

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال نهم - شماره ۳۵ - پاییز ۱۳۹۵

ص. ۶۳-۳۷

## کاربست آموزش در دانشگاه فردوسی مشهد: شناسایی عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر و فرایند آموزش<sup>۱</sup>

حمیده لطفی<sup>۲</sup>

محمدرضا آهنچیان<sup>۳</sup> \*

مرتضی کرمی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۰۸

### چکیده

هدف مقاله حاضر شناسایی عواملی است که ذیل دو دسته «ویژگی‌های فراگیر» و «فرایند آموزش» بر کاربرد آموزش‌ها در سازمان اثر می‌گذارند. یافته‌های این مقاله با استفاده از پژوهشی به‌دست آمد که با رویکرد کیفی و با روش مطالعه موردی انجام شد. میدان پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۳ بود. برای جمع‌آوری داده‌ها، ۳۴ نفر شامل ۱۳ مدیر، ۱۲ عضو هیئت علمی و ۹ نفر از کارکنان به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. یافته‌ها نشان داد که عوامل مؤثر بر کاربرد آموزش‌ها در سازمان، شامل ۸ عامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر قابلیت‌های فردی، پیوستگی دانش، پیش‌زمینه‌های عملی، اهرم‌های عملکردی، نظام دانشی شغل، محرک‌های رفتاری، توانمندی ادراک‌شده و احساس نیاز و ۷ عامل مربوط به فرایند آموزش نیازسنجی آموزشی، مواد و منابع آموزش، نقش آموزشگر، برون‌داد موردنظر آموزش، رویکرد و خط‌مشی آموزش، زمان کلاس‌ها، پیوستگی تجارب یادگیری هستند. توجه به این عوامل می‌تواند سازمان‌ها را در تحقق هدف «کاربست آموزش» یا «انتقال آموخته‌ها به میدان عمل» که دغدغه همیشگی مدیران و یک شاخص اصلی برای سنجش اثربخشی آموزش است یاری نماید.

**واژگان کلیدی:** بهسازی منابع انسانی، کاربرد آموزش، انتقال یادگیری، ویژگی‌های فراگیر، فرایند آموزش

۱- این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، استخراج شده است.

۲- دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد  
hamid.lotfi@stu.um.ac.ir

۳- استاد و عضو هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول) ahanchi8@um.ac.ir

۴- دانشیار و عضو هیئت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد mor.karami@gmail.com

## Training Transfer at University of Ferdosi in Mashhad: Identifying Factors Related to Trainees Characteristics and Training Process

Hamideh Lotfi  
Mohammad Reza Ahanchian  
Mortaza Karami

Date of receipt: 2015.06.01

Date of acceptance: 2015.12.29

### Abstract

The purpose of the study is to identify factors related to two categories of "trainee's characteristics" and "training process", affecting training transfer in organizations. The data was gathered using qualitative research and case study. The research field was Ferdowsi University of Mashhad in 2014. The research sample included 34 participants comprising 13 managers, 12 faculty members and 9 employees. The research instrument was a semi-structured interview. The results showed that factors affecting training transfer with regard to trainees characteristics were eight factors of individual capabilities, continuity of knowledge, practical background, functional leverages, job knowledge, behavioral motives, perceived capability and a sense of need, and regarding training process, seven factors of training needs analysis, training materials and resources, the role of the trainee, desired training output and training policy, time of classes, and continuity of learning experiences. Considering these factors could help organizations to achieve the goal of "Training Transfer" or "Transfer of Learned materials into the workplace" that is the perennial concern of managers and main factor to assess the effectiveness of training.

**Key Words:** Human resource development, training transfer, learning transfer, Trainee characteristics, Training process, characteristics

## مقدمه

انتقال آموخته‌ها به محیط کار عنصری حیاتی در اثربخشی آموزش‌ها محسوب می‌شود، از این رو توجه به این امر اهمیت زیادی دارد. دستاوردهای یک برنامه آموزشی اثربخش نه تنها باید افزایش دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها را در پی داشته باشد، بلکه ضمناً باید در محل کار پیاده شود یا به کار گرفته شود. این هدف مورد توجه اغلب اندیشمندان توسعه منابع انسانی قرار دارد (برای مثال: پید<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). افراد در سازمان‌ها با این هدف در برنامه‌های آموزشی مشارکت داده می‌شوند که با به کار بردن مهارت‌های یاد گرفته شده، عملکرد حرفه‌ای خود را بهبود ببخشند. بنابراین، اهداف نهایی آموزش جز با انتقال آموزش به دست نمی‌آید. «انتقال آموزش به عنوان میزان حفظ و کاربرد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها از محیط آموزش به محیط کار تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، انتقال آموزش آن مرحله‌ای است که فراگیران به گونه‌ای مؤثر آموخته‌های یک زمینه‌ی آموزشی را در شغل خود به کار می‌برند» (سابدی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴: ۵۹۱).

«مشکل انتقال یادگیری هنگامی رخ می‌دهد که بین آنچه فراگیران می‌آموزند و زمانی که آن‌ها می‌کوشند تا آموخته‌های خود را در دنیای واقعی به کار گیرند، فاصله وجود داشته باشد» (تیت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۵۷). بر این اساس که آموزش تغییرات پایدار در دانش، نگرش و مهارت‌های افراد ایجاد می‌کند، سازمان‌ها امیدوار به «کاربرد مهارت‌ها و دانش‌ها در کار» هستند (نجفی و طالبی، ۱۳۹۱). سازمان‌های پیشرو، به منظور برطرف کردن مشکل انتقال یادگیری و بهبود اثربخشی برنامه‌های آموزش منابع انسانی، به شناسایی عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری توجه ویژه نشان می‌دهند؛ چراکه با شناسایی این عوامل و اقدام در راستای بهبود عواملی که در وضعیت نامطلوب قرار دارند، می‌توان نهایتاً به هدف اثربخشی برنامه‌های آموزشی نایل شد که این نیز بهبود عملکرد منابع انسانی را در پی خواهد داشت.

امروزه سازمان‌های زیادی با مسئله عدم یا پایین بودن به کارگیری آموزش‌های ضمن خدمت در محیط کار مواجهه و در پی برطرف ساختن آن هستند. نمونه‌ای از این سازمان‌ها، دانشگاه فردوسی مشهد است که این مسئله در آن مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های اکتشافی که در گام اول پژوهش به منظور روشن ساختن مسئله با ۷ نفر از متخصصین و کارشناسان آموزش منابع انسانی در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد، از پایین بودن سطح به کارگیری آموزش‌ها در محیط کار حکایت داشت. برای نمونه یکی از آن‌ها اظهار داشت: «برخی از آموزش‌ها به مرحله‌ی عمل نمی‌رسند و تعداد آن‌ها هم کم نیست. حتی ممکن هست یادگیری خیلی خوب اتفاق افتاده باشد، اما به محیط کار منتقل نشود». یا فرد دیگری که گفت: «کاربرد آموزش‌ها در محیط کار مسئله مهمی هست اما شرایط آن چندان فراهم نیست. به نظر می‌رسد فراگیران خیلی بتوانند در آن نقش داشته باشند؛ البته یک‌سری مسائل هم باید از جانب طرح و برنامه دانشگاه رعایت شود که هنوز جای کار دارد». همچنین طبق نتایج

1- Pidd  
2- Subedi  
3- Tate

نظرسنجی در ابتدای هر مصاحبه با ۳۴ نفر شرکت‌کننده در پژوهش، میزان کاربست آموزش‌ها متوسط تا نسبتاً کم بیان شد. این تحلیل به تفسیر در بخش یافته‌ها ارائه شده است. علاوه بر این‌ها، مستندات مربوط به سنجش اثربخشی آموزش‌ها در دانشگاه فردوسی که طی سه سال مدنظر پژوهش بررسی شد، نشان داد که به غیر از سنجش واکنش فراگیران که برای همه دوره‌های مذکور انجام شده است، سنجش سطح یادگیری و تغییر رفتار که سطوح ۳ و ۴ هستند، همه دوره‌ها را شامل نمی‌شود و تنها شمار معدودی از آن‌ها مورد ارزیابی قرار گرفته است. گرچه اثربخشی آموزش هیجگاه به ۱۰۰ درصد نمی‌رسد، اما تلاش در جهت افزایش کاربست آن تا نزدیک این رقم، مؤثر خواهد بود.

براساس مبانی نظری و شواهدی که در مرور پیشینه تحقیق قابل دستیابی است، دو عامل مؤثر بر انتقال یادگیری به ویژگی‌های فراگیر و فرایند آموزش، مربوط می‌شود. این دو عامل در پژوهش حاضر به عنوان عواملی که بر کاربست آموزش‌های ضمن خدمت در میان منابع انسانی اثر می‌گذارند مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش می‌تواند به مدیران، برنامه‌ریزان آموزشی و افراد کمک کند تا زمینه‌ی مناسب را برای کاربست آموزش اثربخش به‌عنوان مهم‌ترین وسیله‌ی نیل به توسعه منابع انسانی فراهم کند. دامنه‌ی توسعه منابع انسانی از یک طرف به توسعه شایستگی‌های منابع انسانی و از سوی دیگر، ایجاد شرایط برای به‌کارگیری این شایستگی‌ها، گسترش یافته است. طبق نظر راثو<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) پی‌بردن به عواملی که به یادگیری سازمانی و انتقال دانش به محیط کار کمک می‌کنند، برای توسعه منابع انسانی ضروری است (طارق خان، احمد خان و محمود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). اصطلاحاتی چون «انتقال یادگیری» و «انتقال آموزش» از دیدگاه توسعه منابع انسانی معادل درک شده‌اند (نجفی و طالبی، ۱۳۹۱). انتقال یادگیری به‌طور کلی به‌عنوان کاربرد مؤثر و مداوم دانش و مهارت‌های به‌دست آمده از فعالیت‌های یادگیری توسط فراگیران در عملکرد شغلی خود یا دیگر مسئولیت‌های فردی، سازمانی یا اجتماعی تعریف می‌شود (مریام و لیهی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). با وجود تعاریف متعدد، بر سر این‌که انتقال یادگیری شامل کاربرد، تعمیم و نگهداشت دانش و مهارت‌های جدید است توافق کلی وجود دارد. سازمان‌هایی که مایل به افزایش بازگشت سرمایه از سرمایه‌گذاری‌های آموزشی هستند باید تمام عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری را درک و به‌منظور بهبود عوامل بازدارنده، اقدام نمایند (هالتون، بیثس و روانو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). سازمان‌های آموزشی در مقایسه با سایر سازمان‌ها به دلیل بهره‌مندی از کارکردهای تعلیم و تربیت و نیز دانش و تجربیات اندیشمندان، قاعدتاً باید در این زمینه پیش‌تر و دارای مشکلات کمتری باشند (پوررضا، ۱۳۹۰، ۱۳۳). پیچیدگی شرایط در محیط آموزش عالی و دانشگاه‌ها بنا به ویژگی‌های دانشگاه و نیروی انسانی شاغل در آن بیشتر است، چراکه دانشگاه‌ها وظیفه پرورش نیروی انسانی متخصص را بر عهده دارند و از سویی نیروی انسانی آن‌ها

