lehetnek összefüggéstelen mozaikkockák, a történetek azonban racionalitással és emocionális háttérrel rendelkezve teljes képpé rendezik azokat.

Fentiek alapján a narratív interjú (NI) lényege, hogy történetmesélő, vagyis narrátori szerepbe helyezzük interjúalanyainkat. Az elkészült interjú ezáltal jellegzetes énelbeszélés (self-narrative), amely Pataki (1995) meghatározása szerint a „személyes élettörténet eseményeit, s azok értelmezéseit koherens szerkezetbe rendező narratívum melyekből az egyén felépíti önnön biográfiáját”.

Az NI-s elemzés a kvalitatív kutatási módszerek közé sorolható (László, 2005). A strukturált interjúnál nyitottabb, ezért szabadabb folyást enged az események felidézésének. Elegendően spontán ahhoz, hogy a válaszoló szempontjából fontos aspektusok kerülhessenek a felszínre (Topcu, 2005). A mélyinterjúnál viszont részletesebb, elemzése során a szavak mélyéig hatol (Ehmann, 2002). Bár minőségi módszer lévén a

kvantifikáció nem elsődleges célja (Szokolszky, 2004), de ha számszerűsített adatokra törekszünk, akkor is jó kiinduló alap lehet (Bauer, 1996; László, 2005). Az NI követelményeinek megfelelően a beszélgetés egy általános kérdésfeltevéssel indul, miszerint milyen szituációra emlékszik a megkérdezett a témakörrel kapcsolatban. A továbbiakban azután az alany válaszainak függvényében haladunk tovább. Nincs tehát meghatározott kérdéslistánk, ezáltal ténylegesen az interjúalanyok szempontjából releváns információk kerülnek elő. Ha mégis kérdést teszünk fel, az új témákat kínál az alany számára, aki ezeket a felkínálásokat vagy elfogadja, vagy hárítja. Így tehát lehetőség nyílik arra, hogy kölcsönhatásba lépjenek a „tapasztalati elemek”. Esetünkben például az alany maga dönti el – sokszor tudat alatt –, milyen eseményeket, következményeket tulajdonít a tréningeknek, s milyeneket nem.

Az NI-s kutatás általános lépései (Bauer, 1996 és László, 2005 nyomán):

0. A helyzet előzetes megismerése, nyitott, beszélgető kérdések megfogalmazása.
1. A narráció bevezetése, vizuális segítség (időegyenest) használata.
2. Történetmesélés rögzítése (aktív hallgatással kísérelve).
3. Kérdezési szakasz (történetek részletezése nyitott, beszélgető kérdésekkel).
4. Csevegési szakasz (informális jellegű kiegészítések, információk gyűjtése).
5. Elemzési szakasz (parafrazeálás: átírás, összefoglaló mondatok, kulcsszavak meghatározása, majd kategóriák meghatározása, kategóriaelemek összegyűjtése, számolása).

Az NI kifejezetten olyan témák kutatására alkalmas, amelyek erős cselekvési relevanciával rendelkeznek, illetve egyéni észleléseket, értelmezési rendszereket tematizálnak. Az eseményekre történő szabad visszaemlékezésekből az interjúalanyok számára releváns, egyéni jelentésmintái, szubjektív jelentésstrukturái bontakoznak ki retrospektív módon. A kutató feladata az interjúalanyok élményeinek, értelmezéseinek kibontása és megértése (Topcu, 2005).

A narratív interjúk elemzésénél természetesen annak korlátait sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Az egyik legfőbb korlát, hogy a spontaneitás fenntartása miatt nem szakíthatjuk félbe a válaszolót, így esetleg egyes – menet közben, vagy az elemzés közben felmerülő – kérdéseinkre nem kapunk választ. Másrészt az NI-k felvétele során a bizalom kialakítása alapvető. Amennyiben ez sikertelen, a narratívumok is „szegényesebbek” lesznek (Bokor, 1999).

Narratívumok a tréningek világában

A történetek nagyon közel állnak a tréningek világához:

- alkalmasak hangulatoldásra, -építésre – ennek legjobb példái az anekdoták,
- általuk érthetőbben és emlékezetesebben lehet magyarázni (Fisher, 1998), mintha csak elmondjuk a lecsupaszított információt,
- megnövelik a tanulás motivációját: az érdekes, „rólunk szóló” történetek nyitottabbá tesznek, mások gondolkodásra készítetnek,
- történeteket játszatnak el a trénerek, hogy biztonságos térben fel lehessen készülni egy nehéz tárgyalásra, prezentációra vagy reklamációkezelésre,
- egyes cégek történetszerű referenciák segítségével „adják el” magát a tréninget is.

