



تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه

روحه الله حسن پور ^۱ وحید فتاحی سرنند ^{۲*} ناصر فقهی فرهنگ مترجم ^۳	تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۶ تاریخ چاپ اولیه: ۱۷ تیر ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۲۲ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۶ اسفند ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: حسن پور، روح الله، فتاحی سرنند، وحید، و فقهی فرهنگ، ناصر. (۱۴۰۶). تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۵(۵)، ۲۵-۱.
--	---	---

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه استان آذربایجان شرقی و بررسی نقش این موانع در کاهش اثربخشی دوره‌های آموزشی کاربردی بود. این پژوهش از نظر هدف، توسعه‌ای و از نظر روش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۱۲۰۰ نفر از کارکنان رسمی بانک سپه استان آذربایجان شرقی بود که در دوره‌های آموزشی کاربردی شرکت کرده بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۱ نفر تعیین شد و نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای انجام گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن از طریق روایی همگرا و واگرا و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ($\alpha=0.958$) تأیید شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL و از طریق تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج آزمون مدل معادلات ساختاری نشان داد که موانع ساختاری شامل ضعف در طراحی محتوای کاربردی، نبود نظام پایش انتقال آموزش، کمبود تسهیلات آموزشی و ضعف در برنامه‌ریزی اجرایی، تأثیر منفی و معناداری بر انتقال آموزش به محیط کار دارند. همچنین موانع رفتاری از جمله مقاومت کارکنان در به‌کارگیری آموخته‌ها، نبود حمایت مدیران و سرپرستان، ضعف انگیزش یادگیری و پایین بودن مشارکت کارکنان در فرایند آموزش، به‌طور معناداری مانع انتقال یادگیری به محیط واقعی کار می‌شوند. شاخص‌های برازش مدل نیز بیانگر برازش مناسب ابعاد نیازسنجی آموزش، هدف‌گذاری آموزشی، اجرای برنامه آموزش، تسهیلات آموزشی و کیفیت دوره‌های آموزشی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که اثربخشی دوره‌های آموزشی در صنعت بانکداری صرفاً به اجرای آموزش محدود نمی‌شود، بلکه کیفیت انتقال آموخته‌ها به محیط کار وابسته به رفع همزمان موانع ساختاری و رفتاری است. بنابراین، بانک سپه برای ارتقای کیفیت آموزش‌های کاربردی باید نظامی منسجم برای نیازسنجی، طراحی محتوای کاربردی، حمایت مدیریتی، ایجاد انگیزش کارکنان و پایش مستمر انتقال آموزش به محیط کار ایجاد کند تا سرمایه‌گذاری آموزشی منجر به بهبود عملکرد سازمانی شود.

واژگان کلیدی: انتقال آموزش، موانع ساختاری، موانع رفتاری، آموزش ضمن خدمت، کیفیت آموزش، بانک سپه

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه مدیریت، واحد بین‌المللی ارس، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
۲. گروه مدیریت، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران
۳. گروه مدیریت، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

پست الکترونیکی: v.fattahi@iau.ac.ir



نویسنده است. © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Analysis of Structural and Behavioral Barriers Affecting Training Transfer to the Workplace in Bank Sepah Branches

Ruhollah Hassanpour ¹ Vahid Fattaghi Sarand ^{2*} Nasser Feghhi Farahmand ³	Submit Date: 25 February 2026 Revise Date: 12 May 2026 Accept Date: 18 May 2026 Initial Publish: 08 July 2026 Final Publish: 22 December 2027	How to cite: Hassanpour, R., Fattaghi Sarand, V., & Feghhi Farahmand, N. (2027). Analysis of Structural and Behavioral Barriers Affecting Training Transfer to the Workplace in Bank Sepah Branches. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 5(5), 1-25.
---	---	---

Abstract

The present study aimed to analyze the structural and behavioral barriers affecting the transfer of training to the workplace in the branches of Bank Sepah in East Azerbaijan Province. This study was developmental in terms of objective and descriptive-correlational in terms of methodology. The statistical population consisted of 1,200 permanent employees of Bank Sepah in East Azerbaijan Province who had participated in practical training courses. Using Cochran's formula, a sample size of 291 participants was determined and selected through stratified random sampling. Data were collected using a researcher-made questionnaire whose validity was confirmed through convergent and discriminant validity, while reliability was verified using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.958$). Data analysis was conducted using SPSS and LISREL software through confirmatory factor analysis and structural equation modeling. The findings of the structural equation modeling indicated that structural barriers, including weak practical content design, lack of a training transfer monitoring system, insufficient educational facilities, and poor implementation planning, had a significant negative effect on training transfer to the workplace. In addition, behavioral barriers such as employees' resistance to applying acquired knowledge, lack of managerial and supervisory support, low motivation for learning transfer, and weak employee participation significantly hindered the application of learning in the actual work environment. The model fit indices also confirmed the acceptable fitness of the dimensions related to training needs assessment, training goal-setting, training program implementation, educational facilities, and training quality. The results demonstrated that the effectiveness of training courses in the banking industry is not limited to the implementation of training programs alone; rather, successful transfer of learning to the workplace depends on simultaneously addressing structural and behavioral barriers. Therefore, Bank Sepah should establish an integrated system for training needs assessment, practical content development, managerial support, employee motivation enhancement, and continuous monitoring of training transfer in order to improve organizational performance through effective educational investments.

Keywords: Training transfer, structural barriers, behavioral barriers, in-service training, training quality, Bank Sepah

Authors' Information:

v.fattahi@iau.ac.ir

1. Department of Management, Ara.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Department of Management, Shab.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
3. Department of Management, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

انتقال آموزش به محیط کار یکی از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی سرمایه‌گذاری‌های آموزشی در سازمان‌هاست؛ زیرا ارزش واقعی آموزش زمانی آشکار می‌شود که دانش، مهارت و نگرش کسب‌شده در دوره‌های آموزشی به رفتار شغلی، تصمیم‌گیری حرفه‌ای، حل مسئله و بهبود عملکرد سازمانی تبدیل شود. در صنعت بانکداری، این مسئله اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا بانک‌ها در محیطی فعالیت می‌کنند که هم‌زمان با تحولات فناورانه، انتظارات مشتریان، الزامات نظارتی، رقابت خدماتی، تغییرات بازار مالی و ضرورت چابکی سازمانی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، آموزش کارکنان صرفاً یک فعالیت اداری یا تشریفاتی نیست، بلکه ابزاری راهبردی برای حفظ توان رقابتی، ارتقای کیفیت خدمات، کاهش خطاهای عملیاتی، بهبود انطباق با مقررات و افزایش بهره‌وری منابع انسانی محسوب می‌شود. مقاله حاضر نیز بر تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه تمرکز دارد و مسئله اصلی آن این است که چرا آموزش‌های کاربردی، علی‌رغم اجرا در سازمان، همیشه به تغییر رفتار کاری و بهبود عملکرد منجر نمی‌شوند.

