EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

A doktori disszertáció tézisei

Salamon János

A KONTEXTUÁLIS ÉS EGYÉNI TÉNYEZŐK SZEREPE A SOFT SKILL FEJLESZTŐ TRÉNING PROGRAMOK TRANSZFERÉBEN

(THE ROLE OF CONTEXTUAL AND INDIVIDUAL FACTORS IN THE TRANSFER OF SOFT SKILL DEVELOPMENT TRAINING PROGRAMS)

Pszichológiai Doktori Iskola

Vezető: Urbán Róbert, DSc, egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Magatartás-Pszichológia Program

Programvezető: Veres-Székely Anna, DSc, egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Témavezetők:

Nagy Tamás, PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Orosz Gábor, PhD, kutató, Université d'Artois

Budapest, 2022

I. BEVEZETÉS

A szervezetek túlélése és jövedelmezősége részben attól függ, hogy tagjaik mennyire jól végzik el a jelenlegi feladataikat, és mennyire képesek alkalmazkodni a jövőbeli kihívásokhoz. Következésképpen a munkavállalóktól és a vezetőktől gyakran várják el, hogy képezzék magukat és újabb készségeket sajátítsanak el, ezáltal biztosítsák foglalkoztathatóságukat, és hozzájáruljanak a szervezet versenyelőnyének a fenntartásához (Noe & Tews, 2012; Reio, 2020). A munkahelyen történő tanulást hagyományosan a formális képzésekkel azonosítják (Ford, 2020). A készségek fejlesztésének formális módja a vállalati képzési programok biztosításán keresztül a szervezetek által még mindig egy gyakran előnyben részesített megközelítés. Ezeknek a formális képzési programoknak az üzleti világban betöltött jelentőségét jól szemlélteti annak a befektetésnek a mértéke, amelyet a szervezetek évente ezekre a programokra fordítanak. A szervezetek például 2012-ben csak az Egyesült Államokban megközelítőleg 164,2 milliárd dollárt költöttek formális képzési programokra (Miller et al., 2013). Ezek a programok célozhatják a munkaerő meglévő készségeinek fejlesztését (azaz a meglévő tudás és készségek fejlesztését a jelenlegi munkakör kiváló ellátásának biztosítása érdekében) vagy átképzését (azaz új tudás és készségek megszerzését új munkakörök sikeres ellátása érdekében) (Ford, 2020).

Függetlenül a célzott készségektől, a szervezeteknek biztosítaniuk kell, hogy a munkaerő képzésére és fejlesztésére fordított jelentős mennyiségű erőforrás egyéni és szervezeti előnyökhöz vezessen. Ezen előnyök biztosításához elengedhetetlen, hogy a résztvevők a képzésen megszerzett tudást, készségeket és attitűdöket a munkahelyen alkalmazzák – ez az úgynevezett tréning transzfer (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Ford et al., 2018). Tréning transzfer nélkül a fejlesztésből következő potenciális előnyök nem valósulhatnak meg, és a ráfordított erőforrások nem térülnek meg. A tréning transzferrel foglalkozó szakemberek szerint a tréning transzfer mértéke jellemzően alacsony (pl. Saks, 2002), és jelentős potenciál van abban, hogy a szervezetek által a munkavállalók képzésére és oktatására fordított hatalmas befektetések jobban megtérüljenek (Ford et al., 2018).

Bár a tréning transzfer irodalma már azonosította a sikeres tréning transzfer néhány kulcsfontosságú tényezőjét (vö. Ford et al., 2018; Kraiger & Ford, 2021), még mindig szükség van olyan kérdések vizsgálatára, amelyek egy lépéssel túlmutatnak a jól ismert prediktor-eredmény kapcsolatokon, és hozzájárulnak az azzal kapcsolatos megértésünkhöz, hogy ezek a tényezők és kapcsolataik befolyásolhatóak-e és ha igen, hogyan (Ford et al., 2018). Ezért a jelen disszertáció célja az volt, hogy interakcionista perspektívát alkalmazva, valamint bizonyos egyéni és kontextuális tényezők hatását és kölcsönhatásait vizsgálva hozzájáruljon a tréning transzfer területének ezen mélyebb rétegeinek a megértéséhez. A jelen, több tanulmányt magába foglaló vizsgálat több olyan elméleti keretrendszerre épült – köztük a Munka Követelmény-Erőforrás Elméletre (Job Demands-Resources Theory; Bakker & Demerouti, 2017), az Erőforrások Megőrzésének Elméletére (Conservation of Resources Theory; Hobfoll, 1989), a Társas Információ-Feldolgozás Elméletére (Social Information Processing Theory; Salancik & Pfeffer, 1978), a Szociális Kognitív Elméletre (Bandura, 1986) és az Öndeterminációs Elméletre (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017) – , amelyek szilárd hátteret nyújtottak a vizsgált összefüggésekhez.

A jelen disszertáció felépítése a következő: a jelen bevezetőt követőkövetkező fejezet részletes áttekintést nyújt a tréning transzfer fő elemeiről, beleértve azokat a változókat, amelyeket konzisztensen a sikeres transzferfolyamat lényeges tényezőiként azonosítottak. A tréning transzfer szakirodalmának áttekintését a dinamikus interakcionista perspektívát alkalmazó, a tréning transzfer folyamatot leíró, Dinamikus Transzfer Modell (Blume et al., 2019) bemutatása zárja,

amely rávilágít a korábban azonosított elemek közötti legfontosabb összefüggésekre. Az utána következő fejezetek a jelen disszertáció négy empirikus tanulmányát mutatják be. Végül a disszertációt az eredmények általános megvitatása és a jövőbeli tanulmányokkal és a gyakorlati alkalmazásokkal kapcsolatos lehetséges következtetések zárják.

II. A TRÉNING TRANSZFER SZAKIRODALMÁNAK ÁTTEKINTÉSE

II/1. A TRÉNINGEN TANULTAK ALKALMAZÁSA

A tréning transzferrel kapcsolatos empirikus kutatások első átfogó áttekintésében Baldwin és Ford (1988) a transzfer folyamatot befolyásoló tényezők kategorizálására szolgáló szervező keretrendszert, transzfer modell-t hozott létre. Ez a keretrendszer különbséget tesz a képzési bemeneti tényezők, a képzési eredmények és a transzfer feltételei között. A transzfer egyik feltétele, az *általánosítás a* megtanult készségeknek a teljesítménykörnyezetbe való átvitelére utal, a szükséges mértékben történő módosítással, amelyet a körülmények, helyzetek és az érintett személyek különbözősége igényel (Ford et al., 2018). A *fenntartás* -a másik transzferfeltétel- a tudás, a készségek, a viselkedés vagy az attitűd megőrzésének mértékére utal a képzés befejezése után. A tanulási eredmények fenntartása kiegyensúlyozatlan lehet. Valószínű, hogy nem minden résztvevő képes egyformán megtalálni a lehetőségeket és adaptálni/általánosítani az összes tanult készséget a munkakörnyezetében, ami a megszerzett készségek egyes részeinek sikeres alkalmazását és megtartását, míg mások elhalványulását/eltűnését eredményezi (Ford, 2020).

Bár a tudás, a készségek és az attitűdök pozitív változása egyéni szinten a sikeres képzési program egy fontos mutatója, a szervezeti befektetések végső soron az egyéni, a csapat- és a szervezeti hatékonyság javítását célozzák a tanuláson keresztül. Következésképpen a transzfer harmadik fontos szempontja a megszerzett készségek alkalmazásából eredő *teljesítményjavulásra* vonatkozik (Ford, 2020). Továbbá, a megszerzett tudás, készségek és attitűdök közvetlen alkalmazásán túl (más néven *transzfer-mint-használat*), kvalitatív és kvantitatív tanulmányok felhívják rá a figyelmet, hogy a transzfer más módjait is érdemes figyelembe venni a képzés sikerességének vizsgálatakor (pl. *értékelés*, *magyarázat*, *oktatás* és a transzfer *vezetése*; Ford et al., 2019; Yelon et al., 2014).

II/2. KÉPZÉSI EREDMÉNYEK

A transzfer keretrendszer vagy modell második fő részéhez a képzési eredmények (vagy tanulási eredmények) tartoznak, amelyek közvetítő változóknak tekinthetők a prediktív tényezők (pl. a résztvevő, a képzés kialakítása és a munkakörnyezet) és a képzés transzferje között (Baldwin & Ford, 1988; Noe, 1986; Tannenbaum et al., 1991). A tanulási eredmények és a tréning transzfer összefüggése azt jelzi, hogy a képzésben tárgyalt anyagok elsajátítása a transzfer kritikusan fontos előfeltétele. Kraiger és munkatársai (1993) szerint a tanulási eredmények többdimenziós konstruktumnak tekintendők, amelyek magában foglalják a kognitív, az affektív és a készségalapú tanulási eredményeket is. Ahogy Huang et al. (2015) megjegyezte, a tréning kutatásokban a deklaratív tudást általában *kognitív eredményként*, a képzés utáni énhatékonyságot és a transzferre irányuló motivációt *affektív eredményként*, míg a készség elsajátítást és a reprodukciót általában *készségalapú eredményként* értékelik.

A képzési tartalom tekintetében a képzési programokat általában két fő képzési típusba sorolják. Az egyiket *zárt/hard készségekkel kapcsolatos képzésnek* nevezik (pl. technikai készségek, eszközökkel, berendezésekkel, szoftverekkel való munka). Ezek a programok konkrét készségeket céloznak meg, amelyeket a munkahelyi teljesítménykörnyezethez közel azonos

környezetben tanítanak. A képzési programok másik típusát - amelyekben a tanulási környezet és a valós élethelyzetek közötti különbség nagyobb - *nyitott/soft készség fejlesztő tréningnek* nevezik, amely az intraperszonális és interperszonális készségek fejlesztését célozza (Laker & Powell, 2011; Yelon & Ford, 1999). Laker és Powell (2011) összehasonlította ezt a két tréningtípust, és tíz olyan szempontot azonosított, amelyekben különböznek, és amelyek befolyásolhatják a transzfer sikerességét. Ilyen szempont például a tanulási kontextus és a teljesítménykörnyezet hasonlósága, a transzferhelyzetek összetettsége és változatossága, a képzési szükségletek azonosításának pontossága, az alkalmazott képzési módszerek, a változással szembeni egyéni és társas ellenállás, az alkalmazás mérése és az alkalmazás akadályainak jellege.

II/3. KÉPZÉS-TERVEZÉSI JELLEMZŐK ÉS TANULÁSI ELVEK

A transzfer modell harmadik fő része a képzési bemeneti tényezőket tartalmazza, amely szintén három fő kategóriát különböztet meg, beleértve a képzés tervezési jellemzőit, a képzettek jellemzőit és a munkakörnyezet jellemzőit. Számos empirikus tanulmány vizsgálta ezeket a képzési bemeneti tényezőket. A jelen disszertációban szereplő áttekintés csak azokat a tényezőket tartalmazta, amelyek fontossága a transzfer sikerességében a korábbi áttekintő tanulmányok, illetve metaelemzések alapján bőséges empirikus alátámasztást kapott.

A képzési bemeneti tényezők első fő pillérének, a képzés-tervezés jellemzőinek négy fő alkategóriája van. Az első az előkészítési szakaszra vonatkozik, amelyben megfelelő *igényfelmérésre* van szükség. Ez biztosíthatja, hogy a képzési program (1) azokat az egyéneket célozza meg, akiknek a legnagyobb szükségük van a képzésre, és (2) azokat a konkrét tudás-, készség- vagy attitűdbeli hiányosságokat, amelyek a szükséges teljesítményhez vezetnek (Arthur et al., 2003; Ford, 2020). A képzés-tervezési jellemzők második alkategóriája a tudás megszerzését támogató tanulási elveket fedi le. Ezek közé tartozik a *tanulók felkészítése* a tanulás iránti elkötelezettség kialakításával (Hughes et al., 2018; Salas et al., 2012), a *generatív tanulás*, amelynek során a tanulók aktívan kapcsolatot teremtenek az új információk és a meglévő tudásuk között, az *átlapolt gyakorlás*, ahol különböző helyzetek vagy anyagok keverednek egy tanulási modulon belül (Dunlosky et al., 2013), valamint a tesztelési hatás hatását kihasználó *információ-előhívás* (pl. Roediger & Butler, 2011).

A következő képzés-tervezési kategória olyan tanulási elveket tartalmaz, amelyek támogatják a tanulás alkalmazását. Például a *gyakorlás lehetőségek* változatosságának (feladatokon, embereken és helyzeteken keresztül) biztosítását fontos oktatási elvnek találták (Kraiger & Ford, 2021). Kutatások bizonyították továbbá, hogy a *túltanulás* – a gyakorlás folytatása még a mesteri szint elérése után is – erős megtartási eredményekhez vezet, és az automatizmus alapjául szolgál (Burke & Hutchins, 2007; Ford, 2020; Kraiger & Ford, 2021). Emellett kutatások alátámasztották a tanulási és transzfer környezetekben található *azonos elemek* pozitív hatását (van der Locht et al., 2013). A *gyakorlás időbeli eloszlása* vagy a *szórványos gyakorlás* (azaz több, időben elkülönített gyakorlás biztosítása) szintén kedvezőnek bizonyult a hosszútávú megtartásra és a sikeres transzferre (Ford et al., 2018; Lacerenza et al., 2017). Továbbá korábbi kutatások kimutatták a következő technikák integrálásának előnyeit: az *adaptív nehézség* (ahol a nehézséget az egyes tanulók egyéni teljesítményéhez igazítják; Wickens et al., 2013), a *felállványozás* (a tanulók segítése a korai fázisokban és a támogatás fokozatos csökkentése az idő múlásával; Plott et al., 2014) és a transzfer kísérletekről időben történő és konkrét *visszajelzés adása* (Kraiger & Ford, 2021; Lacerenza et al., 2017).

Az utolsó képzés-tervezési jellemzőkkel kapcsolatos kategória a bizonyítékokon alapuló képzési módszereket foglalja magában. Ezek egyike az úgynevezett *hibakezelési* tréning. Ez a

képzési módszer a hibák szándékos beépítését jelenti a programba (pl. a felfedezés elősegítése, a képzendő személyek bátorítása arra, hogy a képzés során hibázzanak és tanuljanak belőle; Keith & Frese, 2008). A másik speciális képzési módszer, amely külön kutatási figyelmet és támogatást kapott, az úgynevezett *viselkedésmodellező* képzés, amely több olyan tanulási elvet integrál, amelyek hatásosnak bizonyultak a transzfer sikerességének növelésében (Taylor et al., 2005).

II/4. EGYÉNI JELLEMZŐK

A transzfer sikere nem kizárólag a képzési módszerektől, a tervezési jellemzőktől és az átadási módoktól függ, de a tanulók egyéni jellemzői is fontos szerepet játszanak benne (Baldwin & Ford, 1988). Korábbi tanulmányok számos egyéni jellemző szerepét vizsgálták, de csak néhány mutatott ki következetesen pozitív kapcsolatot a transzferrel. Ezek közé a tényezők közé tartoznak a kognitív képességek, a tanulás orientáció, a tanulási motiváció és az énhatékonyság (Blume et al., 2010; Ford et al., 2018).