A jó trénerek – ösztönösen vagy tudatosan – kihasználják a történetek erejét. Ha kinyitunk néhány, tréner által írt könyvet, azt tapasztalhatjuk, hogy szinte minden egyes oldalon történetekkel oktatnak (Árpádi és társai, 2001; Nógrádi, 2002; Tonk, 2004; Nyíri – Hackl, 2007).

Mindezek ellenére azt látjuk, hogy a történetek meséltetése (NI) és feldolgozása a tréningek értékelésében nem kap elég szerepet. Időről időre esetleges módon megjelenik, de messze alulértékelt.

Jelen tanulmányban amellet érvelünk, hogy ezen érdemes lenne változtatni. Gyapardó kutatási eredményeink azt látszanak alátámasztani, hogy az NI-s módszerrel nyert történetek a tréningek által életre keltett tudásról szólnak. Tulajdonképpen a tréningek visszhangjai. Azt mutatják, hogyan reprezentálódik az egyénben vagy egy közösség ösztudásában a lezajlott képzés – ezt definiáljuk észlelt következményként.

Az NI komoly előnye, hogy olyan eszköz, mely a Kirkpatric-féle négyfokozatú értékelés (Gazdag – Szatmáriné, 1999) harmadik szintjén is használható, hiszen a magatartásváltozásról is tudósíthat. További előny, hogy kellően illeszthető a szokásos mérésekhez (kontrollcsoport, trendvonalvizsgálat, résztvevői becslések stb.), illetve kiegészíti azokat. Segítségével keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatokra is lehetőség nyílik.

Nem azt állítjuk, hogy a narratív módszer varázslóképp megoldja a tréningek korábban vázolt mérési problémáit. Ellenben alkalmasnak tartjuk arra, hogy az eddigieknél részletesebb vagy más jellegű képet adjon. Ez a kép aztán tetszőleges mélységig elemezhető a vállalatvezetés vagy HR-csoport által kidolgozott szempontrendszer alapján. Mindezek illusztrálására az alábbiakban röviden bemutatjuk aktuális vizsgálatunkat.

Kutatás a tréningek észlelt következményeiről

2006 decembere óta narratív interjúk kutatást végzünk a tréningekről a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karának Gazdaságpszichológiai Szakcsoportjával. (Információink szerint eddig nem publikáltak narratív interjú tréningfelmérést Magyarországon.)

Empirikus kutatásunk célja annak feltárása NI-k segítségével, hogy a tréningek megrendelői és/vagy résztvevői (továbbiakban résztvevők) a képzéseket követően milyen változásokat észlelnek a munkavégzés során, illetőleg ezek közül melyeket tulajdonítják magának a fejlesztési programnak. Ennek érdekében kommunikációs és csapatépítő tréningek résztvevőivel készítettünk NI-kat, és azokat tartalomelemzéssel vizsgáljuk.

Kutatási hipotéziseinket korábbi tapasztalataink, valamint az előzőekben említett szakirodalmi források elemzése alapján az alábbiakban fogalmaztuk meg:

- H1: A résztvevők többségének attitűdje a tréningek iránt jellemzően pozitív: nem szükséges rossznak, hanem hasznos tevékenységnek tekintik azt.
- H2: Amikor a résztvevők eredményesnek értékelnek egy tréninget, szignifikáns többségben pozitív következményeket tulajdonítanak munkavégzésükkel kapcsolatban, akkor is, ha nem is tudják pontosan meghatározni a változások mértékét.
- H3: Az ilyen tréningek következtében a résztvevőkben emberi és szakmai értékek fogalmazódnak meg, illetve tudatosulnak.
- H4: E tréningek hozadéka egy olyan közös fogalmi, gondolati, érzelmi bázis kialakulása, amely segítségével a résztvevők a kommunikációt és a csapatmunkát hatékonyabbnak érzékelik, mint a tréning előtt.
- H5: A résztvevők fejében kialakul egy egyértelmű „forgatókönyv”, mely alapján meghatározzák, hogy „jó” vagy „rossz” a tréning és/vagy a tréner.