منابع انسانی از طریق آموزش می‌توانند توانمندی‌های شغلی خود را توسعه دهند، مهارت‌های مورد نیاز را کسب کنند و برای ایفای نقش‌های پیچیده‌تر در سازمان آماده شوند. آموزش ضمن خدمت به‌ویژه در سازمان‌هایی که با تغییرات مداوم فرایندی، فناورانه و ساختاری روبه‌رو هستند، نقشی کلیدی در توانمندسازی کارکنان دارد. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که آموزش ضمن خدمت می‌تواند بر توانمندسازی مدیران و کارکنان اثرگذار باشد و از طریق افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای، زمینه ارتقای عملکرد فردی و سازمانی را فراهم سازد (Chari Sarasti & Mohammadi, 2016; Dehghani et al., 2015). با این حال، اثربخشی آموزش تنها به برگزاری دوره، طراحی محتوا یا حضور کارکنان در کلاس محدود نیست؛ بلکه مسئله اساسی آن است که آیا کارکنان پس از پایان دوره، توان و انگیزه لازم برای کاربرد آموخته‌ها در محیط واقعی کار را دارند یا خیر. از این منظر، انتقال آموزش حلقه واسط میان یادگیری و عملکرد است و ضعف در این حلقه می‌تواند موجب شود هزینه‌های آموزشی بدون بازده عملی باقی بمانند.

در سال‌های اخیر، سازمان‌ها دریافته‌اند که آموزش‌های کارکنان زمانی ارزشمند هستند که به یادگیری قابل انتقال، رفتار شغلی پایدار و ارتقای بهره‌وری منجر شوند. در پژوهش‌های مربوط به اثربخشی آموزش، تأکید شده است که برنامه‌های آموزشی باید از مرحله نیازسنجی تا طراحی، اجرا، ارزشیابی و پیگیری پس از آموزش، به‌صورت منسجم مدیریت شوند. اگر دوره‌های آموزشی بدون تحلیل دقیق نیازهای شغلی، فردی و سازمانی طراحی شوند، احتمال انطباق آن‌ها با مسائل واقعی محیط کار کاهش می‌یابد. از همین رو، پژوهش‌های داخلی درباره آموزش ضمن خدمت و دوره‌های مجازی بانکی نشان داده‌اند که ارزیابی اثربخشی آموزش باید فراتر از سنجش رضایت شرکت‌کنندگان باشد و تغییر رفتار کارکنان، میزان کاربرد آموخته‌ها و پیامدهای عملکردی را نیز در بر گیرد (Dehghanzadeh et al., 2020; Kadkhodaei et al., 2020).

(2022). بنابراین، تمرکز بر انتقال آموزش در صنعت بانکداری به معنای توجه به مرحله‌ای است که در آن آموزش از سطح یادگیری نظری عبور می‌کند و به رفتار حرفه‌ای در شعب، تعامل با مشتری، اجرای مقررات، استفاده از فناوری‌های بانکی و بهبود کیفیت خدمات تبدیل می‌شود.

یکی از ابعاد مهم انتقال آموزش، وجود زیرساخت‌های سازمانی و ساختاری مناسب است. موانع ساختاری شامل ضعف در نظام نیازسنجی، نبود نظام پایش انتقال، طراحی ناکارآمد محتوا، کمبود تسهیلات آموزشی، نبود برنامه‌ریزی اجرایی، فقدان نظام بازخورد، ضعف در ارتباط میان واحد آموزش و واحدهای عملیاتی و نبود معیارهای روشن برای سنجش اثر آموزش بر عملکرد است. در سازمان‌هایی که ساختارهای آموزشی آن‌ها با اهداف راهبردی، الزامات شغلی و نیازهای عملیاتی همسو نیست، حتی دوره‌های آموزشی با کیفیت نیز ممکن است به انتقال موفق منجر نشوند. پژوهش‌های حوزه مدیریت دانش و انتقال دانش نیز نشان داده‌اند که انتقال مؤثر دانش وابسته به ساختارهای ارتباطی، نظام‌های حمایتی، سازوکارهای رسمی و غیررسمی و هماهنگی میان افراد، گروه‌ها و فرایندهای سازمانی است (Cheng & Yin, 2022; Raman & Phookan, 2022). از این منظر، در بانک‌ها نیز انتقال آموزش نیازمند سازوکارهایی است که کارکنان را پس از آموزش در کاربرد مهارت‌های جدید حمایت کند؛ در غیر این صورت، آموخته‌ها در سطح ذهنی باقی می‌مانند و به عملکرد شغلی تبدیل نمی‌شوند.

در کنار موانع ساختاری، موانع رفتاری نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در انتقال آموزش دارند. انگیزش کارکنان برای یادگیری، انگیزش انتقال، خودکارآمدی، نگرش نسبت به آموزش، حمایت ادراک‌شده از سوی مدیران، جو سازمانی، تمایل به اشتراک دانش و آمادگی روان‌شناختی برای تغییر از جمله عواملی هستند که می‌توانند انتقال آموزش را تقویت یا تضعیف کنند. مرور فراتحلیلی پژوهش‌های انگیزش آموزشی نشان می‌دهد که نظریه‌های انگیزش آموزش باید با توجه به شرایط جدید کار، پیچیدگی محیط‌های سازمانی و تفاوت‌های فردی کارکنان بازنگری و توسعه یابند (Chung et al., 2022). همچنین پژوهش‌های مربوط به انتقال آموزش مهارت‌های نرم نشان داده‌اند که حمایت سازمانی، انگیزش فردی و ادراک کارکنان از کاربردپذیری آموزش در محیط کار، از عوامل مؤثر بر تمایل آنان به انتقال آموخته‌ها هستند (Sahoo & Mishra, 2022). بنابراین، اگر کارکنان احساس کنند آموزش با نیازهای واقعی آن‌ها ارتباط ندارد، مدیران از کاربرد آموخته‌ها حمایت نمی‌کنند یا سازمان فرصت کافی برای تمرین و استفاده از مهارت‌های جدید فراهم نمی‌سازد، احتمال انتقال آموزش کاهش می‌یابد.

انتقال آموزش در سازمان‌های خدماتی مانند بانک‌ها علاوه بر عوامل فردی، به فرهنگ سازمانی و نظام‌های مدیریتی نیز وابسته است. فرهنگ سازمانی یادگیرنده، دسترسی به اطلاعات، حمایت مدیران، تشویق به یادگیری و استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند زمینه کاربرد آموخته‌ها را افزایش دهد. پژوهش‌های داخلی درباره نقش سیستم‌های مدیریت اطلاعات در ارتقای فرهنگ سازمانی نشان داده‌اند که نظام‌های اطلاعاتی می‌توانند از طریق تقویت تصمیم‌گیری، افزایش شفافیت، تسهیل ارتباطات و حمایت از یادگیری سازمانی، بستر مناسبی برای ارتقای رفتارهای کاری فراهم کنند (Kheirandish et al., 2023). در همین راستا، اثر آموزش ضمن خدمت بر چابکی سازمانی نیز می‌تواند از مسیر انگیزش کارکنان تقویت

شود؛ زیرا آموزش هنگامی به چابکی منجر می‌شود که کارکنان انگیزه و آمادگی لازم برای به کارگیری دانش جدید در پاسخ به تغییرات محیطی را داشته باشند (Nezami et al., 2022). بنابراین، انتقال آموزش در شعب بانکی نه تنها مسئله‌ای آموزشی، بلکه مسئله‌ای فرهنگی، مدیریتی و رفتاری است.