Metaanalízisükben Blume és munkatársai (2010) bizonyítékot találtak a *kognitív képességek* és a transzfer közötti pozitív kapcsolatra. Moderátorelemzésük azonban kimutatta, hogy a pozitív kapcsolat csak a zárt/hard készségek képzése esetében van jelen. Ezzel szemben az *énhatékonyság* - egy másik fontos előrejelzője a tréning transzfernek - a nyitott/soft készségek képzési transzferére volt jellemző, és a zárt/hard készségek transzferére nem (Blume et al., 2010). A motiváció meglétét alapvető jelentőségűnek találták egy viselkedés végrehajtásához, és kiemelkedő szerepét a viselkedésváltozás számos elméletében és modelljében kiemelték (vö. Michie et al., 2014). A képzési transzfer szakirodalom is azonosította a motiváció számos aspektusát, amelyek a transzfer folyamatban fontos szerepet játszanak. Ezek közé tartozik a *tanulásorientáció* (azaz a tanulásra való összpontosítás, a kihívások keresése, valamint a kompetenciafejlesztés és feladatvégzés tökéletesítésének előtérbe helyezése szemben a hibák elkerülésére való törekvéssel és kizárólag a teljesítményre való összpontosítással; Dweck, 1986), a *tanulási motiváció* (Blume et al., 2010; Ford et al., 2018; Gegenfurtner, 2011), valamint a tanult készségek munkahelyre való *átvitelének motivációja* (pl. Axtell et al., 1997; Baldwin & Ford, 1988; Gegenfurtner et al., 2009).

II/5. MUNKAKÖRNYEZETI JELLEMZŐK

A tréning transzfert befolyásoló képzési bemeneti tényezők harmadik pillére a munkakörnyezethez kapcsolódik, ahol a tanulók napi feladataikat végzik, és ahol a tanult készségek alkalmazását elvárják tőlük. A munkakörnyezet olyan fizikai és társas környezeti jellemzőkből áll, amelyek elősegítik és/vagy akadályozzák a megcélzott viselkedés megvalósítását. A három fő környezeti jellemző, amely bőséges empirikus támogatást kapott, a transzfer klíma, a transzfer lehetősége és a résztvevők által a környezetükből kapott társas támogatás (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Ford et al., 2018).

A transzferklíma egy tág fogalom, amely magában foglalja a szituációs jeleket és következményeket, amelyek elősegíthetik vagy gátolhatják a tréning transzfert azáltal, hogy jelzik a résztvevőknek, hogy mi az elfogadott, támogatott és fontos a szervezet számára (Rouiller & Goldstein, 1993). A transzferklíma tényezői közül a tanult készségek munkahelyi *használatának lehetőségét* jelentő konkrét környezeti tényezőt következetesen a képzési transzfer meghatározó előrejelzőjének találták (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Ford et al., 2018). Hasonlóképpen, a *társas támogatás* szerepe is kiemelt figyelmet kapott a tréning kutatásokban, és a tréning transzferre gyakorolt pozitív hatása bőséges empirikus alátámasztást nyert (Burke & Hutchins, 2007; Ford et al., 2018). Hughes és munkatársai (2020) metaanalízise szerint a

támogatás a transzfer varianciájának 32%-áért tehető felelőssé, és három fő támogató tényező (azaz a szervezet, a vezető és a kollégák) egyedülálló módon járulnak hozzá a tréning transzferhez.

II/6. DINAMIKUS TRANSZFER MODELL

Az azonosított fontos transzferelemek puzzle-darabkáit Blume et al. (2019) egy átfogó, Dinamikus Transzfer Modellbe integrálta. A modell a tréning transzfert dinamikus folyamatként ábrázolja, és leírja a konkrét elemek közötti kapcsolatokat. A Dinamikus Transzfer Modell (Blume et al., 2019) első része egy egyszerűsített képzési folyamatot ábrázol, beleértve a képzésben résztvevők képzés előtti és utáni ismereteit, készségeit és attitűdjeit, amelyek befolyásolhatják a szükséges munkamagatartásukat. A következő fázisok a modell dinamikus, iteratív részét képviselik. Ennek a leírásához Blume és munkatársai (2019) a dinamikus interakcionista perspektívát alkalmazzák (amelyben a viselkedést az egyén és a környezete közötti folyamatos, kölcsönös kölcsönhatás eredményének tekintik; Reynolds et al., 2010). Blume et al. (2019) szerint a második fázisban (1) a képzésen tanultak használatára motivált egyének (2) megteszik az első transzfer kísérletüket, (3) értékelik azt, és integrálják az ebből a tapasztalatból származó visszajelzéseket. Ez az első transzferkísérlet vagy növeli a transzfermotivációt és elősegíti a további transzferkísérleteket, vagy csökkenti a motivációt, ami a további transzferkísérletek elmaradását eredményezheti. A modell hangsúlyozza az egyének korai tapasztalatainak fontosságát a transzferre, a transzfer eredményeinek idővel történő kiigazítását, valamint kiemeli az egyének és a fizikai és társas környezetük közötti kölcsönös kölcsönhatást.

E megközelítés szerint a képzési transzfer mechanizmusa csak a releváns egyéni és helyzeti jellemzők közötti kölcsönhatás vizsgálatával érthető meg (Blume et al., 2019). A jelen disszertációban szereplő vizsgálatok keresztmetszeti jellege nem tette lehetővé, hogy teljes mértékben kihasználjuk az iteratív, dinamikus interakcionista perspektívát a képzési transzfer vizsgálatában. Ugyanakkor ezek a tanulmányok ezt a megközelítést használták fel azáltal, hogy a releváns egyéni és környezeti jellemzők kölcsönhatását vizsgálták a soft készségeket fejlesztő programokban.

II/7. CÉLOK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A jelen disszertációban szereplő tanulmányok átfogó célja, hogy feltárják néhány korábban ellentmondásos eredmény okait, és megvizsgálják azokat a korábban elhanyagolt környezeti tényezőket, amelyek potenciálisan befolyásolhatják a transzfer folyamatot. Ennek a törekvésnek az elősegítéseként a jelen disszertációban szereplő tanulmányok többsége több magyarországi vállalatnál megvalósított, soft skill képzési programok változatos mintáit használja fel. Ezek a gondosan kiválasztott minták lehetővé tették számunkra, hogy olyan specifikus szempontokat vizsgáljunk, amelyek nem vizsgálhatók olyan kutatási programokban, amelyek csak egy típusú programra összpontosítanak egy szervezetben.

Korábbi tanulmányok ellentmondásos eredményeket szolgáltattak azzal kapcsolatban, hogy a képzésen való részvételi irányelvek hogyan befolyásolják a transzfer sikerességét (Gegenfurtner et al., 2016). Míg egyesek szerint a kötelező részvétel jobb képzési eredményekhez vezet (pl. Baldwin & Magjuka, 1991; Machin & Treloar, 2004; Salas et al., 2012), addig más kutatók bizonyítékot szolgáltattak arra, hogy az önkéntes részvétel jobb tréning transzfert eredményez (pl. Baldwin et al., 1991; Curado et al., 2015; Mathieu et al., 1992). A mögöttes mechanizmus kibontása és a részvételi irányelvek, valamint a vezetői támogatás transzfer motivációra és transzferre gyakorolt hatása közötti kölcsönhatás vizsgálata érdekében az *1.*

tanulmányban egy dinamikusabb részvételi megközelítés alkalmazását javasoltuk, az Öndeterminációs Elméletet (Deci & Ryan, 2012; Rosen et al., 2014) felhasználva.

A 2. tanulmány egy másik kontextuális tényezőre összpontosított, amelyet a szervezetek viszonylag könnyen megvalósíthatnak, de a transzfer folyamatra gyakorolt hatását korábban nagyrészt figyelmen kívül hagyták. A társak támogatásának a tréning transzferre gyakorolt pozitív hatását több korábbi tanulmány is alátámasztja (Ford et al., 2018; Hughes et al., 2020). Azonban annak hatása, hogy hány közvetlen munkatárs vesz részt a képzésben és szerzi meg ugyanazt a tudást, készségeket és attitűdöket, mindeddig feltáratlan maradt. Ezért a *2. tanulmány* célja az volt, hogy megvizsgálja a munkatársak képzésben való részvétel és a munkatársi támogatás kölcsönhatásának hatását a transzfer motivációra és a transzferre.

Az ezt követő tanulmányok célja az volt, hogy információt szolgáltassanak arról, hogy a képzésben résztvevők munkahelyi környezetükről alkotott benyomásai és munka iránti elkötelezettségük hogyan befolyásolhatja az átadási folyamatot. E cél elérése javíthatná annak megértését, hogy a résztvevők transzfer-motivációja és lehetőségkeresése/felismerése hogyan javítható. Ezért a *3. vizsgálat* célja az Utrecht Work Engagement Scale magyar változatának validálása és a munka iránti elkötelezettség faktorstruktúrájának vizsgálata volt két magyar mintán. Végül a *4. tanulmány* célja az volt, hogy megvizsgálja a képzésben résztvevők munkahelyi környezetükről alkotott benyomását, valamint annak hatását a képzési eredményekre a transzfer motivációjukon, az általános munka iránti elkötelezettségükön és a képzett készségek munkahelyi használatára és alkalmazására teremtett/felismert lehetőségein keresztül.

III. AZ ÖNKÉNTES RÉSZVÉTEL SZINTJE ÉS A VEZETŐI TÁMOGATÁS KÖLCSÖNHATÁSA A RÉSZTVEVŐ MOTIVÁCIÓJÁRA ÉS TRANSZFERÉRE (1. TANULMÁNY)[1]

III/1. A TANULMÁNY CÉLJAI

Korábbi tanulmányok ellentmondásos eredményeket közöltek azzal kapcsolatban, hogy a tréningen való részvételi irányelvek hogyan befolyásolják a transzfer folyamatot (Gegenfurtner et al., 2016). Jelen tanulmány az önkéntes részvétel szintje fogalom alkalmazását javasolja a részvételi irányelvek hatásának vizsgálatakor. Ennek a dinamikusabb részvételi megközelítésnek az alkalmazása lehetőséget nyújt arra, hogy a részvételi irányelvek hatását másabb szemszögből vizsgáljuk meg. A tanulmány célja, hogy magyarázatot adjon a korábban ellentmondásos eredményekre azáltal, hogy az önkéntes részvétel szintje és a felettesek támogatása közötti kölcsönhatás hatását vizsgálja a transzfer motivációra és a tréning transzferre.

III/2. MÓDSZEREK

III/2.1. Résztvevők és Eljárás

A vizsgálatban való részvételre felkérő meghívó a kutatási partnercégek azon munkatársainak és vezetőinek került kiküldésre, akik az előző hat hónapban részt vettek egy képzési programon. Az online felmérésben való részvételt összesen 50 darab, kis értékű nyeremény sorsolásával ösztönöztük, egyenként körülbelül 15 dollár értékben. A végső mintába azok kerültek, akik részt vettek egy, a vállalat által szervezett, legalább egy tantermi foglalkozást tartalmazó, soft készségeket fejlesztő képzési programban, és akik a képzést követő 13-120 nap között kitöltötték a kérdőívet. A végső minta 311 dolgozó felnőttből állt (48% nő), akik 22 és 64 év közöttiek voltak (M = 39,2, SD = 9,28). A résztvevők különböző szervezeti szinteken dolgoztak (54% nem vezető; 46% vezető) nyolc közepes- és nagyméretű magyarországi vállalatnál.

III/2.2. Mérőeszközök

Transzfer motiváció. Noe és Schmitt (1986), Warr et al. (1999), valamint Nijman és Gelissen (2011) munkája alapján egy három tételes skála került kidolgozásra a képzésben résztvevők képzés utáni transzfer-motivációjának mérésére ($\alpha = 0{,}91$). A résztvevők egy hétfokú Likert-skálán jelölték válaszaikat (1 = *egyáltalán nem igaz*; 7 = *teljesen igaz*).

Észlelt tréning transzfer. A Tesluk et al. (1995) munkáján alapuló négy tételes skálát használtuk a tanult technikák munkahelyi alkalmazásának vizsgálatára. A tételek olyan módon lettek módosítva, hogy azok a munkahelyen alkalmazott általános, témafüggetlen viselkedést tükrözzék ($\alpha = 0{,}95$.). A résztvevők egy hétfokú Likert-skálán jelölték válaszaikat (1 = *egyáltalán nem igaz*; 7 = *teljesen igaz*).

Vezetői támogatás. Egy három tételes skála került kidolgozásra a felettestől kapott, a tréningen tanultak alkalmazására irányuló támogatás mérésére, amelynek tételei általános kifejezésekként lettek megfogalmazva ($\alpha = 0{,}87$). Minden tételt egy hétfokú Likert-skálán értékeltek a résztvevők (1 = *egyáltalán nem igaz*; 7 = *teljesen igaz*).

Az önkéntes részvétel szintje. A válaszadók önkéntes részvételük mértékét egy háromfokú skálán jelölték: A "Vezetőm utasított erre (azaz kötelező volt)" alacsony szintként

[1] Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2021). The interplay between the level of voluntary participation and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*, *32*(4), 459-481. https://doi.org/10.1002/hrdq.21428.

határoztuk meg, a "Vezetőm utasított erre, de én is részt akartam venni" közepes vagy vegyes szintként határoztuk meg, míg az "Én akartam részt venni (azaz saját érdeklődésből)" magas szintű önkéntes részvételként határoztuk meg.

A képzési program hossza. A képzési program hosszának mérésére egy négyfokú skálát használtunk. A skála szintjei a következők voltak: (1) kevesebb mint fél nap, (2) körülbelül egy nap, (3) több mint egy nap, de legfeljebb két nap, (4) több mint két nap.

Anyagok a tantermi képzés előtt/után. A válaszadók jelezték, hogy kaptak-e további anyagokat a tantermi képzés előtt, illetve kaptak-e további anyagokat a tantermi képzés után.

Időeltolódás. Az időeltolódást az utolsó képzési alkalom és a felmérés válaszadási dátuma közötti napok számának mérésével kontrolláltuk.

Vezetői szint. A válaszadók a felmérésben jelezték pozíciójukat. Ezeket vezetői szintre (beleértve az alsó és felső szintű vezetőket is) vagy nem vezetői szintre (beleértve a kék- és fehérgallérosokat is) soroltuk.

Cég. A vállalatok kontrollváltozóként is bekerültek a statisztikai modellekbe, mivel a különböző vállalati kultúrák és eljárások befolyásolhatják a többi mért változót vagy összefüggést (Garavan et al., 2020).