1- Rao

2- Tariq Khan, Ahmed Khan &amp; Mahmood

3- Merriam &amp; Leahy

4- Holton, Bates &amp; Ruona

از ویژگی‌های خاصی مانند تخصص و مهارت‌های بالا برخوردار بوده و وظایف‌شان از جمله تدریس و پژوهش نیز ویژه و تخصصی است (حدادنیا و شهیدی، ۱۳۸۹). به‌منظور ترویج آموزش مؤثر در آموزش عالی، دانشگاه‌ها از دیرباز انواع دوره‌ها از مهارت‌های تدریس گرفته تا سایر مهارت‌ها از چند ساعت تا بیش از یک هفته برگزار می‌کنند. این برنامه‌ها خود در یک زمینه نهادی گسترده‌تری به نام انتقال یادگیری قرار می‌گیرند که با وجود ادبیات وسیع در این زمینه، چندان به محیط دانشگاه کشیده نشده است در دهه‌های گذشته نقش واحد توسعه علمی دانشگاه‌ها از یک نقش تاکتیکی به یک نقش متمرکز استراتژیک به معنی تمرکز بر برگزاری کارگاه‌های توسعه علمی برای تعداد زیادی از کارکنان و اعضای هیئت علمی دانشگاه با تأکید زیاد بر سیاست توسعه و کاربست تبدیل شده است. با این حال، هنوز این که از طریق این برنامه‌ها تا چه حد یادگیری به محل کار یعنی گروه یا دانشکده منتقل شده، به‌طور منظم ارزیابی نشده است تا بازخوردی را برای واحد توسعه علمی فراهم کند (جینس، کیتای و پروسر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

آموزش مداوم اساتید دانشگاه در ادبیات مربوطه از جهات مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است؛ اما همیشه در هسته چنین تلاش‌هایی درک توسعه حرفه‌ای در ارتباط با یادگیری آن‌ها قرار دارد. یادگیری شیوه یادگیری و انتقال دانش آن‌ها به عمل با این هدف که به پیشرفت دانشجویان خود نفع رسانند (آوالوس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). تأثیر توسعه‌ی اعضای هیئت علمی بر یادگیری دانشجویان تا حد زیادی به توانایی آن‌ها برای انتقال دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های تازه کسب شده به شیوه‌های آموزشی‌شان بستگی دارد. کتاب به‌منظور تحقق هدف پرورش معلمان، محققان و رهبرانی دارای صلاحیت، برنامه‌های توسعه اعضای هیئت علمی باید برای انتقال آموزش و استفاده از آنچه که در دوره‌های آموزشی آموخته شده است، طراحی شود. بر این اساس، توسعه‌دهندگان اعضای هیئت علمی باید برای ترکیب استراتژی‌ها و اصولی که در تسهیل انتقال قبل، حین و بعد از یک تجربه‌ی آموزشی مؤثر است، در تلاش باشند. طراحی یک برنامه آموزشی مبتنی بر انتقال برای اعضای هیئت علمی با انجام یک نیازسنجی مناسب آغاز می‌شود. این کار با بررسی شایستگی‌هایی که آن‌ها برای موفقیت در نقش‌های علمی خود نیاز دارند و به‌ویژه صلاحیت‌هایی که فاقد آن هستند، صورت می‌گیرد. چنین صلاحیت‌هایی به اهداف برنامه آموزشی تبدیل می‌شود و براساس آن تجارب یادگیری انتقال‌گرا طراحی می‌شود. مدرسان چنین برنامه‌ای نیز باید قادر به طراحی برنامه‌ای برای ایجاد آموزشی باشند که فراگیران نیاز داشته و بتوانند آن را مورد استفاده و پذیرش قرار دهند (یلون، فورد و آندرسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). دوره‌ها برای اعضای هیئت علمی باید روش‌هایی روشن، شواهد پژوهشی قانع‌کننده از اثربخشی و بهره‌وری را نشان دهد و همچنین به ارائه واقعی و به چالش کشیدن عمل فعالی بپردازد که به موفقیت منجر می‌شود. یکی از عوامل مهم مؤثر در انتقال که در برنامه آموزشی اعضای هیئت علمی باید مورد توجه باشد، ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان

1- Ginns, Kitay &amp; Prosser

2- Avalos

3- Yelon, Ford &amp; Anderson

است. در بررسی تحقیقات مربوط به عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری به محل کار آن‌ها را به ۳ دسته تقسیم کرده‌اند: ویژگی‌های کارآموز، فرایند آموزش و محیط کار (درجیت، ستس، ولوتن و دوچی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ بورک و هاچینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

نقش مؤثر ویژگی‌های فراگیر در انتقال آموزش‌های سازمانی مورد پذیرش گسترده صاحب‌نظران قرار دارد (همان). خصوصیات فردی که بیشترین تأثیر را بر انتقال آموزش دارند، توانایی شناختی، انگیزه‌ی پیشرفت، انگیزه‌ی یادگیری، انگیزه برای انتقال، خودکارآمدی و ظرفیت را شامل می‌شوند (کلکوت، لپین و نوئه<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی در سازمان‌ها تا حد زیادی وابسته به توانایی فراگیران برای استفاده از مهارت‌های تازه آموخته است (سالاس، ویلسون، پرایست و گاسری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). افراد با توانایی شناختی بالاتر، در یادگیری و آموزش (کریسپ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) و حفظ و استفاده از آموخته‌ها موفق‌تر عمل می‌کنند (بلوم<sup>۶</sup>، فورد، کوین، تیموسی و هانگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). مطالعات مختلف نقش انگیزه فراگیر برای حضور در دوره و یادگیری، کسب مهارت، حفظ و تمایل برای انتقال یادگیری به محل کار را تأیید می‌کنند (کریسپ، ۲۰۰۲). نارضایتی شغلی افراد نسبت به انتظاری که برای کسب پاداش یا قدردانی دارند، بر انتقال آموزش اثر منفی می‌گذارد. بنابراین عوامل انگیزشی نقش حیاتی در فرایند انتقال در برنامه‌های آموزش سازمانی بازی می‌کنند (جودلبور، سلنکو، باتینیک و ستیگل‌بور<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). علاوه بر این‌ها، در ادبیات پژوهش، نقش خودکارآمدی و منبع کنترل فردی نیز در انتقال آموخته‌ها از آموزش به محیط کار، مهم تلقی شده است. در شرایط چالش برانگیز، افراد با خودکارآمدی پایین، به احتمال زیاد به کاهش یا توقف تلاش‌های خود اقدام می‌کنند. در حالی که افراد با خودکارآمدی بالا به‌منظور حل آن چالش تلاش مضاعف به کار می‌برند (رابینز و جادج<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). به گفته‌ی رینولدز و پاسان<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۴) احتمال بیشتری وجود دارد که افراد با منبع کنترل درونی، آموخته‌های حاصل از آموزش را در محیط کار خود به کار ببرند. همچنین احتمال بیشتری وجود دارد فراگیرانی که سودمندی و ارزش آموزش را بیشتر درک کنند نسبت به کسانی که درک نکرده باشند، آموخته‌های جدید را در محل کار به کار بگیرند (گروسمن<sup>۱۱</sup> و سالاس، ۲۰۱۱).

در مورد عوامل مربوط به فرایند آموزش، ادبیات پژوهش نشان می‌دهند که طراحی و ارایه برنامه‌های آموزشی به‌طور قابل توجهی یادگیری و در نهایت انتقال نتایج آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سالاس و

- 
- 1- De Rijdt, Stes, Vleuten & Dochy
  - 2- Burke & Hutchins
  - 3- Colquitt, LePine & Noe
  - 4- Salas, Wilson, Priest & Guthrie
  - 5- Crisp
  - 6- Blume
  - 7- Kevin, Timothy & Huang
  - 8- Jodlbauer, Selenko, Batinic & Stiglbauer
  - 9- Judge
  - 10- Reynolds & Pathan
  - 11- Grossman

همکاران، ۲۰۰۶). محققان از دیرباز انجام نیازسنجی را به منظور شناسایی موانع انتقال آموزش مطرح کرده‌اند (هالتون و همکاران، ۲۰۰۰). نیازسنجی می‌تواند به منظور پیش‌بینی انتقال آموزش و طراحی مداخلات برای حفظ انتقال در یک مقطع زمانی برای فراگیران مفید باشد (براون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). شناسایی روش‌های آموزشی برای تقویت انتقال یادگیری یک نگرانی عمده است و تاکنون در تحقیقات آموزشی بر روی آن تاکید شده است (بیتس، ۲۰۱۱). اگرچه تحقیقات بر ارتباط بین انتقال و استفاده از فعالیت‌های آموزشی تعاملی تاکید دارند، طراحی محتوای آموزشی که با وظایف شغلی همسو باشد نیز با انتقال آموزش در ارتباط است (لیم، موریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ هالتون و همکاران، ۲۰۰۰). ارتباط محتوا به‌عنوان عامل اصلی در پیش‌بینی ادراک فراگیر از انتقال موفقیت‌آمیز آموزش مطرح می‌شود (یامنیل، مک‌لین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). تعیین اهداف یادگیری نیز تأثیر قابل‌توجهی در نتایج انتقال دارد (گروسمن و سالاس، ۲۰۱۱). طبق تحقیقات، تعیین اهداف فردی به‌طور خاص منجر به کاربرد مهارت‌ها توسط فراگیران می‌شود (آلن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). مطالعات از اهمیت ویژگی‌های مربی در انتقال آموزش حمایت می‌کنند. بی‌شک مربیان در حمایت از انتقال آموزش از طریق آماده‌سازی افراد برای آموزش، طراحی محتوا و موقعیت آموزشی، نقش حیاتی ایفا می‌کنند (یلون، شپارد، اسلیت<sup>۵</sup> و فورد، ۲۰۰۴). همچنین آموزش باید در تجارب آموزشی فرد منعکس و با تمرین و بحث پیگیری شود (بالدوین<sup>۶</sup>، فورد و بلوم، ۲۰۰۹). آنچه در مرور پیشینه این مقاله مورد توجه قرار گرفت، شامل تمام عوامل شناخته شده در انتقال یادگیری نبود: در این مرور کلی، به مهم‌ترین عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر و فرایند آموزش توجه شد. پژوهش‌های انجام شده‌ی قبلی در این زمینه نیز در بردارنده‌ی نکته‌های ارزشمندی است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم.