Tehát komplex hatásmérés helyett az észlelt, tréningeknek tulajdonított következményekre koncentrálunk, megengedve azt, hogy lehetnek olyan következmények is, melyeket a résztvevő nem észlel, nem ismer fel, vagy ha igen, akkor sem a tréningnek tulajdonít.

Bár az interjúkban azokat az élményeket elevenítettük fel, melyeket a résztvevők a tréningekhez kötnek, a narratív gondolatmenetnek megfelelően nem arra vagyunk kíváncsiak, pontosan mi történt egy tréningen vagy azt követően a munkahelyi életben. Ami igazán érdekel minket az az, ahogyan értelmezi a narrátor a jeleneteket (Mitev, 2006).

Interjúalanyaink döntő többségben egyetemünk MBA-s hallgatói, kisebb részben más olyan személyek, akik tréningekkel kapcsolatba kerülő magyarországi közép- és nagyvállalatok munkatársai (eddig összesen 75 fő – 52 nő és 23 férfi). Korukat tekintve 23 és 65 év közöttiek. Döntő többségük (84%) közép- vagy felső vezető beosztásban dolgozik.

A szervezeti háttér széles körű: gyógyszeripar, telekommunikáció, elektrotechnika, államigazgatási szerv, hipermarket, autókereskedelem, ingatlanforgalmazás, bútorgyártás, pénzügyi szolgáltatás, mezőgazdasági gépek forgalmazása, csomagküldő szolgálat, médiaügynökség, könyvkiadó egyaránt megtalálható a palettán.

A kutatás menete a következőkben foglalható össze.

- Az interjúalanyokat Thomas (1993) ajánlásának megfelelően az interjú elején tájékoztatjuk a kutatás mibenlétéről.
- Arra kérjük, meséljen el egy történetet, ami eszébe jut a kommunikációs vagy csapatépítő tréningekkel kapcsolatban.
- További nyitott, beszélgető kérdéseket teszünk fel. („És aztán mi történt?” stb.)
- A számítógépre rögzített elbeszéléseket narratív technikával vizsgáljuk Ehmann (2002) alapján, a történetekben a következő elemekre figyelve:
 - a történet témája és minősítő kifejezései, a narratívumon végigvonuló implicit jelentések és metaforák,
 - a szereplők és az események sora,
 - a történetek magyarázatai és következményei, a cselekmény döntő fontosságú tényei és viszonyai, valamint a velük kapcsolatba hozott jelentések,
 - az interjúalanyok helye az események láncolatában.

Az eddig felvett és feldolgozott interjúk alapján azt látjuk, hogy a résztvevők könnyedén kapcsolatot teremtenek a tréning, valamint mindennapjaik alapvető eseményei között, ezáltal ténylegesen bepillantást kaphatunk arról, hogyan épül be a tréning az életükbe. Észrevettük azt is, hogy markáns különbségek jelentkeznek a tréning előtti és utáni időszakra vonatkozó narratívumok között. Eddigi eredményeink az alábbiakban foglalhatók össze:

- A résztvevők többségben pozitív hangulatú történeteket kötnek a szerintük eredményes tréningekhez. Jobb kommunikációról, csapatmunkáról, kellemesebb munkahelyi légkorról árulkodnak elbeszéléseik.

- A résztvevők nem elsősorban az információbővítésben érzik a tréningek hasznát, hanem „aha-élményekről” számolnak be.
- A résztvevők fejében sémaszerűen reprezentálódik a tréning: állandó szabályokat, körülményeket, eszközöket kötnek a fogalomhoz.
- Bár nincs tisztán körvonalazott képük arról, hogy mi a „jó – nem jó” tréning, illetve „tréner”, de rendelkeznek olyan kritériumokkal, melyekhez próbálnak viszonyítani (hiteles, humoros, rugalmas stb.).
- A tréningeknek gyakran nem csak a közvetlenül vállalathoz kapcsolódó eseményekre van hatása, hanem a magánéletre is.
- A kritikus résztvevők között is erősen szóródnak a válaszok. Közülük a legtöbben „mindössze” felesleges időpazarlásnak tartják a tréningeket, néhányan azonban kifejezetten elutasítóak ezzel az oktatási formával szemben, esetleg azt erősen károsnak állítják be.

Konklúzió

A hazai közép- és nagyvállalatok minden évben milliós nagyságrendű összegeket költenek tréningformában megvalósuló képzésekre (csapatépítés, kommunikációs-készség-fejlesztés stb.). A tréningek eredményességének mérése gyakran mégsem történik meg. Ennek számos oka lehetséges, melyek közül az egyik leggyakoribb, hogy roppant nehéz a korrekt értékelés.