III/2.3. Statisztikai Elemzés

A statisztikai elemzéseket az R 4.0.2 (R Core Team, 2020) programmal végeztük, a *tidyverse* 1.3.0 (Wickham et al., 2019) programcsomagot használtuk az adatátalakításhoz, és az *estimatr* 0.22.0 (Blair et al., 2020) programcsomagot használtuk a heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibák kiszámításához.

A skálák a tételek átlagának kiszámításával kerültek meghatározásra. A lineáris regressziós elemzések előkészítéseként az ordinális és a folytonos független változókat standardizáltuk, hogy kiküszöböljük a lehetséges multikollinearitási problémákat. Ezeket a változókat használva a varianciainflációs faktor (VIF; 1,07 és 3,55 közötti) értékei nem jelezték, hogy a multikollinearitással kapcsolatban probléma merült volna fel, mivel azok a szigorúbb 5-es küszöbérték alatt voltak (Hair et al., 2018). A reziduálisok normál eloszlását a ferdeség- és a csúcsosság indexekkel igazoltuk. A Breusch-Pagan-teszt (Breusch & Pagan, 1980) és a nem konstans varianciaérték-teszt (Fox & Weisberg, 2011) azt mutatta, hogy a homoszkedaszticitás feltevés néhány modell esetében sérült, ezért Long és Ervin (2000) ajánlását követve a paraméterbecsléseket heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibák (HC3) alkalmazásával számoltuk ki. A modellek illeszkedését az igazított R^2, az Akaike információs kritérium (AIC) és a Bayes-i információs kritérium (BIC) segítségével kerültek összehasonlításra.

Hierarchikus lineáris regressziós elemzéseket végeztünk a független változók és a transzfer motiváció és az észlelt tréning transzfer mint függő változók közötti kapcsolat vizsgálatára. Mindkét függő változó esetében az alapmodell (1. modell) a cégeket tartalmazza, ahol a legtöbb válaszadóval rendelkező vállalat lett referenciaként meghatározva. A második modell (2. modell) a képzéssel kapcsolatos kontrollváltozókat, míg a harmadik modell (3. modell) az önkéntes részvétel szintjét, a vezetői támogatást és e két változó kölcsönhatását adja hozzá.

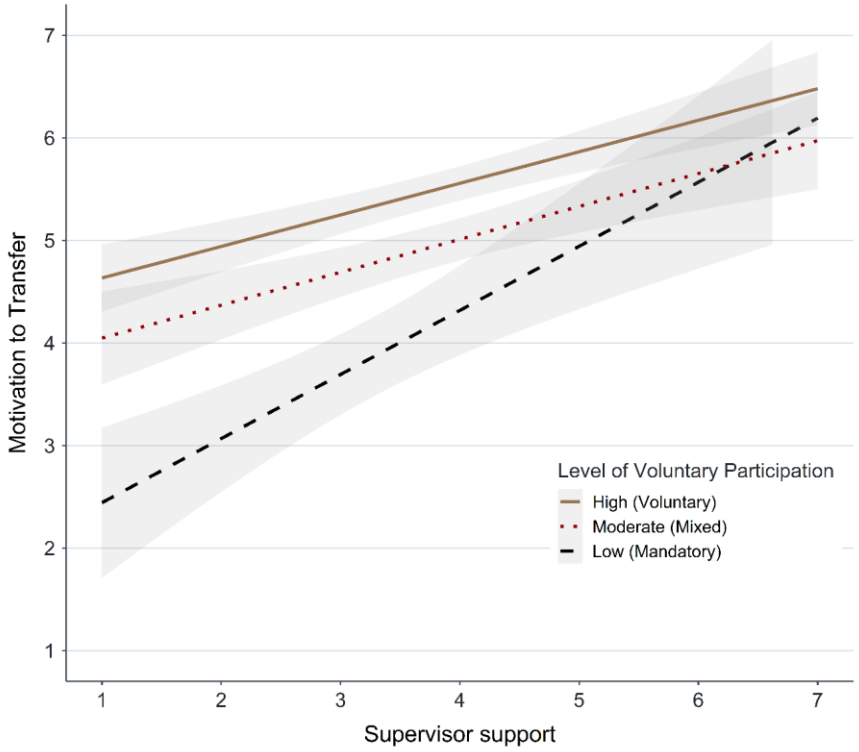
III/3. EREDMÉNYEK

III/3/1. A transzfer motiváció

A transzfer motiváció esetében az 1. modell nem volt szignifikáns ($F(8, 303) = 1{,}406$, $p = 0{,}202$, adj.$R^2 = 0{,}012$). A 2. modell ($F(13, 298) = 2{,}987$, $p = 0{,}001$, adj.$R^2 = .067$) és a 3. modell ($F(16, 295) = 13{,}366$, $p < 0{,}001$, adj.R2 = 0,356) szignifikáns volt, és az illeszkedési mutatóik összehasonlítása (Δadj.R2 = +0,289, ΔAIC = -112,64, ΔBIC = -101,42) a 3. modell fölényét

jelezte. A 3. modellben a képzés és a kimeneti mérés közötti időeltolódás (β = -0,20, p < 0,001) szignifikáns negatív hatást mutatott a transzfer motivációra, míg a többi kontrollváltozó közül egyik sem mutatott szignifikáns összefüggést a transzfer motivációval: vezetői szint (β = 0,14, p = 0,155), a képzési program hossza (β = 0,09, p = 0,166), valamint a tantermi képzés előtt (β = 0,09, p = 0,481) és után (β = 0,07, p = 0,529) kapott anyagok. A várakozásoknak megfelelően a transzfer motivációt szignifikánsan előre jelezte az (H1a) önkéntes részvétel szintje (β = 0,35, p < 0,001) és (H2a) a vezetői támogatás (β = 0,44, p < 0,001). Az eredmények alátámasztották a (H3a) vezetői támogatás és az önkéntes részvétel szintje közötti interakció hatását is (β = -0,11, p = 0,043). E változók interakciója az 1. ábrán látható.

III/1. ábra. Az önkéntes részvétel és a vezetői támogatás szintjének interakciós hatása a transzfer motivációra

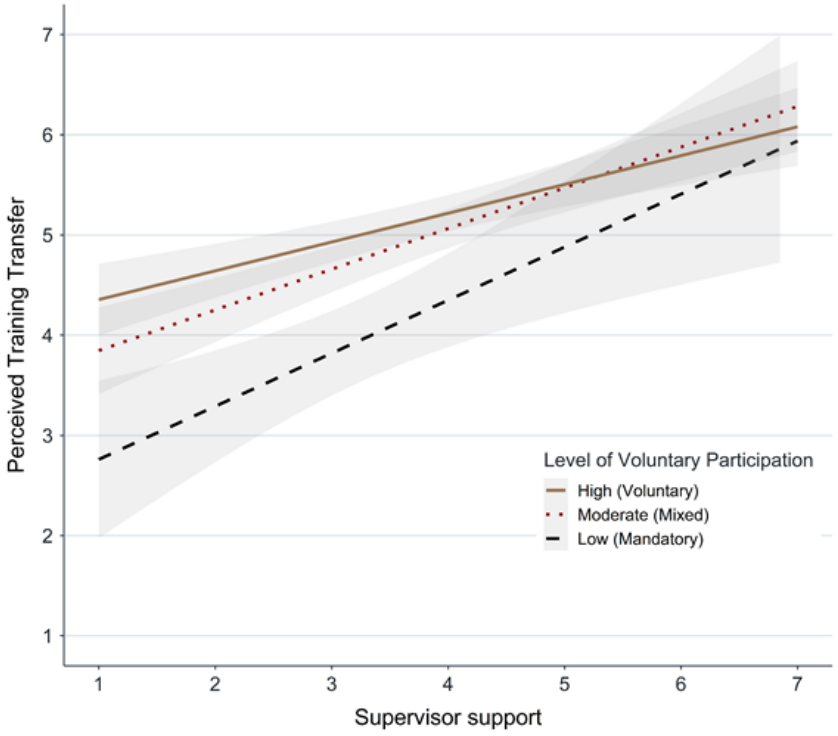


III/3/2. Észlelt tréning transzfer

Az észlelt tréning transzferrel mint kimeneti változóval sem az 1. modell (F(8, 303) = 0,540, p = 0,804, adj.R2 = -0,01), sem a 2. modell (F(13, 298) = 1,729, p = 0,060, adj.R2 = 0,032) nem volt szignifikáns. A 3. modell szignifikáns volt (F(16, 295) = 8,360, p < 0,001, adj.R2 = 0,284). Az eredmények azt mutatták, hogy a képzés és a kimeneti mérés közötti időeltolódás (β = -0,12, p = 0,063) nincs szignifikáns hatással az észlelt transzferre, és hasonlóan a képzési program hossza (β = 0,01, p = 0,897), a tantermi képzés előtt (β = 0,24, p = 0,097) és a tantermi képzés után kapott anyagok (β = -0,01, p = 0,968) sem mutattak szignifikáns összefüggést az észlelt transzferrel. Mindazonáltal a vezetői szint pozitívan előre jelezte az észlelt transzfert (β = 0,32, p = 0,003). Hipotéziseinkkel összhangban (H1b) az önkéntes részvétel szintje (β = 0,24, p < 0,001), és a (H2b) vezetői támogatás (β = 0,47, p < 0,001) szignifikáns hatást mutatott az észlelt

transzferre. A H3b szintén alátámasztásra került, mivel a vezetői támogatás és az önkéntes részvétel szintje közötti interakciós hatás (β = -0,11, p = 0,040) szignifikáns volt. Az interakciós hatás a 2. ábrán látható.

III/2. ábra. Az önkéntes részvétel szintjének és a vezetői támogatás interakciós hatása az érzékelt tréning transzferre



III/4. RÖVID MEGVITATÁS

Eredményeinkből leginkább az tűnik ki, hogy az önkéntes részvétel szintje a vezetői támogatással interakcióban befolyásolja a résztvevők transzfer motivációját és az észlelt transzfert. Míg a vezetői támogatás általában fontos előrejelzője volt a résztvevők transzfer motivációjának és a tréning transzfernek, az 1. és 2. ábra azt mutatja, hogy az még fontosabb volt abban az esetben, amikor a tréning programokon való részvétel kevésbé volt autonóm döntés következménye (azaz amikor a részvétel kötelező volt). Mivel a kötelező képzés valószínűleg alacsonyabb belső motivációt okoz a résztvevők kevesebb autonóm választási lehetőségén és öndeterminációján keresztül (Curado et al., 2015; Gegenfurtner et al., 2016), úgy tűnik, hogy ezeknél a programoknál a vezetői támogatás különösen fontos a résztvevők transzfer motivációjának és tréning transzferének ösztönzése szempontjából. További vezetői támogatás nélkül ezek a résztvevők kevesebb motivációt tapasztalnak a tréning programmal és annak transzferével kapcsolatban, de ha további vezetői támogatást kapnak, a transzfer motiváció és az észlelt tréning transzfer jelentősen növelhető.

IV. A MUNKATÁRSAK KÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELÉNEK MODERÁLÓ HATÁSA A TÁRSAK TÁMOGATÁSÁNAK HATÁSÁRA A TRANSZFER FOLYAMATBAN (2. TANULMÁNY)[2]

IV/1. A TANULMÁNY CÉLJAI

A korábbi kutatások nagyrészt figyelmen kívül hagyták a képzésben részt vevő közvetlen munkatársak számának a transzfer eredményekre gyakorolt hatását. A jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a képzésben részt vevő munkatársak számának van-e olyan interakciós hatása a munkatársaktól kapott támogatással, amely a transzfer motivációt és a transzfert befolyásolja.

IV/2. MÓDSZEREK

IV/2.1. Résztvevők és Eljárás

Ugyanaz az eljárás került alkalmazásra, mint az 1. tanulmány esetén. A végső minta 688 dolgozó felnőttből (48% nő) állt, akik 22 és 67 év közöttiek voltak (M_{kor} = 39, SD_{kor} = 8,88). Szervezeti szintjüket tekintve 403-an (58,6%) nem vezetői, míg 285-en (41,1%) vezetői pozíciót töltöttek be. A válaszadók tizennégy közepes- és nagyméretű magyar vállalatnál dolgoztak.

IV/2.2. Mérőeszközök

Észlelt Tréning Transzfer. Lásd 1. tanulmány.

Munkatársaktól kapott támogatás. Egy három tételes skála került kidolgozásra a munkatársaktól a képzés során tanult technikák munkahelyi alkalmazására irányuló észlelt támogatás mértékének mérésére (α = .87). Minden tételt egy hétfokú Likert-skálán értékeltek a résztvevők (1 = *egyáltalán nem igaz*; 7 = *teljesen igaz*).

Transzfer motiváció. Lásd 1. tanulmány.

Munkatársak képzési részvétele. A válaszadóknak lehetőségük volt megjelölni, hogy közvetlen kollégáik részt vettek-e ugyanabban a képzési programban. A skála a munkatársak képzési részvételének három szintjét különböztette meg: „senki”, „néhányan” és a „majdnem mindenki”.

Időeltolódás. Lásd 1. tanulmány.

Szervezeti szint. Lásd 1. tanulmány. (Az azonos mérőeszköz neve "Vezetői szint" volt.)

IV/2.3. Statisztikai Elemzés

A statisztikai elemzéseket az R 4.0.5 (R Core Team, 2020) programmal végeztük a strukturális egyenletmodellezéshez használt lavaan programcsomag (Rosseel, 2012) segítségével. Először egy előzetes mérési modellt határoztunk meg, megerősítő faktoranalitikus megközelítéssel, hogy ellenőrizzük a faktorstruktúrát és az ebben a tanulmányban használt mérőeszközök pszichometriai megfelelőségét. A fő elemzésekhez ezt a mérési modellt alakítottuk át a javasolt prediktív modellé, amelyben a munkatársaktól kapott támogatás közvetlenül és közvetve a transzfer motiváción keresztül előre jelezte a tréning transzfert. Ezenkívül a közvetlen útvonalat (a munkatársaktól kapott támogatás és a tréning transzfer között), valamint a munkatársaktól kapott támogatás és a transzfer motiváció közötti közvetítő útvonalat a

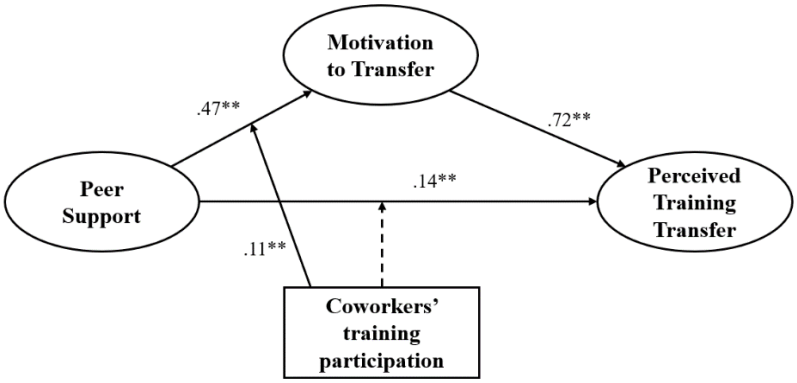
[2] Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2022). The Moderating Effect of Coworkers’ Training Participation on the Influence of Peer Support in the Transfer Process. *European Journal of Training and Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2021-0102

munkatársak képzési részvétele moderálta. Továbbá az időeltolódás és a szervezeti szint kontrollváltozókat mind a tréning transzfer, mind a transzfer motiváció előrejelzőjeként bevonták. Az elemzés során 1000 bootstrap replikációs mintát használtunk a 95%-os torzítás-korrigált konfidenciaintervallumok (CI) becsléséhez. A moderált mediátoros modellben a mért moderátor változó (a munkatársak képzési részvétele) és a látens változók (a munkatársaktól kapott támogatás és a transzfer motiváció) közötti interakció becsléséhez a termékindikátoros megközelítést (PI; Kenny & Judd, 1984) használtuk a kettős átlag-centrálás stratégiával (Lin et al., 2010) a strukturális egyenletmodellezésben (SEM). Yzerbyt et al. (2018) ajánlásait követve a komponens megközelítés ihlette több paraméterbecslés együttes szignifikancia tesztelését alkalmaztuk a közvetett hatás jelenlétének azonosítására a moderált mediációban. A modelleket az általánosan elfogadott illeszkedési mutatók alapján értékeltük, és az általánosan használt határértékek mentén értelmeztük (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2005).