بهاتی و کار<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) با مرور تحقیقات در بررسی نقش عوامل فردی و طراحی آموزش در انتقال آموزش، نقش اعتبار محتوای درک شده به‌شکل افزایش خودکارآمدی و نقش واکنش فراگیران را در انتقال آموزش به اثبات رساندند. عوامل طراحی انتقال آموزش، خودکارآمدی عملکردی را افزایش می‌دهد و واکنش فراگیران نقش واسطه را بین اعتبار محتوا و انگیزه فراگیران دارند. والر<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) نیز پژوهشی را با عنوان «افزایش انتقال یادگیری: تمرکز بر فرد» با استفاده از ابزار پرسشنامه و مصاحبه در دانشکده بازرگانی شهر هرتفوردشایر<sup>۹</sup> انگلستان انجام داد. نتایج نشان داد که ویژگی‌های فردی قوی‌ترین پیش‌بینی کننده و محیط کار و طراحی برنامه به‌ترتیب ضعیف و ضعیف‌ترین پیش‌بینی کننده انتقال

1- Brown

2- Lim &amp; Morris

3- Yarnill &amp; McLean

4- Alan

5- Yelon, Sheppard &amp; Sleight

6- Baldwin

7- Bhatti &amp; Kaur

8- Waller

9- Hertfordshire

یادگیری می‌باشد. نظام و یوسف<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) پژوهشی دربارهٔ ارتباط میان انتقال آموزش با ویژگی‌های فراگیر، طراحی آموزشی و محیط کار انجام داد. جامعه‌ی آن کارکنان بخش دولتی در سلانگور مالزی و ابزار پژوهش پرسشنامه بود. نتایج نشان داد که انتقال آموزش به‌طور قابل توجهی تحت تأثیر ویژگی‌های کارآموز، طراحی آموزشی و محیط‌کاری قرار دارد. بنسمن<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان «انتقال مهارت‌های آموخته شده به محل کار» عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری را فراهم‌آوری بستری برای کاربرد محتوای آموزشی، سطح مهارت یادگیرنده، نیازها و اهداف سازمان، مربی، یادگیرنده‌ها و میزان انگیزه آن‌ها نسبت به تغییر شیوه‌های کار خود بیان می‌کند.

ویلادا، کیتانو، میکل، لیونز و کاواناگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) پژوهشی با هدف دستیابی به عوامل مؤثر بر انتقال آموزش به بافت کاری در میان ۱۸۲ نفر از کارکنان سازمان مواد غذایی انجام دادند. نتایج نشان داد که میان طراحی آموزش، خودکارآمدی عملکردی، ابقاء آموزش و بازخورد عملکرد با انتقال آموزش به‌طور قابل توجهی رابطه وجود دارد. همچنین بلوم و همکاران (۲۰۰۹) در بررسی ۸۹ مطالعه‌ی تجربی، ضمن این که وجود روابط مثبتی بین انتقال و توانایی شناختی، وظیفه‌شناسی، انگیزه و محیط کار حمایتی را گزارش می‌کنند، بیان کرده‌اند، اهداف آموزش نقش تعدیل کننده دارد و قوی‌ترین پیش‌بینی کننده انگیزه و محیط کار بود. آژمن، ساهول، کوه و فازیلاتولالی<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین نقش مدیران و انتقال یادگیری انجام دادند. داده‌ها از طریق ۴۲۷ پرسشنامه در میان کارمندان یک دفتر دولتی در مالزی جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد ارتباطات و شیوه‌ی ارائه آموزش نقش مهمی را به‌عنوان عامل انتقال یادگیری داشتند اما حمایت و تعیین مسئولیت ارتباط ناچیزی با آن داشتند. نتایج پژوهش جودی قاسم‌کندی (۱۳۹۱) با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری در میان کارکنان شرکت ایران خودرو خراسان، نشان داد که ویژگی‌های کارآموز با مؤلفه‌های شرایط فردی، انگیزه، خودکارآمدی و ادراک بهره‌وری آموزش، رابطه معناداری با انتقال یادگیری نداشت اما محیط کاری با مؤلفه‌های پشتیبانی‌های محیط کاری و مشوق‌های محیطی توانست پیش‌بین خوبی برای انتقال یادگیری باشد.

مطالعات مختلف نشان داده‌اند که بیش از نیمی از محتوای دوره‌های آموزشی هرگز در کار و شغل به کار گرفته نمی‌شوند (فورد، ۲۰۰۹) و به‌طور معمول نرخ انتقال را بین ۱۰ درصد تا ۴۰ درصد بیان می‌کنند (بالدوین و فورد، ۱۹۸۸). با این حال، تاکنون تعداد کمی از پژوهش‌ها به‌طور مستقیم پدیدهٔ کاربست آموزش در سازمان‌ها را در ایران و به کمک یک رویکرد پژوهشی ژرفانگر، مورد مطالعه قرار داده‌اند. در این پژوهش با توجه به اهمیت شناسایی عوامل مؤثر بر کاربست آموزش در بهبود عملکرد

1- Nizam & Yusof

2- Benseman

3- Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh

4- Azma, Sahol, Kueh & Fazilatulaili



منابع انسانی برای مدیران توسعه منابع انسانی و برنامه‌ریزان آموزش‌های سازمانی، این عوامل در ۲ حیطه‌ی کلیدی (ویژگی‌های فراگیر و فرایند آموزش)، در میدان پژوهش بررسی شد.

### سوالات پژوهش:

- ۱- در زمینه عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر، چه عواملی بر کاربست آموزش‌های ضمن‌خدمت مؤثر است؟
- ۲- در زمینه عوامل مربوط به فرایند آموزش، چه عواملی بر کاربست آموزش‌های ضمن‌خدمت مؤثر است؟

### روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر کاربردی و روش آن مطالعه موردی می‌باشد. تحقیق موردی، به مطالعه عمیق پدیده کنونی یا زمان معاصر در چارچوب یا بستر زندگی واقعی می‌پردازد. زمانی که مرزهای بین پدیده و بستر یا زمینه تحقیق به صورت روشن مشخص نیستند و در آن شواهد متعددی وجود دارند که می‌توان به عنوان مدرک یا سند از آن‌ها استفاده نمود، استفاده از این روش توجیه دارد (ین<sup>۱</sup>، ۱۳۸۱). از میان انواع مطالعات موردی، پژوهش حاضر مطالعه تک‌موردی می‌باشد. در این صورت، پژوهشگر بر یک موضوع بحث‌انگیز یا مسئله خاص متمرکز می‌شود و سپس یک مورد منفرد را برای به تصویر کشیدن موضوع یا مسئله انتخاب می‌کند (کرسول<sup>۲</sup>، ۱۳۹۱).

در این پژوهش «پدیده»، اثربخشی یادگیری در آموزش‌های ضمن‌خدمت؛ «مورد»، کاربست آموزش‌های ضمن‌خدمت؛ «واحد تمرکز»، «عوامل فردی» و «فرایند آموزش» مؤثر بر کاربست آموزش‌های سازمانی؛ و «واحد تحلیل»، دانشگاه فردوسی مشهد بود. میدان پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۹۳ بود. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، ۲۷ نفر شامل ۱۰ مدیر، ۹ عضو هیئت علمی و ۸ نفر از کارکنان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. علاوه بر این ۷ نفر از کارشناسان و اعضای هیئت علمی که در زمینه آموزش منابع انسانی دارای تجربه و تخصص بودند نیز به‌طور خاص در نمونه تحقیق قرار گرفتند.

روش تعیین حجم نمونه، «به اتمام رسیدن اطلاعات منابع مورد پرسش» بود. بدین صورت که به واسطه کیفیت و تکمیل اطلاعات جمع‌آوری شده، زمانی که اطلاعات تکراری به‌دست آمد، ادامه جمع‌آوری اطلاعات متوقف شد.

نمونه‌گیری به روش هدفمند و براساس ۳ شاخص زیر صورت گرفت:

- ۱- انتخاب نمونه از میان افرادی که در دوره‌های آموزشی سه سال منتهی به تابستان ۱۳۹۳ در دانشگاه فردوسی مشهد شرکت کرده بودند.
- ۲- انتخاب نمونه از میان افرادی که در دوره‌های آموزشی که جنبه‌ی مهارت‌آموزی داشته است، شرکت کرده بودند.
- ۳- انتخاب نمونه از میان افرادی که تجربه‌ی شرکت در دوره‌های بیشتری را داشتند.
- ابزار پژوهش مصاحبه باز (اکتشافی) و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که سؤالات آن براساس اهداف پژوهش تدوین شد. ۲ نفر از متخصصین مدیریت آموزشی، پیش از اجرای اصلی مصاحبه‌ها، روایی سؤالات را تأیید کردند.
- اعتباریابی در پژوهش کیفی فعالیتی است برای ارزیابی «صحت» یافته‌هایی که به خوبی توسط پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان توصیف شده‌اند. در حالی که در تحقیق موردی، رویدادها به‌طور طبیعی جریان دارد، پژوهشگر بدون مداخله وارد بستر واقعی آن می‌شود و شرایط را به سود هدف مطالعه خود کنترل می‌کند (ین، ۱۳۸۱). اعتباریابی یکی از قوت‌های متمایز پژوهش کیفی است از این حیث که شرح حاصل از گذراندن مدتی طولانی در میدان مطالعه، توصیفی پرمایه و نزدیکی پژوهشگر به مشارکت‌کنندگان در مطالعه، همگی به ارزش یا صحت یک مطالعه می‌افزاید (کرسول، ۱۳۹۱). جهت تأمین اعتبار در نتایج به‌دست آمده از ۲ معیار (لینکلن و گوبا<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵) در پژوهش‌های کیفی استفاده شد.
- ۱- قابلیت اعتبار: بدین منظور از روش «کاوش به‌وسیله افراد مورد مطالعه» استفاده شد. «این فرایندی است که طی آن افراد شرکت‌کننده گزاره‌هایی را که در گزارش پژوهش آمده از نظر صحت و کامل بودن مورد مطالعه و بازنگری قرار می‌دهند» (گال، بورگ و گال<sup>۲</sup>، ۱۳۹۰: ۱۰۱). لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) این فن را مهم‌ترین فن برای ایجاد اطمینان‌پذیری می‌دانند. در واقع پژوهشگر از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده می‌کند. مشارکت‌کنندگان باید نقش عمده‌ای در جهت‌دهی و همچنین انجام مطالعه موردی ایفا کنند. این رویکرد در بیشتر مطالعات کیفی برجسته و مشهود است (کرسول، ۱۳۹۱). در این پژوهش، قابلیت اعتبار یافته‌ها توسط ۲ نفر از مدیران، ۳ نفر از اعضای هیئت علمی و ۳ نفر از کارکنان مشارکت‌کننده در پژوهش، مورد بازبینی و تأیید قرار گرفت.
- ۲- قابلیت تأیید: این بدین معناست که نتایج حاصل از پژوهش توسط محقق یا استادی که نقش راهنمای کار را به عهده دارد مورد تأیید و صحت قرار بگیرد (عباس‌زاده، ۱۳۹۱). در این پژوهش قابلیت تأیید توسط ۲ نفر از متخصصین مدیریت آموزشی، صورت پذیرفت.

