

## بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی: پیشنهاد یک الگوی یکپارچه

علی دانا<sup>۱\*</sup>

محمد رضا نیلی احمدآبادی<sup>۲</sup>

خدیجه علی آبادی<sup>۳</sup>

علی دلاور<sup>۴</sup>

محمدعلی دهقان دهنوی<sup>۵</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱)

### چکیده

به منظور اثربخش شدن آموزش‌های سازمانی، کلیه فرایندهای آموزش نقش کلیدی دارند، اما با توجه به نقش ارزشیابی در ارائه بازخوردهای حیاتی، نقش پررنگ‌تری به خود می‌گیرد. پژوهش حاضر با هدف بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی انجام پذیرفت. روش پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها آمیخته از نوع اکتشافی بود. در بخش کیفی از روش تحلیل محتوای استقرایی و در بخش کمی از طرح پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه کارکنان و مدیران واحد آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی بود که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع هدفمند ۱۵ نفر انتخاب شدند، جامعه آماری بخش کمی را متخصصان آموزش و توسعه شاغل در دانشگاه‌ها تشکیل می‌دادند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۶۸ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. به منظور بررسی روایی و پایایی بخش کیفی از رهنمودهای کرسول و پت استفاده شد و برای بررسی روایی و پایایی بخش کمی به ترتیب از روایی محتوایی و آلفای کرونباخ استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی به روش گرانهم و لاندمن و آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که نظام ارزشیابی و اثربخشی موجود در بانک‌های خصوصی نیازمند بازطراحی می‌باشد، در همین راستا به منظور بازطراحی نظام ارزشیابی و اثربخشی آموزشی الگویی با ۴ مولفه اصلی شامل نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها طراحی گردید و در نهایت نتایج نشان داد که الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان از اعتبار لازم برخوردار است.

**کلمات کلیدی:** آموزش و توسعه، اثربخشی آموزش، ارزشیابی آموزشی، بازطراحی، بانک خصوصی.

<sup>۱</sup> دانش آموخته دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

alidana1367@gmail.com

مسئول مکاتبات:

nili1339@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

aliabadikh@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

delavarali@yahoo.com

<sup>۴</sup> استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

dehghandehnavi@gmail.com

<sup>۵</sup> استادیار گروه مالی و بانکداری، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

## ۱. مقدمه

در عصر حاضر، محیط‌های تجاری مدرن، به سرعت در حال تغییر، پویا و در سطح بالایی در حال رقابت با دیگر سازمان‌های تجاری هستند. سازمان‌ها برای دستیابی به اهدافشان نیازمند منابع انسانی توانمند و دارای مهارت و تخصص سطح بالا هستند. در این راستا فرض بر این است که منابع انسانی، عنصر حیاتی، پایدار و در حال توسعه در سازمان است. دوره‌های آموزش ضمن خدمت، منابع انسانی را برای انعطاف‌پذیری و هماهنگی با تغییرات و پویایی‌های محیط کار آماده می‌کند و حتی می‌تواند با فراهم آوردن تخصص و دانش مورد نیاز سازمان، مزیت رقابتی برای سازمان ایجاد کند (۱).

در واقع منابع انسانی توانمند و ماهر، از مهمترین عوامل توسعه‌ی سازمانی به شمار آمده و آموزش، بهترین ابزار برای توسعه‌ی دانش، مهارت و نگرش منابع انسانی است (۲). به طور معمول، توانایی و مهارت کارکنان، از طریق آموزش و سرمایه‌گذاری در آن، حاصل می‌شود و همین افرادی که بواسطه‌ی آموزش توسعه یافته‌اند؛ موجبات پیشرفت و توسعه را در جنبه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی، برای سازمان فراهم می‌آورند. اگرچه می‌توان برای آموزش‌های سازمانی، اهداف یا ضرورت‌های متنوعی را در نظر گرفت ولی بدون تردید، مهم‌ترین هدف آموزش‌های سازمانی، تغییر در عملکرد کارکنان است؛ به نحوی که موجب ارتقای سطح کیفی و کمی محصول یا خدمات سازمان گردد (۳). بنابراین می‌توان گفت که آموزش، از جمله مهمترین راه‌هایی است که سازمان‌ها از طریق آن می‌توانند منابع انسانی خود را به سرمایه‌های انسانی تبدیل کنند (۴). در این راستا، هدف هرگونه آموزشی، آماده‌سازی کارکنان، بهبود نگرش، مهارت و دانش آنان است؛ تا آنها را قادر به انجام بهینه‌ی وظایف و کنترل مشکلات و موانع شغلی نماید (۵). بنابراین زمانی یک برنامه آموزشی می‌تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد بهبود نگرش، ارتقای مهارت و افزایش دانش، عرضه کند (۶).

در سال‌های اخیر الگوهای متعددی برای ارزشیابی آموزشی ارائه شده است؛ که از جمله‌ی آنها می‌توان به الگوی کرک‌پاتریک<sup>۱</sup>، فیلیپس<sup>۲</sup> و هالتون<sup>۳</sup> اشاره کرد (۷، ۸، ۹). با این حال، دغدغه اصلی مسئولین آموزش‌های سازمانی، همواره این بوده است که چه الگوهایی می‌تواند با توجه به شرایط سازمانی آنها مناسب باشد (۱۰). از سوی دیگر هالتون (۹) معتقد است که در هر سازمانی شرایط زمینه‌ای ویژه‌ای وجود دارد که بر فرایند و کیفیت آموزش سازمانی تأثیر می‌گذارد؛ که این امر لزوم توجه به شناسایی دقیق این ویژگی‌ها را بیش از پیش نشان می‌دهد. طاهری (۱۱) نیز معتقد است که هر چند در برخی از مدل‌های اثربخشی آموزش سازمانی به عوامل فردی، محیطی و آموزشی مؤثر بر کیفیت

1. Kirkpatrick

2. Philips

3. Holton

آموزش سازمانی اشاره شده است، اما مصادیق خاص هر یک در سازمان‌های گوناگون متفاوت است. همچنین ابطحی و جعفری نیا (۱۲) که الگویی برای سنجش اثربخشی سیستم آموزشی ارائه کرده‌اند، معتقدند، مهمترین محدودیت مدل آنان، مساله قابلیت تعمیم، بررسی و لحاظ موانع و ویژگی‌های ساختاری و زمینه‌ای سازمان‌های مختلف است. بنابراین با توجه به ادعان اکثر متخصصان و صاحبان الگوهای ارزشیابی، مهمترین چالش موجود در این عرصه تفاوت ساختار، جو سازمانی، فرهنگ سازمانی، اهداف متفاوت سازمان‌ها و غیره می‌باشد، که استفاده از الگوهای یکسان را برای سازمان‌های مختلف با مشکل اساسی مواجه کرده است.

علاوه بر موارد فوق، با وجود اهمیت بالای ارزشیابی آموزشی، بررسی‌ها نشان می‌دهد که این فرایند در سازمان‌ها به صورت مدون و منسجم صورت نمی‌گیرد و با مسامحه با آن برخورد می‌شود. علت این امر نیز ممکن است تخصیص ندادن زمان و بودجه کافی، کمبود متخصصان آموزش در سازمان‌ها و یا پیچیدگی خود فرایند ارزشیابی دانست (۱۳). تردیدی نیست که برنامه‌های آموزشی از نظر کیفیت و چگونگی برگزاری، تفاوت‌های زیادی با هم دارند، اما مطالعات نشان می‌دهد در کشور ما، ارزشیابی دوره‌های آموزشی، اغلب به صورت ساده و در سطح اول یا حداکثر سطح دوم مدل کرک پاتریک (۷) انجام می‌شود و ارزشیابی جامعی از اثربخشی دوره‌ها بعمل نمی‌آید (۱۴). در واقع می‌توان گفت که این مشکل فقط در کشور ما مطرح نبوده و در سازمان‌های اروپایی نیز مطرح است. برای مثال؛ هال و لی کوالییر (۱۵) گزارش کرده‌اند که شرکت‌های مربوط به اتحادیه‌های کارگری در ارزشیابی از اثربخشی دوره‌ها صرفاً به اندازه‌گیری سطح اول الگوی کرک پاتریک (واکنش)، بسنده کرده‌اند و سطوح بالاتر را مورد بررسی قرار نداده‌اند (۱۶). همچنین دبرا و برگ (۱۶) گزارش کرده است که فقط ۳۳ درصد از شرکت‌ها، سطح سوم (رفتار) و ۱۲ درصد از آنها، سطح چهارم (نتایج سازمانی) را مورد بررسی و ارزشیابی قرار داده‌اند. با وجود مزایای بسیاری که برای این الگو در ادبیات پژوهشی موجود هست، صرفاً استفاده از این الگو نمی‌تواند پاسخگوی همه‌ی نیازهای سازمان‌ها بویژه سازمان‌های پولی و بانکی باشد. از جمله ایراداتی که به این الگو وارد شده، این است که تاکید این الگو بر خروجی فرایند آموزش بوده و از دیگر مراحل فرایند آموزش غافل مانده است. همچنین این الگو در مقایسه با الگوهای دیگر، گام‌های ضروری تحقق مقاصد و شیوه بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی را برای بهبود آموزش تعریف نمی‌کند (۱۳). همچنین، هالتون (۹) معتقد است که رابطه علی بین سطوح چهارگانه ضعیف است و سلسله مراتبی نیست؛ بدین معنی که واکنش (سطح ۱) مثبت یادگیرنده، نسبت به آموزش، الزاماً به معنای یادگیری (سطح ۲) مطالب آموزشی نیست، همچنین تغییر در رفتار (سطح ۳) در محل کار بعد از پایان آموزش، می‌تواند نتایج متفاوتی از یادگیری (سطح ۲) حاصل از دوره داشته باشد (۱۷). علاوه بر این،

1. Hall &amp; LeCavalier

2. Debra &amp; Berge

الگوی کرک پاتریک، امکان محاسبه‌ی نرخ بازگشت سرمایه، که از مهمترین مقوله‌های مدنظر برای سازمان‌های پولی و بانکی است را فراهم نمی‌کند. یکی دیگر از ایراداتی که به الگوی کرک پاتریک وارد می‌شود، این است که در این الگو متغیرهای مداخله‌کننده اصلی که بر یادگیری تأثیر می‌گذارند؛ مانند: آمادگی کارآموز، انگیزه، طرح آموزش و تقویت آموزش در محیط کار، مشخص نشده‌اند. به علاوه، ممکن است؛ تفاوت‌های فردی نیز بر پیامدها تأثیر بگذارند که در این الگو به این تفاوت‌ها پرداخته نشده است (۶).