از منظر نظری، انتقال آموزش را می‌توان بخشی از فرایند گسترده‌تر انتقال دانش دانست. انتقال دانش زمانی رخ می‌دهد که دانش از یک منبع به گیرنده منتقل شده و در موقعیت جدید به‌طور مؤثر مورد استفاده قرار گیرد. در محیط‌های کاری، انتقال دانش با روابط بین‌فردی، اعتماد، سازوکارهای حکمرانی دانش، هویت حرفه‌ای و ساختارهای ارتباطی پیوند دارد (Raman & Phookan, 2022). پژوهش‌های مربوط به عوامل مؤثر بر انتقال دانش در میان کارکنان نشان داده‌اند که ویژگی‌های فردی، تعاملات گروهی، حمایت سازمانی و شرایط کاری می‌توانند بر کیفیت انتقال دانش اثرگذار باشند (Cao et al., 2024). از این رو، در بانکداری نیز انتقال آموزش را نمی‌توان صرفاً پیامد یک دوره آموزشی دانست؛ بلکه باید آن را فرایندی چندسطحی تلقی کرد که از تعامل میان ویژگی‌های فردی کارکنان، کیفیت طراحی آموزش، حمایت مدیران، ساختار سازمانی و فرهنگ یادگیری شکل می‌گیرد.

در محیط‌های کاری جدید، تحول دیجیتال و فناوری‌های نوین نیز در ماهیت آموزش و انتقال آن تأثیر گذاشته‌اند. مداخلات دیجیتال در محیط کار می‌توانند از طریق انعطاف‌پذیری، دسترسی آسان، بازخورد سریع و شخصی‌سازی یادگیری، فرصت‌های جدیدی برای آموزش کارکنان ایجاد کنند؛ با این حال، موفقیت آن‌ها وابسته به زمینه سازمانی، سازوکارهای اجرایی و پیامدهای رفتاری مورد انتظار است (Zuberbühler et al., 2024). از سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به موانع اجتماعی-فنی نشان می‌دهند که فناوری به‌تنهایی قادر به حل مسائل عملکردی سازمان نیست و موانع نهادی، رفتاری، فرهنگی و ساختاری می‌توانند مانع تحقق اهداف تحول شوند (Heinz et al., 2025). این نکته در صنعت بانکداری اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا بانک‌ها در مسیر دیجیتالی شدن، به آموزش کارکنان در حوزه‌هایی مانند خدمات الکترونیک، امنیت اطلاعات، تحلیل داده، تعامل دیجیتال با مشتری و انطباق با سامانه‌های نوین نیاز دارند، اما انتقال این آموزش‌ها به محیط کار بدون حمایت ساختاری و رفتاری ممکن نیست.

بررسی ادبیات جدید نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی و انتقال آموزش با مفاهیمی مانند عملکرد نوآورانه، انگیزش درونی، تناسب فرد-سازمان و نظام‌های کاری با عملکرد بالا ارتباط دارد. نظام‌های کاری با عملکرد بالا از طریق تقویت انگیزش درونی کارکنان و ایجاد تناسب میان ارزش‌های فردی و سازمانی می‌توانند عملکرد نوآورانه سازمان را بهبود دهند (Wang et al., 2024). در حوزه سلامت نیز ابعاد راهبردی مؤثر بر عملکرد نوآوری نشان می‌دهد که موفقیت سازمان‌ها در بهره‌برداری از دانش جدید نیازمند مدیریت راهبردی، توسعه ظرفیت انسانی، حمایت مدیریتی و سازوکارهای سازمانی مناسب است (Güner et al., 2024). بنابراین، اگر بانک‌ها بخواهند آموزش را به ابزاری برای نوآوری خدماتی، کیفیت

عملیاتی و پاسخ‌گویی سریع‌تر به مشتری تبدیل کنند، باید از نگاه محدود به آموزش فاصله بگیرند و آن را در قالب یک نظام مدیریت عملکرد، یادگیری و نوآوری سازمانی تحلیل کنند.

یکی از نکات مهم در انتقال آموزش، توجه به زمینه‌های نزدیک و دور انتقال است. گاهی کارکنان آموخته‌ها را در موقعیت‌هایی مشابه با محیط آموزش به کار می‌برند و گاهی باید آن‌ها را در شرایط پیچیده‌تر، متفاوت‌تر و غیرقابل پیش‌بینی‌تر استفاده کنند. پژوهش‌های جدید درباره عملکرد انتقال آموزش نشان داده‌اند که پیکربندی‌های مختلفی از عوامل فردی، رهبری، ارزش‌ها و زمینه سازمانی می‌توانند در انتقال نزدیک و دور نقش داشته باشند (Song et al., 2024). این موضوع برای کارکنان بانک اهمیت فراوان دارد؛ زیرا بخشی از آموزش‌ها ممکن است مستقیماً به فرایندهای روزمره مانند کار با سامانه‌ها یا اجرای دستورالعمل‌ها مربوط باشد، اما بخش دیگری از آموزش‌ها مانند مهارت‌های ارتباطی، حل تعارض، فروش خدمات، مدیریت ریسک و تصمیم‌گیری اخلاقی نیازمند انتقال دور و انعطاف‌پذیر است. در این حالت، صرف یادگیری محتوای آموزشی کافی نیست و کارکنان باید بتوانند آموخته‌ها را با شرایط متنوع مشتریان، شعب و موقعیت‌های کاری تطبیق دهند.

از سوی دیگر، توسعه حرفه‌ای کارکنان فقط با آموزش رسمی حاصل نمی‌شود. مطالعات مربوط به توسعه حرفه‌ای نشان داده‌اند که شتاب‌بخشی به رشد کارکنان نیازمند چیزی فراتر از آموزش است و باید شامل تجربه کاری، حمایت شغلی، یادگیری در عمل، مربی‌گری، بازخورد و فرصت‌های کاربرد باشد (Siemer et al., 2022). در بازارهای کار نوظهور نیز مسیرهای توسعه شغلی تحت تأثیر محرک‌ها و موانعی مانند فرصت‌های رشد، حمایت سازمانی، مهارت‌آموزی، محدودیت‌های ساختاری و ویژگی‌های فردی قرار دارد (Luwei & Huimin, 2024). بر این اساس، در بانک‌ها نیز اگر آموزش با مسیر شغلی کارکنان، ارتقای حرفه‌ای، نظام پاداش، مسئولیت‌های واقعی و فرصت‌های کاربرد پیوند نخورد، احتمال دارد کارکنان انگیزه کافی برای انتقال آموخته‌ها نداشته باشند. بنابراین، انتقال آموزش باید بخشی از نظام توسعه منابع انسانی و مدیریت مسیر شغلی تلقی شود.

در سطح فردی، مشارکت فعال در یادگیری و فرایندهای پژوهشی یا توسعه‌ای می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای انگیزشی و جمعیت‌شناختی قرار گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت افراد در فرایندهای یادگیری و پژوهش، تنها تابع الزامات رسمی نیست، بلکه متأثر از انگیزش، ادراک از فایده، حمایت محیطی و ویژگی‌های فردی است (Doulani & Hossaini, 2023). در محیط‌های آموزشی حرفه‌ای نیز طراحی یادگیری فعال و گروه‌های کوچک نیازمند آمادگی مدرسان، روش‌های تعاملی و طراحی مبتنی بر شواهد است (Grijpma et al., 2025). این یافته‌ها برای دوره‌های آموزشی بانکداری نیز قابل توجه است؛ زیرا کیفیت مدرس، تعامل در آموزش، تناسب محتوا، مشارکت فراگیران و امکان تمرین عملی می‌توانند زمینه انتقال را تقویت کنند. بنابراین، آموزش‌های بانکی باید از حالت انتقال یک‌طرفه اطلاعات فاصله بگیرند و به سوی یادگیری فعال، مسئله‌محور، مبتنی بر تجربه و نزدیک به موقعیت واقعی کار حرکت کنند.