1- Lincoln &amp; Guba

2- Gall, Borg, &amp; Gall

### مراحل انجام پژوهش

انجام پژوهش با ترکیبی از پیشنهادهای اجرای مطالعه موردی که توسط صاحب‌نظران به‌نام مطرح شده است انجام شد. همان‌طور که انتظار می‌رفت در مجموع اختلافی میان دیدگاه‌ها و پیشنهادات وجود نداشت. به این منظور، با تابعیت از دیدگاه گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰ و ین، ۱۳۸۱، اقدامات زیر به ترتیب انجام شد:

- ۱- در گام اول مصاحبه‌های اکتشافی با ۷ نفر از کارشناسان و اعضای هیئت علمی دانشگاه که در زمینه‌ی آموزش منابع انسانی دارای تجربه و تخصص بودند، صورت پذیرفت. چون هدف از پژوهش موردی یافتن پاسخ به «چرا» و «چگونه» است (ین، ۱۳۸۱)، در این مرحله، پرسش‌های اصلی در خصوص عوامل احتمالی مؤثر بر کاربست آموزش در دانشگاه فردوسی مشهد (واحد تحلیل پژوهش)، شناسایی شد.
- ۲- در گام دوم علاوه‌بر مطالعه‌ی عمیق‌تر پیشینه‌ی پژوهش، به مطالعه‌ی پژوهش‌ها و مقالات متعدد پیرامون عوامل مؤثر بر کاربست آموزش پرداخته و عوامل احتمالی در این دو محور (ویژگی‌های فراگیر و فرایند آموزش) استخراج شد. هدف این مرحله شناسایی و تعیین حدود موضوع پژوهش بود (ین، ۱۳۸۱).
- ۳- در گام سوم، پس از مقایسه‌ی عوامل احتمالی مستخرج از مصاحبه‌های اکتشافی و پیشینه‌ی پژوهش و بازنگری و اصلاح آن‌ها، موارد قابل انطباق حذف و مولفه‌های باقی مانده با تأیید روایی توسط متخصصان، به‌عنوان مؤلفه‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در نظر گرفته شدند. به‌طور مشخص در این مرحله، مورد و واحد تحلیل، به‌دقت مشخص شد (ین، ۱۳۸۱).
- ۴- انجام مصاحبه: در این مرحله، بر اساس دیدگاه ین (۱۳۸۱) برای یافتن اطلاعات مورد نظر و مرتبط ساختن آن با موضوع اقدام شد. به این منظور مصاحبه، به عنوان ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات طراحی و سازماندهی شد. مصاحبه‌ها با رعایت کامل قواعد عملیاتی و ملاحظات اخلاقی، انجام شد. هر مصاحبه به‌طور میانگین بین ۵۰ تا ۷۰ دقیقه به‌طول می‌انجامید.
- ۵- تحلیل داده‌های پژوهش: در این مرحله مقوله‌ها و شاخص‌هایی برای تحلیل داده‌ها مشخص شد. با استفاده از روش تحلیل تفسیری - تأملی داده‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. «تحلیل تفسیری فرایندی برای بررسی دقیق داده‌های پژوهش موردی است که هدف اصلی آن یافتن سازه‌ها، مقوله‌ها و الگوهایی است که برای توصیف و تبیین پدیده مورد پژوهش به کار می‌روند» (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰: ۹۷۷). در این رابطه اقداماتی بدین ترتیب انجام شد: (۱) دسته‌بندی پایگاه داده‌ها؛ (۲) تدوین مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها؛ (۳) نشانه‌گذاری بخش‌ها؛ (۴) گروه‌بندی بخش‌های مقوله؛ (۵) استخراج نتایج و نتیجه‌گیری.

۶- ارایه گزارش: سرانجام بر اساس دیدگاه یین (۱۳۸۱) و گال، بورگ و گال (۱۳۹۰) نتایج تحلیل به شکل گزارش پژوهش موردی تنظیم و ارایه شد.

### یافته‌های پژوهش

در اولین گام، نظرات شرکت‌کنندگان درباره‌ی کاربرد آموزش‌های مهارتی منابع انسانی در دانشگاه فردوسی مشهد، مورد سنجش قرار گرفت. طبق مجموع نظرات، کاربرد آموزش‌ها در دانشگاه متوسط تا نسبتاً کم بیان شد. به‌طور تقریبی ۴۲ درصد از آن‌ها کاربرد آموزش را متوسط، ۳۸ درصد از آن‌ها نسبتاً کم و ۱۹ درصد از آن‌ها نسبتاً زیاد بیان کردند. با توجه به نظرات غالب در هر گروه از منابع انسانی، مدیران (به‌طور تقریبی ۵۵ درصد از آن‌ها) کاربرد آموزش‌ها را نسبتاً کم، اعضای هیئت علمی (به‌طور تقریبی ۴۴ درصد از آن‌ها) و کارکنان (به‌طور تقریبی ۵۰ درصد از آن‌ها)، کاربرد آموزش‌ها را متوسط بیان کرده‌اند.

جدول ۱: میزان کاربرد آموزش‌های مهارتی منابع انسانی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان

Table 1 Amount of application of human resources skill training from of participants' perspective

نسبتاً زیاد Relatively High		متوسط medium		نسبتاً کم Relatively low		
درصد تقریبی Approximate percentage	فراوانی Frequency	درصد تقریبی Approximate percentage	فراوانی Frequency	درصد تقریبی Approximate percentage	فراوانی Frequency	
11	1	33	3	55	5	مدیران Managers
33	3	44	4	22	2	هیئت علمی Faculty members
12	1	50	5	37	3	کارکنان Employees
19	5	42	11	38	10	مجموع منابع انسانی Human resources

**سؤال اول پژوهش:** در زمینه عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر، چه عواملی بر کاربرد آموزش‌های ضمن خدمت مؤثر است؟

با فرض یکسان بودن سایر عوامل مؤثر بر کاربرد آموخته‌ها، ویژگی‌های فراگیر تأثیر مستقلاً بر آن دارند. تفاوت‌های فردی فراگیران می‌تواند در مراحل مختلف آموزش و در مرحله‌ی نهایی یعنی کاربرد نمود پیدا کند. طبق اظهار یکی از مصاحبه‌شونده‌ها: «خود افرادی که در دوره‌ها شرکت می‌کنند، تا حد

زیادی در اثربخشی آموزش‌ها نقش دارند. اگر بعضی چیزها را داشته باشند هم یادگیری را آسان می‌کنند و در ادامه کاربرد آن در کارشان راحت‌تر می‌شود؛ اما اگر فراگیر شرایط لازم را نداشته باشد، حتی اگر دوره‌ها خوب برگزار شود، شرکت در آن فرمالیته است و به کاربرد نمی‌رسد». در ادامه، یافته‌های به‌دست آمده در پاسخ به این سؤال پژوهش، در ۸ عامل زیر ارایه شده است:

### (۱) قابلیت‌های فردی

قابلیت‌های فردی شامل ویژگی‌هایی است که با فرض کارآمد و بی‌نقص بودن آموزش‌ها در دانشگاه، فقدان آن‌ها کاربست آموزش را کاهش می‌دهد. سه مورد از مهم‌ترین این قابلیت‌ها:

(۲) تخصص، (۲) توانایی شناختی و (۳) خلاقیت را شامل می‌شوند.

تأثیر تخصص فرد بر کاربست آموزش‌ها به‌معنای ارتباط بین رشته تحصیلی، دانش و مهارت تخصصی و زمینه‌ی کاری فرد با دوره‌ی آموزشی موردنظر است. هرچه این ارتباط بیشتر باشد، کاربست آموزش افزایش می‌یابد. توانایی شناختی به‌معنی هوش کلی افراد که نشان‌دهنده توانایی درک افکار پیچیده، انطباق با محیط خود، یادگیری از تجارب و به‌کارگیری اشکال مختلف استدلال (نیسر<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). است. ظرفیت شناختی خاص افراد هم در طول دوره آموزشی به‌منظور یادگیری بهتر و هم پس از آن در جهت حفظ و کاربرد آموخته‌ها مؤثر است. خلاقیت نوعی مسئله‌گشایی به شیوه‌ی شناسایی مسائل، فرضیه‌سازی و آزمون مداوم راه‌حل‌ها است و فرد خلاق در کاربردی کردن، بومی‌سازی و استفاده از آموزش در شرایط جدید و تطبیق آن با مسائل تازه، بسیار موفق‌تر عمل می‌نماید. ارایه‌ی اغلب آموزش‌ها در دانشگاه درچارچوب کلاسیک، ضرورت وجود ابتکار و خلاقیت فرد را برای موفقیت کاربست آموزش مطرح می‌سازد.

مصاحبه‌شونده ۹، یکی از کارکنان، در این رابطه اظهار داشت: «خلاقیت خیلی مهم است. در آموزش‌ها چارچوبی به‌صورت کلاسیک مطرح می‌شود و برای کاربرد آن‌ها باید خلاقیت و توانایی فرد دخیل باشد و آموخته‌ها را بومی سازد».

### (۳) پیوستگی دانش

آن چیزی به دانش فرد پیوند می‌خورد که هم با آموخته‌های قبلی‌اش پیوند دارد و هم احساس کند می‌تواند آن را ارتقا دهد. بنابراین تأثیرگذاری پیوستگی دانش بر میزان کاربست آموخته‌ها از دو نظر قابل بحث است: (۱) قرابت دانش و مهارت پیشینی با موضوع و محتوای دوره؛ هرچه دانش و مهارت پیشینی فراگیران با موضوع و محتوای دوره نزدیکی بیشتری داشته باشد، آمادگی و قدرت یادگیری و متعاقب آن پیوند دادن نتایج یادگیری با دانش و مهارت قبلی افزایش می‌یابد در نتیجه موجب افزایش کاربست

آموزش می‌شود؛ ۲) شکاف سطح دانش پیشینی با سطح دوره آموزشی: اگر شکاف بین سطح دوره آموزشی با سطح دانش و مهارت فراگیران زیاد باشد، میزان کاربست آموزش‌ها می‌تواند افزایش یابد. بدین معنا که در عین حال که قرابت این دو از نظر موضوع و محتوا باید زیاد باشد، اما سطح دوره آموزشی که ارایه می‌شود بالاتر باشد و فراگیر این شکاف زیاد بین دانش و مهارت قبلی خود با آموخته‌های حاصل از دوره را احساس کند.

مصاحبه‌شونده ۱۹، عضو هیئت علمی، چنین گفت: «فراگیران هرچه که دانش پیشینی‌شان با موضوع این دوره‌ها نزدیکی بیشتری داشته باشد، با دانش خود چیزی از آن بیرون می‌کشد. حتی کوچکترین چیزی که دریافت می‌کند با قبلی‌ها پیوند می‌دهد و چیزی از آن درمی‌آورد».

