

Compilation of a process guide map in improving and developing the transfer of education in organizations

Hossein Salimi Torkamani¹ | Ali Mahjoub²✉

1. Ph.D. Candidate in Public Administration, Faculty of Management and Accounting, Payame Noor University of Tehran Province, Tehran, Iran, Email: h.salimii.t@gmail.com
2. Ph.D. in Human Resource Management, Faculty of Management and Accounting, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding author*), Email: ali.mahjoub@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 1 March 2022 Received in revised form: 18 May 2022 Accepted: 8 June 2022 Published online: 27 September 2022 Keywords: Employee training; employee development, training transfer, human resource management, procedural map, fuzzy delphi.	nowadays, the issue of human resource development and transfer of training in organizations has gained considerable importance, and the implementation of transfer of training is a difficult, challenging, and sometimes frustrating endeavor for many organizations. The literature on this topic also highlights the fact that learning from educational experiences in an organizational context rarely leads to an effective outcome. This issue and how to improve the situation of educational transfer in organizations are the focus of current research. In this regard, the researchers have searched for a practical tool to improve the situation of education transfer in organizations by using one of the multilevel and interdisciplinary models of education transfer, called the black box of education transfer. In this regard, using the fuzzy Delphi method and with the participation of 18 experts in this theoretical field, the researchers have presented a fully functional process guide map for improving education transfer in organizations. The research findings provide a set of requirements that HR and employee training professionals should consider and review in the three phases of pre-training, during training, and post-training. The above findings were compiled and presented in the form of a 47-question checklist that provides practical, step-by-step guidance to experts in improving educational transfer in the organization. At the end, after discussing and reviewing the findings, suggestions are made for future research directions.
Cite this article: Salimi Torkamani, H., Mahjoub, A. (2022). Formulating a Procedural Guiding Map for Improving and Development of Training Transfer in Organizations. <i>Governance and Development Journal</i>, 2 (3), 59-88.	
 Publisher: Iranian Scientific Association of Public Administration & University of Sistan and Baluchestan	



سازمان اسناد و کتابخانه ملی
جمهوری اسلامی ایران

حکمرانی و توسعه

شماره ۳۴۶۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jipaa.ir



انجمن علمی
مدیریت دولتی ایران

تدوین نقشه‌ی راهنمای فرآیندی در بهبود و توسعه‌ی انتقال آموزش در سازمان‌ها

حسین سلیمی ترکمانی^۱ | علی محجوب^۲

۱. کاندید دکترای مدیریت دولتی، گرایش مدیریت منابع انسانی، دانشگاه پیام نور استان تهران، تهران، ایران. ایمیل: h.salimii.t@gmail.com

۲. دکترای مدیریت منابع انسانی، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

ایمیل: ali.mahjoub@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۰ تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۸ تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۷/۰۵ واژه‌های کلیدی: آموزش کارکنان، توسعه کارکنان، انتقال آموزش، مدیریت منابع انسانی، نقشه‌ی فرآیندی، دلفی فازی.	امروزه دغدغه‌ی مربوط به مشکلات توسعه‌ی کارکنان و انتقال آموزش در سازمان‌ها اهمیت قابل توجهی یافته و تحقق انتقال آموزش برای بسیاری از سازمان‌ها تلاشی دشوار، چالشی و گاهی ناامید کننده است. ادبیات این حوزه مطالعاتی نیز بر این مهم صحنه گذاشته‌اند که به‌ندرت پیش می‌آید در بستر سازمانی، یادگیری حاصل از تجارب آموزشی به پیامدی اثربخش از آن منجر شود. این موضوع و چگونگی بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان‌ها نقطه تمرکز اصلی پژوهش حاضر است. در این راستا، محققان با استفاده از یکی از مدل‌های چندسطحی و میان‌رشته‌ای انتقال آموزش با عنوان جعبه سیاه انتقال آموزش، به دنبال ابزاری کاربردی برای بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان‌ها بوده‌اند. در این راستا، محققان با استفاده از روش دلفی فازی و جلب مشارکت ۱۸ نفر از خبرگان این حوزه نظری، به ارائه‌ی یک نقشه‌ی راهنمای فرآیندی و کاملاً کاربردی برای بهبود انتقال آموزش در سازمان‌ها پرداخته‌اند. نتایج پژوهش، ارائه دهنده‌ی مجموعه الزاماتی است که متخصصان منابع انسانی و آموزش کارکنان می‌بایست در سه مرحله‌ی پیش از آموزش، حین آموزش و پس‌آموزش مورد توجه و بررسی قرار دهند. یافته‌های مذکور در قالب چک لیستی متشکل از ۴۷ سوال تدوین و ارائه شده است که به‌صورت کاربردی و گام‌به‌گام متخصصان را در بهبود انتقال آموزش در سازمان هدایت می‌نماید. در انتها نیز پس از بحث و بررسی یافته‌ها، پیشنهادهای در خصوص مسیرهای آتی پژوهشی مورد نیاز ارائه شده است.

استناد: سلیمی ترکمانی، حسین؛ محجوب، علی (۱۴۰۱). تدوین نقشه‌ی راهنمای فرآیندی در بهبود و توسعه‌ی انتقال آموزش در سازمان‌ها. حکمرانی و توسعه، ۲ (۳)، ۵۹-۸۸.



ناشر: انجمن علمی مدیریت دولتی ایران و دانشگاه سیستان و بلوچستان.

مقدمه

آموزش رکن اصلی پیشرفت و ترقی در عرصه رقابت بازارهای جهانی و یک اقدام راهبردی در راستای حفظ و توسعه سازمان در شرایط محیط پیچیده امروزی است. اهمیت استراتژیک نیروی انسانی به عنوان طراح، سازنده و پردازنده رویه‌ها، عملیات و منابع از یک سو و ظهور و شیوع سازمان‌های جدیدی مبتنی بر اطلاعات و علم‌گرا و سهم تعیین‌کننده نیروی انسانی در موفقیت سازمان‌ها، نشان‌دهنده افزایش روز افزون اهمیت و ضرورت آموزش کارکنان است. در زمینه آموزش تعاریف زیادی وجود دارد. آموزش در سازمان اشاره به کسب مهارت، دانش و نگرش‌هایی که افراد را برای نیل به اهداف فردی و سازمانی‌شان در حال و آینده توانا می‌سازد (السافتی و اُرابی^۱، ۲۰۲۲؛ کُتسواری، دانالاکاشمی و تیواری^۲، ۲۰۲۰). آموزش تلاشی هدفمند برای همراه کردن علائق و نیازهای افراد با نیازها و اهداف سازمان می‌باشد که این فرایند در قالب فعالیت‌هایی که از فرد انتظار می‌رود انجام دهد صورت می‌گیرد. از عوامل ضرورت آموزش کارکنان، شتاب فزاینده علوم بشری در تمامی زمینه‌ها، تغییر شغل یا جابجایی شغلی، روابط انسانی و مشکلات آن، اصلاح عملکرد شغلی، نیازهای تخصصی و حرفه‌ای نیروی انسانی، بهره‌وری و عملکرد بالا می‌باشد. اگرچه اعتقادی راسخ در خصوص تأثیر آموزش بر پیامدهای سطح سازمان وجود دارد (آلیگر و همکاران^۳، ۱۹۹۷؛ کُزلوفسکی و همکاران^۴، ۲۰۰۰)، منطق نظری این ارتباط به‌ندرت موضوع تمرکز تحقیقات مرتبط با آموزش منابع انسانی بوده است. همان‌طور که توسط کُزلوفسکی و همکاران (۲۰۰۰) نیز بیان شده است، اغلب مدل‌های آموزش، به این قضیه ختم می‌شوند که پیامدهای سطح فردی آموزش منابع انسانی به زمینه و بستر آموزشی منتقل می‌شوند و در خصوص "چگونگی" ارتباط میان پیامدهای آموزش در سطح فردی به پیامدهای سطح سازمانی توسعه نظری و پژوهش‌های بسیار اندکی وجود دارد. بر همین مبنا، کُزلوفسکی و همکاران (۲۰۰۰) نتیجه گرفته‌اند که یک خلاء و شکاف مرتبط با سطح^۵ در ادبیات این حوزه وجود دارد که اگرچه هدف آموزش، بهبود اثربخشی سازمانی می‌باشد؛ ولی مدل‌ها، روش‌ها و ابزارهای آموزشی صرفاً بر روی سطح فردی آموزش متمرکز هستند.