IV/3. EREDMÉNYEK

A látens moderált mediációs modell illeszkedési mutatói kiváló illeszkedést jeleztek (χ^2 =229,809, df=91, CFI=0,982, TLI=0,976, RMSEA=0,047 [90% CI 0,040, 0,055]). A modell eredményei az 1. ábrán láthatók. Ami a kontrollváltozókat illeti, a képzés és az adatfelvétel közötti időeltolódás szignifikáns negatív hatást mutatott a transzfer motivációra (β=-0,09, p=0,010), és nem volt hatása a tréning transzferre (β=0,01, p=0,854). Ezzel szemben a szervezeti szint szignifikáns összefüggést mutatott a tréning transzferrel (β=0,06, p=0,016) és nem szignifikáns összefüggést a transzfer motivációval (β=-0,01, p=0,777).

IV/1. ábra. Látens moderált mediációs statisztikai modell, amely a munkatársaktól kapott támogatásnak a tréning transzferre gyakorolt hatását mutatja, amelyet a munkatársak képzési részvétele által moderált transzfer motiváció mediál.



Megjegyzések. *p < 0,05, **p < 0,01; Az egyirányú nyilak standardizált regressziós együtthatókat jelentenek. A feltételezett, nem szignifikáns útvonalat szaggatott vonal jelzi. Az áttekinthetőség érdekében a kontrollváltozókat és az exogén látens változók közötti korrelációkat nem tüntettük fel az ábrán.

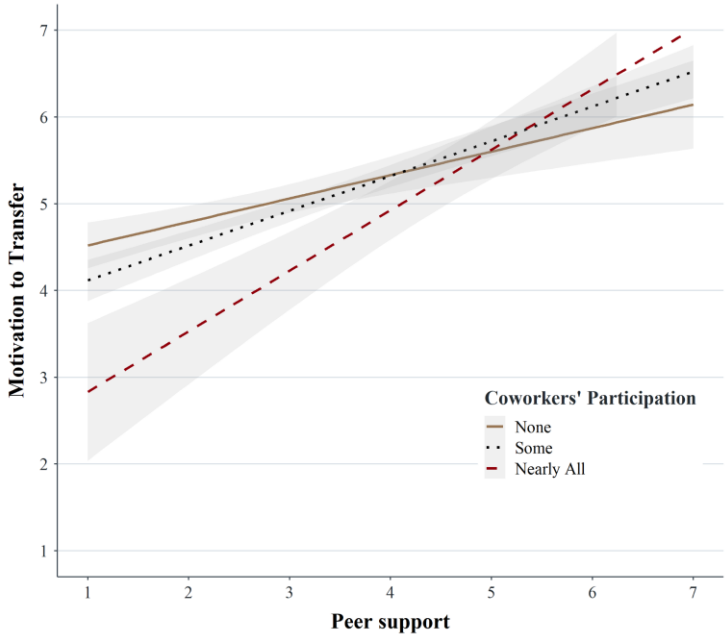
Várakozásainknak megfelelően a H1a és a H1b megerősítést nyert. A munkatársaktól kapott támogatás szignifikáns, közvetlen hatással volt mind a tréning transzferre (β=0,14, p<0,001), mind a transzfer motivációra (β=0,47, p<0,001). Továbbá, a H1c-t megerősítve, a transzfer motiváció pozitív, szignifikáns kapcsolatban állt a tréning transzferrel (β=0,72, p<0,001). A közvetett hatások egyéni paraméterbecsléseinek együttes szignifikanciája a transzfer motiváció

mediáló hatásának jelenlétét mutatja a munkatársaktól kapott támogatás és a tréning transzfer közötti kapcsolatban (β=0,34, p<0,001). Ez az eredmény alátámasztotta a H1d hipotézisünket.

Várakozásainkkal ellentétben a H2a nem igazolódott. A munkatársaktól kapott támogatás és a munkatársak képzési részvétele közötti interakció hatása (β=-0,01, p=0,776) a munkatársaktól kapott támogatás és a tréning transzfer közötti kapcsolatra nem volt szignifikáns (azaz a munkatársak képzési részvételének moderáló hatása nem igazolódott). A H2b-t támogatják az eredmények, mivel a munkatársaktól kapott támogatás és a munkatársak képzési részvétele közötti interakció pozitív, szignifikáns hatást mutatott a transzfer motivációra (β=0,11, p=0,004). A H2c-ben megfogalmazott, közvetett hatásokra vonatkozó egyéni paraméterbecslések együttes szignifikanciája szintén alátámasztotta az első szakaszban moderált mediációt (β=0,08, p=0,006).

A munkatársaktól kapott támogatás és a munkatársak képzésben való részvétele közötti szignifikáns interakció hatása a transzfer motivációra (lásd a 2. ábrát) a tréning csoport összetételének fontosságát mutatja. Minél több munkatárs vett részt egy képzési programban, a társak támogató vagy nem támogató magatartása annál nagyobb hatással volt a résztvevők transzfer motivációjára.

IV/2. ábra. A munkatársak képzésben való részvételének és a munkatársaktól kapott támogatásnak az interakciós hatása a transzfer motivációra.



Megjegyzések. Az ábra azt mutatja, hogy a munkatársaktól kapott támogatás erősebb összefüggést mutat a transzfer motivációval, ha szinte minden munkatárs jelen van a képzésen, mintha csak néhány munkatárs vagy a közvetlen munkatársak közül senki sem vesz részt az adott képzésen. A vonalak lineáris előrejelzéseket, a szürke sávok pedig az előrejelzések standard hibáit jelölik.

IV/4. RÖVID MEGVITATÁS

A jelen tanulmányban sikeresen megismételtük a korábbi eredményeket a munkatársaktól kapott támogatás, a transzfer motiváció és a tréning transzfer közötti kapcsolatokra vonatkozóan. Ami még fontosabb, hogy azt is megállapítottuk, hogy a munkatársak képzési részvétele moderálja a munkatársaktól kapott támogatás hatását a transzfer folyamatban. Bár a képzésben részt vevő

munkatársak száma nem moderálta a munkatársaktól kapott támogatás és az észlelt tréning transzfer közötti közvetlen kapcsolatot, a moderáló hatása jelen volt a transzfer motiváció által mediált, közvetett kapcsolatban. A moderált mediációs hatás rávilágít a képzésben részt vevő munkatársak számának fontosságára.

V. A KECSKE IS JÓLLAKIK ÉS A KÁPOSZTA IS MEGMARAD: A MUNKA IRÁNTI ELKÖTELEZETTSÉG ELSŐRENDŰ, MÁSODRENDŰ ÉS BIFAKTOROS REPREZENTÁCIÓI (3. TANULMÁNY)[3]

V/1. A TANULMÁNY CÉLJAI

A jelen tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a munka iránti elkötelezettség dimenzionalitásáról folyó tudományos vitához azáltal, hogy szisztematikusan összehasonlítja a munka iránti elkötelezettség egyfaktoros, elsőrendű, magasabb rendű és bifaktoros megerősítő faktoranalitikus (CFA) reprezentációit, amelyeket az Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) rövid változatával mérnek. A tanulmány célja továbbá, hogy dokumentálja a legoptimálisabb reprezentáció érvényességi bizonyítékait annak más, releváns munkával kapcsolatos konstruktumokkal való teszt-kritérium kapcsolata alapján.

V/2. MÓDSZEREK

V/2.1. Résztvevők és Eljárás

A tanulmányban résztvevőket a vállalatok levelezési listáin, valamint a közösségi médiacsoportokon keresztül toboroztuk. A jelenlegi tanulmányban két minta szerepel. Mindkét minta résztvevői a legkülönbözőbb szervezetekben és munkakörökben dolgoztak Magyarország különböző területein. Az 1. minta 242 dolgozó felnőttből állt (184 nő, 76%), akik 18 és 73 év közöttiek voltak (M_{Minta1} = 35,81, SD_{Minta1} = 13,46) és különböző szervezeti szinteken dolgoztak (48 kékgalléros: 20%, 136 fehérgalléros: 56%, 58 vezető: 24%). A 2. minta 505 dolgozó felnőttből állt (359 nő, 71%), akik 20 és 71 év közöttiek voltak (M_{Minta2} = 37, SD_{Minta2} = 11,27), és különböző szervezeti szinteken dolgoztak (75 kékgalléros: 15%, 287 fehérgalléros: 57%, 143 vezető: 28%).

V/2.2. Mérőeszközök

Munka iránti elkötelezettség (mind az 1., mind a 2. mintában). Az Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9, Schaufeli et al., 2006) rövid változatát használtuk, amely a munka iránti elkötelezettség három aldimenzióját méri: élénkség, elhivatottság és a belemerülés. A válaszokat a résztvevők egy hétfokú Likert-skálán adták meg (1 = *soha*; 7 = *mindig*). Az UWES-9-et végső magyar verziója a Beaton és munkatársai (2000) által javasolt standardizált oda-visszafordítási protokollt követve készült el.

Kilépési szándék (1. minta). A munkavállalók munkahely elhagyására irányuló szándékának mérésére a középiskolai lemorzsolódási szándék mérésére kifejlesztett kérdőívből (Hardre & Reeve, 2003; Vallerand et al., 1997) adaptált háromtételes skálát használtunk. A tételek a Beaton et al. (2000) által javasolt standardizált oda-visszafordítási protokollt követve kerültek

[3] Salamon, J., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Nagy, T., & Orosz, G. (2021). Having the Cake and Eating It Too: First-Order, Second-Order and Bifactor Representations of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, 3030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615581.

lefordításra, annyi módosítással, hogy a munkahelyi kontextusba helyezzék a kilépési szándékot. A résztvevők egy ötfokozatú Likert-skálán jelölték válaszaikat (1 = *nagyon nem jellemző*; 5 = *nagyon jellemző*).

Alapvető pszichológiai szükségletek (1. minta). Az egyének munkával kapcsolatos szükséglet-kielégítettségének és frusztrációjának mérésére a 24 tételből álló Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége és Frusztrációja Skála (BPNSFS, Chen et al., 2015) magyar változatát (Tóth-Király et al., 2018) használtuk. Az instrukciókat kis mértékben módosítottuk, hogy azok a munka kontextushoz illeszkedjenek, míg magukat a tételeket módosítás nélkül használtuk. A skála hat faktort mér: kompetencia kielégítettség és frusztráció, kapcsolódás kielégítettség és frusztráció, valamint autonómia kielégítettség és frusztráció. A válaszadók egy ötfokú Likert-skála segítségével jelezték egyetértésük mértékét (1 = *egyáltalán nem értek egyet*; 5 = *teljesen egyetértek*).

Munkafüggőség (2. minta). A munkafüggőség mérésére a Bergeni Munkafüggőségi Skála (BWAS-H, Andreassen et al., 2012) hét tételből álló magyar változatát (Orosz et al., 2016) használtuk. A résztvevők egy ötfokozatú skálán jelölték válaszaikat (1 = *soha*; 5 = *mindig)*.

Munkaelégedettség (2. minta). A válaszadók munkával való elégedettségének mérésére az öt tételes Élettel való Elégedettség Skála (Diener et al., 1985; Martos et al., 2014) adaptált változatát használtuk. A korábbi alkalmazásokat követve (Fouquereau & Rioux, 2002; Tóth-Király et al., 2021) a tételeket úgy módosítottuk, hogy azok az általános élet helyett a munkára vonatkozzanak. A résztvevők egy hétfokú Likert-skálán jelölték válaszaikat (1 = *egyáltalán nem értek egyet*; 7 = teljesen egyetértek).

V/2.3. Statisztikai Elemzés

A statisztikai elemzéseket az SPSS 22 és az Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) programmal végeztük. A faktorelemzésekhez a robusztus maximum-likelihood (MLR) becslési eljárást használtuk, mivel ez a robusztus a nem-normalitással szemben, és előnyösebb, ha a skála ötnél több kategóriát tartalmaz (Morin et al., 2020). Az elemzések első lépése négy alternatív CFA-megoldás becsléséből állt: (1) egytényezős megoldás; (2) elsőrendű (a 3 specifikus faktort tartalmazó); (3) másodrendű (a 3 specifikus faktort és egy magasabb rendű munka iránti elkötelezettségi faktort tartalmazó); és (4) bifaktoros (a 3 specifikus faktort és egy általános munka iránti elkötelezettségi faktort tartalmazó) megoldás. Mindezeket a modelleket külön-külön határoztuk meg a két mintán. Az elsőrendű és a bifaktoros modellek összehasonlítása során Morin et al. (2016) iránymutatásait követtük, és az illeszkedési mutatók mellett gondosan megvizsgáltuk a standardizált paraméterbecsléseket is, hangsúlyt fektetve a faktorok közötti korrelációk nagyságára.

A második szakaszban a legoptimálisabb mérési modell alkalmazásával a minták között (1. minta vs. 2. minta) a mérési invariancia teszteket végeztünk (Meredith, 1993; Millsap, 2011), hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a teszt-kritérium kapcsolaton alapuló érvényességi bizonyítékok vizsgálata során azonos mutatószámkészletekre támaszkodtunk, és hogy teszteljük a mérési struktúra megismételhetőségét. Ezen túlmenően, hogy felmérjük a legoptimálisabb modell általánosíthatóságát az emberek alcsoportjaira, ugyanazokat a mérési invariancia teszteket végeztük el a nem (férfi vs. nő), az életkor (fiatal felnőtt vs. középkorú felnőtt) és a szervezeti szint (kékgalléros alkalmazott vs. fehérgalléros alkalmazott vs. vezetők) alapján létrehozott csoportok között. A tipikus specifikációkat követve a mérésinvariancia tesztjeit olyan sorrendben végeztük el, amelyben korlátozások fokozatosan kerülnek hozzáadásra a különböző paraméterekhez, a legkevésbé korlátozó modelltől a legszigorúbbig (Millsap, 2011).