افزون بر این، انتقال آموزش در محیط کار با جو سازمانی و هوش هیجانی نیز ارتباط دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش هیجانی می‌تواند میان جو سازمانی و انتقال یادگیری نقش میانجی داشته باشد؛ به این معنا که کارکنانی که توانایی بیشتری در مدیریت هیجان‌ها، تعامل با دیگران و سازگاری با محیط دارند، در زمینه کاربرد آموخته‌ها عملکرد بهتری نشان می‌دهند (Oluwafemi & Ametepe, 2023). همچنین در محیط‌های کاری امروزی، بهره‌وری کارکنان دانشی نیازمند چارچوبی کل‌نگر است که عوامل فردی، سازمانی، فناوری، تعاملات اجتماعی و شرایط کاری را هم‌زمان در نظر بگیرد (Óskarsdóttir et al., 2022). این دیدگاه کل‌نگر برای بانک‌ها نیز ضروری است؛ زیرا کارکنان بانکی در عین انجام وظایف عملیاتی، با دانش تخصصی، تعاملات انسانی، فناوری‌های پیچیده و فشارهای عملکردی مواجه‌اند. از این رو، انتقال آموزش باید با توجه به ماهیت دانشی و خدماتی کار بانکی تحلیل شود.

مباحث جدید روان‌شناسی صنعتی و سازمانی نیز بر ضرورت توجه به پایداری، رفتارهای کاری آینده‌نگر و ظرفیت سازمان‌ها برای پاسخ به مسائل پیچیده تأکید دارند. در این نگاه، سازمان‌ها باید از ظرفیت روان‌شناسی کار و سازمان برای ایجاد رفتارهای پایدار، یادگیری مداوم و سازگاری با تغییرات استفاده کنند (Kühner et al., 2025). در محیط‌های مراقبت و مدیریت نیز شواهد نشان می‌دهد که استفاده از رویه‌های مبتنی بر شواهد وابسته به عواملی مانند دانش، نگرش، حمایت مدیریتی، منابع، فرهنگ سازمانی و توان تسهیل‌گری مدیران است (Sebire et al., 2025). این یافته‌ها برای صنعت بانکداری قابل تعمیم مفهومی است؛ زیرا انتقال آموزش نیز نوعی کاربرد شواهد و دانش در عمل است و بدون حمایت مدیران، منابع کافی، فرهنگ یادگیری و نگرش مثبت کارکنان، تحقق نمی‌یابد. بنابراین، آموزش‌های بانکی باید در یک اکوسیستم سازمانی قرار گیرند که در آن یادگیری، کاربرد، بازخورد و بهبود مستمر به صورت چرخه‌ای دنبال شود.

برآیند ادبیات نشان می‌دهد که انتقال آموزش پدیده‌ای چندبعدی، پویا و وابسته به تعامل عوامل ساختاری و رفتاری است. موانع ساختاری، مسیر انتقال را از طریق ضعف در طراحی، اجرا، امکانات، نظام پایش و همسویی سازمانی محدود می‌کنند؛ در حالی که موانع رفتاری از طریق کاهش انگیزش، مقاومت در برابر تغییر، ضعف خودکارآمدی، نبود حمایت سرپرستان و مشارکت پایین کارکنان، مانع تبدیل یادگیری به رفتار شغلی می‌شوند. در صنعت بانکداری، این موانع می‌توانند پیامدهایی مانند کاهش اثربخشی دوره‌های آموزشی، اتلاف منابع، افت کیفیت خدمات، ضعف چابکی سازمانی و کاهش توان پاسخ‌گویی به تغییرات محیطی داشته باشند. بنابراین، تحلیل هم‌زمان موانع ساختاری و رفتاری، به‌ویژه در بانک سپه به‌عنوان سازمانی گسترده و خدمات‌محور، می‌تواند به طراحی الگوی دقیق‌تری برای بهبود کیفیت دوره‌های آموزشی و افزایش کاربرد آموخته‌ها در محیط واقعی کار منجر شود.

هدف پژوهش حاضر تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه استان آذربایجان شرقی است.

روش‌شناسی

مقاله حاضر باهدف، دوره‌های آموزشی کاربردی در صنعت بانکداری با رویکرد بهبود کیفیت در اجرای دوره‌های آموزشی در شعب بانک سپه استان آذربایجان شرقی انجام شد، این مقاله از نظر ماهیت و روش، توصیفی-همبستگی و از نظر هدف، یک پژوهش توسعه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر کارکنان رسمی بانک سپه در استان آذربایجان شرقی می‌باشد که تعداد آن‌ها ۱۲۰۰ نفر است که در دوره‌های آموزش کاربردی در بانک سپه شرکت کرده بودند. روش گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای و اسنادی است. برای محاسبه حجم نمونه آماری از رابطه کوکران استفاده شده است که حجم نمونه آماری ۲۹۱ نفر به دست آمده است. برای انتخاب نمونه آماری از جامعه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شده است. بدین ترتیب که ابتدا بر اساس تعداد واحدهای استان، به ۱۲ طبقه، دسته‌بندی گردیده و سپس برای انتخاب نمونه آماری از هر یک از طبقات، به نسبت هر طبقه تعداد نمونه آماری انتخاب شد. روایی پرسشنامه از طریق روایی همگرا و واگرا و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ (۰/۹۵۸) تأیید شد. در این تحقیق با توجه به ماهیت تحقیق، از پرسشنامه (محقق ساخته) به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده شده است. پرسشنامه دارای دو بخش یکی برای جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی و دیگری برای سنجش متغیرهای تعریف شده طراحی شده است و همچنین مقیاس اندازه‌گیری سوالات طیف پنج نقطه‌ای لیکرت می‌باشد. اطلاعات جمع‌آوری شده را در قالب دو بخش تحلیل توصیفی و آمار استنباطی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار داده و نتایج نهایی را ارائه نموده است. برای انجام این کار از دو نرم‌افزار spss و disrel، استفاده گردید. در تجزیه و تحلیل توصیفی شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای تحقیق به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته است. در بخش آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، روابط بین متغیرها و به عبارتی تعمیم نتایج به دست آمده از نمونه به جامعه آماری پژوهش از معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

پیش از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری و بررسی برازش سازه‌های پژوهش، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنف بررسی شد. این آزمون برای متغیرهای اصلی و ابعاد فرعی پرسشنامه انجام گرفت و ملاک تصمیم‌گیری، بزرگ‌تر بودن مقدار معناداری از سطح خطای ۰.۰۵ بود. داده‌های این بخش بر اساس جداول گزارش شده در فایل مقاله تنظیم و ادغام شده‌اند.