A narratív interjú olyan tudást is felszínre hoz, mely magának az adatközlőnek sem volt birtokában az interjú idején. Segítségével nemcsak konkrét történeteket lehet megismerni, hanem az emberi szándékokat, véleményeket, tapasztalatokat is. A narratív módszer tehát ahhoz járul hozzá, hogy a tréningek észlelt következményeinek olyan dimenzióit tárjuk fel, melyre más eszközök nem, vagy csak korlátozottan képesek. Mindazonáltal nem önmagában állva, hanem a hagyományos módszerekkel együtt alkalmazva ad egy teljesebb képet.

Eddigi vizsgálataink szerint a jó tréning képes arra, hogy a résztvevőkben emberi és szakmai értékek fogalmazódjanak meg, illetve tudatosuljanak, ez pedig szignifikáns módon kimutatható narratív interjúval.

A tréningek megrendelői, szervezői, vezetői és résztvevői egyaránt profitálhatnak a módszerekből. Segítségével pontosabban alakíthatják ki elvárásait, céljait a képzésekkel kapcsolatban. A tréningek felépítésével kapcsolatban a módszer által detektált forgatókönyvek nyújthatnak hasznos információt.

Természetesen a módszer beépíthető egy szervezet saját tréningértékelő eszköztárába is. Ebben az esetben érdemes a tervezett tréninget megelőző időszakban is

lefolytatni a felmérést, hogy megfelelő összehasonlító adatokkal rendelkezünk. További lehetőségként jelentkezik, hogy nem pusztán a résztvevőket vonjuk be a narratív interjúkba, hanem más érintetteket is (kollégák, ügyfelek, beszállítók stb.) Idő- és költségkerettől függően gyorsabb vagy egészen részletes elemzés készíthető, amennyiben a módszert összevonjuk más eszközökkel (pl. 360°-os értékelés). Kutatásunk folytatása olyan vizsgálat lesz, amelyben összehasonlításokat végzünk a narratív interjú és más módszerek által feltárt tréningkövetkezmények között.