¹- Elsafty & Oraby

²-Koteswari & et al

³-Alliger & et al

⁴-Kozłowski & et al

⁵-Levels gap

از زمان انجام مطالعه انتقادی بالدوین و فورد (۱۹۸۸) با موضوع "مشکلات انتقال" در مبحث آموزش، تحقیقات نظری و کاربردی فزاینده‌ای در راستای پاسخ به سوال "چگونگی تقلیل شکاف میان آموزش و عملکرد پایدار سازمانی" صورت گرفته‌اند. متعاقباً، محتوای تولید شده در خصوص "مشکلات انتقال"، به مجموعه‌ای از پژوهش‌ها انجامید که به جست‌وجوی عوامل موثر بر انتقال آموزش و راهکارهای ارتقای کاربست آموزش در وظایف کاری توسط کارمندان می‌پرداختند (فورد و کرایگر، ۱۹۹۵؛ بلوم و همکاران، ۲۰۱۰). با ادامه‌ی جریان تحقیقات بر روی انتقال آموزش و نفوذ آن به رشته‌های دانشگاهی متنوع (مانند: مدیریت، توسعه منابع انسانی، آموزش، یادگیری بزرگسالان و روانشناسی)، نیاز و ضرورت انجام مرورهای جامع‌تر برای اتصال یافته‌های پیشین از ژانرهای تحقیقاتی مذکور بیش از پیش محرز می‌شود (بورک و هاتچینز، ۲۰۰۷). در خصوص پیشینه پژوهش نیز، از اصلی‌ترین پژوهش‌های مروری در ادبیات این حوزه می‌توان به پژوهش فورد و ویسبین (۱۹۹۷) اشاره نمود که مبنای پیشنهادات و موارد مطرح شده در پژوهش بالدوین و فورد (۱۹۹۸) را بنا نهاد که به بررسی انتقادی ادبیات انتقال آموزش پرداخته و پیشنهاداتی را برای مسیرهای آتی پژوهشی در حوزه مربوطه مطرح نمود. این دو پژوهش و متعاقباً مجموعه‌ی پژوهش‌های مبتنی بر پیشنهادات مطروحه در آن‌ها خلاءهایی را در نحوه مواجهه با انتقال آموزش و روش مطالعه و سنجش آن شناسایی نمودند و فرصت‌های متعددی را برای بهبود مطالعه و کاربست انتقال آموزش فراهم کردند. با این حال، علی‌رغم وجود تلاش‌های مطالعات گذشته در ارتقای ادبیات این حوزه، محققان پژوهش حاضر بر این عقیده‌اند که پیشرفت‌های نظری و کاربردی اخیر در حوزه‌های آموزش‌شوندگان، طراحی آموزش و محیط‌های کاری، نیازمند یک پژوهش ترکیبی جدید و به‌روز است تا بتواند نقشه راهنمای مناسبی برای درک کامل‌تر از این حوزه و مبنای مناسبی برای تعیین مسیرهای آتی پژوهشی آن را مهیا سازد. بر این اساس، ارائه‌ی یک نقشه راهنمای کاربردی برای بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان‌ها، هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین گردید.

اگرچه نگرانی روزافزونی در سازمان‌ها در راستای این موضوع وجود دارد که سرمایه‌گذاری‌های مرتبط با آموزش می‌بایست در ارتباط با بهبود عملکرد سازمانی توجیه‌پذیر و موجّه باشند (سالاس و کانن‌باورز^۱، ۲۰۰۱)، یافتن شواهد قوی در آن خصوص در ادبیات مدیریت منابع انسانی دشوار است. یکی از دلایل این امر این است که غالب مدل‌ها و پژوهش‌ها به‌طور عمده بر روی تحلیل دستاوردهای آموزش در سطح فردی متمرکز بوده‌اند (کُزلفسکی و همکاران، ۲۰۰۰). در این راستا، انتقال مثبت آموزش (میزانی که یادگیری حاصل از تجارب آموزشی به شغل منتقل شده و به تغییرات معناداری در عملکرد کاری منجر شود) است که دغدغه‌ی اصلی تلاش‌های آموزشی سازمانی محسوب می‌شود. به‌عنوان مثال، برنامه‌های مربوط به آموزش رهبری در سازمان اغلب مدلی از رهبری را ارائه کرده و چند مطالعه موردی را شامل می‌شود. باوجود اینکه این نوع آموزش به ذائقه‌ی مشارکت‌کنندگان خوش می‌نشیند، میزانی که این نوع آموزش رفتارهای رهبری مدیران را در محیط کار به‌صورت مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهد از نقاط کلیدی مبحث انتقال آموزش است. این مسئله‌ی مربوط به انتقال آموزش در پژوهش‌های پیشین به مجموعه‌ای از مطالعات انجامید که به‌دنبال کشف عواملی بودند که می‌توانست "انتقال" را تحت تأثیر قرار دهد. علی‌رغم دستاوردهای فراوان پژوهش‌های پیشین در این حوزه، دستاورد مجموعه این مطالعات به‌دلیل پیچیدگی مفهوم تحت مطالعه در خصوص جزئیات و اقتضائات تأثیر انتقال آموزش بر عملکرد سازمانی کامل نبوده تا جایی که برخی محققان آن را "جعبه سیاه" انتقال آموزش نامیدند (گلاولی و کاراساویدو، ۲۰۱۱). در همین راستا، در داخل کشور نیز تحقیقات زیادی صورت گرفته‌اند که ضمن اشاره به اهمیت حیاتی سیستم‌های آموزش کارکنان، به ضعف‌ها و چالش‌ها و کاستی‌های متعدد آن در سازمانی‌های ایران اشاره نموده‌اند. عصاره اشارات این پژوهش‌ها را می‌توان این‌گونه تشریح نمود که "نظام آموزش اعم از بدو خدمت و ضمن خدمت کارکنان، مطلوبیت لازم را ندارد و مقوله آموزش از اغراض و منویات اصلی آن انحراف پیدا کرده و فقط استفاده از آثار مالی و مادی آن در سوابق شغلی کارکنان دنبال

¹ - Salas & Cannon-Bowers

می‌شود؛ شیوه‌های تعیین نیازهای آموزشی مناسب نیست؛ کارشناسان متخصص و مجرب در واحدهای آموزشی سازمان‌ها وجود ندارند؛ نظام کنترل و نظارت بر اجرای دوره‌های آموزشی، به‌ویژه بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی وجود ندارد؛ نهایتاً، مدیران و مقامات مسئول، در دوره‌های آموزشی گوناگون شرکت نمی‌کنند". در این میان، یکی از کلیدی‌ترین نقاطی که بخش زیادی از چالش‌ها و انتقادات مذکور بدان پیوند خورده‌اند، مفهوم انتقال آموزش در سازمان است.

علی‌رغم وجود اختلاف نظرها و شبهه‌های اساسی به انتقال آموزش به محیط کار و ماهیت پیامدهای سازمانی آموزش، به زعم محققان، تحقیقات در خصوص تأثیر آموزش کارکنان بر پیامدهای مختلف عملکردی همچنان پراکنده و ناکافی هستند (تارنو و همکاران، ۲۰۰۷)، تا جایی که شواهد نشان می‌دهند تلاش و توجه بسیار اندکی به ارتقای مدل‌های آموزش و توسعه کارکنان برای تطابق با نیازهای تجاری امروز صورت گرفته است. بنابراین، بسیاری از مدل‌های آموزش و توسعه شناخته شده و مشهور در دهه اخیر به ندرت به‌روز شده‌اند و صرفاً به گونه‌هایی به‌خصوص از یادگیری و توسعه محدود شده‌اند (سیمیلر و راش، ۲۰۱۹). بنابراین، به‌نظر می‌رسد مشکلات در خصوص بهره‌وری آموزش کارکنان و همچنین فقدان شناخت کامل از عوامل موثر بر «انتقال آموزش» از یک سو و همچنین الزام شرکت‌ها به اقتباس از رویکردی جامع در راستای کسب مزیت رقابتی و افزایش رقابت‌پذیری و نیل به موفقیت، به نوعی شکاف نظری در این میان دامن زده است که تنها تئوری‌های مدیریت را در حوزه آموزش منابع انسانی دچار کاستی کرده است، بلکه سازمان‌ها را از مزیت برخورداری از ابزاری کاربردی در خصوص درک صحیح و تضمین بهبود وضعیت انتقال آموزش محروم ساخته است. این مهم مسأله و هدف اصلی پژوهش حاضر بوده که در آن محقق به دنبال ارائه یک نقشه‌ی راهنمای کاربردی برای بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان است. بر همین مبنا، سوال پژوهش این‌گونه تعیین شد که: "نقشه‌ی راهنمای کاربردی بهبود انتقال آموزش در سازمان‌ها چیست؟".

در خصوص نوآوری پژوهش نیز از دو منظر محتوایی و رویکرد روش‌شناختی می‌توان به نوآوری آن اشاره نمود. نخست، رویکرد محتوایی پژوهش که بر اساس آن برای اولین بار در حوزه انتقال آموزش در سازمان، این تحقیق به دنبال جمع‌بندی دانش موجود از این مفهوم در راستای ارائه‌ی ابزاری

قابل درک و کاربردی برای کمک به بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان بوده است. بدین ترتیب، در این پژوهش تلاش شده است ضمن پر نمودن خلاء کاربردی موجود در این حوزه مطالعاتی، برای نخستین بار به ارائه‌ی دستورالعملی فرآیندی و چند مرحله‌ای برای تحقق انتقال آموزش در سازمان پرداخته شود. دوم، در پژوهش حاضر بنا بر اهداف آن، از رویکرد میان‌رشته‌ای در بخشی از روش تحقیق استفاده شده است؛ بدین صورت که در تنظیم پروتکل‌های مربوط به ورود مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سوالات پرسشنامه، محققان، دامنه‌ی تخصصی خبرگان را از صرف تمرکز مدیریت سازمان فراتر برده و تلاش شد نمونه‌ی آماری نهایی، سه تخصص روانشناسی سازمانی، مدیریت و همچنین تکنولوژی آموزشی را توأمان شامل شود. با توجه به اینکه اطلاعات ناقص از یک پدیده، احتمال همراه‌کننده بودن را در پی دارند (لویس و همکاران، ۲۰۱۶)، این اقدام محققان در استفاده از تخصص‌های چندگانه در انجام پژوهش، ضمن کمک به تحقق رویکردی میان‌رشته‌ای در تنظیم نقشه‌ی راهنمای انتقال آموزش در سازمان، در بهبود جامعیت و قابلیت اتکای یافته‌های آن نیز تا حد زیادی تأثیرگذار بود.