جدول ۱. نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد داده‌ها	آماره کلموگروف-اسمیرنف	مقدار p	نتیجه
نیازسنجی آموزش	۲۹۱	۰.۱۳۴	۰.۱۰۸	نرمال
نیازهای دانشی	۲۹۱	۰.۱۵۱	۰.۰۹۹	نرمال
نیازسنجی فردی	۲۹۱	۰.۱۳۰	۰.۱۱۰	نرمال

نیازسنجی سازمانی	۲۹۱	۰.۱۴۵	۰.۱۰۶	نرمال
هدف گذاری آموزش	۲۹۱	۰.۱۵۶	۰.۰۹۶	نرمال
ظرفیت سازی فردی	۲۹۱	۰.۲۷۵	۰.۰۶۱	نرمال
اهداف شغلی	۲۹۱	۰.۱۵۲	۰.۰۹۹	نرمال
اهداف سازمانی	۲۹۱	۰.۱۶۸	۰.۰۹۵	نرمال
فرهنگ سازی یادگیری	۲۹۱	۰.۱۹۴	۰.۰۸۵	نرمال
ظرفیت سازی سازمانی	۲۹۱	۰.۱۵۷	۰.۰۹۵	نرمال
اجرای برنامه آموزش	۲۹۱	۰.۱۳۵	۰.۱۰۸	نرمال
تعیین روش های آموزش	۲۹۱	۰.۱۵۶	۰.۰۹۶	نرمال
چرخش شغلی	۲۹۱	۰.۱۵۷	۰.۰۹۵	نرمال
ویژگی های مدرسین	۲۹۱	۰.۱۳۵	۰.۱۰۸	نرمال
ویژگی فراگیران	۲۹۱	۰.۱۳۲	۰.۱۰۹	نرمال
تسهیلات آموزشی	۲۹۱	۰.۱۷۸	۰.۰۹۰	نرمال
تجهیزات آموزشی	۲۹۱	۰.۲۰۶	۰.۰۸۶	نرمال
برنامه ریزی اجرا	۲۹۱	۰.۲۹۸	۰.۰۵۵	نرمال
حمایت مدیران	۲۹۱	۰.۲۰۸	۰.۰۸۴	نرمال
ارزشیابی دوره آموزش	۲۹۱	۰.۱۹۷	۰.۰۹۸	نرمال
ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	۲۹۱	۰.۲۷۴	۰.۰۶۲	نرمال
بهره وری دوره آموزش	۲۹۱	۰.۱۵۱	۰.۰۹۹	نرمال
ارزشیابی فردی	۲۹۱	۰.۱۶۹	۰.۰۹۴	نرمال
محتوای آموزش درک شده	۲۹۱	۰.۱۷۴	۰.۱۰۱	نرمال

بر اساس نتایج جدول ۱، مقدار معناداری آزمون کلموگروف-اسمیرنف برای تمام متغیرها و ابعاد پژوهش بزرگ تر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین، انحراف معناداری از توزیع نرمال مشاهده نشد و فرض نرمال بودن داده ها تأیید گردید. بر این اساس، استفاده از روش های پارامتریک و تحلیل های مبتنی بر مدل سازی معادلات ساختاری برای آزمون روابط بین متغیرها مجاز و قابل توجیه است.

برای بررسی روایی سازه پرسشنامه دوره های آموزشی کاربردی در صنعت بانکداری، تحلیل عاملی تأییدی برای سازه های نیازسنجی آموزش، هدف گذاری آموزش، اجرای برنامه آموزش، تسهیلات آموزش و کیفیت دوره آموزش انجام شد. در جدول ۲، همه گویه های گزارش شده در مدل های عاملی به صورت یکپارچه ارائه شده اند. ملاک پذیرش گویه ها، برخورداری از بار عاملی استاندارد شده بالاتر از ۰.۵۰ بود.

جدول ۲. ضرایب استاندارد شده گویه های مدل های عاملی پژوهش

ردیف	سازه اصلی	بعد	گویه	برچسب گویه	بار عاملی	وضعیت
۱	نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	ایجاد سازمان یادگیرنده	Q۱	۰.۶۵۲	تأیید
۲	نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	تعریف اهداف دوره های آموزش	Q۲	۰.۶۷۲	تأیید
۳	نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	تعیین نیازهای آموزشی سازمان	Q۳	۰.۷۷۹	تأیید

تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه

۴	نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	شناسایی مهارت‌ها و توانایی‌های کارکنان	Q۴	۰.۷۹۹	تأیید
۵	نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	مقایسه عملکرد فرد با سایر همکاران	Q۵	۰.۶۹۳	تأیید
۶	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	توجه به علایق و تحصیلات کارکنان	Q۶	۰.۷۰۱	تأیید
۷	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	نیاز به تغییر در کارکنان	Q۷	۰.۶۸۲	تأیید
۸	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	توانایی تغییر در رفتار کارکنان	Q۸	۰.۸۰۱	تأیید
۹	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	شناخت کمی و کیفی کارکنان	Q۹	۰.۷۶۶	تأیید
۱۰	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	شناخت ترجیحات کارکنان	Q۱۰	۰.۶۵۶	تأیید
۱۱	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	ارتقای توانایی کارکنان	Q۱۱	۰.۷۸۹	تأیید
۱۲	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	بهبود استعدادهای کارکنان	Q۱۲	۰.۷۲۱	تأیید
۱۳	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	رشد مهارت‌های کارکنان	Q۱۳	۰.۶۴۶	تأیید
۱۴	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	توجه به بهره‌وری کارکنان	Q۱۴	۰.۸۱۹	تأیید
۱۵	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	بررسی و شناخت امکانات سازمان	Q۱۵	۰.۹۸۲	تأیید
۱۶	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	شناخت کارکنان از انتظارات شغلی	Q۱۶	۰.۸۰۶	تأیید
۱۷	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	تدوین استانداردهای آموزشی	Q۱۷	۰.۷۳۰	تأیید
۱۸	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	شناخت ترجیحات سازمان	Q۱۸	۰.۷۳۴	تأیید
۱۹	نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	شناسایی نیازهای آموزشی کارکنان از راه مطالعه وظایف آن‌ها در سازمان	Q۱۹	۰.۶۳۵	تأیید
۲۰	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	آگاهی کارکنان از وظایف و انتظارات شغلی	Q۲۰	۰.۸۰۸	تأیید
۲۱	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	ایفا کردن نقش	Q۲۱	۰.۷۱۹	تأیید
۲۲	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای یادگیری افراد	Q۲۲	۰.۷۹۸	تأیید
۲۳	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	ایجاد بینش نسبت به نقش سازمانی	Q۲۳	۰.۶۴۶	تأیید
۲۴	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	یادگیری قوانین و مقررات سازمان	Q۲۴	۰.۷۰۰	تأیید
۲۵	هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	آموزش مهارت‌های نرم و سخت به کارکنان	Q۲۵	۰.۷۳۹	تأیید
۲۶	هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	ترسیم آینده شغلی کارکنان	Q۲۶	۰.۵۲۰	تأیید
۲۷	هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	توجه به ارتقای شغلی کارکنان	Q۲۷	۰.۵۹۹	تأیید
۲۸	هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	تحلیل شکاف‌های مهارتی کارکنان	Q۲۸	۰.۶۱۶	تأیید
۲۹	هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	خودکارآمدی کارکنان	Q۲۹	۰.۶۳۴	تأیید
۳۰	هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	مسئولیت‌پذیری کارکنان	Q۳۰	۰.۷۹۷	تأیید