A modelleket az általános illeszkedési mutatók alapján értékeltük, és az általánosan használt határértékek mentén értelmeztük (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2005). A mérési invariancia tekintetében az illeszkedési mutatók relatív változásait (Δ) vizsgáltuk (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002), ahol a CFI és a TLI esetében legalább 0,010-es csökkenés, az RMSEA esetében pedig legalább 0,015-ös növekedés az invariancia hiányát jelzi. Kiszámítottuk a root deterioration per restriction (RDR; Browne & Du Toit, 1992) mutatót is, amely a khi-négyzet különbséget átskálázza, hogy megközelítse az RMSEA mérőszámot. Raykov és Penev (1998; lásd még Pekrun et al., 2019) javaslatait követve az RDR-t az RMSEA-hoz viszonyítva értelmeztük (azaz RDR < 0,05 erős ekvivalenciát, RDR < 0,08 elfogadható ekvivalenciát jelez). A faktorok között Spearman-korrelációkat számoltunk, hogy a bifaktor-CFA megoldás érvényességi bizonyítékait a teszt-kritérium kapcsolat alapján értékeljük. A megbízhatóságot a modellalapú omega összetett megbízhatósági együtthatóval (McDonald, 1970; Morin et al., 2020) értékeltük, melyben az .500 feletti értékek megfelelőnek tekinthetők (Perreira et al., 2018).

V/3. EREDMÉNYEK

V/3.1. Strukturális elemzés és mérési invariancia

Az egytényezős megoldás mindkét mintában rosszul illeszkedett. A háromfaktoros CFA-modell az 1. mintában marginálisan elfogadható illeszkedést mutatott (bár az RMSEA nem érte el a minimális 0,080 értéket), és elfogadható illeszkedést a 2. mintában (CFI és TLI > 0,90, RMSEA = 0,08). A három elkötelezettségi faktor közötti korrelációk magasak voltak mind az 1. mintában (0,778 és 0,887 között, *M* = 0,827), mind a 2. mintában (0,773 és 0,907 között, *M* = 0,850), ami a három faktor közötti fogalmi redundanciára utal. Ezen korrelációk nagyságát azonban a nem modellezett G-faktor felerősítheti. Ennek a feltételezésnek a tesztelésére másodrendű és bifaktoros modelleket állítottunk szembe (amelyek egy munka iránti elkötelezettség G-faktort és a három S-faktort tartalmazzák). A másodrendű modell illeszkedése megegyezett az elsőrendű modellével. A bifaktoros modellek illeszkedése azonban jó volt (CFI és TLI > 0,95, RMSEA ≤ 0,08), és jobb volt, mint az elsőrendű modelleké (1. minta: ΔCFI = +0,036, ΔTLI = +0,043, ΔRMSEA = -0,036; 2. minta: ΔCFI = +0,018; ΔTLI = +0,021; ΔRMSEA = -0,018). A munka iránti elkötelezettség G-faktor mindkét mintában jól meghatározható volt (1. minta: λ = 0,729 és 0,883 között; 2. minta: λ = 0,702 és 0,921 között), csakúgy, mint az élénkség (1. minta: λ = 0,160 és 0,602 között; 2. minta: λ = 0,142 és 0,513 között) és a belemerülés (1. minta: λ = 0,119 és 0,632 között; 2. minta: λ = 0,215 és 0,484 között) S-faktorok. Ezzel szemben az elhivatottság S-faktor (1. minta: λ = 0,187-től 0,399-ig; 2. minta: λ = -0,500-tól 0,042-ig) viszonylag gyengébb meghatározottságú volt.

A következő lépésben a mérési invarianciát teszteltük a két mintában, hogy ellenőrizzük a végleges bifaktor-CFA modell megismételhetőségét. Az egyenlőségi megkötések nélküli konfigurációs modell a CFI és a TLI (0,968 és 0,937, illetve) alapján elfogadhatóan jó modellilleszkedést biztosított, de az RMSEA (0,094) nem. Mégis, az utóbbi konfidenciaintervalluma elérte az elfogadható szintet (azaz 0,080), ami arra utal, hogy a faktorstruktúra eléggé hasonló a minták között. Ezután egyenlőségi megkötéseket tettünk a faktortöltésekre, ami a modell illeszkedésének jelentős javulásához vezetett (ΔCFI = +0,018, ΔTLI = +0,043, ΔRMSEA = -0,041; RDR = 0,061), ami jól alátámasztja a bifaktor-CFA mérési modell gyenge invarianciáját. A további paraméterekre (azaz a metszetekre, az egyedekre, a látens varianciákra és kovarianciákra, valamint a látens átlagokra) vonatkozó egyenlőségi megkötések fokozatos bevonása azt mutatta, hogy (1) a CFI, a TLI és az RMSEA jó illeszkedést jelzett minden invariancia-szinten; (2) a CFI és a TLI csökkenése soha nem volt 0,010 fölött, a legmagasabb érték -0,002 volt; (3) az RMSEA növekedése soha nem volt 0,015 fölött, a legmagasabb változás +0,001

volt; és (4) minden RDR érték 0,05 alatt maradt. Nagyon hasonló eredményeket kaptunk, amikor a bifaktor-CFA-t a nem, az életkor és a szervezeti szint szerinti csoportok mentén állítottuk szembe, amelyek mindegyike ugyanarra a következtetésre jutott, és így alátámasztotta a látens átlag invarianciát és a bifaktor-CFA megoldás replikálhatóságát a minták, a nem, az életkor és a szervezeti szint között.

A látens átlag invariáns mérési modell paraméterbecslései jól meghatározott és rendkívül megbízható munka iránti elkötelezettség G-faktort mutattak (λ = 0,712 és 0,905 között, M = 0,793, ω = 0,961). Miután a G-faktor hatását figyelembe vettük, az élénkség (λ = 0,144 - 0,576, M = 0,395, ω = 0,655) és a belemerülés (λ = 0,156 - 0,554, M = 0,343, ω = 0,573) S-faktorok jelentős mértékű specificitást tartottak fenn, szemben az elhivatottság S-faktorral (λ = 0,046 - 0,465, M = 0,193, ω = 0,379), amely kisebb mértékű specificitást tartott fenn. A jelen eredmények azt sugallják, hogy az elhivatottsági tételek leginkább a résztvevők munkába való globális elkötelezettségi szintjét tükrözték, nem pedig az S-faktorhoz kapcsolódó, a G-faktoron felüli, tiszta elhivatottságot. A bifaktoros megoldás vizsgálatakor fontos szem előtt tartani, hogy nem minden S-faktornak kell erősen meghatározottnak lennie, és hogy az S-faktorok általában gyengébbek a bifaktoros reprezentációkban, mivel az itemek két faktorhoz (G- és S-faktor) kapcsolódnak, nem pedig egyhez (S-faktor), mint az elsőrendű megoldásnál. Hasonló módon azt is szem előtt kell tartani, hogy a jelen modell teljesen látens változókat használt (manifeszt skálapontok helyett), amelyek természetesen korrigálva vannak a mérési hibára, és így a faktorok megbízhatónak tekinthetők.

V/3.2. A teszt-kritérium kapcsolaton alapuló érvényességi bizonyítékok

A bifaktor-CFA megoldás érvényességi bizonyítékainak a teszt-kritérium kapcsolat alapján történő értékelése érdekében Spearman-korrelációkat számoltunk a faktorok között. A tényezőket a faktorpontszámok (0 átlaggal és 1 szórással standardizálva) képviselték, amelyek a munkahelyi elkötelezettség látens átlag invariancia mérési modelljéből és az a priori becsült előzetes mérési modellekből származtak. Ezek az előzetes mérési modellek azt is lehetővé tették, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a korrelációk megfelelő érvényességi bizonyítékokkal és megbízhatósággal rendelkeznek.

A munka iránti elkötelezettség globális szintje pozitívan korrelált a szükségletek kielégítésének globális szintjével (r = 0,561, p < 0,001), valamint az autonómia kielégítettségével (r = 0,440, p < 0,001) és a kapcsolódás kielégítettség (r = 0,170, p = 0,008) specifikus szintjével, míg negatív kapcsolatban állt az autonómia frusztráció specifikus szintjével (r = -0,249, p < 0,001) és a kilépési szándékkal (r = -0,646, p < 0,001). A munka iránti elkötelezettség G-faktorán túlmenően néhány elkötelezettség S-tényező is további összefüggéseket mutatott a korrelátumokkal, ami alátámasztja hozzáadott értéküket. Konkrétabban, gyenge pozitív korreláció mutatkozott az élénkség és a szükségletek kielégítettsége G-faktor (r = 0,178, p = 0,006), az elhivatottság és az autonómia kielégítettsége (r = 0,158, p = 0,014), valamint a belemerülés és a kapcsolódás frusztráció S-faktorok (r = 0,160, p = 0,013) között. Ezenkívül az elhivatottság S-faktor negatívan korrelált a kilépési szándékkal (r = -0,150, p =0,020).

A 2. mintát érintő korrelációkat vizsgálva erős pozitív összefüggés (r = 0,713, p < 0,001) mutatkozott a munkával való elégedettség és a munka iránti elkötelezettség globális szintje között, valamint gyenge pozitív korreláció a munka iránti elkötelezettség globális szintje és a munkafüggőség között (r = 0,134, p = 0,003). Az S-faktorok hozzáadott értékét ismét alátámasztja az elhivatottság S-faktor és a munkával való elégedettség közötti gyenge pozitív korreláció (r =

0,131, p = 0,003), valamint a munkafüggőség és a belemerülés S-faktor közötti gyenge pozitív korreláció (r = 0,198, p < 0,001).

V/4. RÖVID MEGVITATÁS

Az eredmények alátámasztották a munka iránti elkötelezettség bifaktoros reprezentációjának felsőbbrendűségét. Ezenkívül a bifaktoros reprezentáció jól reprodukálható volt a két különböző mintában. Ebben a bifaktoros reprezentációban a G-tényező a munkavállalók globális munka iránti elkötelezettségének közvetlen megnyilvánulásának tekinthető, míg az S-faktorok a munkavállalók globális elkötelezettségi szintjén túlmenően és attól függetlenül tükrözik a munkavállalók élénkségét, elhivatottságát és a munkába való belemerülését. Az UWES-9 teszt-kritérium kapcsolaton alapuló érvényességi bizonyítékaival kapcsolatos megállapítások nem csak a munka iránti elkötelezettség globális szintjeinek jelentőségét emelik ki, hanem az élénkség, az elhivatottság és a belemerülés specifikus szintjeinek hozzáadott értékét is.

VI. A MUNKAHELYI ERŐFORRÁSOK, A MUNKA IRÁNTI ELKÖTELEZETTSÉG, A LEHETŐSÉG ÉS A MOTIVÁCIÓ POZITÍV NYERESÉGSPIRÁLJA A TRÉNING TRANSZFEREN (4. TANULMÁNY)[4]

VI/1. A TANULMÁNY CÉLJAI

Korábbi tanulmányok szerint az általános környezeti jellemzők és a munkával kapcsolatos tényezők befolyásolják, hogy a munkavállalók a tanult készségeket átültetik-e a gyakorlatba. A munkával kapcsolatos változók közül azonban a munka iránti elkötelezettség szerepe a transzfer motivációval, a transzfer lehetőséggel és a tréning transzferrel kapcsolatban nem kapott jelentős kutatási figyelmet. A munka követelmény-erőforrás modell elméleti hátterére építve a jelen tanulmány célja, hogy a munkahelyi erőforrások/követelmények és a tréning transzfer közötti kapcsolatot vizsgálja a munka iránti elkötelezettségen, a transzfer motiváción és a használat lehetőségén keresztül.

VI/2. MÓDSZEREK

VI/2.1. Résztvevők és Eljárás

Ugyanaz az eljárás és minta került felhasználásra, mint az 1. vizsgálatban.

VI/2.2. Mérőeszközök

Munkahelyi követelmények és erőforrások. Egy 10 tételes skálát (Demerouti et al., 2001) használtunk a válaszadók által érzékelt munkahelyi követelmények és erőforrások mérésére. A válaszadók minden tételt ötfokozatú Likert-skálán értékeltek (1 = *egyáltalán nem igaz*; 5 = *nagyon igaz rá*).

Munka iránti elkötelezettség. Lásd 3. tanulmány.

---

[4] Salamon, J., Blume, B. D., Tóth-Király, I., Nagy, T., & Orosz, G. (2022). The Positive Gain Spiral of Job Resources, Work Engagement, Opportunity, and Motivation on Training Transfer. *International Journal of Training and Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/ijtd.12277

Transzfer lehetőség. A jelen vizsgálat céljaira egy háromtételes skálát dolgoztunk ki a képzés során elsajátított technikák használatának észlelt lehetőségeinek mérésére. A résztvevők minden elemet hétfokú Likert-skálán értékeltek (1 = *egyáltalán nem igaz*; 7 = *teljesen igaz*).

Transzfer motiváció. Lásd 1. tanulmány.

Tréning transzfer. Lásd 1. tanulmány.

Időeltolódás. Lásd 1. tanulmány.

VI/2.3. Statisztikai Elemzés

A statisztikai elemzéseket az R 4.0.3 (R Core Team, 2020) programmal végeztük, a robusztus maximum-likelihood (MLM) becslési eljárás alkalmazásával, amely lehetővé teszi a modell illeszkedésének és a standard hibáknak a nem-normalitással szemben robusztus tesztelését. Először egy előzetes mérési modellt becsültünk, megerősítő faktorelemzés (CFA) segítségével, hogy megerősítsük a faktorstruktúrát és az ebben a tanulmányban használt mérőeszközök pszichometriai megfelelőségét. A teljesen látens változókra való támaszkodás azt is lehetővé tette, hogy csökkentsük a tételszintű mérési hiba torzító hatását (Finkel, 1995), így pontosabb paraméterbecsléseket kaptunk.

A fő elemzésekhez ezt a mérési modellt alakítottuk át a javasolt előrejelző modellé, amelyben a két munkahelyi jellemző (munkahelyi erőforrások és követelmények) előre jelezte a munka iránti elkötelezettséget és a képzéssel kapcsolatos változókat (transzfer lehetősége és motivációja, valamint a tréning transzfer). Ezenkívül a munka iránti elkötelezettség a képzéssel kapcsolatos változókat is bejósolta, míg a lehetőség és a transzfer motiváció a tréning transzfert jósolta be. Továbbá, az időeltolódás kontrollváltozót mind a munka iránti elkötelezettség, mind a transzfer lehetősége, mind a transzfer motivációja, mind pedig a tréning transzfer előrejelzőjeként szerepeltek a modellben. Az előrejelző modellben a lehetséges mediáló mechanizmusok tesztelése érdekében 95%-os torzítás-korrigált bootstrapped konfidenciaintervallumokat is kiszámítottunk. Preacher és Hayes (2008) alapján 5000 bootstrap-replikációs mintát használtunk, és a mediációt statisztikailag szignifikánsnak tekintettük, ha a konfidenciaintervallumok kizárták a nullát. A modelleket az általános modell-illeszkedési mutatók alapján értékeltük, és az általánosan használt határértékek mentén értelmeztük (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2005).