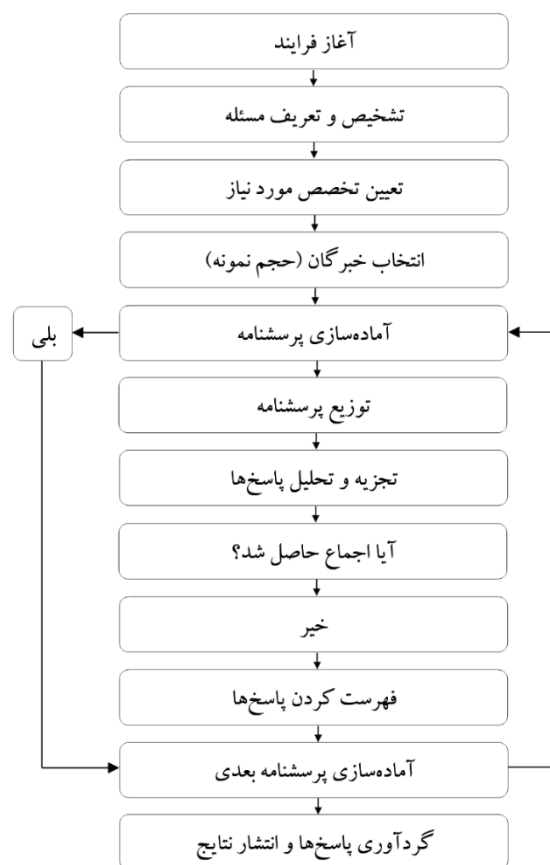
روش پژوهش

در راستای ارائه ابزار کاربردی برای بهبود وضعیت انتقال آموزش کارکنان با استفاده از روش دلفی فازی به ارائه چک‌لیستی از مهمترین موارد مورد نظر در مراحل پیش از آموزش، حین آموزش و پس‌آموزش پرداخته شد. روش دلفی فرآیندی ساختار یافته برای جمع‌آوری و طبقه‌بندی دانش موجود در نزد گروهی از کارشناسان و خبرگان است که از طریق توزیع پرسشنامه‌هایی در بین این افراد و بازخورد کنترل شده پاسخ‌ها و نظرات دریافتی صورت می‌گیرد. این روش، یکی از روش‌های کسب دانش گروهی مورد استفاده است که فرآیندی است که دارای ساختار پیش‌بینی و کمک به تصمیم‌گیری در طی راندهای پیمایشی، جمع‌آوری اطلاعات و در نهایت، اجماع گروهی است، در حالی که اکثر پیمایش‌ها سعی در پاسخ به سؤال چه هست؟ دارند، دلفی به سؤال "چه می‌تواند/چه باید باشد؟" پاسخ می‌دهد.

روش دلفی بر اساس رویکرد تحقیق دیالکتیکی یعنی: تز (ایجاد عقیده یا نظر)، آنتی‌تز (نظر و عقیده مخالف) و نهایتاً سنتز (توافق و اجماع جدید) شکل گرفته است که سنتز خود تبدیل به تز

جدیدی می‌شود. به اعتقاد هلمر^۱ (۱۹۷۷)، دلفی ابزار ارتباطی سودمندی بین گروهی از خبرگان است که فرموله کردن آراء اعضاء گروه را تسهیل می‌کند.

در مطالعات دلفی اشخاصی که انتخاب می‌شوند نماینده‌ی یک جمعیت نیستند بلکه افرادی مطلع و آگاه^۲ محسوب می‌شوند. بنابراین اولین مساله در یک مطالعه‌ی دلفی انتخاب شرکت‌کنندگان با استعداد می‌باشد. مراحل انجام روش دلفی به شرح زیر است (شکل ۱):



شکل ۱. دیاگرام فرآیند دلفی (اقتباس از: استورر^۳، ۲۰۱۱)

^۱- Helmer

^۲-Knowledgeable

^۳- Steurer

همان‌طور که در شکل ۱ نیز مشخص است، مرحله‌ی پنجم از فرآیند دلفی، اقدام به آماده‌سازی پرسشنامه است. در این مرحله، محققان نیازمند بنیان نظری مناسب و ابزاری علمی صحیح برای استخراج سوالات پژوهش هستند و به‌نوعی گویه‌های پرسشنامه‌ی دلفی را باید بر آن مستقر نمایند. محققان پژوهش حاضر برای استخراج سوالات دلفی، از یکی از جدیدترین و کامل‌ترین مدل‌های ارائه شده‌ی ادبیات با نام «جعبه سیاه انتقال آموزش» بهره گرفتند (سلیمی ترکمانی و محجوب، ۱۴۰۰)، که در آن، مدل نظری جعبه سیاه به‌صورت چندسطحی و لایه‌ای و با رویکردی میان‌رشته‌ای توسعه داده شده است. بر مبنای مدل مذکور، پدیده انتقال آموزش تحت تأثیر سه سطح قرار دارد و سطوح مذکور نیز از یکدیگر متأثر هستند. در اولین لایه از تأثیرپذیری انتقال آموزش در سازمان، ویژگی‌های آموزش‌پذیر یا کارکنان است که خود شامل شاخص‌هایی از قبیل توانایی شناختی، خودکارآمدی، انگیزش، شخصیت، متغیرهای شغلی شاغل، مرکز کنترل فرد، و ارزش ادراک شده توسط آنان قرار دارد. ویژگی‌های آموزش‌پذیر، خود از لایه بیرونی‌تری با نام "ویژگی‌های آموزش متأثر است که خود در برگیرنده چندین شاخص است: تحلیل نیازها، اهداف یادگیری، تناسب محتوایی، استراتژی‌ها و روش‌های آموزش، استراتژی‌های خودمدیریتی و حمایت‌های تکنولوژیکی. در نهایت، لایه سوم و آخرین لایه وجود دارد که به "ویژگی‌های محیط کار" مرتبط است که شامل عناصری از قبیل: ارتباط استراتژیک، جو انتقال آموزش، پشتیبانی مافوق/همکار، فرصت کاربست آموخته‌ها و پاسخ‌گویی است (سلیمی ترکمانی و محجوب، ۱۴۰۰).

در پژوهش حاضر از مدل فرآیندی فوق برای انجام دلفی فازی دو مرحله‌ای بهره گرفته شده است که در بخش یافته‌ها نیز بخش تحلیل آن تشریح شده است. روش دلفی مانند سایر روش‌های تحقیق از مزایا و همچنین محدودیت‌های خاص خود برخوردار است. از جمله مزایای روش دلفی می‌توان به این موارد اشاره نمود: ایجاد سریع وفاق نظر؛ عدم محدودیت جغرافیایی؛ قابلیت پوشش دادن طیفی وسیع از کارشناسان؛ جلوگیری از غلبه تفکر گروه‌گرایانه و سکوت‌گرایی اقلیت؛ ایجاد ایده‌های خلاقانه و قدرت پیش‌بینی موضوع‌های تک‌بعدی پیچیده. از جمله محدودیت‌های روش دلفی نیز می‌توان به این موارد اشاره نمود: وابستگی میزان موفقیت این روش به سطح کیفی اعضاء و

شرکت‌کنندگان؛ تحمیل پیش‌فرض‌ها و یا نظرات شخصی نظارت‌کنندگان و در نظر گرفته نشدن موارد اختلاف در پاسخ‌های دریافتی و عدم انجام بررسی کافی بر روی آن.

یافته‌های پژوهش

پس از تهیه و آماده‌سازی پرسش‌نامه‌ها، خبرگان و افراد واجد شرایط برای مشارکت در پژوهش حاضر که حداقل دو سال سابقه خدمت و یا حداقل مدرک کارشناسی ارشد و دکتری (برای مشارکت-کنندگان جزو جامعه دانشگاهی) بودند، انتخاب شدند. چراکه این افراد آشنایی مرتبط و بیشتری با حوزه مطالعاتی این پژوهش داشته و اغلب نیاز به تشریح مسئله به صورت مفصل را نداشتند. تمامی اطلاعات مربوط به آمار توصیفی پژوهش در جدول ۱ به صورت یکپارچه و چکیده ارائه شده است و در ادامه پس از ارائه خلاصه نتایج در خصوص نمونه آماری این پژوهش (جدول ۱)، به تشریح خلاصه یافته‌های اصلی تحقیق اشاره شده است.

جدول ۱. خلاصه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری

خصوصیت جمعیت‌شناختی خبرگان											
جنسیت		سن				تحصیلات			سابقه خدمت		
ن	٪	۲۰ تا ۳۰ سال	۳۱ تا ۴۰ سال	۴۱ تا ۵۰ سال	۵۰ به بالا	لیسانس	فوق لیسانس	دکتری	تا ۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۲۵ سال
۱۴	۱۰۰٪	۰	۲	۵	۱۱	۰	۴	۱۴	۶	۲	۵
۷۸٪	۲۲٪	۰٪	۱۱٪	۲۸٪	۶۱٪	۰٪	۲۲٪	۷۸٪	۳۳٪	۱۱٪	۲۳٪
مجموع نفرات = ۱۸ نفر درصد کل = ۱۰۰٪											

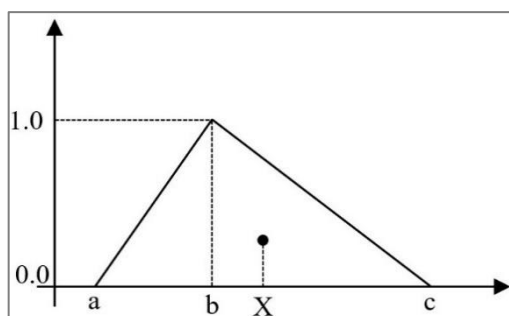
همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است، تعداد مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۱۸ نفر بوده است که از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی؛ ۷۸ درصد آنان مرد و ۲۲ درصد را زن تشکیل می‌داد. از حیث سن، ۱۱ درصد بین ۳۰ تا ۴۰ سال؛ ۲۸ درصد بین ۴۱ تا ۵۰ سال؛ و ۶۱ درصد بالای ۵۰ سال

سن داشتند. از میان افراد مذکور، ۲۲ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۷۸ درصد دارای مدرک دکتری بودند. نهایتاً، ۳۳ درصد آنان تا ۵ سال سابقه کار داشتند؛ ۱۱ درصدشان بین ۵ تا ۱۰ سال سابقه؛ ۲۳ درصدشان بین ۱۵ تا ۲۵ سال و ۲۳ درصد دیگر آنان بالای ۲۵ سال سابقه خدمت داشتند. در مرحله نخست پس از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط نمونه آماری، نتایج آن مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب که مقادیر کیفی متغیرها به مقادیر کمی فازی تبدیل شده و میانگین فازی مربوط به هر معیار به طور جدا تعیین شد. جهت فازی کردن متغیرهای کلامی از مقادیر جدول ۲ استفاده شد.