۳۱	هدف گذاری آموزش	اهداف شغلی	شناسایی شایستگی کارکنان	Q۳۱	۰.۷۲۴	تأیید
۳۲	هدف گذاری آموزش	ظرفیت سازی سازمانی	تعیین هدف های آموزشی در ارتباط با خط مشی های تعیین شده	Q۳۲	۰.۷۸۷	تأیید
۳۳	هدف گذاری آموزش	ظرفیت سازی سازمانی	مطالعه نتیجه مدیریت عملکرد کارکنان	Q۳۳	۰.۶۳۵	تأیید
۳۴	هدف گذاری آموزش	ظرفیت سازی سازمانی	شناسایی عناصر تشکیل دهنده کار و وظایف مربوط به کارکنان	Q۳۴	۰.۷۱۹	تأیید
۳۵	هدف گذاری آموزش	ظرفیت سازی سازمانی	تدوین مستمر برنامه های آموزش ضمن خدمت	Q۳۵	۰.۷۸۵	تأیید
۳۶	هدف گذاری آموزش	فرهنگ سازی یادگیری	فرهنگ سازی برگزاری آموزش کارکنان	Q۳۶	۰.۶۶۷	تأیید
۳۷	هدف گذاری آموزش	فرهنگ سازی یادگیری	ترغیب کارکنان برای حضور در دوره های آموزش	Q۳۷	۰.۵۳۶	تأیید
۳۸	هدف گذاری آموزش	فرهنگ سازی یادگیری	همکاری گروهی	Q۳۸	۰.۷۷۲	تأیید
۳۹	هدف گذاری آموزش	فرهنگ سازی یادگیری	تعامل کارکنان با مدرسان	Q۳۹	۰.۵۱۳	تأیید
۴۰	هدف گذاری آموزش	فرهنگ سازی یادگیری	تخصیص پاداش برای شرکت در دوره های آموزشی	Q۴۰	۰.۶۵۲	تأیید
۴۸	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	آموزش آنلاین	Q۴۸	۰.۵۱۴	تأیید
۴۹	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	برگزاری وبینارهای آنلاین	Q۴۹	۰.۵۱۶	تأیید
۵۰	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	آموزش تعاملی	Q۵۰	۰.۶۹۶	تأیید
۵۱	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	شبیه سازی آموزش	Q۵۱	۰.۷۹۶	تأیید
۵۲	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	سخنرانی کردن	Q۵۲	۰.۵۹۱	تأیید
۵۳	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	آموزش متقابل کارکنان	Q۵۳	۰.۵۱۳	تأیید
۵۴	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	آموزش الکترونیکی کارکنان	Q۵۴	۰.۷۶۰	تأیید
۵۵	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	آموزش ضمن خدمت کارکنان	Q۵۵	۰.۷۹۱	تأیید
۵۶	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	برگزاری کارگاه های آموزشی	Q۵۶	۰.۶۳۲	تأیید
۵۷	اجرای آموزش	برنامه تعیین روش های آموزش	شخصی سازی و سفارشی کردن آموزش	Q۵۷	۰.۶۴۱	تأیید

تحلیل موانع ساختاری و رفتاری مؤثر بر انتقال آموزش به محیط کار در شعب بانک سپه

۵۸	اجرای آموزش	برنامه	تعیین روش های آموزش	الگوبرداری از سازمان های موفق	Q۵۸	۰.۵۹۱	تأیید
۵۹	اجرای آموزش	برنامه	چرخش شغلی	جابه جایی دوره ای کارکنان	Q۵۹	۰.۶۹۹	تأیید
۶۰	اجرای آموزش	برنامه	چرخش شغلی	تغییر متناوب حیطه های کاری	Q۶۰	۰.۶۲۱	تأیید
۶۱	اجرای آموزش	برنامه	چرخش شغلی	فراگیری نقش های جدید توسط کارکنان	Q۶۱	۰.۶۵۵	تأیید
۶۲	اجرای آموزش	برنامه	چرخش شغلی	تنوع بخشیدن به فعالیت ها، سطح دانش و مهارت های موجود	Q۶۲	۰.۷۷۹	تأیید
۶۳	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های مدرسین	کیفیت مدرسین دوره های آموزش	Q۶۳	۰.۶۲۶	تأیید
۶۴	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های مدرسین	مهارت های کلامی مدرسین	Q۶۴	۰.۶۸۶	تأیید
۶۵	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های مدرسین	مهارت های فناوری مدرسین	Q۶۵	۰.۶۸۲	تأیید
۶۶	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های مدرسین	مهارت های بدنی مدرسین	Q۶۶	۰.۷۶۳	تأیید
۶۷	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های مدرسین	استفاده از افراد زبده و کار آزموده	Q۶۷	۰.۷۲۳	تأیید
۶۸	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	انگیزش کارکنان برای حضور در دوره های آموزشی	Q۶۸	۰.۵۱۴	تأیید
۶۹	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	انگیزه و علاقه مندی برای آموزش	Q۶۹	۰.۵۱۲	تأیید
۷۰	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	تجانس تحصیلی	Q۷۰	۰.۵۹۰	تأیید
۷۱	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	تجانس تجربی	Q۷۱	۰.۵۵۵	تأیید
۷۲	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	دوره های آموزشی طی شده	Q۷۲	۰.۶۴۳	تأیید
۷۳	اجرای آموزش	برنامه	ویژگی های فراگیران	درک شیوه های یادگیری کارکنان	Q۷۳	۰.۸۳۱	تأیید
۷۴	تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	تجهیزات آموزش	برگزاری جلسات آموزش گروهی حضوری	Q۷۴	۰.۶۶۲	تأیید
۷۵	تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	تجهیزات آموزش	استفاده از پلتفرم های متعدد	Q۷۵	۰.۶۴۳	تأیید
۷۶	تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	تجهیزات آموزش	استفاده از ویدئوهای آموزشی	Q۷۶	۰.۶۸۶	تأیید
۷۷	تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	تجهیزات آموزش	استفاده از کتاب های راهنما	Q۷۷	۰.۷۷۸	تأیید
۷۸	تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	تجهیزات آموزش	تعریف هزینه های دوره های آموزشی	Q۷۸	۰.۷۹۴	تأیید
۷۹	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	برنامه ریزی اجرا	برگزاری جلسات گروهی برای آموزش	Q۷۹	۰.۶۲۳	تأیید
۸۰	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	برنامه ریزی اجرا	ایجاد فضای مناسب برای بیان اندیشه های کاری	Q۸۰	۰.۶۴۹	تأیید
۸۱	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	برنامه ریزی اجرا	تعیین جدول زمانی آموزش	Q۸۱	۰.۸۰۸	تأیید

۸۲	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	برنامه ریزی برای آموزش	Q۸۲	۰.۸۲۲	تأیید
۸۳	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	برنامه ریزی برای اثربخشی دوره های آموزش	Q۸۳	۰.۶۱۲	تأیید
۸۴	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	ایجاد یک برنامه آموزشی و توسعه کارکنان	Q۸۴	۰.۷۱۳	تأیید
۸۵	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	مکان مناسب برای آموزش	Q۸۵	۰.۷۷۶	تأیید
۸۶	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	زمان مناسب برای آموزش	Q۸۶	۰.۸۲۴	تأیید
۸۷	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	شیوه سازمان دهی دوره های آموزش	Q۸۷	۰.۶۵۸	تأیید
۸۸	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	در نظر گرفتن محتوای دروس	Q۸۸	۰.۶۹۳	تأیید
۸۹	تسهیلات آموزش	برنامه ریزی اجرا	تعیین خط مشی ها و اولویت های برنامه های آموزش	Q۸۹	۰.۷۱۰	تأیید
۹۰	تسهیلات آموزش	حمایت مدیران	نگرش مدیران به آموزش کارکنان	Q۹۰	۰.۷۷۳	تأیید
۹۱	تسهیلات آموزش	حمایت مدیران	تشویق و حمایت مدیران برای یادگیری کارکنان	Q۹۱	۰.۶۱۰	تأیید
۹۲	تسهیلات آموزش	حمایت مدیران	تشویق به تسهیم اطلاعات توسط کارکنان	Q۹۲	۰.۶۶۶	تأیید
۹۳	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	هم راستا بودن دوره های آموزش	Q۹۳	۰.۹۰۲	تأیید
۹۴	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	همگن بودن دوره های آموزش	Q۹۴	۰.۷۲۷	تأیید
۹۵	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	توجه به اهداف سازمانی	Q۹۵	۰.۷۸۵	تأیید
۹۶	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	توجه به انگیزش کارکنان در جهت شرکت در دوره های آموزشی	Q۹۶	۰.۶۳۶	تأیید
۹۷	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	نقش فعال شرکت کنندگان در دوره آموزش	Q۹۷	۰.۷۴۰	تأیید
۹۸	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	شناخت روحیات کارکنان	Q۹۸	۰.۶۴۴	تأیید
۹۹	کیفیت آموزش	دوره ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	توجه به کیفیت دوره های آموزش	Q۹۹	۰.۹۰۲	تأیید
۱۰۰	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	تدوین الگوی سنجش اثربخشی دوره های آموزشی	Q۱۰۰	۰.۵۳۷	تأیید
۱۰۱	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	تعریف معیارهای واکنش	Q۱۰۱	۰.۵۱۱	تأیید
۱۰۲	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	بررسی نتایج کسب شده	Q۱۰۲	۰.۵۶۷	تأیید
۱۰۳	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	جذاب بودن دوره های آموزش	Q۱۰۳	۰.۸۸۵	تأیید
۱۰۴	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	جدید بودن دوره های آموزش	Q۱۰۴	۰.۸۲۹	تأیید
۱۰۵	کیفیت آموزش	دوره بهره وری دوره آموزش	فرایند یادگیری-یاددهی	Q۱۰۵	۰.۶۶۵	تأیید
۱۰۶	کیفیت آموزش	دوره ارزشیابی فردی	میزان رضایت کارکنان	Q۱۰۶	۰.۸۸۹	تأیید