#### ۴) پیش‌زمینه‌های عملی

پیش‌زمینه‌های عملی به معنای این که فراگیر قبلاً حداقل کاری در آن زمینه کرده باشد و پیش‌زمینه‌ای از جهت کاربرد آن را داشته باشد، می‌تواند افزایش حفظ و کاربرد آموزش‌ها را موجب شود. پیش‌زمینه‌های عملی باعث افزایش میل به یادگیری، فعال بودن سر کلاس و کاربرد آموخته‌ها می‌شود؛ امکان طرح مسئله و بررسی جنبه‌های عملی و نظری موضوع را فراهم می‌سازد. بنابراین در اکتساب، جمع‌بندی آموخته‌ها و در نهایت استفاده از آن‌ها، تأثیرگذار است.

مصاحبه‌شونده ۳۴، عضو هیئت علمی، اظهار داشت: «بیشتر پیش‌زمینه‌هایی که قبلاً داشتم تأثیر می‌گذارد. تجربه کاری در اطلاعات دریافتی مؤثر است. مثلاً کسی که سال اول است با کسی که چهارم و پنجم است، دریافت‌های متفاوتی از آن کارگاه می‌توانند داشته باشند».

#### ۵) اهرم‌های عملکردی

افراد تحت تأثیر اهرم‌های عملکردی رفتار خود را جهت می‌دهند. این عامل بستگی به شخصیت افراد نیز دارد. به نظر می‌رسد در این زمینه بتوان دو جنبه برای اهرم عملکردی در نظر گرفت. ۱) اهرم درونی: اهرمی در درون افراد است که حس مسئولیت‌پذیری آن‌ها را در انجام یک کار خاص افزایش می‌دهد. فراگیران در دانشگاه نقش این اهرم را پررنگ‌تر از اهرم بیرونی می‌دانند و معتقدند برای کاربست آموخته‌ها اگر اهرم درونی وجود نداشته باشد، اهرم بیرونی تأثیر کمی دارد. اهرم درونی می‌تواند شبیه یک منبع محرک افراد را وادار به نظارت بر عملکرد خود مطابق آموزش‌ها نماید؛ ۲) اهرم بیرونی: به معنای اهرمی است که از محیط بیرون افراد را به انجام کاری خاص وادار می‌سازد. افراد برای این عامل تأثیری بسیار کم و آن هم در کنار وجود اهرم درونی، قابل‌اند. با وجود اهرم بیرونی، افراد برای کاربست آموزش احساس اجبار خواهند کرد و چنین رفتاری احتمالاً نتیجه‌ی مطلوب را نسبت به زمانی که فرد خود را

برای انجام آن کار مسئولیت‌پذیر می‌داند، نخواهد داشت. با این حال، وجود درصد کمی از آن برای افرادی که فاقد اهرم درونی هستند، ضروری است.

مصاحبه‌شونده ۱۷، عضو هیئت علمی، در این رابطه اظهار داشت: «اهرم درونی مؤثرتر است و باعث افزایش کاربرد می‌شود. یعنی خود فرد احساس کند و نه براساس اجبار و نیروهای بیرونی و اگر اهرم خارجی برداشته شود و کم‌رنگ شود بهتر است».

## ۶) نظام دانشی شغل

ساختار دانشی که مجموعه‌ای از احساسات و افکار بنیادی از تجربه کار واقعی با یک وظیفه خاص را خلاصه و سازماندهی می‌کند (آکفلدت و ملهوترا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). بر کاربرد آموزش مؤثر است. اگر نظام دانشی فرد شاغل در دانشگاه نسبت به کار خود مثبت باشد، می‌تواند موجب افزایش و اگر منفی باشد، می‌تواند موجب کاهش کاربرد آموزش‌ها شود. عده‌ای نیز براساس تأثیر غیرمستقیم نظام دانشی به واسطه‌ی انگیزه معتقداند که این نظام دانشی در صورت مثبت بودن باعث افزایش و در صورت منفی بودن باعث کاهش انگیزه می‌شود. می‌توان در دانشگاه مهم‌ترین نظام‌های دانشی شغل را به دو دسته‌ی ۱) رضایت شغلی و ۲) علاقه‌مندی به شغل، تقسیم کرد.

اگر افراد از شغلی که در دانشگاه به آن‌ها واگذار شده است راضی باشند، برای ماندگاری در آن تلاش خواهند کرد و کاربرد بیشتر آموزش‌ها نیز تلاشی در این راستا محسوب می‌شود؛ چراکه فرد با این کار احتمال ماندگاری‌اش را در آن شغل افزایش می‌دهد. در مقابل فردی که از شغل خود ناراضی است، ماندگاری در آن، اقدام در جهت بهبود عملکرد و نهایتاً آموزش‌ها و کاربرد آن برایش اهمیتی ندارد. فرد علاقه‌مند به شغل خود نیز نوعی تعلق و وابستگی شغلی را حس می‌کند و چنین نظام دانشی نسبت به شغل باعث می‌شود انگیزه‌ای برای افزایش مهارت خود داشته و حداکثر تلاش را در جهت افزایش کیفیت کار خود به عمل آورد. بالعکس، عدم علاقه‌مندی به شغل فرد را بی‌انگیزه می‌سازد و نسبت به کیفیت و نحوه‌ی انجام وظایف بی‌تفاوت و در نتیجه کاربرد آموزش‌ها در وی کم است.

مصاحبه‌شونده ۱۴، مدیر، چنین نظری داشت: «اگر نگرش به کار مثبت باشد سعی می‌کنه یادگیری و کاربرد را داشته باشه اما اگر نگرش منفی باشه زیاد انگیزه‌ای برای یادگیری ندارد. افراد از نظر انجام کار باید راضی باشند و اگر ناراضی باشند انگیزه‌ای برای افزایش توانایی خود نمی‌بینند؛ اما اگر راضی باشند برای ماندگاری در آن بخش انجام می‌دهند».

## ۷) محرک‌های رفتاری

محرک‌های رفتاری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر، احساسی است که از درون فرد نشأت می‌گیرد و هم در مرحله شرکت در آموزش و یادگیری و هم پس از آن در حفظ و کاربرد آموخته‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد. محرک‌های رفتاری می‌توانند از منابع گوناگون تأمین شوند و تأثیر متفاوتی بر کاربست آموزش‌ها داشته باشند؛ از این حیث در دانشگاه به سه نوع تقسیم می‌شوند: (۱) محرک یادگیری، (۲) محرک انتقال، (۳) محرک ارتقا.

محرک یادگیری به‌معنای «شدت و تداوم تلاش‌های فراگیران در جهت فعالیت‌های بهبود یادگیری در قبل، حین و بعد از آموزش است» (تاننباوم و یولک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). و پیش‌نیازی برای انتقال آموزش محسوب می‌شود. با این‌حال، یادگیری به‌تنهایی همیشه موجب افزایش کاربرد آموزش نخواهد بود. محرک انتقال به‌معنای «جهت، شدت و تداوم تلاش‌ها و تمایل فرد در استفاده از مهارت‌ها و دانش آموخته شده در محیط کار است» (بیتس، کافلند<sup>۲</sup> و هالتون، ۲۰۰۷). در دانشگاه ضرورت وجود محرک انتقال آموزش مهم‌تر از محرک یادگیری مطرح می‌شود زیرا برخی افراد با وجود داشتن انگیزه برای یادگیری، انگیزه‌ای برای کاربست آن ندارند. محرک ارتقا به‌معنای عاملی است که افراد را برای شرکت در دوره‌ها به‌منظور امتیاز گرفتن، مدرک‌گرایی و به‌دنبال آن ارتقا، ترغیب می‌کند و تأثیر منفی بر کاربست آموزش‌ها دارد. هرچه محرک امتیاز و ارتقا برای شرکت در دوره‌ها در فرد بیشتر باشد، میزان کاربست آموزش‌ها به کمترین حد و گاهی اوقات به صفر می‌رسد.

مصاحبه‌شونده ۲۳، عضو هیئت علمی، در این رابطه اظهار داشت: «خیلی فرق می‌کند، به‌خاطر این‌که اگر کلاس می‌رویم به‌خاطر امتیاز بریم یا برای این انگیزه که چیزی یاد بگیریم. انگیزه شرکت در کلاس‌ها اگر زیاد باشد، خودبه‌خود منتقل می‌شود. اگر انگیزه این باشد چیزی به ظرفیت عملی‌ام اضافه کنم، حتماً کاربرد افزایش می‌یابد».

## ۸) توانمندی ادراک شده

توانمندی ادراک شده، به‌معنای «اعتقاد به توانایی فرد در سازماندهی و انجام اقدامات مورد نیاز برای رسیدن به اهداف مورد نظر» (بندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). است. در دانشگاه تأثیر این عامل بر کاربست آموزش‌ها، بر حسب میزان آن سه بعدی است: (۱) بسیار کم؛ احتمال ایجاد یاس را در افراد افزایش و کارایی آن‌ها را کاهش می‌دهد. چنین فردی در خود توانایی حفظ و کاربرد آموزش‌ها را نمی‌بیند و در نتیجه در عملکرد وی تأثیر می‌گذارد و کاربست آموزش را کاهش می‌دهد؛ (۲) بسیار زیاد؛ اصطلاحاً به آن «اعتماد به‌نفس کاذب» می‌گویند و می‌تواند تأثیر منفی بر کاربست آموخته‌ها داشته باشد؛ چراکه چنین فردی خود را

1- Tannenbaum & Yuki

2- Kauffeld-

3- Bandura



مستقل از دیگران و در اغلب موارد بی‌نیاز از آموزش‌ها و کاربرت آن می‌پندارد؛ (۳) متوسط؛ بهترین نوع آن است که تأثیر مثبت بر کاربرت آموزش‌ها دارد. این عامل نیروی درونی تلقی می‌شود که باعث می‌شود تا فراگیر آموزش‌ها را بیشتر نهادینه کرده و پیگیری نماید. در نتیجه ادراک توانمندی در افراد در حد لازم، موجب افزایش کاربرت آموزش‌ها خواهد شد.

مصاحبه‌شونده ۲۲، مدیر، چنین نظری داشت: «نباید بیش از حد باشد، در حد متعارف. خودباوری بالا تأثیر منفی دارد چون خودشو مستقل از افراد میدونه و ممکن است کاربرد را کاهش بده».

### ۹) احساس نیاز

با شرکت در دوره‌های آموزشی دانشگاه «فراگیران باید درک کنند که دانش و مهارت‌های جدیدی که به‌دست آورده‌اند، یکی از جنبه‌های مربوط به عملکرد کارشان را بهبود می‌بخشد» (بالدوین و فورد، ۱۹۸۸). در صورتی دوره‌ی آموزشی موفق است که افراد به ضرورت آموزش پی برده باشند و فراگیر در پی احساس نیاز، ضعف خود را بشناسد و در نتیجه برای رفع نیاز خود در جهت کاربردی ساختن آموخته‌ها حداکثر تلاش را به‌عمل آورند. در حقیقت افراد بیشتر آنچه که احساس نیاز می‌کنند به کار خود انتقال می‌دهند و نهایتاً در رابطه با آن، بیشتر پذیرای آموخته‌ها، حفظ، پیگیری و کاربرد آن‌ها خواهند شد.