Felhasznált irodalom

- Árpádi L. és társai (2001): Mit tegyek, hogy tőlem vásároljanak? Média Nox Kiadó, Budapest
- Bakacsi Gy. – Bokor A. – Császár Cs. – Gelei A. – Kováts K. – Takács S. (2000): Stratégiai emberierőforrás-menedzsment. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Barakonyi K. (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Barcy M. (1997): A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Animula, Budapest
- Barizsné H. E. (2004): 44 hazai vállalat oktatáspolitikája. In: Vezetéstudomány, XXXV. évf. 11. sz. 36–41. o.
- Barlai R. – Szatmáriné B. M. (szerk.) (1997): Önismeret, kommunikáció, csoportjelenségek dióhéjban. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest
- Barta T. – Kristály M. (1996): Vállalkozáslélektan. Szókratész Kft., Budapest
- Bauer, M. (1996): The Narrative Interview. Comments on a technique for qualitative data collection. London School of Economics, Methodology Institute. London
- Bellér Á. (2003): Csapatépítésre outdoor tréningek – A természetközelség sok mindent felszínre hoz. In: A Munkaadó Lapja, 2003. november
- Benedek T. (2002): Milyenek a magyar vezetők? – A felső vezetők véleménye a vezetőképzés fontosságáról Magyarországon. In: Vezetéstudomány, XXXIII. évf. 11. sz. 53–59. o.
- Berde Cs. – Dienesné, K. E. (1998): A vezetési ismeretek oktatásának helyzete, tapasztalatai a debreceni agrártudományi egyetem vezetési és munkaszervezési tanszékén. In: Vezetéstudomány, XXIX. évf. 9. sz. 51–55. o.
- Birkenbihl, V. F. (1998): Kommunikációs gyakorlatok. Trivium, Budapest
- Bodnár Zs. (2007): Gyakorlati pedagógia – Nagyanyáink játéka. In: Pedagógiai Műhely, XXXI. évf. 3. sz.
- Bokor A. (1999): Szervezeti kultúra és tudásintegráció: a termékfejlesztés problémája, PhD-disszertáció. BKÁE Vezetési és Szervezési Tanszék, Budapest
- Bokor A. – Bíró K. – Kováts G. – Takács S. – Toarniczky A. (2005): Humán tükör – Körkép a hazai szervezetekben a HR-tevékenységre vonatkozó elvárásokról és annak megítéléséről. In: Vezetéstudomány, XXXVI. évf. 1. sz. 33–47. o.
- Buckingham, M. – Coffman, C. (2001): Now, Discover Your Strengths. The Free Press, New York
- Bús I. (1998): A világ új kihívásai, a nevelés-oktatás válasza a játék segítségével. In: Bábosik I. szerk.: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. ELTE BTK, Budapest
- Charles, C.L. – Clarke – Epstein, C. (1998): The Instant Trainer. McGraw-Hill, New York
- Dykes, J. – Szakály D. (1993): Hot line – Hot seat – Az outdoor tréning. In: Vezetéstudomány, 1993. 3–4. szám, 119–125 o.
- Ehmann B. (2002): A szöveg mélyén: A pszichológiai tartalom elemzés. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Erdélyi E. (2000): Emberierőforrás-fejlesztés. In: Gulyás L. (szerk.): A humán erőforrás-menedzsment alapjai. JATEPress, Szeged
- Erdélyi E. (2006): Humán erőforrás-fejlesztés. In: Kürtösi Zs. – Vilmányi M. (szerk.) Humán erőforrások I. JATEPress, Szeged
- F. Várkonyi Zs. (2006): Coaching és coaching szemléletű vezetés az üzleti világban – I. rész. In: Munkaügyi szemle, 2006. november, 23–27. o.
- Fisher et al. (1999): Human Resource Management. Houghton Mifflin Company, Boston
- Fisher, R. (1998): Stories for Thinking. Nash Pollock Publishing, Oxford
- Forgács A. és társai (2001): Kommunikációstréning-tapasztalatok a Külkereskedelmi Főiskolán. Kézirat
- Forintos K. (2001): Készségfejlesztő tréningek tapasztalatainak elemzése a hallgatói visszajelzések tükrében. In: Bodó L. (szerk.): Tudás-menedzsment. II. évf. 2. szám, PTE TTK, FEEFI, Pécs, 91–94. o.
- Frank G. (2007): Mert van ellenszer. In: Modern iskola. 2007. április, 36. o.
- Fülöp M. (2007): Az egyén versenyképességének lehetőségei. In: Pedagógiai Szemle, LVII. évf. 2007. 1. sz. 21–30. o.
- Gabnai K. (1987): Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Tankönyvkiadó, Budapest
- Gazdag M. – Szatmáriné B. M. (1999): Személyügyi ABC. Aktuális gyakorlati tanácsadó cégvezetőknek és humán erőforrás-menedzsereknek. Verlag Dashöfer, Budapest
- Grant, F. (2006): A természeti környezet mint a gyógyítás és viselkedésváltoztatás eszköze. Ösvény 2006. Nemzetközi Kalandterápiás és Élménypedagógiai Konferencia, Miskolc-Csanyik, Konferencia-előadás
- Hargitai É. (2004): Vezetői tréningek – A kisvállalkozások óvatosan költsenek. In: A Munkaadó Lapja, 2004. szeptember, 34–35. o.
- Heidrich É. (2007): A vezető magányossága, avagy a coaching. In: Vezetéstudomány, XXXVIII. évf. 3. szám 12–27. o.