کیفیت آموزش	دوره	ارزشیابی فردی	میزان یادگیری حاصل شده	Q107	0.795	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	ارزشیابی فردی	تشخیص تغییر رفتار کارکنان	Q108	0.667	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	ارزشیابی فردی	انتخاب جایگاه متناسب با قابلیت‌های شخصی و توانمندی کارکنان	Q109	0.603	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	ارزشیابی فردی	شناسایی نقاط ضعف و قوت کارکنان	Q110	0.686	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	کسب جدیدترین تجارب جهانی در زمینه بانکداری	Q111	0.645	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	رعایت پیوستگی در مطالب ارائه شده در دوره‌های آموزشی	Q112	0.647	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	دستیابی کارکنان به مهارت‌های نوین	Q113	0.838	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	تبحر یافتن در مهارت‌های عملی	Q114	0.514	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	تبحر یافتن در مهارت‌های علمی	Q115	0.793	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	کسب مهارت‌های IT	Q116	0.635	تأیید
کیفیت آموزش	دوره	محتوای آموزش درک شده	دستیابی به اهداف دوره	Q117	0.516	تأیید

بر اساس جدول ۲، تمام گویه‌های گزارش شده دارای بار عاملی استاندارد شده بالاتر از ۰.۵۰ هستند؛ بنابراین هیچ‌یک از گویه‌ها به دلیل ضعف بار عاملی حذف نشدند و همه آن‌ها در مدل اندازه‌گیری تأیید شدند. دامنه بارهای عاملی از ۰.۵۱۱ تا ۰.۹۸۲ متغیر بود. کمترین بار عاملی مربوط به گویه تعریف معیارهای واکنش در سازه کیفیت دوره آموزش بود و بیشترین بار عاملی مربوط به گویه بررسی و شناخت امکانات سازمان در سازه نیازسنجی آموزش بود. این نتایج نشان می‌دهد گویه‌های طراحی شده توان لازم برای تبیین ابعاد مربوط به خود را دارند و از نظر روایی سازه در وضعیت قابل قبول قرار گرفته‌اند.

پس از بررسی بارهای عاملی، شاخص‌های برازش مدل‌های عاملی تأییدی بررسی شد. در جدول ۳، شاخص‌های برازش مربوط به پنج مدل اندازه‌گیری پژوهش به صورت یکپارچه ارائه شده است. ملاک‌های اصلی تفسیر برازش شامل نسبت کای دو به درجه آزادی، RMSEA، GFI و AGFI بود.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل‌های عاملی تأییدی پژوهش

مدل	X ²	df	p	GFI	AGFI	RMSEA	X ² /df
نیازسنجی آموزش	۵۳۱.۲۹	۲۳۳	<۰.۰۰۱	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۰۴۸	۲.۲۸
هدف‌گذاری آموزش	۹۶۱.۷۸	۳۴۵	<۰.۰۰۱	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۰۴۷	۲.۷۸
اجرای برنامه آموزش	۴۰۰.۶۳	۱۹۵	<۰.۰۰۱	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۰۴۸	۲.۰۵
تسهیلات آموزش	۷۴۷.۱۲	۲۶۹	<۰.۰۰۱	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۰۴۸	۲.۷۷
کیفیت دوره آموزش	۳۹۱.۷۷	۱۳۲	<۰.۰۰۱	۰.۹۱	۰.۹۰	۰.۰۴۷	۲.۹۶

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که همه مدل‌های عاملی از برازش مطلوبی برخوردارند. نسبت کای‌دو به درجه آزادی در تمام مدل‌ها کمتر از ۳ است که نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل‌های اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده است. همچنین مقدار **RMSEA** در همه مدل‌ها کمتر از ۰.۰۵ گزارش شده و بیانگر خطای تقریب پایین مدل‌هاست. مقادیر **GFI** برابر با ۰.۹۱ و **AGFI** برابر با ۰.۹۰ نیز نشان می‌دهد که مدل‌های نیازسنجی آموزش، هدف‌گذاری آموزش، اجرای برنامه آموزش، تسهیلات آموزش و کیفیت دوره آموزش از برازش مناسب و قابل دفاع برخوردارند. بنابراین، ساختار عاملی پرسشنامه در سطح مدل‌های اندازه‌گیری تأیید شد.

در ادامه، روایی همگرا بر اساس میانگین واریانس استخراج شده بررسی شد. معیار پذیرش روایی همگرا، بزرگ‌تر بودن مقدار **AVE** از ۰.۵۰ بود. جدول ۴ مقادیر روایی همگرا را برای همه ابعاد سازه‌های پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۴. مقادیر روایی همگرا برای ابعاد سازه‌های پژوهش

سازه اصلی	بعد	روایی همگرا AVE /
نیازسنجی آموزش	نیازهای دانشی	۰.۶۲۶
نیازسنجی آموزش	نیازسنجی فردی	۰.۵۰۷
نیازسنجی آموزش	نیازسنجی سازمانی	۰.۶۶۴
هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی فردی	۰.۷۱۵
هدف‌گذاری آموزش	اهداف شغلی	۰.۶۷۵
هدف‌گذاری آموزش	اهداف سازمانی	۰.۶۲۲
هدف‌گذاری آموزش	فرهنگ‌سازی یادگیری	۰.۷۴۰
هدف‌گذاری آموزش	ظرفیت‌سازی سازمانی	۰.۶۸۰
اجرای برنامه آموزش	تعیین روش‌های آموزش	۰.۵۹۰
اجرای برنامه آموزش	چرخش شغلی	۰.۶۸۲
اجرای برنامه آموزش	ویژگی‌های مدرسين	۰.۶۴۴
اجرای برنامه آموزش	ویژگی‌های فراگیران	۰.۶۹۸
تسهیلات آموزش	تجهیزات آموزش	۰.۶۳۲
تسهیلات آموزش	برنامه‌ریزی اجرا	۰.۶۷۴
تسهیلات آموزش	حمایت مدیران	۰.۶۲۰