VI/3. EREDMÉNYEK

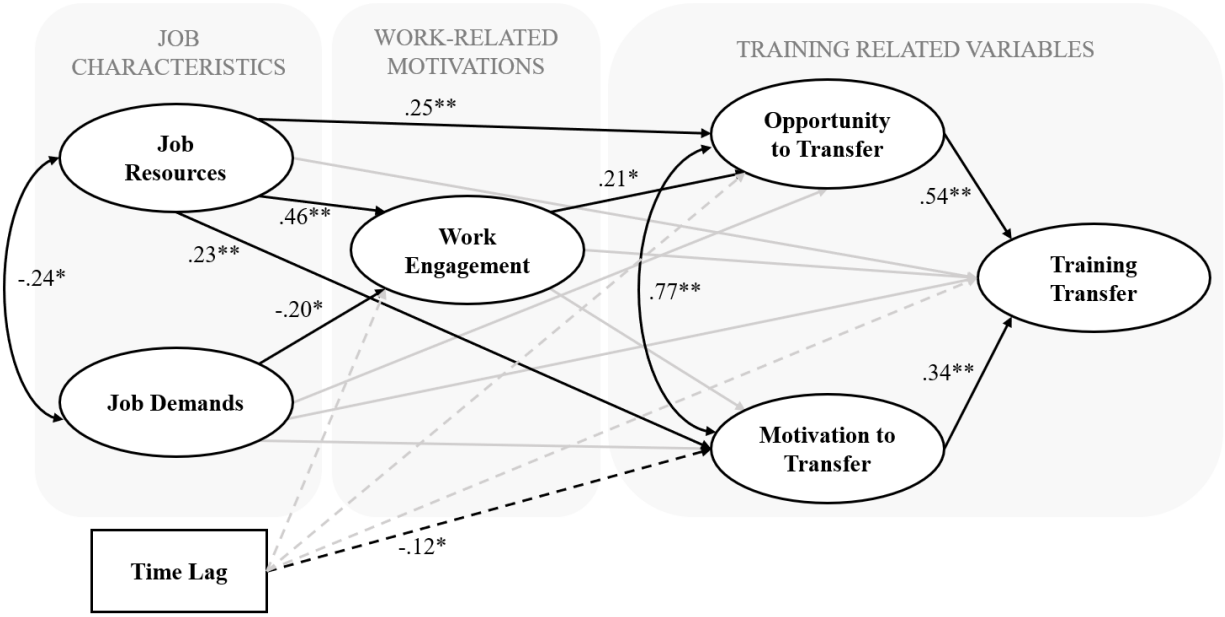
Az előzetes mérési modell illeszkedési mutatói megfelelőek voltak (χ^2 = 763,760, df = 362, CFI = 0,919, TLI = 0,909, RMSEA = 0,057 [90% CI 0,052, 0,063]). A javasolt prediktív modell eredményeit az 1. ábra is mutatja. Az időeltolódás kontrollváltozója (a képzés és az adatgyűjtés között eltelt napok) negatív kapcsolatban állt a transzfer motivációval (β = -0,124 [95% CI -0,316, -0,019], p = 0,027), de nem állt szignifikáns kapcsolatban sem a tréning transzferrel (β = 0,011 [95% CI -0,072, 0,100], p = 0,747), sem a transzfer lehetőségével (β = -0,090 [95% CI -0,248, 0,032], p = 0,131), sem a munka iránti elkötelezettséggel (β = 0,036 [95% CI -0,054, 0,105], p = 0,525). A várakozásoknak megfelelően a munkahelyi erőforrások pozitívan kapcsolódtak a transzfer motivációhoz (H1b: β = 0,225 [95% CI 0,126, 0,638], p = 0,003), a transzfer lehetőségéhez (H1c: β = 0,251 [95% CI 0,126, 0,626], p = 0,003), és a munka iránti elkötelezettséghez (H3a: β = 0,456 [95% CI 0,271, 0,553], p < 0,001), míg a tréning transzfer nem állt közvetlen kapcsolatban vele (H1a: β = 0,003 [95% CI -0,157, 0,169], p = 0,946). A várakozásokkal összhangban a munkakövetelmények negatívan kapcsolódtak a munka iránti elkötelezettséghez (H3b: β = -0,196 [95% CI -0,533, -0,036], p = 0,025). A munkakövetelmények nem álltak szignifikáns kapcsolatban a tréning transzferrel (H2a: β = -0,073 [95% CI -0,157,

0,169], p = 0,212), a transzfer motivációval (H2b: β = -0,107 [95% CI -0,820, 0,234], p = 0,276), vagy a transzfer lehetőségével (H2c: β = 0,090 [95% CI -0,246, 0,681], p = 0,358).

Várakozásainkkal összhangban a munka iránti elkötelezettség közvetlen pozitív kapcsolatban állt a transzfer lehetőségével (H4c: β = 0,211 [95% CI 0,072, 0,625], p = 0,014). A munka iránti elkötelezettség nem állt közvetlen kapcsolatban sem a tréning transzferrel (H4a: β = -0,056 [95% CI -0,270, 0,071], p = 0,252), sem a transzfer motivációval (H4b: β = 0,107 [95% CI -0,088, 0,489], p = 0,173). Mindazonáltal mind a transzfer motiváció (H5a: β = 0,340 [95% CI 0,148, 0,494], p < 0,001), mind a transzfer lehetősége (H5b: β = 0,542 [95% CI 0,359, 0,804], p < 0,001) a várakozásoknak megfelelően pozitívan kapcsolódott a tréning transzferhez.

Várakozásainkkal összhangban a mediációs elemzés szignifikáns közvetett kapcsolatot mutatott a munkahelyi erőforrások és a tréning transzfer között a transzfer lehetőségén keresztül (H6b: közvetett β = 0,136, 95% CI = 0,064 és 0,464 között), a munkahelyi erőforrások és a tréning transzfer között a munka iránti elkötelezettség és a transzfer lehetősége láncolatán keresztül (H8a: közvetett β = 0,052, CI = 0,021 és 0,197 között), valamint a munkahelyi erőforrások és a tréning transzfer között a transzfer motivációján keresztül (H6c: közvetett β = 0,076, CI = 0,030 és 0,276 között). Várakozásainkkal ellentétben a munka iránti elkötelezettség nem közvetítette a munkahelyi erőforrások és a tréning transzfer közötti kapcsolatot (H6a: közvetett β = -0,026, CI = -0,125-től 0,032-ig), és a munkahelyi erőforrások és a képzési transzfer közötti közvetett út a munka iránti elkötelezettségen és a transzfer motiváción keresztül nem volt szignifikáns (H8b: közvetett β = 0,017, CI = -0,010-től 0,093-ig). Ami a munkahelyi követelmények összefüggéseit illeti, csak egy út mutatott negatív, szignifikáns közvetett kapcsolatot a munkahelyi követelmények és a tréning transzfer között a munka iránti elkötelezettség és a transzfer lehetőség láncon keresztül (H9a: közvetett β = -0,022, CI = -0,243-tól -0,007-ig), ahogyan vártuk. A munkakövetelmények és a tréning transzfer közötti többi feltételezett mediációs útvonal közül azonban egyik sem volt szignifikáns: a munkakövetelmények és a tréning transzfer közötti kapcsolatot nem közvetítette szignifikánsan a munka iránti elkötelezettség (H7a: közvetett β = 0,011, CI = -0,012 és 0,157 között), a transzfer lehetősége (H7b: közvetett β = 0,049, CI = -0,185 és 0,501 között), a transzfer motiváció (H7c: közvetett β = -0,036, CI = -0,427 és 0,064 között), és a munkahelyi követelmények és a tréning transzfer közötti közvetett út a munka iránti elkötelezettség és a transzfer motiváció láncolatán keresztül sem volt szignifikáns (H9b: közvetett β = -0,007, CI = -0,096 és 0,003 között). A megmagyarázott variancia aránya 68,6% volt a képzési transzfer esetében, 29,0% a munka iránti elkötelezettség esetében, 15,3% a transzfer lehetősége és 13,1% a transzfer motivációja esetében.

VI/1. ábra. A javasolt előrejelző modell eredményei.



Megjegyzések. *p < 0,05; **p < 0,01. A látens konstruktumok kapcsolatának illesztett modellje a tréning transzfer előrejelzésére. Az ábrán standardizált regressziós együtthatók szerepelnek. A szaggatott vonal azt jelzi, hogy az időeltolódás manifeszt változója és a látens mediátor és kimeneti változók közötti hatásokra nem fogalmaztunk meg hipotéziseket (csak kontrollként szolgált). A szürke nyilak nem szignifikáns utakat jelölnek. A megfigyelt változókat az olvashatóság megőrzése érdekében nem ábrázoltuk.

VI/4. RÖVID MEGVITATÁS

Az eredmények összhangban vannak a munkahelyi erőforrások pozitív nyereségspiráljával és az erőforrás-karaván útvonalak elvének az erőforrás-megőrzés elméletében megfogalmazott tételekkel (Hobfoll et al., 2018). Ez azt jelenti, hogy a munkakörnyezetben rendelkezésre álló erőforrások (pl. autonómia, támogatás, visszajelzés) pozitívan befolyásolják az egyének munka iránti elkötelezettségét, ami tovább növeli az érzékenységüket arra, hogy felismerjék és proaktívan keressék a lehetőségeket a tanult készségek alkalmazására a munkahelyen. A felismert és keresett/teremtett transzfer lehetőségek megnövekedett mennyisége fokozott transzferhez vezet, ami valószínűleg tovább javítja az egyéni és szervezeti erőforrásokat. Az eredmények szerint a munkahelyi követelmények kevésbé tűnnek jelentős befolyásoló tényezőnek. A munkahelyi követelmények konstruktuma negatív kapcsolatot mutatott a munka iránti elkötelezettséggel (hasonlóan a korábbi eredményekhez, pl. Halbesleben, 2010; Mauno et al., 2007; Trépanier et al., 2014), de nem állt közvetlen kapcsolatban a transzferfolyamat más elemeivel. Ezek az eredmények csak részben támasztják alá az erőforrások megőrzésének elméletében (Hobfoll, 2018) szereplő erőforrás-veszteségspirál feltételezéseit. Az eredmények azt mutatják, hogy a munkahelyi követelmények csak közvetett, negatív hatást gyakorolnak a tréning transzferre a munka iránti elkötelezettség és a transzfer lehetőségek láncolatán keresztül.

VII. ÁLTALÁNOS MEGVITATÁS

VII/1. A TANULMÁNYOK FŐBB EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A tréning transzfer szakirodalom számos olyan egyéni, képzés-tervezési és környezeti jellemzőt vizsgált, amelyek befolyásolják a sikeres tréning transzfert. Ford et al. (2018) javaslatait követve jelen disszertáció célja az volt, hogy olyan kutatási kérdéseket vizsgáljon, amelyek egy lépéssel túlmutatnak a jól ismert prediktor–eredmény összefüggéseken, és növelje a megértésünket abban, hogy a legfontosabb tényezők és összefüggések befolyásolhatók-e és ha igen, hogyan. Célja volt továbbá, hogy feltárja néhány korábban ellentmondásos eredmény okait, és megvizsgálja azokat a korábban elhanyagolt kontextuális szempontokat, amelyek potenciálisan befolyásolhatják a transzfer folyamatot. A gondosan kiválasztott minták lehetővé tették számunkra, hogy megvizsgáljuk a képzési programok e sajátos aspektusait, amelyeket nem lehet vizsgálni, ha az adatgyűjtés csak egy szervezet egyetlen programtípusára irányul.

Ezzel a törekvéssel összhangban a jelen disszertáció *1. tanulmánya* feltárta a korábban egymásnak ellentmondó eredmények lehetséges okát a tréning részvételi irányelvekkel kapcsolatban, amely a legelőnyösebb eredményekhez vezethet. Az *1. tanulmány* eredményei hangsúlyozták, hogy az önkéntes részvétel magasabb szintje jobb transzfer eredményekhez vezet, és a felettes támogatására nagyobb szükség van, ha a részvételt kevésbé az autonóm motiváció vezérli. A *2. tanulmány* azt vizsgálta, hogy a munkatársak tréning részvétele hogyan befolyásolja a társak támogatásának jól ismert pozitív hatását a transzfer folyamatra. Az eredmények szerint a munkatársak támogatásának hatása a transzfer motivációra erősebb, ha több munkatárs vesz részt a képzési programban. Azonban különösen ezekben a programokban a résztvevők motivációja csökkenhet, ha nem kapnak támogatást a munkatársaiktól. Ezek a tanulmányok egyaránt hangsúlyozzák a képzéssel kapcsolatos társas támogatás fontos szerepét a transzfer motivációval és a tréning transzferrel kapcsolatban, valamint ezek interakcióját az egyéni és a tréning szervezéssel kapcsolatos tényezőkkel (azaz az önkéntes részvétel szintjével és a munkatársak tréning részvételével).

A jelen disszertáció *3. tanulmánya* az Utrecht Work Engagement Scale magyar változatát validálta. Azt is kimutatta, hogy potenciálisan jobb alternatíva is létezik a jelenleg is zajló tudományos vitának, amely arra irányul, hogy a munka iránti elkötelezettséget globális konstruktumként, vagy annak három összetevőjeként (élénkség, elhivatottság, belemerülés) éljük-e meg. A vizsgálat eredményei alátámasztották a bifaktoros-CFA reprezentáció fölényét, amely magában foglalja a munka iránti elkötelezettség globális faktorát és a három együtt létező specifikus faktort, az élénkséget, az elhivatottságot és a belemerülést. E tanulmány eredményei szerint a munka iránti elkötelezettség specifikus tényezői a munka iránti elkötelezettség globális tényezőjén túlmenően egyedi hozzáadott értékkel rendelkeznek. Bár a *3. tanulmány* eredményei alátámasztották a munka iránti elkötelezettség bifaktoros reprezentációjának felsőbbrendűségét, a *4. tanulmány a* munka iránti elkötelezettség egyszerűbb, de még mindig jól definiált egyfaktoros ábrázolását alkalmazta a munka erőforrásai, a munkakövetelmények és a transzfer folyamat közötti általános szerepének vizsgálatára. A vizsgálat eredményei bizonyították a pozitív nyereségspirál létezését a tréning transzferrel összefüggésben. Eszerint azok a képzésben résztvevők, akiknek a munkakörnyezete elegendő erőforrással rendelkezik, erősebb munka iránti elkötelezettséget tapasztalnak, és a tanult készségeket sikeresebben tudják átvinni a munkahelyre azáltal, hogy több lehetőséget vesznek észre és proaktívan lehetőséget is teremtenek a transzferre.