جدول ۲. تبدیل متغیرهای کلامی به اعداد فازی مثلی

متغیرهای کلامی	عدد فازی مثلی
زیاد	(۰/۵، ۱، ۱)
متوسط	(۰، ۰/۵، ۱)
کم	(۰، ۰، ۰/۵)

در گام بعدی، میانگین فازی نظرات کلیه پاسخ‌دهندگان در مورد هر معیار به دست آمده و مقادیر آن فازی زدائی شدند. روش فازی زدائی مورد استفاده در این تحقیق، روش مرکز سطح (مرکز ثقل) می‌باشد. مرکز ثقل سطح زیر نمودار تابع عضویت فازی (شکل ۲) به عنوان ارزش قطعی عدد فازی تعیین می‌گردد.



شکل ۲. تابع عضویت فازی نامتقارن

$$X = \frac{a + b + c}{3}$$

فرمول ۱

$$\frac{(c-a)+(b-a)}{3}$$

در این معادله: X عدد قطعی نهایی، a مرز پایین تابع عضویت، b مولفه دارای بیشترین درجه عضویت، و C مرز بالای تابع عضویت عدد فازی مثلثی نامتقارن است.

با بررسی نتایج مرحله نخست نظرسنجی، میانگین‌های فازی‌زدایی شده‌ی معیارها در پرسشنامه-ای جدید به خبرگان اعلام شد. در پرسشنامه دوم علاوه بر اطلاعات مربوط به میانگین نظرات کلیه خبرگان، نظر قبلی هر خبره نیز ثبت شد تا پس از مقایسه آن‌ها، نظر جدید خود را در مورد معیارهای ناظر بر ملاحظات ضروری در راستای بهبود انتقال آموزش در سازمان را ثبت کنند.

با توجه به دیدگاه‌های ارائه شده در مرحله اول و مقایسه‌ی آن با نتایج مرحله دوم، در صورتی که اختلاف بین دو مرحله کمتر از آستانه کم باشد، در این صورت فرآیند نظرسنجی متوقف می‌شود. میزان اختلاف بین مراحل اول و دوم نظرسنجی در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. میانگین فازی نظرات خبرگان و مقدار فازی‌زدایی شده مرحله دوم

شماره	معیار	میانگین فازی‌زدایی شده ۲	میانگین فازی‌زدایی شده ۱	اختلاف
۱	مشخص نمودن دسته کارکنان مورد نظر برای شرکت در آموزش	۰/۶۷	۰/۶۸	۰/۰۱
۲	شناسایی پیامدهای سازمانی نیازمند بهبود، توسط بخش سازمان	۰/۵۹	۰/۶۱	۰/۰۲
۳	کنترل میزان اهمیت آموزش برای بخش سازمانی و از دید رهبر سازمان	۰/۷۳	۰/۵۹	۰/۱۴
۴	منابع لازم برای پوشش مشاغل در زمان آموزش کارکنان	۰/۷۲	۰/۶۲	۰/۱۰
۵	وجود زیرساخت‌های نرم و سخت لازم برای کاربرد آموزش بعد از دریافت آموزش	۰/۷۵	۰/۶۵	۰/۱۰
۶	انتخاب کارکنان بخصوص مورد نیاز برای آموزش	۰/۶۶	۰/۶۶	۰/۰۰
۷	ادراک کارکنان در خصوص سودمندی و به‌دردبخور بودن آموزش	۰/۶۶	۰/۶۷	۰/۰۱
۸	امکان به‌کارگیری آموزش در کار بر اساس برنامه‌ی کاری	۰/۶۳	۰/۶۴	۰/۰۱
۹	آمادگی مدیریت برای حمایت از افراد در استفاده از آموزش در کار	۰/۶۲	۰/۶۳	۰/۰۱
۱۰	تعیین عواقب ناشی از عدم استفاده یا استفاده‌ی ضعیف از آموزش	۰/۷۰	۰/۶۱	۰/۰۹
۱۱	بازخورد مثبت به افراد در زمان بروز رفتارهای مطلوب آموزش	۰/۵۶	۰/۵۷	۰/۰۱
۱۲	انتصاب فرصت رشد و فرصت تجربه به اشتباهات حین آموزش	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۰۱
۱۳	طراحی و ایجاد برنامه‌ی آموزشی بر اساس استراتژی معتبر علمی	۰/۷۳	۰/۵۲	۰/۱۱
۱۴	تناسب و معقولانه بودن آموزش مبتنی بر تکنولوژی	۰/۷۴	۰/۶۵	۰/۰۹

۱۵	ارائه مهارت‌های پیچیده و پویا هنگام استفاده از روش شبیه‌سازی	۰/۵۰	۰/۷۰	۰/۳۰
۱۶	دریافت نظرات/گزارش از افراد توسط مدیریت، پس از اتمام آموزش	۰/۵۴	۰/۶۲	۰/۰۸
۱۷	تناسب معیارهای سنجش آموزش، با نیازهای تعیینی قبل آموزش	۰/۶۹	۰/۶۱	۰/۰۸
۱۸	دسترسی افراد به محتواها و یادآورهای مفاد آموزش داده شده	۰/۷۶	۰/۶۵	۰/۱۱
۱۹	ارزیابی چندسطحی افراد پس از آموزش (ادراک/نگرش/رفتار/پیامد)	۰/۶۵	۰/۶۳	۰/۰۳
۲۰	نتایج ارزیابی آموزش، به لزوم اقتباس مواردی دیگر در آموزش	۰/۶۳	۰/۶۴	۰/۰۱

همان‌گونه که از مفاد جدول ۳ مشخص است، در کلیه‌ی مولفه‌ها، اعضای گروه خبره به وحدت نظر رسیده‌اند و میزان اختلاف نظر در مراحل اول و دوم کمتر از حد آستانه کم بوده است؛ لذا نظرسنجی متوقف گردید. بنابراین مجموعه عوامل ضروری قابل ملاحظه در مراحل مختلف آموزش در راستای بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان با توجه تجزیه و تحلیل داده‌ها مطابق جدول فوق به دست آمدند. نظر به وجود مفاد جزئی‌تر در ذیل هر کدام از ابعاد بیست‌گانه فوق که در سوالات باز پرسشنامه و ادبیات مرتبط با هر کدام از مفاد به دست آمده است، در نهایت به عنوان دستاورد اصلی فاز دلفی پژوهش و همچنین در پاسخ به سوال اصلی پژوهش نقشه‌ی راهنمای کاربردی بهبود انتقال آموزش در سازمان‌ها چیست؟، چک‌لیست سه مرحله‌ای زیر در راستای تضمین بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان پیشنهاد شده است (جدول ۴):

جدول ۴. سوالات مرتبط با مراحل سه‌گانه‌ی آموزش در راستای بهبود انتقال آموزش

سوالات ناظر بر مرحله پیش از آموزش	
● آیا آموزش مورد نظر، آموزش صحیحی برای بخش مورد نظر از سازمان است؟	
۱	آیا پیامدهای سازمانی نیازمند بهبود، توسط بخش شما شناسایی شده‌اند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نظر در آموزش، با اهداف بخش شما همراستایی دارد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا مشخص شده است که کدام دسته از کارکنان باید در آموزش شرکت کنند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
● آیا بخش سازمانی برای اجرای آموزش آماده است؟	
۱	آیا آموزش برای بخش شما دارای اهمیت است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا رهبری موجود، آموزش را ارج می‌نهد و آن را با اهمیت قلمداد می‌کند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا رهبری سازمان، مشوق آموزش است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۴	آیا بخش شما برای پوشش وظایف شغلی آموزش‌شوندگان در زمان مشارکت آنان در برنامه آموزشی از منابع کافی (مثلاً: نیروی کار و پرسنل)

	برخوردار است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	آیا منابع کافی (مثلاً: زمان، تجهیزات) برای استفاده از آموزش‌ها در کار در مرحله‌ی پساآموزش در دسترس کارکنان قرار دارد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	آیا سیاست‌ها و رویه‌های سازمانی در راستای پشتیبانی از آموزش وجود دارند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۷	آیا موردی در بخش شما وجود دارد که ظرفیت‌های آموزش را برای بکارگیری در کار/شغل محدود سازد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐). اگر «بله»، چگونه؟.....
● آیا آموزش‌شوندگان برای دریافت آموزش آماده‌اند؟	
۱	آیا کارکنان بخصوصی برای مشارکت در آموزش انتخاب شده‌اند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا به آموزش (توسط افراد) به چشم یک فرصت (و نه اجبار) نگریسته می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا کارکنان فکر (ادراک) می‌کنند که آموزش برایشان سودمند و به‌دردبخور است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۴	آیا کارکنان حس می‌کنند قادرند آموزش را با موفقیت به پایان برسانند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	آیا کارکنان از انگیزه لازم برای به تکمیل آموزش برخوردارند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	آیا کارکنان از اینکه قرار است چه مواردی را از آموزش به محیط کار خود منتقل کنند، اطلاع یافته‌اند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
● آیا جو سازمانی، مشوق یادگیری است.	
۱	آیا مدیریت در خصوص شرکت در آموزش و ارزش آن برای بخش سازمانی پیام‌ها/سیگنال‌های مثبتی را صادر می‌کند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا برنامه‌ریزی کاری به‌گونه‌ای است که پس از آموزش، آموزش‌شوندگان بتوانند آموخته‌های خود را در کار استفاده کنند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا سیاستی برای مشارکت در آموزش تعیین و ابلاغ (معرفی به کارکنان) شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۴	آیا بخش شما دارای برنامه‌ی انگیزشی‌ای برای پاداش‌دهی/تشویق به‌کارگیری آموزش‌ها در کار است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) اگر «بله»، آیا به اطلاع کارکنان رسیده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	آیا عواقب ناشی از عدم استفاده یا استفاده‌ی ضعیف از آموزش‌های ارائه شده در کار تعیین شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) اگر «بله»، آیا به افراد نسبت به پیامدها/مفاد آن آگاهی داده شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	آیا مدیریت آمادگی کافی را دارد تا از افراد برای استفاده از آموزش‌های دریافتی‌شان در کار حمایت (به شکل: تشویق و ترغیب، اختصاص منابع، زمان و ...) کند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
سوالات ناظر بر مرحله حین آموزش	
● آیا آموزش به ایجاد/خلق نگرش صحیح در افراد کمک می‌کند؟	
۱	آیا آموزش به ایجاد اعتمادبه‌نفس در کارکنان نسبت به توانایی استفاده موفقیت‌آمیز آموخته‌هایشان در کار کمک می‌نماید؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا آموزش‌پذیران در زمان نمایش رفتارهای مطلوب مورد نظر آموزش، با بازخورد مثبتی مواجه می‌شوند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)