از سوی دیگر، سازمان‌ها سالانه مبالغ سنگینی را به منظور بهبود عملکرد کارکنان خود در زمینه‌ی آموزش و یادگیری، سرمایه‌گذاری می‌کنند. با وجود توجه بسیار زیاد، به آموزش و برنامه‌های آموزشی، مطالعات انجام شده، حاکی از آن هستند که بسیاری از این برنامه‌ها، اثربخشی لازم را از حیث انتقال یادگیری ندارند و انتقال مهارت‌های آموخته شده به محیط کار، به عنوان یکی از مهمترین شاخص‌های اثربخشی برنامه‌های آموزشی، به میزان بسیار اندکی صورت گرفته است (۶). بنابراین می‌توان گفت که، یکی دیگر از مشکلات اکثر الگوهای آموزشی، عدم توجه به میزان انتقال یادگیری در ارزشیابی از دوره‌های آموزشی است. در نهایت باید گفت که، اگر تمامی الگوهای مطرح در حوزه ارزشیابی آموزشی را مورد بررسی قرار دهیم، خواهیم دید که هر یک از آنها دارای نقاط قوت و ضعفی هستند، زیرا هر یک از الگوها براساس شرایط و موقعیت‌های خاصی تدوین شده‌اند، بنابراین اگر مسئولین آموزش، در شرایط و موقعیت مناسب آنرا بکار گیرند، دارای کاربرد خواهد بود و در غیر اینصورت نقاط ضعف آن آشکار شده و اطلاعات بدست آمده از آن غیرقابل استفاده و استناد خواهد بود، دلیل این امر نیز این است که هر الگویی با توجه به تعریف و نوع نگاهی که به مقوله ارزشیابی دارد و مهمتر اینکه نتایج، برای چه مقاصدی و چه گروهی دنبال می‌شود، شرایط و موقعیت خود را می‌طلبد (۱۰). در همین راستا، سازمان‌ها جهت اجرای نظام‌مند ارزشیابی آموزشی، یا باید از یک نظام و روش (الگوهای موجود) تبعیت کنند یا الگویی متناسب با اهداف، مأموریت و چشم‌انداز سازمان تهیه و تدوین کنند؛ که معمولاً انتخاب روش دوم، با توجه به شرایط خاص هر سازمان، منطقی‌تر بوده و از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت می‌باشد (۱۳).

از آنجایی که تنها راه آسیب‌شناسی و بررسی نقاط قوت و ضعف آموزش‌های سازمانی، انجام ارزشیابی از این دوره‌هاست (۱۸). می‌توان گفت که تنها در صورتی اطلاعات بدست آمده از ارزشیابی‌ها می‌تواند به رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت منجر شود که ارزشیابی از آموزش‌های ارائه شده بوسیله‌ی الگویی انجام گرفته باشد که متناسب با شرایط و مقتضیات سازمان باشد، چرا که ساختار، اهداف، چشم‌انداز، نوع نگاه به آموزش، جو و فرهنگ سازمانی، ویژگی‌های زمینه‌ای و غیره؛ از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت بوده و در اثربخش بودن یا نبودن آموزش‌های ارائه شده تأثیر گذار است. علاوه بر این الگوهای مختلف مؤلفه‌ها و شاخص‌های متنوعی را برای ارزشیابی آموزش‌های سازمانی پیشنهاد

داده‌اند(متناسب با شرایط و مقتضیات ظهورشان) که هیچ یک از این الگوها به تنهایی پاسخگوی نیازهای سازمان به طور تمام و کمال نیستند، بنابراین سازمان‌ها جهت برآوردن نیازهای خود، ناچار به استفاده‌ی همزمان از چندین الگو هستند، که این کار نه تنها نیاز آنان را به صورت صددرصدی برآورده نمی‌سازد، بلکه هزینه و وقت زیادی را از سازمان می‌گیرد. در واقع ما در پژوهش حاضر بدنبال ارائه‌ی مدلی برای ارزشیابی چندوجهی از آموزش هستیم، در همین راستا هدف اصلی پژوهش عبارت است از: بازطراحی ارزشیابی و اثربخشی در نظام آموزش و توسعه بانک‌های خصوصی.

به منظور دستیابی به اهداف پژوهش، پژوهش‌های زیر با هدف بررسی پیشینه پژوهش، مورد

مطالعه و بررسی قرار گرفت:

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته‌ها
۱	قاسمی(۱۹) ۱۳۹۸	ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی بازاریابی و فروش خدمات بانکی، بانک انصار با رویکرد شعبه‌محور طی سالهای ۹۵الی ۹۸، بر اساس مدل توتادو در سطح سازمانی	نتایج پژوهش حاکی از آن است که دوره‌های آموزشی در بُعد بازده با شاخص رضایت مشتریان و بُعد فرآیند با شاخص ارزیابی عملکرد کارکنان تاثیر داشته است. ولی در بُعد بازده، با شاخص تعداد مشتریان جدید، در بُعد مالی با شاخص افزایش فروش و در بُعد منابع با شاخص تحقق اهداف سازمان(بهره وری) تاثیر چشمگیری نداشته است.
۲	عزتی، یوزباشی و شاطری(۲۰) ۱۳۹۶	ارزشیابی وضعیت موجود دوره‌های آموزشی و ارائه الگوی کیفی ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی سازمان امور مالیاتی کشور	یافته‌ها بیانگر آن بود که وضعیت موجود نیازسنجی دوره‌های آموزشی، اهداف دوره‌های آموزشی، محتوای دوره‌های آموزشی، مدرسان دوره‌های آموزشی، سازماندهی دوره‌های آموزشی، ارزشیابی‌های آموزشی و انگیزش از دید کارشناسان سازمان امور مالیاتی در حد متوسط بوده است.
۳	محسنی(۲۱) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار بر اساس الگو سیپ	یافته‌ها بیانگر آن بود که اثربخشی دوره‌های آموزش بانک انصار بر اساس الگوی سیپ، بطور کلی بالاتر از حد متوسط می‌باشد و در میان ابعاد مختلف مدل پژوهش، عامل زمینه‌بیشترین تاثیر را بر اثربخشی دوره‌ها داشته است.
۴	مختاری(۲۲) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار بر اساس الگوی انتقال آموزش هالتون	نتایج پژوهش، بیانگر آن بوده که میانگین اهمیت کلیه عوامل فردی، آموزشی و سازمانی در انتقال اثربخش آموزش، بالاتر از میانگین نظری بوده. همچنین، از بین عوامل موثر بر انتقال آموزش، بالاترین میانگین، متعلق به عامل فردی و پایین‌ترین میانگین متعلق به عامل سازمانی می‌باشد.
۵	رواسی(۲۳) ۱۳۹۵	ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک انصار در سطح نتایج	نتایج پژوهش، حاکی از آن می‌باشد که شاخص افزایش میزان سود سازمان پس از برگزاری دوره‌های آموزشی ("بانکداری شرکتی" و "ارزیابی مالی طرح‌های سرمایه‌گذاری متقاضیان تسهیلات")، بیشتر از حد متوسط بهبود

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
		سازمانی	یافته و این بهبود بین ۲۵ تا ۵۰ درصد به طور مستقیم، ناشی از آموزش و اثرات آن در افزایش میزان سود سازمان بوده است. همچنین در خصوص افزایش میزان فروش نیز نتایج پژوهش نشان داد که این شاخص پس از اجرای دوره های آموزشی ("بانکداری مدرن" و "مدیریت ارتباط با مشتری") به طور متوسط بهبود یافته که این تغییر بین ۵۰ تا ۷۵٪ ناشی از اجرای آموزش ها و اثرات آن بوده است.
۶	پرز سالترو <sup>۱</sup> و همکاران(۲۴) ۲۰۱۹	انتقال دانش در فرایندهای آموزش: به سمت یک مدل ارزشیابی یکپارچه	در این پژوهش ۳۵ مدل و روش ارزشیابی آموزشی که در ادبیات پژوهش یافت شد، مورد بررسی قرار گرفت. از انواع روش های ارزشیابی آموزشی، متداول ترین و شناخته شده-ترین مدل ها به شرح ذیل بودند، ۶۰ درصد از این مدل ها برای ارزشیابی پایانی، که ۴۳ درصد از آنها با ارزشیابی تاییدی مورد پیگیری قرار می گرفتند، و ۲۹ درصد از انواع روش ها نیز مربوط به ارزشیابی تکوینی بود. ۴۰ درصد از این پژوهش ها ارزشیابی پایانی و تاییدی را با هم ترکیب کرده بودند و ۲۶ درصد از آنها ارزشیابی تکوینی-پایانی را باهم ترکیب کرده بودند، متداول ترین ابزار برای انجام ارزشیابی پرسشنامه بود که به میزان ۵۷ درصد استفاده از این ابزار استفاده می شد، و ۳۱ درصد از آنها با مصاحبه مورد پیگیری قرار می گرفتند. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که یکپارچگی روش های ارزشیابی در سطح خیلی پایینی قرار دارد و این کار به شکل منسجم و سازمان یافته، انجام نمی شود.
۷	لانگمن و توماس <sup>۲</sup> (۲۵) ۲۰۱۹	بازاندیشی در ارزشیابی آموزشی: ارزشیابی چندوجهی، طیف مخاطب و تغییر هدفمند	آنان در این پژوهش، یک چارچوب ارزیابی چهار سطحی جدید را معرفی کرده اند که در دو محور اصلی و مستقل شکل گرفته که این دو محور عبارتند از تغییر هدفمند و طیف مخاطبان. این دو محور اصلی و مستقل از هم، تغییرات سازمانی مورد انتظار و علاقه مخاطبان را در ارزشیابی مشخص می کنند. چهار سطح ارزشیابی در این مدل عبارتند از: شناسایی <sup>۳</sup> ، مصرف <sup>۴</sup> ، کاربرد <sup>۵</sup> و تحقق <sup>۶</sup> . آنان اذعان می کنند که این چهار سطح لزوماً خطی و صعودی نیستند؛ بلکه ابزارهای مستقلی هستند که می توانند به