VII/2. JELEN DISSZERTÁCIÓ IMPLIKÁCIÓI

VII/2.1. Elméleti Implikációk

A jelen disszertáció a tréning transzfer kutatás néhány olyan aspektusával foglalkozott, amely vagy kisebb kutatási érdeklődésre tartott számot annak ellenére, hogy potenciálisan befolyásolja a transzfer sikerét (pl. a munkatársak tréning részvétele), vagy ellentmondásosnak tekinthető, de a gyakorlatban központi szerepet játszik (pl. az önkéntes részvétel mértéke), vagy azt vizsgálta, hogy a szituációs tényezők (pl. a munkahelyi erőforrások és a munkahelyi követelmények) hogyan generálnak közvetlen és közvetett hatást (a munka iránti elkötelezettségen keresztül) a transzfer folyamatára. Ezek a vizsgált kutatási kérdések jól illeszkednek a tréning transzfer területének elsődleges kutatási irányaihoz. Olyan kérdéseket céloztak meg, amelyek támogathatják annak megértését, hogy a már ismert, alapvető transzferfaktorok és azok kapcsolatai befolyásolhatóak-e és hogyan (Ford et al., 2018). Továbbá a vizsgált összefüggések összhangban vannak az interakcionista szemlélettel is, amely az egyéni és a kontextuális tényezők közötti kölcsönhatás fontosságát hangsúlyozza a tréning transzferben (Blume et al., 2019).

Az 1. és a *2. tanulmány* eredményei a társas kontextus (pl. a társas támogatás, valamint a tanult készségek alkalmazásával kapcsolatos elvárások és elfogadás) megkülönböztetett jelentőségére utalnak a soft készségek transzfer sikerével kapcsolatban. Bár számos korábbi tanulmány azonosította a társas támogatás fontosságát (pl. Hughes et al., 2020), a jelen disszertációban szereplő tanulmányok az elsők között vizsgálják annak összefüggéseit a tréningen való részvételi irányelvekkel és a munkatársak tréning részvételével. Ezek a tanulmányok bizonyítékot szolgáltattak az egyéni és a kontextuális tényezők közötti interakcióra, és az öndeterminációs elméletet (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017), a társas információfeldolgozás elméletét (Salancik & Pfeffer, 1978) és a szociális kognitív elméletet (Bandura, 1986) használták fel ezen összefüggések magyarázatára.

A 3. tanulmány eredményei azt mutatták, hogy a munka iránti elkötelezettséget leginkább a bifaktoros megoldással lehet reprezentálni, amely egyszerre tartalmaz egy globális munka iránti elkötelezettségi konstruktumot, valamint az élénkség, az elhivatottság és a belemerülés három összetevőjét. Az eredmények nemcsak a munka iránti elkötelezettség jobb reprezentációját biztosítják, hanem világosabb képet adnak a munka iránti elkötelezettség globális és specifikus összetevőinek más, releváns munkával kapcsolatos konstruktumokhoz való különböző kapcsolatairól is. Bár a *3. tanulmány* eredményei szerint a munka iránti elkötelezettség bifaktoros reprezentációja a legjobb megoldás, a jelen kutatás utolsó tanulmánya (*4. tanulmány)* csak a globális munka iránti elkötelezettség faktorának szerepét vizsgálta. Ez ugyan ahhoz vezetett, hogy elveszítettünk valamennyi információt az egyes összetevők szerepéről, ugyanakkor lehetővé tette számunkra, hogy annak a modellnek a komplexitási szintjét alacsonyan tartsuk, amelynek vizsgálatát a tanulmány célul tűzte ki. Következésképpen a *4. tanulmányban* az általános környezeti jellemzők, egy munkával kapcsolatos változó és a tréning transzfer folyamat közötti kapcsolatra vonatkozó feltételezéseket tudtuk vizsgálni. A vizsgálat eredményei alátámasztják a pozitív nyereségspirál feltételezését a tréning transzferrel összefüggésben, és azt sugallják, hogy a munka követelmények és erőforrások elmélete (Bakker & Demerouti, 2017), valamint az erőforrások megőrzésének elmélete (Hobfoll, 1989) koncepcionális alapot nyújthat a tréning transzfer működési mechanizmusához és előzményeihez. A jelen disszertációban szereplő vizsgálatok nemcsak az erőforrás-gazdag, támogató társas környezet fontos szerepét mutatták be, hanem olyan elméleti alapú kontextuális szempontokat is szolgáltattak, amelyek mérsékelhetik ezek jelentőségét és hatását.

VII/2.2. Gyakorlati Implikációk

A jelen disszertáció megállapításai számos olyan gyakorlati következtetéssel szolgálnak, amelyeket a humánerőforrás-fejlesztéssel foglalkozó szakemberek alkalmazhatnak. Mindenekelőtt az *1. tanulmány* eredményei azt mutatják, hogy különösen olyan körülmények között, amikor nem lehetséges maximális autonómiát biztosítani a tréning résztvevőknek, a közvetlen feletteseknek meg kell teremteniük az autonómia lehető legmagasabb szintjének feltételeit. Továbbá a tréning transzfer is fokozható lenne, ha a képzésben való részvétel elvárásán túl az alkalmazást is elvárnák és támogatnák a felettesek. E törekvés támogatása érdekében a szervezeteknek fel kell készíteniük és ösztönözniük kell a vezetőket arra, hogy képesek legyenek támogató környezetet teremteni, autonómia támogató technikákat alkalmazni, és a munkavállalóik igényeinek megfelelő módon biztosítani a tréning transzfer támogatását.

A 2. tanulmány eredményei azt implikálják, hogy a munkatársak támogatásának hatása (ami a tréning transzfer következetesen fontos előrejelzője) fokozható, ha több munkatárs vesz részt ugyanabban a képzési programban. Ennek bevezetése a képzési programok szervezésének gyakorlatába a társas környezetváltozással szembeni ellenállásának problémáit is kezelhetné, amelyek Laker és Powell (2011) szerint a soft skill tréning programok esetében nagyobb eséllyel fordulnak elő. A tréning programokhoz való pozitív hozzáállás, azok relevanciája és megfelelő kialakítása azonban valószínűleg még fontosabb ezeknél a programoknál.

A 3. tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a mérőeszköz megfelelő érvényességgel és megbízhatósággal rendelkezik, ami alátámasztja annak alkalmazását a jövőbeli kutatásokban. Továbbá az eredmények azt is sugallják, hogy a jövőbeni programoknak, amelyek célja a munka iránti elkötelezettség növelése, figyelembe kell venniük mind a munka iránti elkötelezettség globális szintjét, mind annak altényezőit, mivel ezek együttesen támogathatják a legjobb és valószínűleg specifikusabb intervenciós célok azonosítását, ami javíthatja az alkalmazott beavatkozás sikerét. A *4. tanulmány* azt sugallja, hogy a szervezeteknek olyan környezetet kell teremteniük, amely biztosítja a munkavállalók számára a szükséges erőforrásokat, és pozitívan befolyásolja a munka iránti elkötelezettségüket, ami a transzfer sikerére a nagyobb mértékű transzfer lehetőségen és motiváción keresztül hat.

VII/3. LIMITÁCIÓK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

VII/3.1. Jelen Disszertáció Limitációi

Bár a jelen disszertációban szereplő tanulmányok számos erősséggel rendelkeznek, limitációikat is meg kell jegyezni. Az egyes tanulmányokhoz kapcsolódó limitációkat az egyes fejezetekben részletesen tárgyaltuk. Ezért a jelen fejezet csak azokat a korlátozásokat foglalja össze, amelyek tanulmányok nagyobb részére vonatkoznak. Először is, a jelen disszertáció tanulmányai keresztmetszeti elrendezést alkalmaztak, ami korlátozza a vizsgált összefüggések oksági értelmezését. Másodszor, valamennyi tanulmány önbevallásos adatokon alapult, amelyeket befolyásolhat a társadalmi kívánatosság. Így a válaszok torzítottak lehettek. Míg az önbevalláson alapuló adatok kevésbé problémásnak bizonyultak a belső állapotokat mérő változók tekintetében (pl. észlelés, attitűd, elkötelezettség vagy motiváció; Spector, 2019), más információforrások (pl. kollégák, felettesek) és objektívebb mérések (pl. teljesítménymutatók) javíthatják más (pl. kimeneti) mérések megbízhatóságát. Harmadszor, mivel a jelen disszertációban szereplő valamennyi vizsgálat kizárólag magyar dolgozó felnőttek mintáján alapult, óvatosan kell eljárni az eredmények országok közötti általánosításakor. Negyedszer, a tréning transzfer vizsgálatát végző tanulmányok kizárólag nyílt/soft készségeket fejlesztő tréning programokra terjedtek ki.

Következésképpen az eredmények általánosíthatósága a hard, technikai készségeket fejlesztő tréning programokra további vizsgálatot igényel.

Továbbá, a jelen disszertációban a képzés átadását vizsgáló tanulmányokban a tanulási eredményeket nem mértük vagy ellenőriztük. Bár több kísérletet tettünk annak biztosítására, hogy a válaszadók megfelelően fel tudják idézni releváns tapasztalataikat, a tanulmányok felépítése nem tette lehetővé, hogy megfelelően értékeljük azt, hogy a tanulás egyáltalán megtörtént-e. Ezen felül, bár az 1. tanulmányban néhány képzés-tervezési elemet kontrolláltunk, ezek nem voltak elég részletesek és átfogóak ahhoz, hogy megfelelően össze tudjuk hasonlítani a vizsgált programok minőségét. Bár ezek nem álltak a jelen tanulmányok középpontjában, ha megvalósítható, a jövőbeni tanulmányokban való vizsgálatuk tovább javíthatná a képzéstervezési elemek jelentőségének és a vizsgált változókkal való kölcsönhatásuknak a megértését.

VII/3.2. További Kutatási Irányok

Mivel a jelen disszertáció vizsgálatai keresztmetszeti adatokon alapulnak, a jövőbeni, más, longitudinális elrendezést alkalmazó kutatások pontosabb információt szolgáltathatnak a vizsgált összefüggések irányultságáról. Lehetővé tenné továbbá a képzés hatékonyságának vizsgálatát a célzott kognitív, viselkedési és/vagy affektív tanulási eredmények változásának mérése is. Továbbá, az általánosításra, fenntartásra, egyéni/csapat/szervezeti teljesítmény javulására vagy más üzleti eredményekre reflektáló kifinomultabb mérések alkalmazása információt nyújthatna a képzés hatásáról. Ezen túlmenően az experience sampling design további információkat nyújthatna az olyan változók, mint a munka iránti elkötelezettség, a motiváció, az énhatékonyság, a lehetőség és a transzfer kísérletek sikere időszakos ingadozásának a transzfer folyamatra gyakorolt hatásáról (Sonnentag, 2003, Huang et al., 2017). Ez a fajta kutatási módszer azt is lehetővé tenné a kutatók számára, hogy alkalmazzák a dinamikus interakcionista perspektívát (pl. Blume et al., 2019), és vizsgálják az egyéni és a kontextuális változók időbeli kölcsönhatását. Ezenkívül a jövőbeli tanulmányokban a tréning transzfer eredményének mérésére ígéretes lenne a használaton túl más transzfer típusok megkülönböztetett vizsgálata is (értékelés, magyarázat, oktatás, vezetés; Ford et al., 2019).

Amint azt a limitációk fejezetben említettük, a jelen disszertációban szereplő transzfervizsgálatok (*1.*, *2.* és *4. tanulmány)* eredményeinek általánosíthatósága a zárt/hard készségeket oktató programokra további kutatásokat igényel. Emellett jövőbeli kutatásokra van szükség annak jobb megértéséhez is, hogy az eredmények általánosíthatók-e a különböző típusú soft készségeket oktató programokra (pl. az olyan interperszonális készségeket célzó programokra, mint az asszertív kommunikáció, szemben az intraperszonális készségekkel, mint a stresszkezelési készségek).

Bár a *4. tanulmány* kimutatta a munka iránti elkötelezettség fontos szerepét a transzfer folyamatban, ígéretesek lehetnek a jövőben azok a kutatások is, amelyek a munka iránti elkötelezettség konkrét tényezőinek szerepét vizsgálják a transzfer folyamatban. Mivel a *3. tanulmány* kimutatta, hogy az általános munka iránti elkötelezettség hatásán túlmenően a specifikus tényezőknek saját hozzáadott értékük van más releváns, munkával kapcsolatos tényezőkkel összefüggésben. Következésképpen a munka iránti elkötelezettség bifaktoros reprezentációját alkalmazó jövőbeli tanulmányok vizsgálhatnák azok specifikus szerepét is az transzfer folyamatban.

VII/4. KONKLÚZIÓ

A jelen disszertáció célja olyan kutatási kérdések vizsgálata volt, amelyek növelhetik annak megértését, hogy a legfontosabb transzferfaktorok és azok kapcsolatai befolyásolhatók-e és ha igen, hogyan. Továbbá a disszertációban szereplő tanulmányok kísérletet tettek arra, hogy kibontakoztassák néhány korábban ellentmondásos megállapítás okait, és megvizsgáltak néhány korábban elhanyagolt kontextuális szempontot, amelyek potenciálisan befolyásolhatják a tréning transzfer sikerét. E törekvésekkel összhangban és az interakcionista perspektívát alkalmazva néhány tanulmány olyan körülményeket azonosított, ahol a társas támogatás nagyobb hatással van a transzfer sikerére. Az egyik ilyen feltétel - a munkatársak tréning részvétele - a korábbi transzfer-vizsgálatokban viszonylag kevés figyelmet kapott. A másik feltételre vonatkozó megállapítások, ahol a társas támogatásnak nagyobb hatása van a transzfer sikerességére (azaz a részvételi irányelvekkel kapcsolatban), a transzfer szakirodalomban korábban egymásnak ellentmondó megállapítások egyik lehetséges okát mutatják be. Ezek a tanulmányok rávilágítottak a társas támogatás egyedi jelentőségére a soft készségeket oktató programok transzferében. Ezen túlmenően a jelen disszertáció eredményei az általános környezet és a munkával kapcsolatos változók transzferfolyamatra gyakorolt hatásának megértését is növelik, és elméleti magyarázatot adnak e hatások lehetséges mögöttes pszichológiai mechanizmusaira. A disszertáció eredményei hasznosíthatók a tréning transzfer sikerességét növelni kívánó szervezeti gyakorlatban, valamint hozzájárulhatnak néhány ígéretes jövőbeli kutatási irány megalapozásához is.

VIII. FELHASZNÁLT IRODALOM

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2012). Development of a work addiction scale: Development of a work addiction scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, *53*(3), 265–272.

Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, *88*(2), 234–245.

Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, *26*(3), 201–213.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105.

Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *2*(1), 25–36.

Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, *44*(1), 51–65.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, *25*(24), 3186–3191.