۳	آیا آموزش‌پذیران از فرصت لازم برای مشارکت فعال (مثلاً: اشتراک‌گذاری نظرات یا سوال پرسیدن) در حین آموزش برخوردار هستند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐). اگر «بله»، آنان از چه طُرُقی قادر به مشارکت هستند؟
۴	آیا آموزش‌پذیران برای سوال پرسیدن و کمک طلبیدن در زمان ارائه آموزش، تشویق می‌شوند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	آیا آموزش در درک چرایی سودمند بودن آموزش‌ها به آموزش‌پذیران کمک می‌کند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	(۱) آیا آموزش‌پذیران تشویق می‌شوند تا مزایای دریافتی‌شان از شرکت در برنامه‌ی آموزشی را انعکاس دهند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا به آموزش‌پذیران این فرصت داده می‌شود تا چگونگی به‌کارگیری آموخته‌هایشان در کار (و پس از اتمام آموزش) را بیان/منعکس کنند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۷	آیا اشتباهات صورت گرفته در حین آموزش، به‌عنوان فرصت‌های رشد قلمداد شده و از آنان به‌عنوان تجارب آموزشی استفاده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا اشتباهات رخ داده در زمان یادگیری، در شرایط سازنده‌ای مورد بحث قرار می‌گیرد (مثلاً: با تمرکز بر روی رخداد و نه فرد خاطی)؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
● آیا آموزش به نحوی مناسبی طراحی شده است؟	
۱	آیا آموزش با استفاده از یک استراتژی آموزشی معتبر ایجاد و طراحی شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا به آموزش‌پذیران اطلاعات ضروری ارائه شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۲) آیا مثال‌هایی از رفتارهای کاری مثبت و منفی به افراد ارائه می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۳) آیا به افراد فرصت تمرین مفاد آموزشی داده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۴) آیا بازخوردهای سازنده و معنادار به آموزش‌پذیران ارائه می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا در زمان آموزش به آموزش‌پذیران از طُرُق مختلف فرصت تمرین مهارت‌های آموخته شده داده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا به افراد فرصت مناسب در خصوص خودتنظیمی (یا کنترل) آموخته‌هایشان داده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)، اگر «بله»، آیا برایشان راهنمایی و منابع لازم مهیا شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۴	آیا آموزش‌پذیران نسبت به اشتباه کردن در هنگام آموزش (طبیعی و بلامانع بودن اشتباه)، ترغیب می‌شوند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	اگر آموزش مبتنی بر تکنولوژی در حال استفاده است، آیا استفاده از آن مناسب است و به‌طور معقولانه از آن استفاده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	اگر آموزش مبتنی بر رایانه در حال استفاده است، آیا استفاده از آن مناسب بوده و به‌طور صحیح از آن استفاده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۷	اگر از روش شبیه‌سازی استفاده می‌شود، آیا مهارت‌های پیچیده و پویا آموزش داده می‌شوند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا استفاده از شبیه‌سازی در آموزش با شغل مورد نظر تناسب دارد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۲) آیا شبیه‌سازی شرایط واقعی/طبیعی کار را مهیا می‌سازد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۳) آیا فرصت بازخوردهای ابرادایی در شبیه‌سازی آمیخته شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۴) آیا تمرین آموخته‌ها در شبیه‌سازی ارائه شده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۵) آیا تمرین آموخته‌ها در شبیه‌سازی مورد هدایت و راهنمایی قرار می‌گیرد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
سوالات ناظر بر مرحله پس‌آموزش	

● آیا مهارت‌های آموزش داده شده، در شغل پوشش داده می‌شود؟	
۱	آیا پس از بازگشت به کار، به آموزش پذیرفتگان فرصت‌های گسترده‌ای برای بکارگیری آموزش‌هایشان داده می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۲	آیا مدیران برای حمایت از بکارگیری آموزش‌ها در کار توسط افراد، ابزارها و توصیه‌های لازم را برایشان مهیا می‌سازند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۳	آیا پس از اتمام آموزش، مدیریت از آموزش پذیرفتگان در خصوص آموزش گزارش و شرح نظرات را جویا می‌شود؟ آیا این کار، شامل انعکاس و برنامه‌ریزی بر روی مواردی که در آینده امکان رخداد دارد می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا این شرح‌نظرات، شامل هر دو جنبه از رفتارهای مصبت و منفی می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۴	آیا آموزش پذیرفتگان اهداف بخصوص کوتاه و بلندمدتی متناسب با آموزش‌های دریافتی تعیین نموده‌اند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا مدیریت، کارکنان را در تعیین اهداف مذکور یاری می‌دهد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۵	آیا مدیریت، منبعی حمایتی برای آموزش پذیرفتگان محسوب می‌شود؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا آموزش پذیرفتگان برای بیان دغدغه‌ها، مسائل و ایده‌هایشان با مدیریت احساس راحتی می‌کنند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۶	آیا آموزش پذیرفتگان به دنبال جلب حمایت هم‌دیگر نیز برمی‌آیند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۱) آیا آموزش پذیرفتگان از طریق بحث و مربیگری در ارتباط با دانش و مهارت‌های آموخته شده، به هم‌دیگر یاری می‌رسانند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۷	آیا آموزش پذیرفتگان به محتواها و یادآورهایی در خصوص مفاد آموزش یافته دسترسی دارند؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۸	آیا آموزش پذیرفتگان از جنبه‌ی سطوح چندگانه مورد ارزیابی قرار می‌گیرند؟ (۱) از نظر داده‌های بازخوردی (واکنشی)، یا همان ادراک یا احساس آموزش پذیرفتگان از آموزش؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۲) از نظر میزان یادگیری، یا میزان افزایش دانش/مهارت‌ها و یا تغییر در نگرش؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۳) از نظر رفتاری، یا انتقال دانش/مهارت/نگرش ارائه شده در آموزش، به شغل؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐) (۴) از نظر پیامدها، یا همان نتایج نهایی که از مشارکت در آموزش رخ داده است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
۹	آیا معیارهای سنجش در خصوص ارزیابی آموزش، با نیازهای شناسایی شده در مرحله‌ی پیش از آموزش تناسب دارد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐)
● آیا برنامه‌ی آموزشی نیازمند بروزرسانی یا تغییر است؟	
۱	آیا سازمان از اهداف به‌خصوصی که خواستار تحقق آن از طریق آموزش باشد برخوردار است؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐). اگر «بله»، آن اهداف چیستند؟
۲	آیا ارزیابی برنامه‌ی آموزشی، به لزوم اقتباس مواردی دیگر در آموزش اشاره دارد؟ (بله ☐ ، خیر ☐ ، نامشخص ☐). اگر «بله»، چه مواردی در این خصوص ضروری به نظر می‌رسند؟

هدف از چک‌لیست فوق (جدول ۴)، ارائه‌ی دستورالعملی مشخص در خصوص چگونگی انتقال آموزش (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها) فرا گرفته شده به محیط کار بر اساس علم آموزش است. در

این راستا، متخصصان آموزش می‌بایست سه جنبه‌ی محیط سازمانی، اجزاء موجود در برنامه آموزشی و ویژگی‌های آموزش‌پذیر (کارکنان) را مورد نظر قرار دهند. این چک‌لیست به منظور ارائه‌ی دستورالعملی مبتنی بر شواهد برای متخصصان آموزش منابع انسانی ارائه شده است تا آنان را در ایجاد و اجرای برنامه‌های موفق آموزشی یاری دهد. این چک‌لیست به سه بخش زمانی متفاوت تقسیم شده است که در هر کدام باید به‌طور مجزا مورد بررسی قرار گیرد: پیش از آموزش؛ حین آموزش؛ پس از آموزش.

پیش از آموزش: بخش پیش از آموزش چک‌لیست برای مدیریت اقدامات پیش از اجرای برنامه آموزشی طراحی شده است. به بیان دیگر، توصیه می‌شود حداقل یک ماه قبل از جدول‌بندی برنامه-ریزی آموزشی به این چک‌لیست پرداخته شود تا مواردی دارای گزینه «خیر» در آن مرتفع شود. این بخش در راستای تضمین این موضوع انجام می‌شود که برنامه آموزشی مورد نظر با مسائل سازمانی احراز شده در نیازسنجی‌ها، تطابق دارد.