<sup>۱</sup>. Perez-Soltero

<sup>۲</sup>. Langmann & Thomas

<sup>۳</sup>. Identification

<sup>۴</sup>. Consumption

<sup>۵</sup>. Utilisation

<sup>۶</sup>. Realisation

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
			صورت صعودی، نزولی یا مستقل، متناسب با موقعیت، تمرکز ارزشیابی، زمینه سازمانی، خواست یا الزامات مورد نیاز، با هم ترکیب شوند. چارچوب ارزشیابی آموزشی چندوجهی، نظریه‌ی ارزشیابی آموزشی را گسترش می‌دهد تا بر درک بهتری از عوامل محیطی، سازمانی، عوامل مبتنی بر منابع یا غیره تمرکز کند. فرآیند ارزیابی را از فعالیت منابع انسانی ساده به سمت یک سازمان یکپارچه سوق دهد.
۸	محمد (۲۶) ۲۰۱۶	بررسی آن دسته از ویژگی‌های ارزشیابی که متخصصان یادگیری در طراحی یک رویکرد ارزشیابی برای تعیین اثربخشی آموزش در سطح رفتار، مد نظر قرار می‌دهند	نتایج نشان داد با توجه به نظرات متخصصان یادگیری، آموزش مهارت، بر خلاف آموزش دانش، برای ارزشیابی سطح رفتار مناسب می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد که برای اندازه‌گیری رفتار، مشخص شده است که مدیر مستقیم فرد، می‌تواند نقش کلیدی در جمع‌آوری داده‌ها داشته باشد، چرا که وی رفتار حین کار یادگیرنده را مشاهده می‌کند. به همین منظور، شاخص‌های رفتاری قابل اندازه‌گیری می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد
۹	مولدووانا <sup>۱</sup> (۲۷) ۲۰۱۶	ارائه مدل بهینه شده و بهبود یافته‌ی کرک پاتریک	در مدل پیشنهادی، چهار مولفه‌ی انگیزش، دانش، عملکرد و پیامدها؛ به عنوان اهداف در نظر گرفته شده‌اند و چهار مولفه‌ی واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج، به عنوان ارزشیابی مطرح شده‌اند. به عنوان مثال انگیزش به این سوال پاسخ می‌دهد که یادگیرندگان به منظور یادگیری و عمل، چه چیزی را باید درک کنند؟ یا واکنش به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا یادگیرندگان برای یادگیری برانگیخته شده‌اند؟
۱۰	چوکوو <sup>۲</sup> (۲۸) ۲۰۱۵	دستیابی به درک و فهمی عمیق از ارزشیابی مشارکتی از دیدگاه ذینفعان، ایجاد تغییر در سیستم ارزشیابی و تولید دانش جدید برای جوامع پژوهشی	نتایج حاکی از آن بود که تغییر در رفتار و ادراک لازم بوده؛ و استفاده از داده‌های کیفی برای بهبود طراحی، ارائه و مشارکت در آموزش باید اتفاق بیافتد. همچنین آنان دریافتند که فرآیند ارزشیابی مشارکتی، مشارکت‌کنندگان را قادر می‌سازد تا با آگاهی از بحث در مورد مشکلات یا مسائل مربوط به خودشان در محل کار، و با انسجام گروهی و حمایت اجتماعی به صورت خودراهبر یاد بگیرند.
۱۱	جین و جین <sup>۳</sup> (۲۹) ۲۰۱۵	اندازه‌گیری اثربخشی آموزش در بانک‌های خصوصی، دولتی و خارجی در هند	نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در بانک‌های انتخاب شده، در حالت کلی آموزش کارکنان و ابعاد فردی آن، در سطح متوسط قرار دارد و تفاوت معناداری در اثربخشی آموزش کارکنان در میان سه بخش بانکی (عمومی،

1. Moldovan

2. Chukwu

3. Jain , Jain

ردیف	پژوهشگر و سال	هدف	یافته ها
			خصوصی و خارجی) وجود ندارد. همچنین تجزیه و تحلیل همبستگی نشان داد که تمامی ابعاد پنج گانه آموزش کارکنان، با همدیگر روابط مثبت و معناداری دارند. علاوه بر این، اختلاف معناداری بین ادراک مدیران زن و مرد، و مدیران واحدهای مختلف در زمینه آموزش کارکنان وجود ندارد.
۱۲	کارثیکیان، کارثی و گراف <sup>۱</sup> (۲۰۱۰)	تجزیه و تحلیل اثربخشی آموزش در بانک‌های منتخب در جنوب هند و بررسی و یافتن ارتباط بین اثربخشی آموزش و رشد و نتیجه بانک‌ها	نتایج نشان داد، پاسخ دهندگان تمامی متغیرها را در اثربخشی آموزش تاثیرگذار می‌دانند. پژوهشگران نتیجه می‌گیرند، زمانی که اثربخشی آموزش افزایش می‌یابد، به طور مستقیم تاثیر مثبت بر رشد و نتایج بانک‌ها را به همراه دارد. بنابراین آموزش واقعاً در تمام بانک‌هایی که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، موثر بوده است.

## ۲. روش پژوهش

از حیث هدف، کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها آمیخته از نوع اکتشافی بود. به منظور فهم بهتر مطالب مربوط بخش روش‌شناسی، موارد مذکور در دو بخش کیفی و کمی به طور مجزا تشریح شده است.

### بخش کیفی

در بخش کیفی، از روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. در این بخش، جامعه آماری شامل کلیه کارکنان ادارات آموزش و توسعه‌ی منابع انسانی شاغل در بانک‌های خصوصی کشور بود که در این مرحله، مشارکت کنندگان با روش غیراحتمالی، از نوع هدفمند انتخاب شدند که حجم نمونه ۱۵ نفر بود. به منظور گردآوری داده‌ها در این بخش، از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. کرسول و پت(۳۱) برای نیل به اعتبار یا روایی پژوهش کیفی هشت راهبرد را پیشنهاد می‌کند: که البته در انتها تذکر می‌دهد که رعایت دست کم دو راهبرد در هر پژوهش کیفی می‌تواند برای پژوهش، اعتباری قابل قبول ایجاد کند. هشت راهبرد عبارتند از:

درگیری طولانی مدت پژوهشگر با فضای پژوهشی و مشاهدات مداوم او در محیط پژوهش، از جمله اعتمادسازی با افراد موضوع پژوهش، یادگیری فرهنگ آن محیط و کنترل بدفهمی‌های ناشی از مداخله‌های پژوهشگر یا مطلعان.

مثلث‌سازی<sup>۲</sup> از طریق گردآوری شواهد از منابع مختلف، شامل تئوری‌های گوناگون، آدم‌های جورواجور، منابع اطلاعاتی متنوع و شیوه‌های گوناگون.

<sup>۱</sup> Karthikeyan, Karthi, Graf

<sup>۲</sup> Triangulation



کنترل بیرونی پژوهش، از طریق داوری یا گزارش شخص ثالث؛ یعنی کسی که پژوهشگر را صادق نگاه می‌دارد؛ از او پرسش‌های دشواری درباره‌ی روش‌ها، معانی و تفسیرها می‌کند و صبورانه به سخنان او گوش می‌دهد.

در تحلیل موردی منفی<sup>۱</sup> پژوهشگر فرضیه‌ها را همزمان با پیشرفت پرس‌وجو در پرتو شواهد ناقص اصلاح می‌کند.

روشنگری پژوهشگر از همان ابتدا در مورد سوگیری‌های احتمالی خود با ذکر تجربیات قبلی، سوگیری‌ها و تمایلاتی که احتمالاً تفسیرها و رویکردهای مطالعه را شکل داده‌اند؛

دریافت نظر شرکت کنندگان در پژوهش، درباره‌ی اعتبار یافته‌ها و تفسیرها؛ برای این کار می‌توان یافته‌ها، تفسیرها و نتایج پژوهش را در گروهی کانونی متشکل از شرکت کنندگان در پژوهش مورد قضاوت قرار داد.

توضیح مفصل و غنی<sup>۲</sup> خوانندگان را برای قضاوت در مورد قابل انتقال بودن یافته‌ها کمک می‌کند. با این توصیف دقیق، خواننده می‌تواند تصمیم بگیرد آیا می‌تواند داده‌ها، روشها یا یافته‌های ارائه شده در پژوهش را در محیط دیگری به کار گیرد یا خیر.

داوران بیرونی: از بیرون فضای پژوهش را زیر نظر می‌گیرد و مشخص می‌کند که آیا یافته‌ها، تفاسیر و نتایج توسط داده‌ها پشتیبانی می‌شود یا خیر.

در پژوهش حاضر، به منظور تضمین اعتبار داده‌های گردآوری شده از طریق مصاحبه از راهبردهای اول، دوم، سوم و ششم ذکر شده در مطلب فوق استفاده گردید.

همچنین کرسول و پث (۳۱) برای نیل به پایایی نیز هفت راهبرد را پیشنهاد می‌کند که عبارتند از:

یادداشت برداری در حین مصاحبه یا مشاهده؛

ضبط صوت با کیفیت، برای ثبت دقیق گفته‌ها؛

آوانگاری گفته‌های ضبط شده؛

تن آوانگاری نکات، مکث‌ها و جزئیاتی که معمولاً جا می‌افتند؛

کدگذاری ناشناس به کمک کدگذاری که جزو تیم پژوهش نیست؛

آنالیز داده‌ها به کمک افراد ناشناس و رایانه، به طوری که دیدگاه‌های مجریان پژوهش اثری در تحلیل داده نداشته باشد؛

توافق بین کدگذاران: اگر چند کدگذار کار کدگذاری را انجام دهند، لازم است بین آنها توافقی

درباره شیوه‌ی کار صورت پذیرد.

<sup>۱</sup>. Negative case analysis

<sup>۲</sup>. Thick description

در پژوهش حاضر به منظور افزایش پایایی داده‌های گردآوری شده، مطابق بندهای یک و دو عمل شد. در نهایت جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از مصاحبه روش تحلیل محتوای کیفی مطابق نظر گرانهیم و لاندمن<sup>۱</sup> (۳۳) استفاده شد. ایشان برای تجزیه و تحلیل محتوای داده‌های کیفی برآمده از مصاحبه مراحل زیر را پیشنهاد می‌کنند:

پیاده سازی کل مصاحبه بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه.