مصاحبه‌شونده ۱۱، یکی از کارکنان، اظهار داشت: «هنگامی که من ببینم به‌شکل نمونه این‌ها یک جایی داره انجام میشه و تأثیرگذاره، من سعی می‌کنم از آن‌ها استفاده کنم؛ درک این‌که آن آموزش برای من سود دارد و سهولت کار، زودتر پاسخگو بودن برای رئیس و صرفه‌جویی در زمان مثلاً ساخت پاورپوینت یا سیستم‌های امنیتی خیلی در کار من مؤثر بود».

**سؤال دوم پژوهش:** در زمینه عوامل مربوط به فرایند آموزش، چه عواملی بر کاربرت آموزش‌های ضمن خدمت مؤثر است؟

دسته‌ی دوم از عواملی که می‌تواند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر کاربرت آموزش‌های سازمانی تأثیر بگذارند، به فرایند آموزش مربوط می‌شود. تأثیر غیرمستقیم آن‌ها از طریق تأثیر بر میزان و کیفیت یادگیری و متعاقب آن حفظ و انتقال آموزش اتفاق می‌افتد. طبق اظهار یکی از مصاحبه‌شونده‌ها: «اگر دوره‌های آموزشی خوب برنامه‌ریزی و برگزار شود، حال از همه نظر مثل محتوا، مدرس، مکان و زمان و غیره، افراد خوب می‌آموزند و خوب به‌کار می‌گیرند. وقتی دوره طبق نیازسنجی صحیح باشد، برگزاری آن لازم بوده و در نتیجه به مرحله کاربرت هم می‌رسد». در ادامه، یافته‌های به‌دست آمده در پاسخ به این سؤال پژوهش، در ۷ عامل زیر ارایه شده است:

### ۱+ (نیازسنجی آموزشی)

نیازسنجی آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کاربست آموزش‌ها، بر تمام مراحل بعدی از جمله انتخاب محتوا و تنظیم مطالب تأثیر می‌گذارد. این فرایند در صورتی که صحیح و دقیق انجام شود، میزان کاربست آموزش‌ها را افزایش خواهد داد، اما در غیر این صورت مراحل بعدی آموزش و متعاقب آن مرحله‌ی نهایی یعنی کاربست آن، با مشکل مواجه می‌شود. براساس مصاحبه‌های صورت گرفته، عده‌ای معتقد بودند اصل قضیه عدم کاربردی بودن آموزش را باید در نیازسنجی نامناسب دانست. نیازسنجی صحیح به‌گونه‌ای است که بتواند مشکلات و ضعف‌های واقعی دنیای کاری افراد را منعکس کند و علاوه بر اعمال نظر متخصصین آموزشی و نظرسنجی از مدیران و همکاران افراد در دانشگاه، نظر خود فراگیران را در راس قرار دهد؛ چراکه نظرات فرد در کنار سایر عوامل مذکور به قضاوت بهتر در مورد نیازهای آموزشی و ایجاد حس مشارکت در افراد می‌انجامد.

مصاحبه‌شونده ۸، یکی از کارکنان، در این رابطه می‌گفت: «نیازسنجی ابتدای هر کاری مهم است. براساس نوع کار افراد و نیازهایی که در محیط کار وجود دارد باید حتماً نیازسنجی شود. مثل دوره اکسل با وجود تمام ساعات کم چون نیازسنجی براساس نظرات افراد بود بسیار کاربرد داشت».

### ۲) مواد و منابع آموزشی

تدارک مواد و منابع آموزشی متناسب با عنوان دوره، سرفصل‌های تعیین‌شده و سطح نیاز و درک فراگیران از اهمیت بالایی برخوردار است. براساس نتایج به‌دست آمده از مصاحبه‌ها روشن شد که هرچه سه ویژگی: (۱) ارتباط، (۲) اعتبار و (۳) قابلیت کاربرد مواد و منابع آموزشی بیشتر باشد، می‌توان کاربست آموزش را به‌میزان قابل توجهی افزایش داد. ارتباط مواد و منابع یعنی این که تا چه میزان نیازهای کار را به‌درستی منعکس می‌کند. این که مواد و منابع دقیقاً در مورد همان مسائلی باشد که دغدغه‌ی دائمی کار افراد است، به میزان زیادی علاقه‌مندی فراگیران برای یادگیری و نهایتاً کاربست آموزش را افزایش می‌دهد. مواد و منابع معتبر آموزشی اشاره دارد به میزانی که موجب ارتقا سطح دانش فراگیر و روزآمدسازی اطلاعات او می‌شود و سازماندهی صحیحی از نظر انسجام در مطالب بر روی آن انجام گردیده است. مواد و منابع آموزشی باید نسبت به دانش قبلی فراگیران سطح بالاتری داشته و روزآمد باشد. قابلیت کاربرد یعنی مواد و منابع قابلیت انتقال برای کاربرد را تسهیل کند. مواد ارایه شده خارج از قالب تئوری‌ها و به‌صورت تجربیات دنیای واقعی کار در بافت دانشگاه به‌منظور ایجاد راه حل برای برطرف کردن مسائل کاری، در جهت تسهیل انتقال و جلوگیری از فراموشی آموخته‌ها مؤثر است.

مصاحبه‌شونده ۲۰، مدیر، در این رابطه بیان کرد: «محتوا حالت کتابی و آرمانی دارد. این ممکن بوده به‌درستی توسط افرادی که شرکت می‌کردند کاربردی نشه. اگر محتوا کاربردی باشد میزان کاربرد

افزایش پیدا می‌کند. مسایلی مطرح بشه که راهگشای کار ما خواهد بود. این چنین بهتره فردی که آموزشی لازمه کارش هست به او داده شود».

### ۳) نقش آموزشگر

نقش آموزشگر در دوره‌های آموزشی به‌عنوان رهبر جریان یاددهی - یادگیری بسیار مؤثر و جدی است و حتی روش، محتوا، تجهیزات و طراحی می‌تواند تحت‌تأثیر وی قرار گیرد و آن‌ها را تغییر دهد. یک آموزشگر خوب اتصال بین عناصر آموزشی یاد شده را به‌خوبی ایجاد می‌کند و موجب یادگیری، حفظ و کاربرد بیشتر آموخته‌ها در کار خواهد شد. آموزشگر که خود در آن زمینه دارای تجربه باشد و تجربیات عملی خود را بیان کند. دانش او از میانگین سطح دانش فراگیران بالاتر و در آن موضوع متخصص باشد. تسلط کامل به بحث و با مطالعه زیاد توانایی پاسخ به سؤالات و حل مسائل مختلف را داشته باشد. نقاط اشتراک و افتراق فراگیران را در نظر گرفته و مشکلات گروه‌های مختلف فراگیران در دانشگاه را به‌طور کامل بشناسد و در روش‌های تدریس تبحر داشته باشد. چنین ویژگی‌هایی به‌علاوه‌ی باز بودن راه ارتباطی با آموزشگر در طول و پس از اتمام دوره، در دانشگاه، به‌منظور افزایش کاربست آموزش‌ها ضروری به‌نظر می‌رسد.

مصاحبه‌شونده ۶، مدیر، اظهار داشت: «خوب است که معلمان خود در آن حوزه صاحب تجربه باشند و تسلط کامل داشته باشند. مدرس چسب بین عناصر آموزش را خیلی ایجاد می‌کند». مصاحبه‌شونده ۱۷، عضو هیئت علمی، در این رابطه بیان کرد: «چگونه فردی است. کارآزموده باشد، با سواد باشد، آکادمیک باشد و این باعث می‌شود فراگیر فکر کند این دوره تأثیر داشته یا نه. شیوه بیان و تدریس که اگر بد باشد فرد حس می‌کند چیزی یاد نگرفته یا وقتش به بطلت گذشته».

### ۴) برون‌داد مورد انتظار آموزش

برون‌داد مورد انتظار آموزش بر سایر عناصر فرایند آموزش از جمله انتخاب آموزشگر، سرفصل‌های دوره، مواد و منابع و روش آموزش سایه می‌افکند. می‌توان به برون‌داد مورد انتظار طراحی دوره‌ها، برون‌داد مورد انتظار توسط فراگیران و برون‌داد مورد انتظار آموزشگر اشاره کرد. در این میان همسویی و همپوشانی بین برون‌داد مورد انتظار طراحی دوره و برون‌داد مورد انتظار فراگیران موجب افزایش کاربست آموزش خواهد شد. برون‌داد مورد انتظار طراحی دوره‌ها باید در راستای نیازها و بهبود و نهایتاً استفاده فراگیران از نتایج دوره باشد نه رفع مسئولیت و گزارش انجام کار آموزشی در دانشگاه. برون‌داد مورد انتظار فراگیران که تا حد زیادی از انگیزه آن‌ها تأثیر می‌پذیرد نیز باید یادگیری، دانش‌افزایی و نهایتاً حفظ و کاربرد آن در کار خود باشد.

مصاحبه‌شونده ۱۴، مدیر، چنین نظری داشت: «اهداف باید مشخص باشند. هدف از نظر کارکنان و هم از نظر طرح و برنامه. هدف کارمند: یادگیری و استفاده و هر چه قدر این دو هدف همپوشانی داشته باشد، استفاده بیشتری دارد».

### ۵) رویکرد و خطمشی آموزش

رویکرد برنامه‌ی آموزشی را باید از ابتدا انتقال یادگیری قرار داد زیرا در مراحل بعدی اثرگذار است. رویکردی که همواره به بهبود عملکرد افراد تمرکز داشته باشد؛ در برنامه‌های کوتاه، میان و دراز مدت برای آموزش‌ها برنامه‌ریزی کند؛ با برگزاری کلاس‌ها برای گروه‌های مختلف فراگیران، براساس تخصص، ماهیت کار، محل کار متفاوت (دانشکده‌ها برای اساتید و واحدهای کاری برای مدیران و کارکنان) امکان تناسب سطح کلاس با فراگیران، یادگیری بهتر و تعامل بیشتر را فراهم سازد. خطمشی تعلیم به معنی مجموعه فعالیت‌های نظام‌مند مورد استفاده‌ی یک آموزشگر و شامل مراحل برای رسیدن به یک نتیجه خاص است. خطی‌مشی مورد نظر جهت افزایش کاربست آموزش، استفاده از روش‌های تدریس مختلف و جدید و تجهیزات مناسب، تبعیت از قواعد خاص مهارت‌آموزی، یادگیری فعال و دخالت دادن فراگیران، تشکیل گروه‌های کوچک و استفاده از مثال‌های عینی و ملموس در فرایند یاددهی - یادگیری را می‌طلبد.

مصاحبه‌شونده ۶، مدیر، اظهار داشت: «باید سیاست برنامه آموزشی رو از ابتدا انتقال قرار داد. مثلاً به مربی بگوییم مهم این نیست که چیزهای زیادی به فراگیر بیاموزی بلکه مهم این است طوری بیاموزی که برایش کاربرد داشته باشد». همچنین تأثیر خطمشی تعلیم بر کاربست آموزش به شرح زیر بیان شد.