حین آموزش: چک‌لیست حین آموزش، برای بررسی میزان اثربخشی محتوای آموزش در انتقال به محیط کار به کار می‌رود (مثلاً: آیا آموزش شوندگان فرصت و مجال سوال پرسیدن در هنگام آموزش را دارا می‌باشند؟). این چک‌لیست هم در زمان برگزاری آموزش آزمایشی و هم در زمان انجام آموزش اصلی منتج از دوره‌ی آزمایشی، تکمیل می‌شود.

پس از آموزش: چک‌لیست پساآموزش می‌بایست چندین مرتبه پس از اتمام آموزش تکمیل شود. از آنجایی که بسیاری از آموزش‌ها (دانشی، مهارتی و نگرشی) پس از چند ماه از اتمام آموزش رو به فراموشی می‌روند، به تعویق نینداختن استفاده از چک‌لیست سوم انتقال آموزش (چک‌لیست پساآموزش) اهمیت می‌یابد. پیشنهاد علمی این است که این چک‌لیست چند مرتبه مورد استفاده قرار گیرد: ۱) سه تا هشت هفته پس از اتمام آموزش، و ۲) هر زمان مطلوب دیگر در راستای بررسی میزان تثبیت آموزش‌ها (دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها).

اغلب موارد موجود در چک‌لیست دارای پاسخ‌های چندگانه هستند (مثلاً: «بله»، «خیر»، «نامشخص»). برخی دیگر نیز مربوط به پُر نمودن پاسخ(ها) در فضای خالی است. تکمیل هر چک-لیست حدوداً بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه زمان نیاز دارد. پس از تکمیل چک‌لیست‌ها، موارد «خیر» باید مورد

بررسی مجدد قرار گرفته و برای دستیابی و تضمین سطح بهینه‌ی انتقال آموزش، مورد حل و فصل قرار گیرد. مدل شماتیک و کلی چک‌لیست فوق در قالب یک شکل یکپارچه در پیوست ۱ ارائه شده است.

نتیجه‌گیری

در راستای دستیابی به رقابت‌پذیری و رشد پایدار و حفظ آن، شرکت‌ها ناچارند به‌صورت مداوم به خلق دانش جدید و خرد کاربردی بپردازند (نوناکا، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴؛ نوناکا و تاکوچی^۱، ۱۹۹۵؛ نوناکا و همکاران، ۲۰۰۸؛ وون رُف^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از مهم‌ترین راهکارهای نیل به این هدف، استقرار سیستم آموزش و توسعه مناسب در سازمان است. امروزه آموزش سازمانی به یکی از پیشران‌های راهبردی ارتقای عملکرد فردی و سازمانی تبدیل شده است (سیتزمن و وینهارت، ۲۰۱۸). آموزش و توسعه کارکنان را به‌عنوان "برنامه‌های یکپارچه برنامه‌ریزی‌شده و ارائه شده در یک بازه زمانی معین در راستای کمک به تضمین این موضوع که تمامی کارکنان شایستگی لازم را برای استفاده کامل از پتانسیل‌های خود در راستای پشتیبانی از اهداف سازمان داشته باشند" تعریف نموده‌اند (جیکوبز و واشینگتن، ۲۰۰۳: ۳۴۴).

امروزه دغدغه‌ی به‌جایی در این خصوص وجود دارد که مشکلات انتقال آموزش همچنان دارای اهمیت بوده و برای بسیاری از سازمان‌ها تلاشی دشوار، چالشی و گاهی ناامید کننده است (بلوم و همکاران، ۲۰۱۹؛ فورد و همکاران، ۲۰۱۸). زیرا در بستر سازمانی، به‌ندرت پیش می‌آید که یادگیری حاصل از تجارب آموزشی به اثربخشی آن آموزش منجر شود (سیتزمن و وینهارت، ۲۰۱۹؛ هیوز و همکاران، ۲۰۲۰). در این راستا، آموزش کارکنان اغلب به‌دلایل گوناگونی مانند: مُد زودگذر بودن، هزینه‌ی زیاد، منتقل نشدن به شغل و عدم بهبود کارکنان خط عملیاتی مورد انتقادات گسترده‌ای قرار گرفته است (کادرون، ۲۰۰۲؛ کرایگر و همکاران، ۲۰۰۴؛ سالاس و همکاران، ۱۹۹۹؛ رایت و گروی، ۲۰۰۱). در زمان‌های رکود، به آموزش کارکنان اغلب به‌عنوان مرکز هزینه‌زایی نگریسته می‌شود که

^۱-Nonaka & Takeuchi

^۲-Von Krogh

باید کنترل شده یا تقلیل یابد (کرایگر، ۲۰۰۳). در حقیقت، به زعم بسیاری، برنامه‌های آموزش کارکنان به دلایلی غیر از بهبود عملکرد، از قبیل: اجابت الزام قانونی، پاداش و نگهداری کارکنان و یا مُدهای گذرای آموزشی اجرا می‌شود. در خصوص وجود ارتباط میان آموزش و نتایج آن نیز شک و شبهه زیادی وجود دارد. به عنوان مثال، آلیگر و همکاران^۱ (۱۹۹۷: ۳۴۶) ادعا کرده‌اند: "اکثر تلاش‌های آموزش کارکنان در تأثیرگذاری مستقیم بر معیارهای مربوط به بخش نتایج و پیامدها، ناتوانند". تحقیقات زیادی در داخل کشور صورت گرفته‌اند که ضمن اشاره به اهمیت حیاتی سیستم‌های آموزش کارکنان، به ضعف‌ها و چالش‌ها و کاستی‌های متعدد آن در سازمانی‌های ایران اشاره نموده‌اند (مانند: صائبی، ۱۳۸۱؛ هاشمی و پورامین‌زاد، ۱۳۹۰؛ آگاه، ۱۳۹۱؛ علوی کیا و حاج عظیم زنجانی، ۱۳۹۱؛ بابایی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۱؛ ابراهیم‌قزائی و همکاران، ۱۳۹۱؛ الهیان‌فیروز و خزایی، ۱۳۹۱؛ فدایی و رهبر، ۱۳۹۱؛ ملایی‌هرند و جعفری‌هرندی، ۱۳۹۱؛ رشتیانی و عباسپور، ۱۳۹۱؛ مختارزاده و آقاجانی، ۱۳۹۳؛ میرمحمدی و حسن‌پور، ۱۳۹۰).

بر اساس مطالب فوق، پژوهش حاضر در حالی صورت گرفت که مطالعات تجربی پیشین در زمینه‌ی انتقال آموزش، شواهد مفیدی را از ابعاد نظری آن در اختیار محققان گذاشته است (سلیمی ترکمانی و محبوب، ۱۴۰۰). با این وجود گام جدید در راستای فراتر رفتن از مطالعه نظری انتقال آموزش و ارائه‌ی ابزاری کاربردی برای بهبود آن در سازمان‌ها، نیازمند مطالعه‌ی به‌روزی بود که هدف اصلی پژوهش حاضر قرار گرفت.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند باعث تقویت و گسترش نتایج مطالعات پیشین شده و بینش بهتر و کامل‌تری را برای محققان رشته‌های مدیریت منابع انسانی، روانشناسی و تکنولوژی آموزشی در خصوص انتقال آموزش در بستر سازمانی فراهم آورد. همچنین، به زعم محققان، نتایج این پژوهش قادر است مشارکت کاربردی ارزشمندی را در حوزه‌ی انتقال آموزش ارائه نماید؛ زیرا این پژوهش یکی از محدود پژوهش‌های این حوزه به‌شمار می‌رود که نه تنها برای مطالعه مفهوم انتقال آموزش از ابزاری چندسطحی و میان‌رشته‌ای بهره گرفته است، بلکه ابزار پیشنهادی کاملاً کاربردی و قابل درک و اجرا را برای تمامی متخصصین حوزه‌های مرتبط فراهم آورده است. انتظار می‌رود متخصصان

¹ - Alliger & et al

منابع انسانی و کارشناسان آموزش مستقر در سازمان‌ها، با استفاده از نتایج این پژوهش برای بهبود و اجرای راهبردها، سیاست‌ها و رویه‌ها در راستای بهبود وضعیت انتقال آموزش در سازمان بهره‌گیرند که این مهم در نهایت قادر خواهد بود باعث بهبود عملکرد فردی، گروهی و سازمانی شود. این پژوهش مانند همه‌ی پژوهش‌های علمی دیگر نیز از محدودیت‌هایی متأثر بوده است. محدودیت‌های پژوهش به مواردی از یک مطالعه اشاره دارد که خارج از حیطه‌ی کنترل محقق قرار دارند (رابرتز، ۲۰۱۰؛ سایمون و گوس، ۲۰۱۸؛ وارگو، ۲۰۱۵). در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر یک مورد قابل ذکر است: مطالعه‌ی انتقال آموزش در سازمان مانند سایر مطالعات علوم انسانی و مطالعات سازمان و مدیریت، وابستگی بسیار زیادی به زمینه و بستر محاط بر مورد تحت مطالعه بستگی دارد. در این راستا، با توجه به انجام این پژوهش در بستر فرهنگی کشور ایران و تمرکز پژوهش بر سازمان‌های صنعتی با فناوری بالا، محدودیت اصلی پژوهش را می‌توان محدودیت تعمیم‌پذیری آن به سایر بافت‌های سازمانی و سایر بسترهای فرهنگی قلمداد نمود. در این راستا، ضرورت دارد در تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر بسترها، محدودیت مذکور مورد نظر قرار گیرد.

بر مبنای یافته‌های تحقیق حاضر، چندین مسیر برای تحقیقات آتی در حوزه انتقال آموزش قابل پیشنهاد است.