مطالعه و خواندن کل متن برای درک کلی از محتوای آن.

تعیین واحدهای معنا.

استخراج کدهای اولیه از واحدهای معنا.

تعیین درون مایه‌ها یا طبقات اصلی.

بخش کمی

در بخش کمی از طرح پیمایشی استفاده شد. در این بخش جامعه آماری شامل متخصصان آموزش و توسعه‌ی منابع انسانی شاغل در دانشگاه‌های کشور بود که در این مرحله مشارکت کنندگان با روش تصادفی، از نوع ساده انتخاب شدند، حجم نمونه ۶۸ نفر بود. به منظور گردآوری داده‌ها در این بخش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و جهت بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۱۷ بدست آمد. در نهایت جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از پرسشنامه از آزمون T تک نمونه‌ای استفاده شد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی یافته‌های پژوهش، ابتدا سوالات پژوهش به تفکیک مطرح شده و یافته‌های مربوط به آن‌ها گزارش می‌شود.

سوال اول: بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش از چه الگوهایی استفاده می‌کنند؟

#### جدول ۱. الگوهای مورد استفاده در بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش

ردیف	بانک‌ها (به ترتیب حجم کارکنان)	الگوی کرک پاتریک	الگوی فیلیپس	الگوی CIPP	الگوی انتقالی هالتون	الگوی توتادو
۱	A	*	*	*	*	*
۲	B	*				
۳	C	*				
۴	D	*				
۵	E	*				
۶	F	*	*			
۷	G	*				

ردیف	بانک‌ها (به ترتیب حجم کارکنان)	الگوی کرک پاتریک	الگوی فیلیپس	الگوی CIPP	الگوی انتقالی هالتون	الگوی توتادو
۸	H	*				
۹	I	*				
۱۰	J	*				
۱۱	K	*				
۱۲	L	*				
۱۳	M	*		*		
۱۴	N	*				
۱۵	P	*				

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۱) نشان می‌دهد، همه‌ی بانک‌های خصوصی از الگوی کرک پاتریک برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی خود استفاده می‌کنند، همچنین فقط سه مورد از بانک‌ها از الگوهای دیگر نیز جهت ارزشیابی دوره‌های آموزشی خود استفاده کرده‌اند، به عبارت دیگر از میان ۱۵ بانک مورد مطالعه، فقط دو بانک از الگوی فیلیپس برای محاسبه ROI استفاده کرده‌اند و دو بانک نیز استفاده از الگوی انتقالی هالتون را گزارش کرده‌اند. نکته‌ی دیگر این است که فقط یکی از بانک‌ها از همه‌ی الگوهای مطرح در زمینه‌ی ارزشیابی استفاده نموده که در گزارش آنان نیز مشخص شد که به صورت برون سپاری انجام پذیرفته و مدل رایج برای ارزشیابی دوره‌ها، همان الگوی کرک پاتریک است.

سوال دوم: بانک‌های خصوصی چه مولفه‌هایی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند؟

با توجه به یافته‌های سوال اول، مشخص شد که بانک‌های کشور از الگوهایی که در مبانی نظری ارزشیابی آموزشی، پرکاربرد و پرتکرار هستند، استفاده می‌نمایند و به منظور اطلاع و اطمینان از چگونگی استفاده از این الگوها، مولفه‌هایی از الگوهایی که در سوال اول مشخص شد مورد سوال قرار گرفت تا بدین ترتیب جزئیات بیشتری از کم و کیف ارزشیابی در بانک‌ها بدست آید، نتایج مربوط به این سوال در جدول زیر مشخص شده است.

جدول ۲. مولفه‌های مورد ارزشیابی در بانک‌های خصوصی

مدیریت انتقال یادگیری	ارزشیابی فرایندها	نتایج مالی (ROI)	نتایج سازمانی	رفتار	یادگیری	واکنش	بانک‌ها (به ترتیب حجم کارکنان)	ردیف
	*	*	*	*	*	*	A	۱
				*	*	*	B	۲
				*	*	*	C	۳

مدیریت انتقال یادگیری	ارزشیابی فرایندها	نتایج مالی (ROI)	نتایج سازمانی	رفتار	یادگیری	واکنش	بانک ها (به ترتیب حجم کارکنان)	ردیف
				*	*	*	D	۴
				*	*	*	E	۵
	*	*	*	*	*	*	F	۶
				*	*	*	G	۷
				*	*	*	H	۸
	*			*	*	*	I	۹
					*	*	J	۱۰
					*	*	K	۱۱
					*	*	L	۱۲
				*	*	*	M	۱۳
				*	*	*	N	۱۴
					*	*	P	۱۵

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۲) نشان می‌دهد، سطح واکنش و یادگیری الگوی کرک پاتریک در همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، سطح رفتار در ۷۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، همچنین سطح نتایج سازمانی و مالی نیز در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود. در نهایت سنجش و ارزشیابی از فرایندهای آموزش نیز در ۳ بانک مورد ارزشیابی و سنجش قرار می‌گیرد که ۲۰ درصد از بانک‌های مورد مطالعه را در بر می‌گیرد. این در حالی است که در هیچ یک از بانک‌های مورد مطالعه، مدیریت انتقال یادگیری اتفاق نمی‌افتد.

سوال سوم: بانک‌های خصوصی برای گردآوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی و اثربخشی آموزش از چه شیوه‌ها و ابزارهایی استفاده می‌کنند؟

جدول ۳. شیوه‌ها و ابزارهای گردآوری داده برای ارزشیابی آموزشی در بانک‌های خصوصی

ردیف	بانک ها (به ترتیب حجم کارکنان)	پرسشنامه	آزمون کتبی	مصاحبه حضوری	مصاحبه تلفنی	مشاهده	آزمون عملکردی
۱	A	*		*			
۲	B	*					

رتبه	بانک‌ها (به ترتیب حجم کارکنان)	پرسشنامه	آزمون کتبی	مصاحبه حضوری	مصاحبه تلفنی	مشاهده	آزمون عملکردی
۳	C	*	*				*
۴	D	*					
۵	E	*			*		
۶	F	*	*		*		
۷	G	*	*				
۸	H	*	*				
۹	I	*	*	*	*	*	
۱۰	J	*					
۱۱	K	*					
۱۲	L	*	*				
۱۳	M	*	*	*	*		*
۱۴	N	*	*				
۱۵	P	*	*	*	*		

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز جهت ارزشیابی دوره‌های آموزشی از ابزار کمی گردآوری داده، بویژه پرسشنامه بهره گرفته‌اند، همچنین ۶۰ درصد از بانک‌ها برای سنجش یادگیری خود از آزمون‌های کتبی استفاده کرده‌اند، علاوه بر این داده‌های جدول فوق بیانگر این مطلب است که تنها ۵ بانک، به گردآوری داده‌های کیفی، جهت انجام ارزشیابی دوره‌های آموزشی پرداخته‌اند؛ که شامل روشهای مصاحبه حضوری، مصاحبه تلفنی و مشاهده بوده است.

سوال چهارم: مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی چه باید باشد؟

#### جدول ۴. مولفه‌های الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی

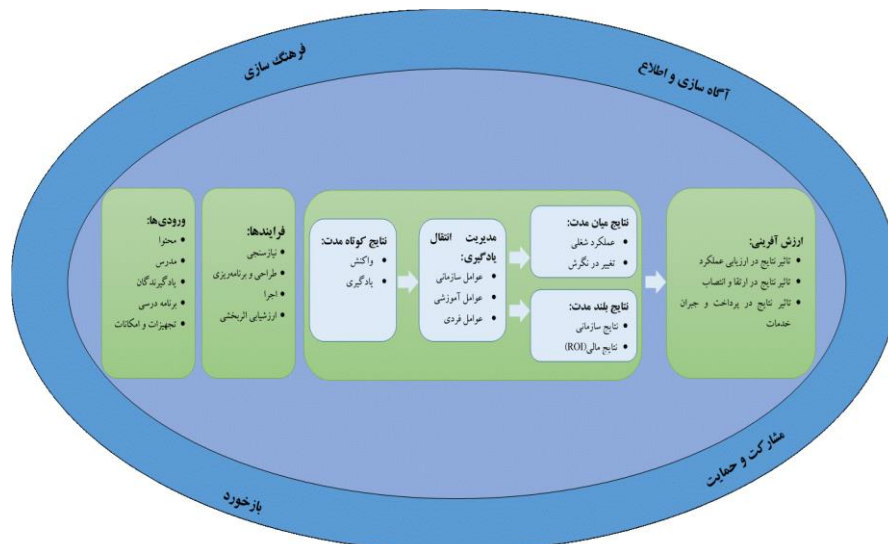
ردیف	برخی از مفاهیم اولیه	فراوانی	مولفه‌های اولیه	مولفه‌های اصلی
۱	بررسی میزان انتقال مهارت به محیط کار، بررسی و ارزیابی عوامل انتقال آموزش، ارزیابی انگیزش مخاطب، بررسی نگرش فراگیران، بررسی خودکارآمدی فراگیران، بررسی عوامل مداخله‌گر در آموزش، بررسی ویژگی‌های فردی، بررسی ویژگی‌های آموزشی، بررسی ویژگی‌های سازمانی، بررسی شرایط انتقال یادگیری به محیط کار.	۳۶	مدیریت انتقال یادگیری	نگاه فرایندی
۲	تداوم و استمرار ارزشیابی، یکپارچگی ارزشیابی و اثربخشی، لزوم یکپارچگی	۴	ایجاد	