مصاحبه‌شونده ۱۰، مدیر، نیز بیان کرد: «شیوه ارایه و انتخاب آن شیوه تأثیر می‌گذارد که چقدر در مرحله نظری بمانم یا چقدر به مرحله عملیاتی برسم. دخالت‌دادن فراگیران در امر یادگیری، کار گروهی. مثل یک‌بار که مسئله مطرح می‌شد و هرکس تجزیه و تحلیل می‌کرد. دخالت آن‌ها مهم است».

### ۱۱) زمان کلاس‌ها

زمانی که برای برگزاری کلاس‌ها در نظر گرفته می‌شود به‌طور غیرمستقیم بر کاربست آموزش‌ها تأثیرگذار است. اگر زمان برگزاری کلاس‌ها مناسب نباشد، جنبه‌ی یادگیری و مهارت‌آموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این نیز نهایتاً بر کاربست آموخته‌ها تأثیر می‌گذارد. زمان برگزاری در وقت اداری سازمان و یا ایام و ساعاتی که اوج کار منابع انسانی است، شرکت در کلاس‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد و ممکن است افراد به‌صورت پراکنده و یا همراه با دغدغه‌ی ذهنی رها کردن کار خود، در کلاس‌ها شرکت کنند. از طرفی با برگزاری در زمانی غیر از ساعات اداری یا پشت‌سر هم، افراد به‌سختی به حضور در آن کلاس

رضایت می‌دهند و ممکن است باز هم به صورت شرکت کرده و یا جنبه‌ی فیزیولوژی فراگیر از جمله خستگی و گرسنگی، بر او غالب شود و یادگیری را دچار مشکل نمایند. مصاحبه‌شونده ۸، یکی از کارکنان، بیان کرد: «زمانی که برایش در نظر می‌گیرند. مثلاً ساعت غیراداری حضور سخته. یا مثلاً زمانی مثل تابستان که مراجعان کمتراند و وقت آزادتر است. زمانی باشه که بتوانند به راحتی شرکت کنند. افراد ممکنه حتی کلاسی را دوست داشته باشند و مفید باشه اما در ساعات اوج کار باشه و نتونیم شرکت کنیم».

### ۱۲) پیوستگی تجارب یادگیری

منظور از «پیوستگی تجارب یادگیری» یعنی اتمام آموزش رسمی، نشانه‌ی اتمام تجربه یادگیری نباشد و پس از آن فرصت‌های مختلفی برای افزایش یادگیری و نگه‌داشت آن تدارک دیده شود. پیوستگی تجارب یادگیری باعث جلوگیری از فراموشی آموزش و برطرف شدن مشکلات فراگیران و تکمیل و در نتیجه افزایش کاربست آموزش می‌شود. افراد معتقداند رعایت سیر منطقی در دوره‌ها به‌طور مثال در قالب برگزاری دوره‌های مقدماتی، متوسط و پیشرفته و برگزاری دوره‌های بازآموزی ضروری است. پیوستگی تجارب یادگیری با جنبه‌ی تجربی و تشکیل گروه‌های کوچک به‌منظور تبادل تجارب کاربست آموزش و دعوت از افراد موفق، مؤثرتر است.

مصاحبه‌شونده ۱۹، عضو هیئت علمی، چنین نظری داشت: «می‌توان در برنامه‌ریزی دوره‌ها یک سناریوی آموزشی داشت که می‌خواهیم فرد از این نقطه به این نقطه برسد و گام‌هایی داشته باشد که به صورت نامحسوس فرد را به نقطه مورد نظر برساند. سناریوی تعریف شده‌ای به‌شکل مقدماتی، متوسط، پیشرفته».

### بحث و نتیجه‌گیری

در مورد پدیده کاربست آموزش در سازمان‌ها در ایران، تاکنون مطالعات قابل‌توجهی صورت نگرفته است. پژوهش حاضر با یک رویکرد پژوهشی ژرفانگر، مطالعه‌ی عوامل مربوط به «ویژگی‌های فراگیر» و «فرایند آموزش» مؤثر بر کاربست آموزش را مدنظر قرار داد. یافته‌ها نشان داد عوامل مربوط به ویژگی‌های فراگیر به‌طور قابل توجهی بر کاربست آموزش‌ها مؤثراند. این یافته با نتایج پژوهش والر (۲۰۱۲) و نظام و یوسف (۲۰۱۲) هم‌راستا است. بدیهی است فراگیران در دو مرحله‌ی یادگیری و پس از آن که وارد محیط کار می‌شوند، نقش اساسی داشته و برای ایفای مؤثر این نقش باید ویژگی‌هایی را دارا باشند. ۸ مورد از ویژگی‌های فراگیران در این زمینه شناسایی شد. همان‌طور که نیازسنجی مرحله اساسی و ابتدایی آموزش است، از احساس نیاز افراد نیز با همین عنوان یاد می‌شود؛ چراکه اگر افراد نیازی را احساس نکنند هرگز به دنبال رفع آن نخواهند رفت، یعنی حتی به مرحله یادگیری وارد نمی‌شوند تا به

کاربست منتقل شود. قابلیت‌های فردی فراگیران نیز به‌عنوان توانایی‌هایی که فقدان آن‌ها کاربست آموزش را کاهش می‌دهد، از جمله تخصص فرد که اگر در زمینه آموزشی بیشتر باشد، یا توانایی شناختی و خلاقیت که علاوه بر مرحله کاربست در مرحله یادگیری نیز تأثیر زیادی دارند، مهم است. اما این توانایی‌ها باید در سطح مناسبی توسط افراد درک شوند. با در نظر گرفتن فردی که با وجود این قابلیت‌ها، توانمندی خود را پایین می‌پندارد یا بالعکس، اعتماد به‌نفس کاذبی داشته باشد، عاقبت کاربست آموزش را دچار مختل می‌سازد. همچنین برای افزایش سطح یادگیری و کاربست آموزش لازم است بین دانش قبلی فراگیران با آموخته‌های کنونی پیوستگی وجود داشته باشد به‌نحوی که با وجود بالا بودن سطح دوره فعلی، ارتباط بین آن‌ها حفظ شود. در صورت وجود این ارتباط است که فراگیران می‌توانند پیش‌زمینه‌های عملکردی خود را در کاربست آموزش دخالت دهند. اهرم‌های عملکردی ابزاری هستند که رفتار را جهت می‌دهند؛ از آن‌جا که انتقال یادگیری مرحله‌ی رفتاری است، از دو جهت درونی و بیرونی بر آن تأثیرگذاراند. از تأثیر عوامل مذکور که بگذریم، یک‌سری از عوامل مؤثر بر کاربست آموزش انگیزشی هستند یعنی با تأثیر بر انگیزه به‌طور غیرمستقیم نقش ایفا می‌کنند. مثل رضایت شغلی یا علاقه به شغل که تحت «نظام دانشی شغل» قرار می‌گیرند. همچنین محرک‌های رفتاری در دو مرحله یادگیری و انتقال به کار لازم است، با تصور این‌که حتی در یک مرحله فوق انگیزه‌ای نباشد، نتیجه منفی خواهد شد. محرک سوم، انگیزه ارتقا هست که با سایر انگیزه‌ها در تضاد بوده و عامل منفی کاربست آموزش تلقی می‌شود. این یافته‌ها تا حدودی با نتایج پژوهش بهاتی و کار (۲۰۱۰) در زمینه تأثیر خودکارآمدی و انگیزه افراد و نتایج پژوهش بنسلمان (۲۰۱۰) درباره تأثیر سطح مهارت یادگیرنده، نیازها و اهداف یادگیرنده و انگیزه‌ی آن‌ها بر انتقال یادگیری هم‌راستا است. به‌علاوه، یافته‌ها نتایج حاصل از پژوهش‌های ویلادا و همکاران (۲۰۰۷) در مورد وجود رابطه بین خودکارآمدی عملکردی با انتقال آموزش و بلوم و همکاران (۲۰۰۹) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین انتقال و توانایی شناختی، نگرش شغلی و انگیزه را تأیید می‌کنند. در مجموع می‌توان این عوامل را به دو دسته تقسیم کرد: دسته‌ی اول، آن‌هایی که ذاتاً قابل تغییر و دست‌کاری نیستند. این عوامل قابلیت‌های فردی، پیوستگی دانش، پیش‌زمینه‌های عملی، اهرم‌های عملکردی و خودکارآمدی فراگیران را شامل می‌شوند. شناخت آن‌ها از جهت اقدام نه برای تغییرشان، بلکه توجه در فرایند آموزش است؛ یعنی دوره‌های آموزشی را طوری متناسب با ویژگی‌های فردی طراحی و ارایه کرد که کاربست آموزش به حداکثر برسد. به‌عنوان مثال، توجه به قابلیت‌های فراگیران در طراحی روش‌های آموزشی خاص برای افراد با قابلیت‌های کمتر یا بیشتر مفید است. دسته‌ی دوم از جمله، محرک‌های رفتاری، نظام دانشی شغل و احساس نیاز قابل تغییراند. شناخت آن‌ها از جهت دست‌کاری به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، برای افزایش کاربست آموخته‌ها است.

در زمینه‌ی عوامل مربوط به فرایند آموزش یافته‌ها نشان داد این دسته از عوامل نیز به‌طور قابل توجهی بر کاربست آموزش‌ها مؤثراند که با نتایج پژوهش‌های نظام و یوسف (۲۰۱۲)، ویلادا و همکاران