تعدادی از پژوهش‌های پیشین مرور شده در تحقیق حاضر، به این نتیجه دست یافته‌اند که آموزش تأثیری منفی بر روی برخی از پیامدهای مدیریت منابع انسانی و پیامدهای عملکردی و مالی دارد (آراگون‌سانچز و همکاران^۱، ۲۰۰۳؛ بیرلی و وستهد^۲، ۱۹۹۰؛ دنگ و همکاران^۳، ۲۰۰۳؛ قیرجیورجیس و کارستن^۴، ۲۰۰۷؛ انگو و همکاران^۵، ۱۹۹۸؛ شاو و همکاران^۶، ۱۹۹۸؛ وایلی^۷، ۱۹۹۱؛ رایت و همکاران^۸، ۱۹۹۹). این موضوع ممکن است بخاطر این باشد که سازمان‌هایی که با مشکلات منابع انسانی و عملکرد دست‌وپنجه نرم می‌کنند، در مقایسه با سازمان‌های فاقد مشکلات مذکور، در

^۱-Aragón-Sánchez & et al

^۲-Birley & Westhead

^۳-Deng & et al

^۴- Ghebreorgis & Karsten

^۵- Ngo & et al

^۶- Shaw & et al

^۷-Wiley

^۸-Wright & et al

راستای افزایش بهره‌وری بیش از سایر سازمان‌ها به اجرای برنامه‌های آموزشی می‌پردازند (بارتل^۱، ۱۹۹۴؛ وُنگ و همکاران^۲، ۱۹۹۷؛ زویک^۳، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، از آنجایی که آموزش معلول عملکرد سازمانی است، و نه علت آن، این ارتباط ممکن است در بسیاری از مواقع معکوس باشد. نتیجتاً، به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌های/مطالعات طولی که کنترل کننده عملکرد گذشته بوده و به سنجش رابطه به صورت دوجهته بپردازند، برای شفاف‌سازی این رابطه لازم است.

شواهد کافی مبنی بر این موضوع وجود دارد که آموزش می‌تواند به پیامدهای فردی و سازمانی منجر شود. با این وجود، ما همچنان در حال نظریه‌پردازی بر روی چگونگی منجر شدن پیامدهای سطح فردی به پیامدهای سطح سازمانی هستیم. اگر آموزش برای افزایش اثربخشی سازمانی باشد؛ پس می‌بایست برای سازمان دارای اهمیت استراتژیک بوده و به صورت اثربخش طراحی و اجرا شده و باید به خود شغل منتقل شود. انتقال آموزش، یکی از نقاط اهرمی اصلی پنداشته می‌شود که از طریق آن آموزش بر روی پیامدهای سطح سازمان تأثیر می‌نهد (کُزولوفسکی و همکاران، ۲۰۰۰). با این حال، پژوهش‌های مرتبط با انتقال‌پذیری آموزش و پیامدهای سطح سازمانی آن به صورت کاملاً مستقل و در حالت ایزوله از هم انجام شده‌اند. بنابراین، تحقیقات آتی می‌باید این دو مسیر پژوهشی را با یکدیگر تلفیق نموده و به بررسی ارتباط میان «انتقال آموزش» و «پیامدهای سطح سازمانی» یا همان چیزی که از آن با عنوان انتقال عمودی آموزش^۴ یاد می‌شود بپردازند (کُزولوفسکی و همکاران، ۲۰۰۰).

در همین راستا، کریگر و همکاران^۵ (۲۰۰۴)، نیاز به وجود یک نظریه برای توصیف ارتباط میان پیامدهای آموزش و پیامدهای سازمانی و تجاری را مطرح می‌کنند. این مهم نیازمند انجام تحقیقی است که طیف متنوعی از پیامدها را در هر دو سطح تحلیل فردی و سازمانی سنجیده و مدل‌های چندسطحی یکپارچه‌ساز که هر دو رویکرد را ارزیابی کند. همان‌طور که توسط کوزولوفسکی و همکاران (۲۰۰۰) اشاره شده است، شکاف عمده‌ای در ادبیات حوزه آموزش در خصوص ارتباط سطح

^۱-Bartel

^۲-Wong & et al

^۳- Zwick

^۴-Vertical transfer of training

^۵-Kraiger & et al

خُرد به کلان وجود دارد. بنابراین، برای ایجاد پُل بر روی شکاف سطوح خُرد و کلان آموزش در پژوهش‌های مربوطه، به تلفیق و یکپارچه‌سازی قوی‌تری دلالت‌های آموزش در سطوح فردی و سازمانی نیازمندیم.

یکی از مشکلات عمده و منابع اصلی ایجاد ناسازگاری در تحقیقات پیشین، مربوط به شاخص‌های استفاده شده برای سنجش آموزش بوده است. در نتیجه، تحقیقات پیشین در شناسایی آنچه که به احتمال زیاد از آموزش (مثلاً: مقدار، نوع و گونه، روش‌ها و غیره) بر روی پیامدهای سطح سازمان تأثیر می‌نهد ناکام مانده‌اند. همچنین، شاخص‌های سنجش آموزش بیشتر گرایش به عمومی بودن دارند تا به‌خصوص و اختصاصی بودن، که این موضوع باعث محدود شدن درک ما از گونه‌های آموزشی که باعث بهبود اثربخشی آن می‌شوند، می‌گردد. در اینجا می‌توانیم ادعا کنیم که شرکت-هایی که آموزش بیشتری را ارائه می‌دهند، دارای نیروی کاری با نگرش مثبت‌تر هستند و از عملکرد سازمانی بهتری برخوردارند. با این وجود، درک اینکه چه جنبه‌ای از آموزش ارتباط آن را با پیامدهای سطح سازمان افزایش یا کاهش می‌دهد دشوار است. در این تحقیق پس از بررسی پژوهش‌هایی پیش مرتبط با این حوزه، به هیچ نظریه‌ای برخورد نشد که تبیین کننده این موضوع باشد که کدامیک از شاخص‌های آموزش در مقایسه با سایر شاخص‌ها تناسب بیشتری با پیامدهای سازمانی دارند؛ پژوهشگران اغلب گرایش به استفاده از سنجه‌های در دسترس دارند (مثلاً داده‌های آرشیوی)، تا استفاده از داده‌هایی که به‌صورت نظری به پیامدهای مورد نظر مرتبط باشند. در پژوهش‌های آتی نیاز است «ساختارهای آموزش» مورد سنجش لحاظ شده، از سنجه‌های عمومی و ساده‌انگارانه در خصوص «مقدار آموزش» پا را فراتر گذاشته و به ارائه شالوده‌ای نظری در خصوص انتخاب سنجه‌های آموزش پرداخته شود. تحقیقات همچنین نیازمند تطابق محتوای آموزش با پیامدهای سازمانی مورد سنجش هستند. تأثیرات قوی‌تر آموزش، زمانی کسب می‌شوند که محتوای آموزش با پیامدهای آن سازگار شده باشند (جانسون^۱، ۱۹۹۶؛ راسل و همکاران^۲، ۱۹۸۵).

در کنار تفاوت‌های محتوایی در خصوص سنجه‌های مربوط به آموزش در تحقیقات پیشین، نحوه که آموزش مورد ارزیابی و سنجش قرار گرفته نیز نگرانی‌هایی را از بابت روایی و پایایی

^۱-Johnson

^۲- Russell & et al

برمی‌انگیزاند. از آنجایی که محققان در تحقیقات پیشین از داده‌های آرشیوی استفاده نموده‌اند، سنجه‌های تک شاخصی^۱ آموزش اغلب مورد استفاده قرار گرفته‌اند (بالوت و همکاران^۲، ۲۰۰۱؛ بارتل، ۱۹۹۴؛ بیرلی و وستهد، ۱۹۹۰). سنجه‌های آموزش بدست آمده از سوابق موجود و آرشیوی، لزوماً بهتر از سنجه‌های ذهنی نیستند (نو و ویلک^۳، ۱۹۹۳)؛ بااین‌حال، سنجه‌های تک شاخصی نسبت به سنجه‌های تجمعی^۴ غیردقیق‌تر بوده و منبع نسبتاً نامعتبری محسوب می‌شوند (بارن، برگر و بلک^۵، ۱۹۹۷). اگرچه حدود یک‌سوم مقالات پیشین مطالعه شده در این پژوهش از سنجه‌های چندشاخصی آموزش استفاده نموده‌اند، موارد آن همواره به یک مقیاس واحد یکپارچه تبدیل نشده است و در تحلیل داده‌ها با آن همانند همان سنجه‌های تک شاخصی برخورد شده است (آراگون‌سانچز و همکاران، ۲۰۰۳؛ لالِر و همکاران^۶، ۱۹۹۸؛ استوری^۷، ۲۰۰۲). از میان آن دسته از سنجه‌هایی که از مقیاس یکپارچه شده استفاده نموده‌اند، اغلب آن‌ها سازگاری درونی از پایایی را گزارش کرده‌اند. به‌علاوه، شاخص‌های ادراکی نیز اغلب صرفاً توسط یک مشارکت‌کننده پاسخ داده شده است. مطابق ادعای رایت و همکاران^۸ (۲۰۰۱)، سنجش شاخص‌ها توسط صرف یک پاسخ‌دهنده در خصوص شیوه‌های مدیریت منابع انسانی، می‌تواند میزان بالایی از خطا را در بر بگیرد. در نتیجه، آنان پیشنهاد می‌دهند از پاسخ‌دهندگان چندگانه استفاده شده و به تجمیع پاسخ‌ها (امتیازات) آنان پرداخته شود، و این یکی از نکاتی است که می‌بایست در تحقیقات آتی در حوزه آموزش و پیامدهای سطح سازمان لحاظ شود. در برخی از مطالعات پیشین نیز تلاش شده است که داده‌ها از منابع چندگانه گردآوری شوند (مانند: دلری و داتی^۹، ۱۹۹۶؛ اِلی^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ واندنبرگ و همکاران^{۱۱}، ۱۹۹۹)؛ بااین‌وجود، این-دسته از پژوهش‌ها در دسته اقلیت قرار دارند. در تحقیقات آتی نیاز است از مقیاس‌های کاملاً شفاف

^۱-Single item

^۲-Ballot & et al

^۳- Noe & Wilk

^۴-Aggregative

^۵-Barron, & Black

^۶-Lawler & et al

^۷-Storey

^۸-.Wright & et al

^۹- Delery & Doty

^{۱۰}-Ely

^{۱۱}-Vandenberg & et al

ساختار یافته و حاوی سوالات چندگانه استفاده شود تا نگرانی موجود در خصوص روایی و پایایی را پاسخ دهند.