ردیف	برخی از مفاهیم اولیه	فراوانی	مؤلفه‌های اولیه	مؤلفه‌های اصلی
	ارزیابی و اثربخشی، ایجاد زمینه‌های لازم برای بهبود مداوم برنامه‌های آموزشی.		یکپارچگی	
۳	ارزیابی استاد و مدرس، ارزیابی استاد، بررسی و بازبینی محتوای دوره، بررسی و ارزیابی محتوا، ارزیابی کلیه عناصر سیستم آموزشی، ارزیابی محتوا، ارزشیابی مواد آموزشی.	۶	ارزیابی عناصر	
۴	ارزشیابی از فرایندهای آموزش، بررسی مشکلات فرایند تدریس، بررسی و بازبینی فرایند نیازسنجی، بررسی و بازبینی روش‌های تدریس، ارزیابی فرایند برنامه ریزی، ارزیابی فرایند اجرایی آموزش، ارزشیابی از فرایند برنامه ریزی، ارزیابی روش تدریس، طراحی اصولی آموزش، تعیین نقاط قوت و ضعف اجرای برنامه‌ها.	۱۲	ارزیابی فرایندها	
۵	فراهم سازی شواهد معتبر، ارائه گزارش به ذی‌نفعان، ارائه گزارش به مشارکت کنندگان در فرایند ارزشیابی، ارائه گزارش ارزشیابی، ارائه نتایج ارزشیابی به مدیریت ارشد، اطلاع رسانی به کارکنان و مدیران، اطلاع رسانی در خصوص نتایج ارزشیابی، اطلاع رسانی و آگاه سازی مدیران، فراهم سازی گزارش برای مدیران، تهیه و انتشار گزارش ارزشیابی.	۱۶	اطلاع رسانی و آگاه‌سازی	
۶	بررسی فرهنگ سازمانی،	۲	فرهنگ سازمانی	
۷	ارائه بازخورد به استاد، ارائه بازخورد به یادگیرندگان، استقرار سیستم بازخورد، فراهم سازی بازخورد، ارائه بازخورد ارزشیابی به برنامه ریزی، ارائه بازخورد ارزشیابی به نیازسنجی، ارائه بازخورد ارزشیابی به اجرای برنامه، ارائه بازخورد به فرایندها.	۹	بازخورد	بسترسازها
۸	مشارکت مدیران و سرپرستان در فرایند ارزشیابی، مشارکت مدیران ارشد سازمان در فرایند ارزشیابی، مشارکت یادگیرنده در اجرای فرایند ارزشیابی، مشارکت ذی نفعان در فرایند ارزشیابی، حمایت کارکنان و مدیران ارشد، حمایت مدیران سازمان، نگاه مناسب مدیران به آموزش، حمایت سرپرست، مجوز سرپرست، حمایت همکار.	۱۱	مشارکت و حمایت	
۹	محاسبه نرخ بازگشت سرمایه، بررسی میزان تحقق اهداف سازمانی، سنجش موفقیت کسب و کار، ارزشیابی از محصولات آموزش، سنجش نتایج و بازده های آموزشی، تعیین و بررسی تأثیرات مالی، سنجش فواید و مزایای سازمانی، سنجش بازده مالی دوره‌ها، ارزشیابی نتایج بلند مدت، تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی.	۱۵	نتایج بلند مدت	
۱۰	سنجش مهارت‌های آموخته شده، ارزیابی تغییر در عملکرد فراگیران، ارزشیابی از فراورده‌ها، سنجش اهداف شغلی، سنجش مهارت، بررسی بهبود نگرش، سنجش یادداری و یادآوری، بررسی تغییر در عملکرد شغلی، بررسی تغییر رفتار در محیط کار، تغییر در نگرش.	۱۹	نتایج میان مدت	نتایج
۱۱	بررسی میزان ایجاد یادگیری، سنجش میزان یادگیری، سنجش یادگیری، سنجش واکنش مخاطب، ارزیابی از میزان رضایت یادگیرندگان، ارزیابی نتایج کوتاه مدت، ارزشیابی میزان یادگیری شرکت کنندگان.	۷	نتایج کوتاه مدت	
۱۲	ارتباط فرایند آموزش با ارزیابی عملکرد کارکنان، استفاده از نتایج ارزشیابی، ارتباط نتایج ارزشیابی با منابع انسانی.	۳	ارتباط فرایندی	ارزش آفرین

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۴) نشان می‌دهد مولفه‌های فرعی یک الگوی ارزشیابی مطلوب از حیث نظری و تئوریک را می‌توان در ۱۲ مولفه طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: مدیریت انتقال یادگیری، اطلاع‌رسانی و آگاه‌سازی، نتایج بلندمدت، نتایج میان‌مدت، نتایج کوتاه‌مدت، فرایندها، بازخورد، مشارکت و حمایت، ارزیابی عناصر، یکپارچگی، ارتباط فرایندی، فرهنگ سازمانی. و در نهایت این ۱۲ مولفه را می‌توان در ۴ مولفه اصلی "نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش آفرین‌ها" طبقه‌بندی کرد.

ارتباط بین مولفه‌های فرعی و اصلی که بواسطه‌ی تجربه‌ی زیسته پژوهشگر در طول پژوهش و مطالعه مبانی نظری و نتایج پژوهش حاضر بدست آمده است، را می‌توان به صورت الگوی زیر (شکل ۱) ترسیم نمود.



شکل ۱: الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزش (یافته‌های پژوهشگر)

سوال پنجم: تا چه اندازه الگوی تدوین شده از نظر متخصصان حوزه آموزش و توسعه، از اعتبار لازم برخوردار است؟

به منظور اعتباریابی الگوی تدوین شده توسط متخصصان، الگو و توضیحات آن در اختیار متخصصان قرار گرفت و با نظر اساتید راهنما و مشاور، متغیرهای شش گانه به عنوان ابعاد اعتبار الگو، به صورت یک پرسشنامه تدوین شده و جهت پاسخگویی در اختیار متخصصان قرار گرفت که نتایج مربوط به آن در جدول ۵ قابل مشاهده است.

## جدول ۵. نتایج تحلیل تی تک نمونه‌ای مربوط به اعتبار درونی الگوی پیشنهادی

متغیر	فراوانی	میانگین	test value	انحراف استاندارد	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین
اعتبار	۶۸	۸/۶۸	۶	۰/۹۹	۲۲/۰۹	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۶۸
کاربردپذیری	۶۸	۷/۵۶	۶	۱/۶۱	۸/۰۵	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۵۶
جامعیت	۶۸	۸/۲۱	۶	۱/۳۱	۱۳/۸۸	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۲۱
مقبولیت	۶۸	۸/۲۳	۶	۱/۶۰	۱۱/۵۰	۶۷	۰/۰۰۰	۲/۲۳
نوآوری	۶۸	۷/۳۸	۶	۲/۲۱	۵/۱۵	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۳۸
ادراک‌پذیری	۶۸	۴/۰۳	۳	۰/۹۶	۸/۸۳	۶۷	۰/۰۰۰	۱/۰۳
اعتبار کلی	۶۸	۴۴/۰۹	۳۳	۷/۰۲	۱۳/۰۳	۶۷	۰/۰۰۰	۱۱/۰۹

(منبع: یافته‌های پژوهشگر)

همانطور که داده‌های جدول (۵) نشان می‌دهد، مقدار بدست آمده برای test value و میانگین، به ترتیب برای مولفه اعتبار ۶ و ۸/۶۸؛ برای مولفه کاربردپذیری ۶ و ۷/۵۶؛ برای مولفه جامعیت ۶ و ۸/۲۱؛ برای مولفه مقبولیت ۶ و ۸/۲۳؛ برای مولفه نوآوری ۶ و ۷/۳۸، و در نهایت برای مولفه ادراک‌پذیری ۳ و ۴/۰۳ می‌باشد. این میانگین‌ها منجر به مقدار متفاوتی از تی (T) شده است که این مقادیر، همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. با توجه به اینکه مقادیر T مشاهده شده در سطح یک درصد معنادار بوده و اختلاف میانگین آنها نیز مثبت می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مولفه‌ها، چینش و روابط بین مولفه‌ها از نظر متخصصان، از اعتبار لازم برخوردار می‌باشد.

## ۴. بحث و نتیجه‌گیری

سوال اول: بانک‌های خصوصی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش از چه الگوهایی استفاده می‌کنند؟ همانطور که یافته‌ها نشان داد، بانک‌های خصوصی به منظور انجام ارزشیابی آموزشی از الگوی کرک پاتریک استفاده می‌کنند، همچنین فقط سه مورد از بانک‌ها از الگوهای دیگر از جمله فیلیپس و هالتون استفاده کرده‌اند. این در حالی است که الگوی کرک پاتریک با محدودیت‌هایی مواجه هست که صرف استفاده از آن نمی‌تواند به انجام یک ارزشیابی نظامند و یکپارچه که اثربخشی آموزش را نیز ارتقا دهد، بیانجامد. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر باید گفت که یکی از اصلی‌ترین دلایل مورد اقبال واقع شدن الگوی کرک پاتریک در بانک‌های ایرانی و به تبع آن بانک‌های خصوصی کشور، سادگی و سهولت استفاده از الگوی کرک پاتریک است، بویژه پیاده‌سازی دو سطح اول این الگو به راحت‌ترین شکل ممکن، امکان پیاده‌سازی در بانک را داراست و با طراحی یک فرم و پرسشنامه می‌توان این دو سطح را مورد بررسی قرار داد. یکی دیگر از دلایل عدم توجه به سایر الگوهای ارزشیابی آموزشی را می‌توان کمبود حضور نیروهای متخصص در واحد ارزشیابی آموزشی بانک‌ها دانست، چرا که استفاده از الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی، نیازمند این است که کارکنان از دانش، مهارت و تخصص بالایی در



حوزه آموزش و ارزشیابی آموزشی برخوردار باشند، در واقع اگر نیروی انسانی متخصص باشد، کارها با صرف کمترین زمان و هزینه و با بیشترین کارایی انجام خواهد شد، این در حالی است که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد ۷۸ درصد از کارکنان واحد آموزش و توسعه در بانک‌های مورد مطالعه تخصصی غیر از آموزش دارند، و تنها ۲۲ درصد از کارکنان، متخصص حوزه آموزش و توسعه هستند، این در حالی است که از این میزان نیز، هیچ یک در پست‌های مدیریتی حضور نداشته و صرفاً در مناصب و جایگاه‌های غیرتصمیم‌گیر به کار گرفته شده‌اند؛ که شاید بتوان گفت، یکی از اصلی‌ترین دلایل عدم استفاده از الگوهای دیگر و استقرار یک نظام جامع ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه، عدم حضور متخصصان آموزش و توسعه در مناصب تصمیم‌گیر می‌باشد. یکی دیگر از دلایل توجه بانک‌ها به این الگو را می‌توان در محافل علمی برگزار شده در کشور در موضوع آموزش سازمانی دانست، چرا که این همایش‌ها و کنفرانس که مخاطب اصلی آن، کارشناسان و مدیران آموزش سازمانی است، در چند سال گذشته صرفاً به بررسی و تاکید به الگوی کرک پاتریک گذشته و در معرفی قابلیت‌های سایر الگوهای ارزشیابی آموزشی به نوعی اجحاف شده و پتانسیل‌های آن‌ها به خوبی برای مدیران و کارشناسان آموزش تشریح نشده است، لذا عدم کسب شناخت نسبت به این الگوها، باعث این شده که بانک‌ها الگوهای دیگر را نادیده گرفته و به استفاده صرف از الگوی کرک پاتریک بسنده کرده‌اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که صرف استفاده از الگوی کرک پاتریک نمی‌تواند جوابگوی سازمان‌های پیشرو باشد و به منظور انجام یک ارزشیابی مطلوب و جامع، می‌بایست تمامی عناصر، فرایندها و نتایج آموزش مورد ارزشیابی قرار گیرد تا بدین ترتیب نقش ارزشیابی در آموزش و اثربخش کردن آن مشخص گردد.