(۲۰۰۷) و همچنین بهاتی و کار (۲۰۱۰) در مورد تأثیر طراحی آموزشی و آزمون و همکاران (۲۰۱۱) در مورد تأثیر شیوه ارایه‌ی آموزش بر انتقال آموزش و هم‌راستا است. ۷ مورد از عوامل مربوط به فرایند آموزش مورد شناسایی قرار گرفت. از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به نیازسنجی آموزشی اشاره کرد که تمام مراحل بعدی تا مرحله کاربست را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نیازسنجی نادرست موجب انحراف آموزش از مسیر اصلی خود می‌شود، اما نیازسنجی دقیق و مناسب موجب انتخاب مواد و منابع آموزشی مرتبط، معتبر و کاربردی می‌شود که این‌ها نیز به نوبه‌ی خود تأثیر به‌سزایی بر انتقال آموزش دارند. عامل مهم بعدی آموزشگر است. در ادامه هدایت مسیر فوق را باید به دست رهبر آموزشی مناسبی سپرد که با مدیریت مؤثر یادگیری آن را به سمت اهداف نهایی یعنی کاربرد آموزش سوق دهد. هر دوره آموزشی هدفی را دنبال کرده و برون‌داد موردنظری را متصور می‌شود که عوامل مذکور را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ البته فراگیران نیز برای شرکت در دوره‌ها برون‌دادی را مدنظر دارند که بهتر است این دو برون‌داد در یک راستا قرار داشته باشند. براساس این هدف رویکرد و خطی‌مشی آموزش نیز ترسیم می‌شود که باید از ابتدا انتقال یادگیری را دنبال کند. همچنان که در قسمت قبل به لزوم پیوستگی دانش فراگیران اشاره شد، در این‌جا نیز پیوستگی تجارب یادگیری را می‌توان نام برد. در این مورد فراگیران نقشی نداشته و تدارک برنامه‌های آموزشی به‌گونه‌ای که سیر منطقی را دنبال کند و فرصت‌هایی برای حفظ این استمرار فراهم شود، انتقال یادگیری را افزایش می‌دهد. نهایتاً زمان کلاس‌ها به‌عنوان عاملی که با تأثیر غیرمستقیم بر یادگیری و مهارت‌آموزی در کاربست آموزش نقش دارد، مطرح است. در مورد عامل برون‌داد موردنظر آموزش، یافته‌ها تا حدودی نتایج پژوهش بلوم و همکاران (۲۰۰۹) را مبنی بر این‌که اهداف آموزشی در تأثیر بر انتقال آموزش نقش تعدیل‌کننده دارند، تأیید می‌کند. در زمینه‌ی فرایند آموزش، تغییر همه‌ی عوامل در اختیار دست‌اندرکاران آموزش قرار دارد. آن‌ها را در یک دسته‌بندی ساده از نظر تأثیرگذاری و لزوم توجه در مراحل مختلف آموزش در سه قسمت: قبل، حین و بعد از آموزش قرار می‌گیرند. توجه به عوامل رویکرد آموزش، نیازسنجی آموزشی، برون‌داد موردنظر آموزش در مرحله‌ی قبل، نقش آموزشگر، مواد و منابع و خط‌مشی آموزش، زمان کلاس‌ها در طول و پیوستگی تجارب یادگیری در مرحله‌ی بعد از آموزش‌ها، قرار می‌گیرند.

در نهایت پیشنهاد می‌شود دفتر طرح و برنامه دانشگاه، به علت تأثیر تفاوت ویژگی‌های فراگیران بر یادگیری و کاربست آموزش، برای یکسان‌سازی شرکت‌کنندگان هر دوره آموزشی، برگزاری آزمون‌های روانشناختی در ابتدای هر برنامه سالانه و آزمون تشخیصی قبل از هر دوره را ملاک عمل قرار داده و براساس نتایج آن‌ها به گروه‌بندی فراگیران پردازد.

- از آن‌جا که کارشناسان آموزش دانشگاه قادر به تغییر توانایی و پیش‌زمینه‌های دانشی و عملی فراگیران نیستند، سطح و ماهیت دوره‌های آموزشی را مطابق این ویژگی‌ها طراحی کنند. به‌علاوه،

می‌توان از راه‌هایی همچون انتصاب صحیح افراد، تشویق و حمایت در افزایش علاقه و رضایت شغلی، محرک‌های رفتاری یادگیری و انتقال استفاده کرد.

- به دلیل این‌که دانشگاه فردوسی مشهد دغدغه‌ی حداکثر کاربست آموزش را دارد، پیشنهاد می‌شود سازمان‌هایی از این قبیل، رویکرد و خط‌مشی آموزشی خود را براساس "انتقال آموزش" بنا کنند؛ یعنی چنین نباشد که در مرحله قبل از آموزش در نیازسنجی و انتخاب مواد و محتوا بدان توجه شود اما در حین آموزش به چگونگی شیوه آموزش (نظری یا عملی)، زمان کلاس‌ها و یا پس از آموزش به پیگیری آن تا مرحله کاربست توجه نشود.

- برای تعیین دقیق نیازهای آموزشی در دانشگاه، لازم است از ترکیبی از روش‌های نیازسنجی و نظرات افراد مختلف همانند خود اعضای هیئت علمی و کارکنان، سرپرستان، همکاران و کارشناسان آموزشی بهره جست.

- در انتخاب آموزشگر به‌ویژه در دانشگاه که اکثر فراگیران چنین نقشی داشته و عضو هیئت علمی‌اند، باید ملاک‌هایی مانند صلاحیت، تجربه‌ی و سطح علمی بالا در آن موضوع و همچنین آگاهی کافی در امر تدریس و یادگیری مدنظر باشد، لذا در صورتی که از میان اعضای هیئت علمی انتخاب شود، مورد پذیرش بیشتری واقع خواهد شد.

- برای حفظ پیوستگی تجارب یادگیری تا مرحله‌ی کاربست، یک دوره آموزشی با سطح بالاتر ارائه شود و سیر منطقی دوره‌ها در قالب مقدماتی، متوسط و پیشرفته در بازه‌های زمانی معقول در نظر گرفته شود تا در آن‌ها با استفاده از روش‌هایی همچون بحث گروهی، بیان تجربیات، طرح مثال و مسئله، حفظ و تمرین آموخته‌ها ممکن شود.

## References

## منابع

- Abbaszadeh, M. (2012). Reflection on the validity and reliability in qualitative research, *Journal of Applied sociology*, 23, 1-19. [In persian]
- Ackfeldt, Al., & Malhotra, N. (2010). Revisiting the role stress-commitment relationship: Can managerial interventions help? *European Journal of Marketing*, 47 (3, 4), 353-374.
- Alan, L. (2011). The myth of the silver bullet and how to improve the effectiveness of training. *Learning and Development in Australia*, 29 (1), Australian institute of training and development.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.
- Azman, I, Sahol, H. N., Kueh, H., & Fazilatulaili, A. (2011). An investigational research on the correlation between the manager's role in training programs and training transfer in a local government office in Malaysia. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 13 (2), 561-573.



- Baldwin, T. T., Ford, K. J., & Blume, B. D., (2009). Transfer of training 1988–2008: An updated review and agenda for future research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 24, 41-70.
- Baldwin, T. T., & Ford, K. J., (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-104.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Bates, R. A., (2011). Research to Practice whitepaper# 1. Adaptive transfer. Learning Transfer Solutions Global.
- Bates, R. A., Kaufeld, E. F., & Holton, E. F., (2007). Factor structure and predictive validity of the German version of the Learning Transfer Systems Inventor. *Journal of European Industrial Training*, 31 (3), 195-211.
- Benseman, J. (2010). Transferring literacy skills in the workplace. *Reflect*, 13, 9-11.
- Bhatti, M. A., & Kaur, Sh., (2010). the role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34 (7), 656-672.
- Blume, B. D., Ford, K. J., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2009). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 2 (1), 1-41.
- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer of training intervention: A field experiment. *Human resource development quarterly*, 16 (3), 369-387.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M., (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resources development review*, 6 (3), 263-296.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Creswell, J., (2012). Explore qualitative and research design: Choosing among five approaches (research narrative, phenomenology, grounded theory, ethnography, case study). Translated by H. Danayeeferd & H. Kazemi. Tehran: Saffar-Eshraghi. [In Persian]
- DeRijdt, C., Stes, A., Vleuten, C. V., & Dochy, F., (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74.
- Ford, L. (2009). Improving learning transfer. *Industrial and Commercial Training*, 41 (2), 92-96.
- Crisp, J. (2002). *Exploration of factors affecting transfer of training into the workplace: A case study of selected capacity building training courses in Western Australia*. Master thesis, University of Queensland, Brisbane.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J., (2012). Qualitative and Quantitative research methods in education and psychology. Second Volume. Translated by AhmadReza Nasr et al. Tehran: Shahid Beheshti University. [In Persian]

- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2010) Transfer of academic staff learning in a research-intensive University. *Teaching in Higher Education*, 15 (3), 235-246.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011) the transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 103-120.
- Hadadnia, C., & Shahidi, N. (2010) Islamic Azad University about the impact of their in-service training on educational quality in universities. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 14, 33-54. [In Persian]
- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human resources development quarterly*, 11 (4), 333-360.
- Jodlbauer, S., Selenko, E., Batinic, B., & Stiglbauer, B. (2011) the relationship between job dissatisfaction and training transfer. *International Journal of Training and Development*, 16 (1), 39-53.
- Judy Qasmkndy, B. (2012) *The impact of trainee characteristics, training design and work environment on transfer of learning in industrial organizations (Case Study: Company of Iran Khodro Khorasan)*, Master thesis in Educational science. Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian]
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006) Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17 (1), 85-115.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Merriam, Sh. B., & Leahy, B. (2005) learning transfer: A review of the research in adult education and training. *PAACA Journal of Lifelong Learning*, 14, 1-24.
- Najafi, A & Talebi, H. (2012) Design of educational courses effectiveness model: with emphasis on transfer of learning (behavior). *Tadbir*, 239, 52-58. [In Persian]
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, W., Brody, N., & et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nizam Mohd Yusof, A. (2012) the relationship training transfer between training characteristic, training design and work environment. *Human Resource Management Research*, 2 (2), 1-8.
- Pidd, K. (2002) *Organisational barriersto training transfer: the role of workplace social controls and normative behaviour in workforce development*. Adelaide: National centre for education and training on addiction.
- PourReza, R. (2011) An overview on the challenges of participative management with an emphasis on Suggestion System in educational organizations of Iran, *Quarterly Journal Education*, 106, 131-160. [In Persian]
- Rao, T. V. (1995). *Human Resources Development, Experiences, Interventions, Strategies*. Islamabad: National Book Foundation.
- Reynolds, M., & Pathan, R. (1984). How personality and organizational-climate variables moderate the effectiveness of management development programmes:

- A review and some recent research findings. *Management and Labour Studies*, 9, 1-16.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A., (2009) *Organizational Behavior* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Salas, E., Wilson, K., Priest, H., & Guthrie, J., (2006) Design, delivery, and evaluation of training systems, in G. Salvendy (ed.), *Handbook of human factors and ergonomics, 3rd edn (Hoboken NJ: John Wiley & Sons)*, 472–512.
- Subedi, B. Sh., (2004) Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 50 (4), 591-599.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G., (1992) Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tariq Khan, M., Ahmed Khan, N., & Mahmood, Kh., (2012) An organizational concept of human resources development: How human resources management scholars view 'HRD' (Literature review). *Universal Journal of Management and Social Sciences*, 2 (5), 36-47.
- Tate, W., (2004) Applying learning in practice. *Industrial and Commercial Training*, 36 (2), 57-60.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J., (2007) The effects of training design, individual characteristics and work environment of transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11 (4), 282-294.
- Waller, L. (2012). enhancing the transfer of learning: A focus on the individual. *360<sup>th</sup> The Ashridge Journal*, spring, 34-41.
- Yamhill, S., & McLean, G. N., (2005) Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3), 323-344.
- Yelon, S. L., Sheppard, L. M., Sleight, D., & Ford, K. J., (2004) Intentions to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use new ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17, 82-103.
- Yelon, S. L., Ford, K. J., & Anderson, W. A., (2014) twelve tips for increasing transfer of training from faculty development programs. *Medical Teacher*, 36, 945–950.
- Yen, R. K., (2002) *case study*, Translated by A. Parsaeian & M. Arabi. Tehran: Cultural Research Bureau. [In Persian]