منابع

ابراهیم قزائی، فاطمه؛ مهشید خانی و عادلہ امیری سواددوباری (۱۳۹۱). موانع به کارگیری فناوری‌های نوین در آموزش سازمانی. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، ایران: تهران.

آگاه، جعفر (۱۳۹۱). چرا دوره های آموزشی در شرکت‌ها و سازمان‌ها اثربخش نیست؟. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران، موسسه آفاق صنعت.

الهیان فیروز، سلما؛ خزایی، کامیان (۱۳۹۱). پیامدهای فقدان نیازسنجی در آموزش‌های سازمانی از دیدگاه اساتید و کارشناسان دانشگاه. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

بابایی نژاد، عباس؛ صدیقه شجاعی و فرضته خالقی (۱۳۹۱). علل و عوامل کاهش اثر بخشی آموزش‌های سازمانی. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

رشتیانی، سهراب؛ عباسپور، عباس (۱۳۹۱). چالش‌های فرآیند آموزش سازمانی (مطالعه موردی شرکت بیمه البرز). دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

سلیمی ترکمانی، حسین؛ محجوب، علی (۱۴۰۰). ارائه مدل جعبه سیاه انتقال آموزش در توسعه کارکنان با رویکرد فراترکیب. حکمرانی و توسعه، ۱(۴)، ۱۸۱-۲۱۴.

صائبی، محمد (۱۳۸۱). روندها و چالش‌های مدیریت منابع انسانی در بخش دولتی. مدرس، دوره ۶، شماره ۳، ۸۲-۶۷.

علوی کیا، سیدعلی؛ حاج عظیم زنجانی، بهناز (۱۳۹۱). تأثیر آموزش سازمانی بر توانمندی سرمایه انسانی و بهره‌وری کارکنان. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

فدایی، محمد مهدی؛ رهبر، رضا (۱۳۹۱). ارائه مدل پیشنهادی برای آسیب شناسی عوامل بنیانی و فرآیندی آموزش‌های سازمانی بر مبنای مدل سیپ با رویکرد کاربردی. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

مختارزاده، آزاده؛ آقاجانی، فهیمه (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت‌بندی نارسایی‌های نظام آموزش کارکنان سازمان مالیاتی شهر تهران. رسالت مدیریت دولتی، سال ۵، شماره ۱۶-۱۵، ۳۷-۵۰.

ملایی هرنند، فائزه؛ جعفری هرنندی، حسین (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی نظام آموزشی کارکنان در سازمان‌های دولتی. دومین همایش ملی آسیب‌شناسی آموزش سازمانی با رویکرد کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان‌ها، تهران.

میرمحمدی، سیدمحمد؛ حسن‌پور، اکبر (۱۳۹۰). نظام اداری ایران: تحلیلی بر مشکلات و چالش‌ها. چشم‌انداز مدیریت دولتی، شماره ۸، ۲۲-۹.

هاشمی، سیدحامد؛ پور امین‌زاد، سعیده (۱۳۹۰). چالش‌های فراروی توسعه منابع انسانی و راهکارهایی برای رفع آن. کار و جامعه، شماره ۱۳۶، ۴-۲۱.

Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H., & Shortland, A. (1997). A meta-analysis on the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.

Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragon, I., & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 956-980.

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

- Ballot, G., Fakhfakh, F., & Taymaz, E. (2001). Firms' human capital, R&D and performance: A study on French and Swedish firms. *Labour Economics*, 8, 443–462.
- Barron, J.M., Berger, M.C., & Black, D.A. (1997). How well do we measure training?. *Journal of Labor Economics*, 15, 507–528.
- Bartel, A.P. (1994). Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33, 411–425.
- Birley, S., & Westhead, P. (1990). Growth and performance contrast between 'types' of small firms. *Strategic Management Journal*, 11, 535–557.
- 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., Ford, J.K., Surface, E.A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*. 29(2), 270–283.
- Burke, L.A., Hutchins, H.M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Caudron, S. (2002). Just say no to training fads. *Training and Development*, 56(6), 40-43.
- Delery, J.E., & Doty, H.D. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: tests of universalistic, contingency and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal*, 39(4): 802-835.
- Deng, J., Menguc, B., & Benson, J. (2003). The impact of human resource management on export performance of Chinese manufacturing enterprises. *Thunderbird International Business Review*, 45, 409–429.
- Elsafy, A., & Oraby, M. (2022). The Impact of Training on Employee Retention: An Empirical Research on the Private Sector in Egypt. *International Journal of Business and Management*, 17(5), 58-74.

- Ely, R. (2004). A field study of group diversity, participation in diversity education programs, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 755–780.
- 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., & Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22–41.
- Ford, J.K., and Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer. In C. I. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 10, pp. 1–48). New York: John Wiley.
- Ghebregiorgis, F., & Karsten, L. (2007). Human resource management and performance in a developing country. *International Journal of Human Resource Management*, 18, 321–332.
- Glaveli, N., & Karassavidou, E. (2011). Exploring a possible route through which training affects organizational performance: the case of a Greek bank. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(14), 2892–2923.
- Helmer, O. (1977). Problems in future research: Delphi and causal cross-impact analysis. *Futures*, 9(1), 17–31.
- 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.
- Jacobs, R.L., and Washington, C. (2003). Employee Development and Organizational Performance: A Review of Literature and Directions for Future Research. *Human Resource Development International*, 6(3), 343–354.
- Johnson, J.W. (1996). Linking employee perceptions of service climate to customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 49, 831–851.

- Koteswari, D., Dhanalakashmi, D. R., & Tiwari, R. (2020). The Role of Training and Work Environment on Retention and Job Satisfaction as a Mediator at Startups, Bangalore. *International Journal of Management*, 11(9), 1181-1191.
- Kozlowski, S., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness. In K. Klein, & S. Kozlowski (Eds.), *Multi-level theory, research, and methods in organizations* (pp. 157–210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training and development. In W.C. Borman, D.R. Ilgen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 171–192). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, W.J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43, 337-351.
- Lawler, E.E., Mohrman, S.A., & Ledford, G.E. (1998). *Strategies for high performance organizations*. The CEO report San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lewis, A., Lord, A.S., Czeisler, B.M., & Caplan, A. (2016). Public education and is information on brain death in mainstream media. *Clinical Transplantation*, 9(30): 1082-1089.
- Ngo, H.Y., Turban, D., Lau, C.M., & Lui, S. (1998). Human resource practices of firm performance of multinational corporations: Influences of country of origin. *International Journal of Human Resource Management*, 9, 632–652.
- Noe, R.A., & Wilk, S.A. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291–302.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review* (November–December), 96-104.

- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Hirata, T. (2008). *Managing Flow: A Process Theory of The Knowledge-Based Firm*. UK: Palgrave Macmillan.
- Roberts, C.M. (2010). The dissertation journey: A practical and comprehensive guide to planning, writing, and defending your dissertation. SAGE Publications.
- Russell, J.S., Terborg, J.R., & Powers, M.L. (1985). Organizational performance and organizational level training and support. *Personnel Psychology*, 38, 849-863.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J.A., Rhodenizer, L., & Bowers, C.A. (1999). Training in organizations. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 17, 123-161.
- Seemiller, C., & Rosch, D.M. (2019). An integrative six- domain model of employee training and development. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 31(3), 25-46.
- Shaw, J.D., Delery, J.E., Jenkins, G.D., & Gupta, N. (1998). An organizational-level analysis of voluntary and involuntary turnover. *Academy of Management Journal*, 41, 511-525.
- Simon, M.K., & Goes, J. (2018). Dissertations and scholarly research: Recipes for success (2018 Ed.). Dissertation Success LLC.
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J.M. (2018). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, 44(2), 732-756.
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J.M. (2019). Approaching evaluation from a multilevel perspective: A comprehensive analysis of the indicators of

- training effectiveness. *Human Resource Management Review*, 29(2), 253–269.
- Storey, D.J. (2002). Education, training and development policies and practices in medium-sized companies in the UK. *Omega*, 30, 249–264.
- Tharenou, P., Saks, A.M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17, 251-273.
- Vandenberg, R., Richardson, H., & Eastman, L. (1999). The impact of high involvement work practices on organization effectiveness. *Group and Organization Management*, 24, 300–399.
- Von Krogh, G., Nonaka, I., & Rechsteiner, L. (2012). Leadership In Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal Of Management Studies*, 49(1), 240-277.
- Wargo, W.G. (2015). Identifying assumptions and limitations for your dissertation. *Academic Information Center*.
- Wiley, J.W. (1991). Customer satisfaction. *Human Resource Planning*, 14, 117–127.
- Wong, C., Marshall, J., Alderman, N., & Thwaites, A. (1997). Management training in small and medium-sized enterprises. *International Journal of Human Resource Management*, 8, 44–65.
- Wright, P.M., Dunford, B.B., & Snell, S.A. (2001). Human resources and the resource-based view of the firm. *Journal of management*, 27(6): 701-721.
- Wright, P.C., & Geroy, G.D. (2001). Changing the mindset. *International Journal of Human Resource Management*, 12, 586-600.
- Wright, P.M., McCormick, B., Sherman, W.S., & McMahan, G.C. (1999). The role of human resource practices in petro-chemical refinery performance. *International Journal of Human Resource Management*, 10, 551–571.
- Zwick, T. (2006). The Impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, 45, 26–46.

پیوست ۱. مدل شماتیک چکلیست بهبود انتقال آموزش در سازمان