Blair, G., Cooper, J., Coppock, A., Humphreys, M., & Sonnet, L. (2020). *estimatr: Fast Estimators for Design-Based Inference* (R Package version 0.22. 0) [Computer software]. https://CRAN.R-project.org/package=estimatr

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, *36*(4), 1065–1105.

Blume, B. D., Kevin Ford, J., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, *29*(2), 270–283.

Breusch, T. S., & Pagan, A. R. (1980). The Lagrange Multiplier Test and its Applications to Model Specification in Econometrics. *The Review of Economic Studies*, *47*(1), 239.

Browne, M. W., & Du Toit, S. H. C. (1992). Automated Fitting of Nonstandard Models. *Multivariate Behavioral Research*, *27*(2), 269–300.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, *6*(3), 263–296.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*(2), 216–236.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464–504.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *9*(2), 233–255.

Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training: Motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, *19*(2), 98–109.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71–75.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students’ Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*(1), 4–58.

Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048.

Finkel, S. E. (1995). *Causal analysis with panel data* (Vol. 105). SAGE University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences (Vol. 105). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Ford, J. K. (2020). *Learning in Organizations: An Evidence-Based Approach*. Routledge.

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *5*(1), 201–225.

Ford, J. K., Bhatia, S., & Yelon, S. L. (2019). Beyond Direct Application as an Indicator of Transfer: A Demonstration of Five Types of Use. *Performance Improvement Quarterly*, *32*(2),

Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). L laboration de l’l chelle de satisfaction de vie professionnelle (I SVP) en langue fran aise • une d6marche exploratoire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *34*(3), 210–215.

Fox, J., & Weisberg, S. (2011). *An R companion to applied regression* (2nd ed.). Sage publications.

Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2020). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal, institutional, and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal*, 1748-8583.12284.

Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, *6*(3), 153–168.

Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N., & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training: Voluntary or mandatory training participation. *International Journal of Training and Development*, *20*(4), 290–301.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 403–423.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (Eighth edition). Cengage.

Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work*

Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research (pp. 102-117). Psychology Press.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 347–356.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513–524.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *5*(1), 103–128.

Hu, L., & Bentler, P., M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55.

Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K., & Baldwin, T. T. (2015). A Tale of Two Transfers: Disentangling Maximum and Typical Transfer and Their Respective Predictors. *Journal of Business and Psychology*, *30*(4), 709–732.

Huang, J. L., Ford, J. K., & Ryan, A. M. (2017). Ignored no more: Within-person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, *70*(3), 557-596.

Hughes, A. M., Zajac, S., Spencer, J. M., & Salas, E. (2018). A checklist for facilitating training transfer in organizations: A checklist for facilitating training transfer in organizations. *International Journal of Training and Development*, *22*(4), 334–345.

Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., & Salas, E. (2020). The Role of Work Environment in Training Sustainment: A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, *62*(1), 166–183.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *93*(1), 59–69.

Kenny, D. A., & Judd, C. M. (1984). Estimating the Nonlinear and Interactive Effects of Latent Variables. *Psychological Bulletin*, *96*(1), 201–210.

Kraiger, K., & Ford, J. K. (2021). The Science of Workplace Instruction: Learning and Development Applied to Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *8*(1), 45–72.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, *78*(2), 311–328.

Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *102*(12), 1686–1718.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *22*(1),

Lin, G.-C., Wen, Z., Marsh, H., & Lin, H.-S. (2010). Structural Equation Models of Latent Interactions: Clarification of Orthogonalizing and Double-Mean-Centering Strategies. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *17*(3), 374–391.

Long, J. S., & Ervin, L. H. (2000). Using Heteroscedasticity Consistent Standard Errors in the Linear Regression Model. *The American Statistician*, *54*(3), 217–224.

Machin, M. A., & Treloar, C. A. (2004). Predictors of motivation to learn when training is mandatory. *Proceedings of the 39th Australian Psychological Society Annual Conference: Psychological Science in Action*, 157–161.

Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Grayson, D. (2005). Goodness of Fit in Structural Equation Models. In J. J. McArdle & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *Multivariate applications book series. Contemporary psychometrics: A festschrift for Roderick P. McDonald* (pp. 275–340). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Martos T., Sallay V., Désfalvi J., Szabó T., & Ittzés A. (2014). Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *15*(3), 289–303.

Mathieu, J., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, *35*(4), 828–847.

Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(1), 149–171.

McDonald, R. P. (1970). The theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *23*(1), 1–21.

Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, *58*(4), 525–543.

Michie, S. F., West, R., Campbell, R., Brown, J., & Gainforth, H. (2014). *ABC of behaviour change theories*. Silverback publishing.

Miller, L., Mandzuk, C., Frankel, D., McDonald, A., & Bellow, B. (2013). *2013 State of the Industry*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.

Morin, A. J. S., Arens, A. K., & Marsh, H. W. (2016). A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework for the Identification of Distinct Sources of Construct-Relevant Psychometric Multidimensionality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *23*(1), 116–139.

Morin, A. J. S., Myers, N. D., & Lee, S. (2020). Modern factor analytic techniques: Bifactor models, exploratory structural equation modeling (ESEM) and bifactor-ESEM. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 1044-1073). Wiley.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's Guide. Eighth Edition.* Los Angeles, CA: Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/html_ug.shtml

Nijman, D.-J., & Gelissen, J. (2011). Direct and Indirect Effects of Supervisor Support on Transfer of Training. In R. F. Poell & M. van Woerkom (Eds.), *Supporting Workplace Learning* (pp. 89–106). Springer Netherlands.

Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review*, *11*(4), 736–749.

Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, *39*(3), 497–523.

Noe, R. A., & Tews, M. J. (2012). Realigning Training and Development Research to Contribute to the Psychology of Competitive Advantage. *Industrial and Organizational Psychology*, *5*(1), 101–104.

Orosz, G., Dombi, E., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2016). Analyzing Models of Work Addiction: Single Factor and Bi-Factor Models of the Bergen Work Addiction Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *14*(5), 662–671.

Pekrun, R., Murayama, K., Marsh, H. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2019). Happy fish in little ponds: Testing a reference group model of achievement and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *117*(1), 166–185.

Perreira, T. A., Morin, A. J. S., Hebert, M., Gillet, N., Houle, S. A., & Berta, W. (2018). The short form of the Workplace Affective Commitment Multidimensional Questionnaire (WACMQ-S): A bifactor-ESEM approach among healthcare professionals. *Journal of Vocational Behavior*, *106*, 62–83.

Plott, B. M., McDermott, P. L., Archer, S., Carolan, T. F., Hutchins, S., Fisher, A., Gronowski, M., Wickens, C. D., & Orvis, K. A. (2014). *Understanding the Impact of Training on Performance:* (Technical Report 1341). U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879–891.

R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria*. https://www.R-project.org/

Raykov, T., & Penev, S. (1998). Nested structural equation models: Noncentrality and power of restriction test. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *5*(3), 229–246.

Reio, T. G. (2020). Competitive advantage and HRD. *Human Resource Development Quarterly*, *31*(4), 353–354.

Reynolds, K. J., Turner, J. C., Branscombe, N. R., Mavor, K. I., Bizumic, B., & Subašić, E. (2010). Interactionism in personality and social psychology: An integrated approach to understanding the mind and behaviour. *European Journal of Personality*, *24*(5), 458-482.

Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, *15*(1), 20–27.

Rosen, C. C., Ferris, D. L., Brown, D. J., Chen, Y., & Yan, M. (2014). Perceptions of Organizational Politics: A Need Satisfaction Paradigm. *Organization Science*, *25*(4), 1026–1055.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36.

Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, *4*(4), 377–390.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Saks, A. M. (2002). *So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick* [Data set]. American Psychological Association.

Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2021). The interplay between the level of voluntary participation and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*, *32*(4), 459-481.

Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2022). The Moderating Effect of Coworkers' Training Participation on the Influence of Peer Support in the Transfer Process. *European Journal of Training and Development*. Advance online publication.

Salamon, J., Blume, B. D., Tóth-Király, I., Nagy, T., & Orosz, G. (2022). The Positive Gain Spiral of Job Resources, Work Engagement, Opportunity, and Motivation on Training Transfer. *International Journal of Training and Development*. Advance online publication.

Salamon, J., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Nagy, T., & Orosz, G. (2021). Having the Cake and Eating It Too: First-Order, Second-Order and Bifactor Representations of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, 3030.

Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1978). A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design. *Administrative Science Quarterly*, *23*(2), 224.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, *13*, 74–101.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, *88*(3), 518–528.

Spector, P. E. (2019). Do Not Cross Me: Optimizing the Use of Cross-Sectional Designs. *Journal of Business and Psychology*, *34*(2), 125–137.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, *76*(6), 759–769.

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. *Journal of Applied Psychology*, *90*(4), 692–709.

Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., & Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects. *Personnel Psychology*, *48*(3), 607–632.

Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Bőthe, B., Orosz, G., & Rigó, A. (2018). Investigating the Multidimensionality of Need Fulfillment: A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Representation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *25*(2), 267–286.

Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Bőthe, B., Rigó, A., & Orosz, G. (2021). Toward an Improved Understanding of Work Motivation Profiles. *Applied Psychology*, *70*(3), 986–1017.

Trépanier, S.-G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J., & Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion*, *38*(3), 353–366.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(5), 1161–1176.

van der Locht, M., van Dam, K., & Chiaburu, D. S. (2013). Getting the most of management training: The role of identical elements for training transfer. *Personnel Review*, *42*(4), 422–439.

Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *72*(3), 351–375.

Wickens, C. D., Hutchins, S., Carolan, T., & Cumming, J. (2013). Effectiveness of Part-Task Training and Increasing-Difficulty Training Strategies: A Meta-Analysis Approach.

Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, *55*(2), 461–470.

Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., … Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, *4*(43), 1686.

Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance Improvement Quarterly*, *12*(3), 55–78.

Yelon, S. L., Ford, J. K., & Bhatia, S. (2014). How Trainees Transfer What They Have Learned: Toward a Taxonomy of Use. *Performance Improvement Quarterly*, *27*(3), 27–52.

Yzerbyt, V., Muller, D., Batailler, C., & Judd, C. M. (2018). New Recommendations for Testing Indirect Effects in Mediational Models: The Need to Report and Test Component Paths. *Journal of Personality and Social Psychology: Attitudes and Social Cognition*, *115*(6), 929–943.

IX. A DISSZERTÁCIÓ ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ PUBLIKÁCIÓK

Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2021). The interplay between the level of voluntary participation and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*, *32*(4), 459-481. https://doi.org/10.1002/hrdq.21428

Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2022). The Moderating Effect of Coworkers' Training Participation on the Influence of Peer Support in the Transfer Process. *European Journal of Training and Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2021-0102

Salamon, J., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Nagy, T., & Orosz, G. (2021). Having the Cake and Eating It Too: First-Order, Second-Order and Bifactor Representations of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, 3030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615581

Salamon, J., Blume, B. D., Tóth-Király, I., Nagy, T., & Orosz, G. (2022). The Positive Gain Spiral of Job Resources, Work Engagement, Opportunity, and Motivation on Training Transfer. *International Journal of Training and Development.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/ijtd.12277

A publikációk összesített impakt faktora: 12,323

Megjegyzés: Minden társszerző hozzájárult ahhoz, hogy az adott publikáció a jelen disszertáció részét képezze.

X. A DISSZERTÁCIÓBAN NEM FELHASZNÁLT PUBLIKÁCIÓK LISTÁJA

X/1. LEKTORÁLT TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT CIKKEK

Nemzetközi:

Ebersole, C. R., Mathur, M. B., Baranski, E., Bart-Plange, D., Buttrick, N. R., Chartier, C. R., …, **Salamon, J.**, … & Nosek, B. A. (2020). Many Labs 5: Testing pre-data collection peer review as an intervention to increase replicability. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *3*(3), 309-331.

Mathur, M.B., Bart-Plange, D.J., Aczel, B., Bernstein, M.H., Ciunci, A., Ebersole, C.R., …, **Salamon, J.**, … & Frank, M.C. (2020). Many Labs 5: Registered multisite replication of tempting-fate effects in Risen & Gilovich (2008). *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *3*(3), 394-404.

O'Donnell, M., Nelson, Leif D., Ackermann, E., Aczel, B., Akhtar, A., Aldrovandi, S., …, **Salamon, J.**, … & Zrubka, M. (2018). Registered Replication Report: Dijksterhuis and van Knippenberg (1998). *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 268-294.

Skorb, L., Aczel, B., Bakos, B., Christ, O., Fedor, A., Feinberg, L., …, **Salamon, J.**, … & Hartshorne, J. K. (2020). Many Labs 5: Replication Report for Van Dijk, Van Kleef, Steinel, & Van Beest (2008). A social functional approach to emotions in bargaining: When communicating anger pays and when it backfires. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *3*(3), 418-428.

Magyar:

Orosz, G., Jánvári, M., **Salamon, J.** (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, *32*(2), 153–171.

Orosz, G., **Salamon, J.**, Makkai, A., Turcsik, Á. B. (2013). Konstruktív versengés az autópiaci szervezetekben. *Alkalmazott pszichológia*, *15*(2), 5–32.

X/2. KONFERENCIA ELŐADÁSOK ÉS POSZTEREK

Nemzetközi:

Salamon, J., Tóth-Király, I., Nagy, T., & Orosz, G. (2020, June 1–September 1). Soft Skill Development in Multinational Companies – Supportive Factors of Training Transfer [Conference presentation]. APS Poster Showcase, Chicago, IL, United States.

Szaszi, B., Palinkas, A., Palfi, B., Szollosi, A., **Salamon, J.**, & Aczel, B. (2017, June 23-24). What Holds Us Back from Finding the Successful Nudge Formula? – A Domain-General Scoping Review. Poster session, presented at the WINK – The Nudge Conference 2017, Utrecht, Netherlands.

Magyar:

Salamon, J., & Krasz, K. (2016, Június 2-4.). *A szervezeten belüli tudásmegosztási hajlandóság vizsgálata.* Múlt és jelen összeér. A Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése. Budapest, Magyarország.

Orosz, G., **Salamon, J.**, Makkai, A., Turcsik, Á.B., & Fülöp, M. (2011, Május 25-27). *Mitől válik konstruktívvá a versengés az autópiaci szervezetekben?* Hagyomány és megújulás. A Magyar Pszichológiai Társaság Jubileumi XX. Országos Nagygyűlése. Budapest, Magyarország.

Jánvári, M., & **Salamon, J.** (2011, Április 7-9). *Csalás és versengés a felsőoktatásban.* XXX. Jubileumi OTDK, Kecskemét, Magyarország.

Salamon, J., Makkai, A., & Turcsik Á.B. (2011, Április 7-9). *Együtt nevetni és keményen dolgozni versengés közben: A konstruktív versengés tényezői szervezeteken belül.* XXX. Jubileumi OTDK, Kecskemét, Magyarország.

Jánvári, M., & **Salamon, J.** (2010, November 26-28). *Versengés és csalás a felsőoktatásban.* 9. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia. Újvidék, Szerbia.