سوال دوم: بانک‌های خصوصی چه مولفه‌هایی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند؟

یافته‌های پژوهش نشان داد که همه‌ی بانک‌ها، دو سطح اول الگوی کرک پاتریک شامل واکنش و یادگیری را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند، که سطح واکنش در سه بعد محتوا، مدرس و سازماندهی مورد بررسی قرار گرفته و سطح یادگیری نیز میزان آموخته‌های یادگیرندگان از مطالب مطرح شده در دوره‌های آموزشی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. یافته‌ها در خصوص سنجش سطح رفتار نیز، نشان داد که در ۷۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اندازه‌گیری و سنجش می‌شود، در خصوص ارزشیابی سطح نتایج سازمانی و مالی نیز، یافته‌ها نشان داد که تنها در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اتفاق افتاده است. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر چند دلیل را می‌توان عامل بوجود آمدن این شرایط در بانک‌های مورد مطالعه دانست. یکی از مهمترین دلایل را می‌توان جایگاه پایین واحد آموزش و توسعه در بانک‌ها دانست، بدین معنی که آموزش از منظر مدیران و کارکنان بانک‌های مورد مطالعه جز مسائل مهم و راهبردی به حساب نمی‌آید، و همین موضوع باعث می‌شود تا اقدامات علمی و بنیادین در واحد آموزش و توسعه نادیده گرفته شود. یکی دیگر از دلایل

عدم توجه به مولفه‌های مهم در ارزشیابی آموزشی، کمبود تخصص و دانش کافی در زمینه‌ی آموزش و ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه است، با توجه به اینکه غالب نیروی انسانی شاغل در واحد آموزش و توسعه بانک‌ها، تخصص و تحصیلات آکادمیک مربوط به آموزش و توسعه منابع انسانی را ندارند، لذا به صورت علمی به فرایند آموزش نگاه نمی‌کنند و از طرفی دیگر دانش کافی جهت استقرار یک فرایند مطلوب را ندارند، چرا که ارزشیابی از مولفه‌های مهمی که الگوهای مختلف مطرح می‌کنند نیازمند تخصص و دانش کافی در زمینه‌ی ارزشیابی آموزشی است، که بانک‌ها غالباً از این قابلیت برخوردار نیستند. بنابراین نمی‌توان انتظار استقرار یک سیستم جامع ارزشیابی و اثربخشی آموزش را داشت. گذشته از این، در راستای یکپارچه سازی ارزشیابی و اثربخشی آموزش، ارائه بازخورد نقش بی بدیلی را ایفا می‌نماید که در بانک‌های مورد مطالعه مورد غفلت قرار گرفته است. شاید بتوان نتیجه گرفت که اندازه‌گیری در خصوص مولفه‌ها انجام می‌گیرد و داده‌هایی در مورد آن مولفه‌ها گردآوری می‌شود اما ارزشیابی به معنای علمی آن خیلی کم صورت می‌گیرد، چرا که نه قضاوتی اتفاق می‌افتد و نه بازخوردی به بخش‌های مختلف آموزش ارائه می‌شود. تا موجبات اثربخشی آموزش را فراهم نماید.

سوال سوم: بانک‌های خصوصی برای گردآوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی و اثربخشی آموزش از چه شیوه‌ها و ابزارهایی استفاده می‌کنند؟

یافته‌های مربوط به این سوال نشان داد که به منظور گردآوری داده‌های مربوط به سطح واکنش، همه‌ی بانک‌های مورد مطالعه از پرسشنامه استفاده می‌کنند، همچنین به منظور گردآوری داده‌های مربوط به سطح یادگیری غالباً از آزمون کتبی استفاده می‌کنند، یافته‌ها حاکی از این بود که یادگیری صرفاً با پس آزمون مورد سنجش قرار می‌گیرد، به جز در برخی موارد که بانک‌ها گزارش کرده‌اند که از پیش آزمون نیز استفاده می‌کنند، با توجه به اهمیت پیش آزمون در تعیین میزان یادگیری و نرخ یادگیری، به نظر می‌رسد یکی از نقاط ضعف موجود در بانک‌ها، عدم استفاده از پیش آزمون باشد، البته برخی از بانک‌ها اعلام کردند که به صورت شفاهی پیش آزمون اجرا می‌شود که این استدلال هم با توجه به اهمیت تحلیل داده‌ها و استفاده‌ای که می‌توان از تحلیل انجام شده کرد، مردود به نظر می‌رسد، البته در برخی موارد مشاهده شد که نه تنها پیش آزمونی اخذ نمی‌گردد، بلکه پس آزمونی هم از یادگیرندگان بعمل نمی‌آید و صرفاً با اعلام نمره‌ای از سوی مدرس و استاد دوره، نرخ یادگیری برای یادگیرندگان محاسبه شده و به این امر بسنده می‌شود، این موضوع نیز یکی از نقاط ضعف بانک‌های مورد مطالعه تلقی می‌گردد و شاید بتوان گفت که دلیل این امر حضور افراد غیر متخصص در مناصب واحد آموزش و توسعه و عدم درک از فرایند و اهداف ارزشیابی دانست. همچنین یافته‌ها نشان داد که قریب به اتفاق بانک‌ها برای سنجش سطح رفتار، صرفاً از روش‌های کمی و پرسشنامه استفاده می‌کنند و توصیه‌های کرک پاتریک برای سنجش این سطح نیز رعایت نمی‌شود، و همچنین شاخص‌های رفتاری اختصاصی برای موضوعات و مشاغل مختلف تهیه نشده و با شاخص‌های عمومی مورد سنجش قرار می‌-

گیرد، به نظر می‌رسد شیوه و ابزاری که بانک‌های مورد مطالعه برای سنجش سطح رفتار مورد استفاده قرار داده‌اند، نمی‌تواند در تحلیل صحیح رفتار و آموخته‌های کارکنان به محل کارشان مکفی باشد. در خصوص سنجش سطح نتایج سازمانی و مالی، یافته‌ها نشان داد که تنها در ۲ بانک و به عبارت دیگر در ۱۳ درصد از بانک‌های مورد مطالعه، اتفاق افتاده است که در این سطوح هم غالباً از روش‌های کمی از قبیل پرسشنامه استفاده شده، و همچنین در بررسی این سطوح، داده‌های مربوط به سطوح پایین در نظر گرفته نشده و این سطوح به صورت مستقل از هم در نظر گرفته شده‌اند، که از نظر کرک پاتریک این اتفاق یکی از خطاهایی است که دست‌اندرکاران واحد آموزش و توسعه به دلیل نقص در فهم الگو دچار آن می‌شوند، از طرف دیگر، ماهیت سطوح نتایج سازمانی و مالی طوری است که می‌بایست از روش‌های کیفی و اسناد سازمانی نیز استفاده کرد؛ که بررسی‌ها نشان داد، این امر نیز به صورت کامل اتفاق نیفتاده است. در تبیین یافته‌های مربوط به سوال حاضر می‌توان گفت که استفاده از ابزارها و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها متناسب با هر یک از مولفه‌های مورد ارزشیابی نیازمند این است که کارکنان واحد آموزش و توسعه به صورت تخصصی مسلط به روش‌های تحقیق در آموزش، سنجش و اندازه‌گیری آموزشی باشند و ایده‌آل‌ترین حالت این است که از متخصصان سنجش و اندازه‌گیری در این فرایند استفاده شود، چرا که به منظور استفاده از شیوه‌ها و ابزارهای مختلف می‌بایست یا از ابزارهای آماده استفاده کرد و یا اینکه ابزارهای مناسب و جدید را ایجاد کرد، این در حالی است که استفاده از ابزارهای موجود برای دوره‌های مختلف، مغایر با اصول روش‌شناسی تحقیق و ارزشیابی است، چرا که هر دوره‌ای شاخص‌های خاص خود را دارد که می‌بایست متناسب با آن تدوین شوند، بنابراین استفاده از ابزارها و شیوه‌های یکسان کار درستی نبوده و داده‌های معتبری را بدست نمی‌دهد، لذا می‌بایست به سمت تهیه و تدوین ابزارهای معتبر حرکت کرد که لازمه‌ی این کار، حضور متخصصان سنجش و اندازه‌گیری در واحد آموزش و توسعه منابع انسانی بانک‌هاست، که یافته‌ها نشان داد، هیچ کدام از بانک‌های مورد مطالعه از چنین تخصصی برخوردار نبودند. یکی دیگر از دلایل وجود مشکل این بخش از فرایند ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه این است که بین واحد آموزش و توسعه و سایر فرایندهای منابع انسانی و نیز واحدهای تخصصی، ارتباط سیستماتیک وجود ندارد، این در حالی است که به منظور گردآوری داده‌های معتبر برای سنجش اثربخشی آموزش بویژه در سطوح بالای کرک پاتریک می‌بایست از داده‌های موجود در واحدهای مختلف استفاده کرد، فرایندهایی از قبیل ارزیابی عملکرد کارکنان، فرایند پاداش و جبران خدمات، و واحدهای تخصصی که دوره مربوط به آنها می‌باشد، از جمله بخش‌هایی هستند که این ارتباط می‌بایست با آنها برقرار باشد. این در حالی است که در بانک‌های مورد مطالعه این ارتباطات به صورت سازمان یافته وجود نداشت. شاید بتوان گفت که یکی دیگر از دلایل عدم استفاده از ابزارها و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها برای انجام ارزشیابی آموزشی در بانک‌های مورد مطالعه، بسنده کردن به شیوه‌های کمی و ابزار پرسشنامه این باشد که گردآوری داده

برای سطوح بالا نیازمند همکاری و مشارکت جدی مدیران، سرپرستان و کارکنان بانک‌هاست، و بدون مشارکت و همکاری آنان نمی‌توان انتظار بدست آوردن داده‌های متنوع و معتبر را داشت. در واقع انجام ارزشیابی آموزشی نیازمند بسترهای لازم هستند که از جمله‌ی مهم‌ترین آن‌ها مشارکت و همکاری مدیران و کارکنان با واحد آموزش و توسعه است.