- Henczi L.* (2005): Felnőttképzési menedzsment. Perfekt Kiadó, Budapest
- Henczi L.* (2006): Vállalati elvárások a szakképzésben. In: Szakképzési Szemle XXII. évf. 2006/2. sz. 125–157. o.
- Hoós J.* (1997): Az oktatás – oktatáspolitikai elvi és gyakorlati kérdéseiről. In: Gidai E. (szerk.): Gazdaság, oktatás, kutatás. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ivancevich, J.M.* (2007): Human Resource Management. McGraw-Hill, New York
- Jakab J.* (2001): Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről. In: Bodó L. (szerk.): Tudásmenedzsment. II. évf. 2. szám, PTE TTK, FEEFI, Pécs, 102–108. o.
- Janovics L.* (2006): Interperszonális kommunikációs készségek és az Érzelmi intelligencia. In: Munkaügyi Szemle, 2006. február, 36–40. o.
- Jovchelovitch, S.* (1998): Emancipation and domination in social representations of public life. In: Interam. Psicol. 32/2, 169–189. o.
- Juhász P.* (2005): Az emberi erőforrás értékelési kérdései. In: Vezetéstudomány, XXXVI. évf. 1. sz. 13–32. o.
- Kalmár S. – Szabó G. – Keszi A.* (2006a): Képzési elégedettségi vizsgálatok mikrovállalkozások alkalmazottai körében. In: Humánpolitikai Szemle, 2006/9. 46–59. o.
- Kalmár S. – Szabó G. – Keszi-Szeremley A.* (2006b): Képzési tapasztalatok, elégedettség a mikrovállalkozások (vezetői) szemszögéből. In: Humánpolitikai Szemle, 2006/–2. 58–66. o.
- Kaposi L.* (szerk.) (2002): Játékkönyv. Kerekasztal Színház Nevelési Központ, Budapest
- Karoliny M. – Poór J. – Spisák Gy.* (2000): Az emberierőforrás-menedzselés az üzleti szférában In: Vezetéstudomány, XXXI. évf. 5. szám 13–22. o.
- Kiss I. – Balogh L.* (2004): A fejlesztés fő irányjai a tehetőségmodellek alapján. In: N. Kollár – Szabó É. (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest
- Kiss K.* (2003): A tanácsadás és a tréning fejlődése – Történelmi áttekintés. In: Vezetéstudomány, XXXIV. évf. 5. sz. 52–56. o.
- Kiss P. I.* (1994): Humán erőforrás-menedzsment II. Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány, Gödöllő
- Klein B. – Klein S.* (2006): A szervezet lelke. Edge 2000 Kiadó, Budapest
- Klein S.* (1998): Munkapszichológia. SHL Hungary Kft., Budapest
- Klein S.* (2002): Vezetés- és szervezetszichológia. Edge 2000 Kft., Budapest
- Knoll, J.* (1996): Tanfolyam- és szeminárium-módszertan. IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, Budapest
- Kósa B.* (szerk.) (2007): Az üzleti szféra és az oktatás szemléletváltására egyaránt szükség van. Pódiumbeszélgetés az Országos Közoktatási Intézet konferenciáján. In: Pedagógiai Szemle, LVII. évf. 2007. 1. sz. 31–42. o.
- Kovács G.* (2003): Új jelenségek a vállalati képzésben: a vállalati egyetem. In: Vezetéstudomány, XXXIV. évf. 2. szám 25–38. o.
- Kroehnert G.* (2004): Szabadtéri tréninggyakorlatok. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc
- Langer K. – Raátz J.* (2000): Üzleti kommunikáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- László J. – Thomka B.* (szerk.) (2001): Narratívák 5. Narratív pszichológia, Kijarat, Budapest
- László J.* (2005): A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Málovics É.* (1999): Humán erőforrások I. SZTE-GTK, Szeged
- Merényi Á.* (2007): Személyre szabottan oktass! In: Modern iskola. 2007. április, 37. o.
- Mitev A. Z.* (2006): Végtelen történet: A narratív elemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban. Vezetéstudomány, XXXVII. évf. 10. szám 33–41. o.
- Nagy K.* (2005): A játék mint ütőkártya a vállalat számára. In: Humánpolitikai Szemle, 2005/4. 84–88. o.
- Németh E.* (2002): Az önismeret és a kommunikációs készség fejlesztése. Századvég Kiadó, Budapest
- Nógrádi B.* (2002): Rinocérosz üzletkötés – Az eladás alapvető kézikönyve. Presskontakt Bt., Budapest
- Noszky E.* (2006): Új utak, új módszertani megoldások a felsőoktatásban. In: Vezetéstudomány, XXXVII. évf. 10. sz. 33–41. o.
- Nyíri Z. – Hackl K.* (2007): Személyiségkalauz. Universitas Szeged Kht., Szeged
- Pataki F.* (1995): Élettörténet és identitás 1. In: Pszichológia, XV. évf. 4. sz. 405–434. o.
- Pálinkás J. – Vámosi Z.* (2002): Emberierőforrás-menedzsment. LSI Informatikai Oktatóközpont, Budapest
- Pelczné G. I. – Szadai Á.* (2003): Az üzleti tanácsadási tevékenység Borsod-Abaúj-Zemplén megyében I. In: Vezetéstudomány, XXXIV. évf. 6. szám 46–52. o.
- Perrow, C.* (1995): Szervezetszociológia. Osiris – Századvég Kiadó, Budapest
- Poór F. – Wacha I.* (2000): A kommunikációs képességek fejlődésének értékelése, mérése. In: Balázs S. (szerk.): A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. OKKER Kiadó, Budapest
- Poór J. – Karoliny M.* (2001): Személyzeti / emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Poór J.* (2000): Menedzsment-tanácsadási kézikönyv. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest
- Rab K. – Szabó J.* (2002): Kihívás – Siker. Beszámoló egy vállalkozáskutatásról. In: Vezetéstudomány, XXXIII. évf. 12. sz. 40–46. o.
- Rangasz P.* (2007): A vállalati belső képzések jelentősége napjainkban, különös tekintettel a Szerencsejáték Zrt. jelenlegi belső képzési dilemmáira. Szakdolgozat, SZTE GTK, MBA-képzés, Szeged
- Ray, N. – Szabó G.* (2006): A kalandterápiás folyamat alkalmazása. Ösvény 2006. Nemzetközi Kalandterápiás és Élménypedagógiai Konferencia, Miskolc-Csanyik, Konferencia-előadás