سوال چهارم: مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی چه باید باشد؟

یافته‌ها نشان داد که مولفه‌های اصلی الگوی یکپارچه ارزشیابی و اثربخشی آموزشی در بانک‌های خصوصی را می‌توان در ۴ طبقه اصلی طبقه بندی کرد که عبارتند از: نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها.

سوال حاضر به منظور طراحی الگوی یکپارچه و در راستای هدف اصلی پژوهش مطرح شده تا پس از شناسایی مولفه‌های فرعی و اصلی، و شناخت چگونگی ارتباط بین مولفه‌ها با استفاده از مطالعه منابع و یافته‌های مربوط به سوالات قبلی پژوهش، نگاره مربوط به الگوی پیشنهادی ترسیم گردد. در تبیین یافته‌های مربوط به این سوال می‌توان گفت که اثربخشی آموزش، زمانی محقق خواهد شد، که تمامی فرایندها، عناصر، نتایج آموزش مورد ارزیابی قرار گیرد و به واحد آموزش بانک‌ها به صورت بخشی از فرایند کلان منابع انسانی نگریسته شود تا بدین ترتیب مقدمات ایجاد یک فرایند نظامند و سیستماتیک را فراهم کرد، در واقع اثربخشی زمانی ظهور و بروز خواهد کرد که همه‌ی ارکان و رده‌های بانک‌ها در فرایند آموزش دخیل باشند و در کنار این امر، ارزشیابی آموزشی که نقشی پیشگیرانه و اصلاح‌گرایانه بر عهده دارد، به شیوه‌ای مطلوب و نظامند انجام شده و دارای نظام مشخصی باشد و به صورت مستمر عمل نماید. در همین راستا، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن نقاط ضعف، قابل بهبود و قوت بانک‌ها در عرصه آموزش و توسعه منابع انسانی، تلاش نموده است تا الگویی را پیشنهاد نمایند که به یکپارچه‌سازی ارزشیابی و اثربخشی آموزش منجر شود، همانگونه که اشاره شد، الگوی پیشنهادی دارای چهار مولفه‌ی اصلی نگاه فرایندی، بسترسازها، نتایج و ارزش‌آفرین‌ها می‌باشد که در ادامه هر کدام از این مولفه‌ها مورد بحث و نتیجه‌گیری قرار می‌گیرد.

نگاه فرایندی: یافته‌ها نشان داد که مولفه‌های ارزیابی فرایندها، ارزیابی عناصر، مدیریت انتقال یادگیری، ایجاد یکپارچگی را می‌توان زیرمجموعه این مولفه در نظر گرفت. منظور از نگاه فرایندی این است که در بازطراحی نظام ارزشیابی و اثربخشی، می‌بایست کلیه‌ی فرایندها، و عناصر آموزش مورد ارزیابی قرار گرفته و در راستای دستیابی به اهداف کلان سازمانی، مدیریت انتقال یادگیری در دستور کار قرار گرفته و در انجام این امر یکپارچگی بین ارزیابی و اثربخشی مد نظر قرار گیرد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت، تا زمانی که به آموزش با نگاهی فرایندمحور نگریسته نشود، فعالیت‌ها و

اقدامات انجام شده به صورت جزیره‌ای انجام شده و موجبات عدم اثربخشی یا اثربخشی پایین خواهد شد. چرا که آموزش اثربخش، نیازمند نگاه سیستمیک و فرایندی است.

بسترسازها: این مولفه شامل زیرمولفه‌های آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی، فرهنگ‌سازی، بازخورد، مشارکت و حمایت می‌شود که می‌توانند زمینه‌ی لازم برای اجرای بهینه‌ی فرایند ارزشیابی را فراهم سازند و در صورت وجود مشکل در هر یک از این زیرمولفه‌ها، ارزشیابی به صورت کامل اتفاق نخواهد افتاد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت نقش بسترسازها در چگونگی اجرایی شدن کل فرایند آموزش نمود پیدا می‌کند که فرایند ارزشیابی آموزشی نیز جزئی از فرایند آموزش می‌باشد. اطلاع‌رسانی در خصوص اهداف آموزشی، سرفصل‌های دوره، مدت دوره، مکان برگزاری و ... موجب می‌شود تا یادگیرندگان با آمادگی ذهنی در دوره شرکت کرده و نهایت استفاده را از مطالب ارائه شده در دوره بکنند، همچنین این کار باعث می‌شود، مدیران و سرپرستانی که کارکنان تحت مدیریت آنان در دوره شرکت می‌کنند، از مشخصات دوره‌ی برگزار شده اطلاع یافته و و پس از رجوع آنان به محل کار از دانشی که به تازگی کسب کرده‌اند، در جهت بهبود کار استفاده نمایند؛ در واقع این اطلاع‌رسانی زمینه‌ی ای را برای آگاه‌سازی کارکنان و مدیران فراهم می‌آورد تا بدین ترتیب به نقش آموزش در بانک‌ها آگاه شده و نه تنها مانع این فرایند نباشند بلکه موجبات همراهی آنان را نیز فراهم آورد. از سوی دیگر این امر می‌تواند فرهنگ‌سازی استفاده از ارزشیابی آموزشی را فراهم آورد تا کارکنان و مدیران در ارزشیابی همکاران خود از محافظه‌کاری، رفتار توأم با مسامحه اجتناب کرده و واقعیت‌ها را گزارش نمایند، در واقع فرهنگ استفاده از ابزارهای ارزشیابی و نیز نتایج حاصل از آن، نیازمند اطلاع‌رسانی و آگاه‌سازی کارکنان و مدیران بانک‌ها می‌باشد. یکی از حیاتی‌ترین عناصر هر ارزیابی، ارائه بازخورد به ارزیابی‌شوندگان است، چرا که بدون ارائه بازخورد نمی‌توان انتظار تغییر و بهبود شرایط را داشت، در واقع بواسطه‌ی بازخورد است که نقص‌ها و کاستی‌های شناسایی شده از طریق ارزشیابی را می‌توان رفع نمود و حمایت افراد مختلف را جلب نمود. بازخورد می‌تواند به صورت فردی و گروهی ارائه شود، همچنین می‌تواند به صورت رسمی و سازمانی و یا غیررسمی و دوستانه به اطلاع مخاطبان برنامه‌های مختلف برسد. همچنین بازخورد می‌تواند مخاطبان مختلفی داشته باشد از جمله یادگیرندگان، مدیران، سرپرستان، مدرسان که اطلاعات ارائه شده در هر یک از گزارش‌های بازخورد به فراخور مخاطبان آن می‌بایست متفاوت باشد. یکی دیگر از عناصر مهم در راستای فراهم کردن زمینه‌های انجام ارزشیابی آموزشی به صورت مطلوب، مشارکت و حمایت مدیران بانک‌ها از فرایند آموزش می‌باشد. چرا که بدون حمایت و مشارکت مدیران، برنامه‌های آموزشی محکوم به شکست خواهد بود، در واقع اگر حمایت و مشارکت مدیران در فرایند ارزشیابی جلب شود، سایر همکاران نیز مباحث مربوط به ارزشیابی را جدی گرفته و در به سرانجام رساندن مطالب آموخته شده از دوره‌های آموزشی، سهل‌انگاری نخواهند کرد. همچنین در اینصورت مدیران و سرپرستان خود را شریک در برنامه‌های آموزشی و اثربخش شدن

آموزش‌ها خواهند دید و همین موضوع باعث فرهنگ‌سازی، و ایجاد روحیه همدلی جهت پیشبرد اهداف بانک‌ها خواهد شد. در نهایت باید گفت که هر یک از این عناصر به نوعی به هم مرتبط و درهم تنیده هستند که با وجود مشکل در یکی از این عناصر، سایر عناصر نیز دچار مشکل شده و موجب خواهد شد، فرایند ارزشیابی آموزشی به درستی اتفاق نیفتد. لذا مجموع این مولفه‌ها تحت عنوان مولفه‌ی بسترساز نامگذاری شد تا با فراهم آمدن آن‌ها، زمینه‌های لازم جهت اثربخشی هرچه بیشتر آموزش فراهم گردد.