- Rolek T.* (2007): Coaching: a vezetőképzés hatékony eszköze. In: Munkaügyi Szemle, 2007. február, 56. o.
- Rudas J.* (2001): Delfi örökösei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Seifert, J.W. – Göbel, H-P.* (2001): Games – Spiele für Moderatoren & Gruppenleiter. Gabal Verlag GmbH, Offenbach
- Simonyi Á.* (1997): Gazdasági szervezetek és a szakmai képzés. In: Educatio, 2007. I. sz. 209–223. o.
- Soós B.* (1997): Tanulás, képzés, továbbképzés a gazdálkodó szervezeteken belül. In: Emberierőforrás-menedzsment módszertani füzetek, 5–6. sz. 44–46. o.
- Sugar, S. – Takacs, G.* (2003): Csapatépítő gyakorlatok. City Consulting 92. Bt., Budapest
- Szabó É.* (2006): A társas megismerés alapjelenségei: egyének és csoportok észlelése. In: Mészáros A. (szerk.): A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 13–41. o.
- Szabó I.* (2006a): Hogyan mérjük egy tanácsadó munkájának eredményességét? In: Humánierőforrás-menedzsment, 2006/2. 91–96. o.
- Szabó I.* (2006b): Kontrolling a képzésben. In: Humánierőforrás-menedzsment, 2006/11. 93–96. o.
- Szabó I.* (2007): Tapasztalatokra épülő rugalmas vezetőképzés. In: Humánierőforrás-menedzsment, 2007/1.
- Szenes A.* (1991): Igen – Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról személyes tapasztalatok alapján. Relaxa, Budapest
- Szirmai P.* (1997): A kis- és középvállalkozások képzési és tanácsadási igényei. Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány, Budapest
- Szokolszky Á.* (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris, Budapest
- Szőts-Kováts* (2007): Merre tart az emberierőforrás-menedzsment? In: Vezetéstudomány, XXXVIII. évf. Különszám 46–55. o.
- Tamblyn, D. – Weiss, S.* (2002): Humoros tréninggyakorlatok nagykönyve. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc
- Thomas, A.* (szerk.) (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Hofrege, Göttingen
- Tonk E.* (2004): Üzleti patika. Stúdium 2000 Bt., Budapest
- Topcu K.* (2005): A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés, PhD-disszertáció. BCE, Budapest
- Vámos D.* (2001): A felnőttképzés helye a szakképzési struktúrában. In: Vezetéstudomány, XXXII. évf. 11. sz. 2–22. o.
- Veres Z.* (1998): Szolgáltatásmarketing. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Vörös Zs.* (2007): Milyen eszközökkel javítható egy vállalat versenyképessége? Vezetéstudomány, XXXVIII. évf. 1. szám 16–24. o.
- Zachár L.* (2003): Felnőttképzés munkaerő-piaci képzés tervezése. PTE-TTK FEEFI, Pécs
- Zrinszky L.* (1995): A felnőttképzés tudománya. Okker Oktatási Iroda, Budapest

Internetes hivatkozás

- Balázs K. – Rozsnyai G.* (2003): Komfortzónán kívül – Outdoor tréningek felszálló ágbán.
Letöltés helye: <http://www.menedzsmentforum.hu/cikk.php?article=32102&pat=14> Letöltés ideje: 2007. április 20.

Cikk beérkezett: 2008 1. hó
Lektor vélemény alapján átdolgozva: 2008. 4. hó