ارزش آفرین‌ها: این مولفه نیز شامل زیرمولفه‌های تاثیر نتایج در ارزیابی عملکرد، تاثیر نتایج در ارتقا و انتصاب، تاثیر نتایج در پرداخت و جبران خدمات می‌شود. این زیر مولفه‌ها بدان معنا هستند که پس از انجام فرایند ارزشیابی و حصول نتایج مربوط به آن، این نتایج می‌بایست برای مخاطبان برنامه‌های آموزشی ارزش افزوده ایجاد نمایند، در واقع این مولفه نشان دهنده‌ی ارتباط واحد آموزش و توسعه با فرایندهای منابع انسانی است تا بدین ترتیب جایگاه و منزلت واحد آموزش و توسعه در بانک‌ها بهبود یابد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان گفت برخی از اقدامات هستند که به نتایج ارزشیابی آموزشی اعتبار و ارزش می‌بخشند. یکی از این اقدامات این است که بخشی از امتیازات ارزیابی عملکرد به دوره های آموزشی که فرد در بانک می‌گذراند اختصاص یابد، در واقع در ارزیابی نتایج میان مدت و بلندمدت، توجه به فرایند ارزیابی عملکرد کارکنان امری حیاتی بوده و می‌تواند به عنوان شاخصی برای قضاوت در خصوص اثربخش بودن یا نبودن برنامه‌های آموزشی مد نظر قرار گیرد. یکی دیگر از اقداماتی که می‌تواند در اثربخش کردن هرچه بیشتر برنامه‌های آموزشی نقش آفرینی کند، این است که دوره‌های آموزشی که افراد با موفقیت سپری کرده باشند به عنوان الزامی برای ارتقا و انتصاب در نظر گرفته شود و در زمان انتصاب از واحد آموزش و توسعه استعلام شود که آیا فرد مورد نظر از حیث آموزشی صلاحیت لازم را برای انتصاب در پست جدید را دارد یا خیر و اینکه دوره‌های گذرانده شده توسط ایشان از کیفیت لازم برخوردار بوده یا خیر. تا بدین ترتیب افراد ترغیب به حضور فعال در دوره‌های آموزشی شده و در اجرای دوره‌های آموزشی اثربخش، واحد آموزش و توسعه را حمایت و پشتیبانی کنند. آخرین اقدام در راستای ارزش آفرینی برای آموزش‌های سازمانی این است که کارکنانی که در برنامه‌های آموزشی شرکت کرده و آنرا با موفقیت سپری کرده و نقش پر رنگی در اثربخش شدن برنامه‌های آموزشی ایفا می‌کنند، می‌بایست تفاوتی در جبران خدمات و پاداش آموزشی آنان باشد و افرادی که تلاشی برای حضور فعال و موثر در دوره‌های آموزشی ندارند، از مزیت‌های مربوط به پرداخت و جبران خدمات بی‌بهره باشند تا زمینه‌ی لازم جهت مشارکت و همکاری هرچه بیشتر کارکنان با واحد آموزش و توسعه فراهم گردد.

سوال پنجم: تا چه اندازه الگوی تدوین شده از نظر متخصصان حوزه ارزشیابی آموزشی، از اعتبار لازم برخوردار است؟

نتایج این بررسی نشان داد که تمام معیارهای الگوی پیشنهادی میانگین بالای ۳ را کسب کرده‌اند به عبارت دیگر از نظر متخصصان مولفه‌ها و روابط میان آنها در تمامی ابعاد شش‌گانه به ترتیبی که در ادامه ذکر می‌شود مورد تایید قرار گرفت: اعتبار (M=4.32, SD=0/99)، مقبولیت، (M=4.11, SD=1.60)، جامعیت (M=4.10, SD=1.31)، ادراک‌پذیری (M=4.03, SD=0/96)، کاربردپذیری (M=3.78, SD=1.61)، نوآوری (M=3.69, SD=2.21). با وجود اینکه تمامی ابعاد الگو میانگین بالای ۳ را کسب کرده‌اند ولی در میان ابعاد شش‌گانه، بعد اعتبار بیشترین امتیاز و بعد نوآوری کمترین امتیاز را به خود اختصاص داده است. در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که الگوی پیشنهادی از دیدگاه متخصصان مورد تأیید بوده و دارای اعتبار می‌باشد.

### پیشنهادها

به منظور استفاده‌ی بهینه از الگوی طراحی شده، در زمان برنامه‌ریزی و طراحی دوره‌های آموزشی، طرح ارزشیابی متناسب با اهداف دوره تدوین شده و ابزارهای و شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها در آن تعیین شود.

به منظور فرهنگ‌سازی، نتایج بدست آمده از ارزشیابی را به صورت دوره‌ای و منظم منتشر نماید. بازخوردهای لازم در خصوص نتایج دوره‌های آموزشی را به مدیران ارشد، سرپرستان و کارکنان شرکت‌کننده در برنامه‌های آموزشی ارائه نمایند تا بدین ترتیب آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی و بهبود جایگاه آموزش در سازمان اتفاق بیافتد.

ارائه اطلاعات لازم به کارکنان سازمان در خصوص اهداف آموزش و ارزشیابی آموزشی به منظور ایجاد آگاهی در خصوص فرایندهای آموزش در سازمان و نهادینه کردن آن.

توجه مدیران و کارکنانی که در برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند، و شفاف‌سازی نقش آنان در اثربخش شدن برنامه‌های آموزشی سازمان.

ایجاد سازوکارهای لازم در راستای ارتباط بین فرایندی میان فرایندهای منابع انسانی و آموزش به منظور غلبه بر چالش‌های مربوط به آن.

### محدودیت

به منظور اجرای بهینه و مطلوب پژوهش حاضر، پژوهشگران در صدد بررسی وضعیت آموزش و توسعه در کلیه بانک‌های خصوصی به صورت سرشماری (همه‌شماری) بودند که عدم تمایل دو مورد از مسئولان آموزش بانک‌های خصوصی موجب شد پژوهش با نمونه‌گیری انجام شود

### ۵. منابع

1. Edwards JS. Factors affecting training transfer in supervisors and hourly employees in a manufacturing organization [PhD Thesis]. [Lismore]. Southern Cross University; 2013.

2. Mahdavi, Z., Fayyaz, I. Identifying the Effective Factors in Effectiveness of the On-the-Job Training Courses for Presenting the Structural Model. *Educational Psychology*, 2014; 10(32): 115-137.
3. Youzbashi A. Investigating the Effective Factors on Improving the Effectiveness of training Courses of National Iranian Oil Company and Providing Appropriate Training Effectiveness Model [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran; 2010.
4. Mohammadpour Zarandi H, Taghavifard SM. Calculation the Return on Investment Rate (ROI) of the Specialized Courses of Tehran Municipality. *Journal of Urban Economics and Management*. 2014 Dec 10;2(8):1-6.
5. Sepeng S, Miruka CO. Transfer of Learning Challenges Experienced by Employees in Selected Departments of the North West Province. In *Proceedings of 8th Annual London Business Research Conference 2013* Jul.
6. Abili K, Kharrazi S K, Sobhaninejad M, Youzbashi A. Developing an Effective Model of Learning Transfer in order to Return on Investment in the Development of Human Resources Emphasizing on Urban Management, *Journal of Urban Economics and Management*, 2015;3 (11):79-98
7. Kirkpatrick DL. Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread super large 24pt edition. ReadHowYouWant. com; 2009 Jan 28.
8. Phillips JJ, Brantley W, Phillips PP. Project management ROI: A step-by-step guide for measuring the impact and ROI for projects. John Wiley & Sons; 2011 Sep 20.
9. Holton E. Implementing evidence-based practices: Time for a national movement? *Human Resource Development Review*, 2004; 3(3):187-198.
10. Khorasani A. Doosti H. Measuring training effectiveness in organizations (operational guideline). Industrial research & training center of Iran publisher. Tehran. 2012.
11. Taheri M. Designing an Operating Training Model: A Study Based on Grounded Theory, *Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources*, 2016; 3(9): 137-161.
12. Abtahi SS, Jafarinia S. Designing an Effectiveness Measurement Model for Educational Systems. *Journal of Research in Human Resources Management*, 2009; 1(4): 25-46.
13. Bakhtiari Y., Kiyanimanesh K. Educational evaluation patterns (emphasizing on modern and applied experiences), Tammadon Elmi Publications, Tehran, 2014.
14. Hojjati H, Mehralizadeh Y, Farhadirad H, Alostany S, Aghamolaei M. Assessing the effectiveness of training outcome based on Kirkpatrick model: case study. *Quarterly Journal of Nursing Management*, 2013; 2(3):35-42.
15. Hall B. LeCavalier, J. The case for level 3. *ASTD Learning Circuits*. 2000. [Online] Available at: <http://www.learningcircuits.org/nov2000/hall.html>.
16. Debra PE, Berge ZL. Evaluation and eLearning. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2006;7(1):124-131.
17. Khorasani A. Rashtiani B. A holistic approach to training effectiveness (practical guide for implementing of ROI). Industrial research & training center of Iran publisher. Tehran. 2012.
18. Jafari, M. Quality service training courses for managers and commanders of the police. *The Quarterly Management on Police Training*, 2015; 1394(29): 1-22.



19. Ghasemi N. Effectiveness evaluate of training courses in Ansar Bank based on TOTADO model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2019.
20. Ezzati M, Youzbashi A, Shateri K. Assessing the current situation of training courses and providing a qualitative model for improving the effectiveness of training courses (case study: state tax organization). *Journal of training and development of human resources*. 2017 Apr. 4; 12(127-148).
21. Mohseni P. Evaluating the effectiveness of in-service training courses in Ansar Bank Based on CIPP model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2016.
22. Mokhtari Z. Evaluating the effectiveness of in-service training courses in Ansar Bank Based on Holton model. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2016.
23. Mokhtari Z. The implementation of the fourth level of Kirkpatrick's model with ROE logic to evaluate the effectiveness of training courses of Ansar Bank. [MA dissertation]. [Tehran]. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Shahid Beheshti; 2017.
24. Perez-Soltero A, Aguilar-Bernal C, Barcelo-Valenzuela M, Sanchez-Schmitz G, Meroño-Cerdan AL, Fornes-Rivera RD. Knowledge Transfer in Training Processes: Towards an Integrative Evaluation Model. *IUP Journal of Knowledge Management*. 2019 Jan 1; 17(1).
25. Langmann S, Thomas SR. Rethinking training evaluation: omnidirectional evaluation, range of audience and intentional change. *The International Journal of Human Resource Management*. 2019 Jul 4; 30(12):190-230.
26. Mohammad S. A case Study on exploring the relevance of evaluation characteristics in designing an evaluation approach on behaviour level on training effectiveness [MA dissertation]. [Netherlands]. University of Twente. 2016.
27. Moldovan L. Training outcome evaluation model. *Procedia Technology*. 2016 Jan 1; 22: 184-190.
28. Chukwu G. Participatory evaluation: an action research intervention to improve training effectiveness. [Doctoral dissertation]. [England]. University of Liverpool. 2015.
29. Jain S, Jain R. An empirical assessment of training effectiveness in Indian banks. *Management and Labour Studies*. 2015 Aug; 40(3-4):333-346.
30. Karthikeyan K, Karthi R, Graf DS. Impact of Training in Indian Banking Sector-An Empirical Investigation. *International Journal of Business and Management*. 2010 Jul 1; 5 (7):77.
31. Creswell JW, Poth CN. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications; 2016 Dec 19.
32. Graneheim UH, Lundman B. 2004Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*. Feb 1;24(2):105-120