کیفیت دوره آموزش	ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی	۰.۵۴۴
کیفیت دوره آموزش	ارزشیابی فردی	۰.۷۹۴
کیفیت دوره آموزش	بهره‌وری دوره آموزش	۰.۵۳۳
کیفیت دوره آموزش	محتوای آموزش درک‌شده	۰.۶۲۱

بر اساس نتایج جدول ۴، مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده برای تمام ابعاد بالاتر از ۰.۵۰ است؛ بنابراین، شرط روایی همگرا در همه سازه‌ها رعایت شده است. کمترین مقدار روایی همگرا مربوط به بعد نیازسنجی فردی با مقدار ۰.۵۰۷ و بیشترین مقدار مربوط به بعد ارزشیابی فردی با مقدار ۰.۷۹۴ بود. این نتایج نشان می‌دهد که شاخص‌های هر بعد، سهم قابل قبولی از واریانس سازه مربوط به خود را تبیین می‌کنند و ابعاد پرسشنامه از انسجام درونی و کفایت اندازه‌گیری مناسبی برخوردارند. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های برازش و روایی همگرا نشان داد که پرسشنامه پژوهش برای سنجش دوره‌های آموزشی کاربردی در صنعت بانکداری با رویکرد بهبود کیفیت، از روایی سازه قابل قبول برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سازه‌های نیازسنجی آموزش، هدف‌گذاری آموزش، اجرای برنامه آموزش، تسهیلات آموزش و کیفیت دوره آموزش از نظر شاخص‌های اندازه‌گیری، بارهای عاملی، روایی همگرا و برازش مدل در وضعیت مطلوبی قرار دارند. نتایج آزمون نرمال بودن نیز نشان داد که توزیع داده‌ها در همه متغیرهای اصلی و ابعاد فرعی نرمال بوده و بنابراین استفاده از روش‌های پارامتریک و مدل‌سازی معادلات ساختاری قابل قبول است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه گویه‌های پرسشنامه دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۵۰ بوده‌اند و شاخص‌های برازش مدل‌ها از جمله GFI، AGFI، RMSEA و نسبت کای‌دو به درجه آزادی، برازش قابل قبول مدل‌های اندازه‌گیری را تأیید کردند. بر این اساس، می‌توان گفت که پرسشنامه پژوهش توانسته است ابعاد مؤثر بر کیفیت دوره‌های آموزشی کاربردی و انتقال آموزش به محیط کار را به شکل معتبر و منسجم اندازه‌گیری کند. این یافته با این دیدگاه همسو است که اثربخشی آموزش در سازمان‌ها تنها با سنجش حضور کارکنان در دوره‌ها قابل ارزیابی نیست، بلکه باید از طریق سازه‌هایی مانند نیازسنجی دقیق، هدف‌گذاری آموزشی، کیفیت اجرا، حمایت سازمانی و ارزشیابی اثربخشی بررسی شود (Dehghanzadeh et al., 2020; Kadkhodaei et al., 2022).

یکی از نتایج مهم پژوهش، تأیید نقش نیازسنجی آموزش در تبیین کیفیت دوره‌های آموزشی کاربردی بود. بارهای عاملی گویه‌های مربوط به نیازهای دانشی، نیازسنجی فردی و نیازسنجی سازمانی نشان داد که شناسایی دقیق مهارت‌ها، توانایی‌ها، ترجیحات، انتظارات شغلی و امکانات سازمانی، بنیان طراحی آموزش اثربخش است. این نتیجه نشان می‌دهد که اگر آموزش بر اساس نیازهای واقعی فرد، شغل و سازمان طراحی نشود، احتمال انتقال آن به محیط کار کاهش می‌یابد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که آموزش ضمن خدمت را زمانی مؤثر می‌دانند که بر نیازهای

واقعی کارکنان و الزامات شغلی آنان مبتنی باشد و بتواند به توانمندسازی و بهبود عملکرد منجر شود (Chari Sarasti & Mohammadi, 2016; Dehghani et al., 2015). همچنین، در حوزه انتقال دانش، تأکید شده است که شناخت زمینه کاری و نیازهای عملیاتی دریافت‌کنندگان دانش، شرط مهمی برای انتقال موفق است؛ زیرا دانش زمانی به رفتار کاری تبدیل می‌شود که با مسئله واقعی فرد و سازمان ارتباط داشته باشد (Cao et al., 2024; Raman & Phookan, 2022).

نتایج مربوط به هدف‌گذاری آموزش نیز نشان داد که ابعاد ظرفیت‌سازی فردی، اهداف شغلی، اهداف سازمانی، فرهنگ‌سازی یادگیری و ظرفیت‌سازی سازمانی در مدل پژوهش تأیید شده‌اند. این یافته بیانگر آن است که آموزش در صنعت بانکداری باید دارای هدف‌های روشن، قابل سنجش، مرتبط با وظایف شغلی و همسو با راهبردهای سازمان باشد. در صورتی که اهداف آموزشی به‌درستی تعریف نشوند، کارکنان ارتباط میان دوره آموزشی و وظایف روزمره خود را درک نمی‌کنند و انگیزه لازم برای کاربرد آموخته‌ها کاهش می‌یابد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند آموزش ضمن خدمت می‌تواند از طریق افزایش انگیزش، چابکی سازمانی را تقویت کند و سازمان را برای مواجهه با تغییرات محیطی آماده سازد (Nezami et al., 2022). از سوی دیگر، نظریه‌های جدید انگیزش آموزش نیز بر این نکته تأکید دارند که انگیزش کارکنان برای یادگیری و انتقال آموزش، تابع ادراک آنان از ارزش آموزش، تناسب آموزش با اهداف شغلی و فرصت کاربرد آموخته‌هاست (Chung et al., 2022; Sahoo & Mishra, 2022).

یافته‌های مربوط به اجرای برنامه آموزش نشان داد که تعیین روش‌های آموزش، چرخش شغلی، ویژگی‌های مدرسین و ویژگی‌های فراگیران از ابعاد مهم اجرای اثربخش دوره‌ها هستند. تأیید بارهای عاملی مربوط به آموزش آنلاین، آموزش تعاملی، شبیه‌سازی، آموزش الکترونیکی، کارگاه‌های آموزشی، کیفیت مدرسین و انگیزش فراگیران نشان می‌دهد که شیوه اجرای دوره‌ها باید متنوع، کاربردی، تعاملی و متناسب با ویژگی‌های کارکنان باشد. این یافته با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت یادگیری فعال، طراحی مبتنی بر تجربه و آمادگی مدرس برای تسهیل یادگیری تأکید کرده‌اند (Grijpma et al., 2025). همچنین پژوهش‌های مربوط به مداخلات دیجیتال در محیط کار نشان می‌دهند که ابزارهای دیجیتال زمانی اثربخش‌اند که با زمینه سازمانی، نیازهای فراگیران و سازوکارهای حمایتی مناسب همراه شوند (Zuberbühler et al., 2024). بنابراین، در بانک سپه، استفاده از روش‌های نوین آموزشی مانند شبیه‌سازی، وینار، آموزش الکترونیکی و کارگاه‌های مهارتی می‌تواند انتقال آموزش را تقویت کند؛ مشروط بر آنکه این روش‌ها با مسئله واقعی شعب، وظایف کارکنان و الزامات خدمات بانکی پیوند داشته باشند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که تسهیلات آموزش، شامل تجهیزات آموزشی، برنامه‌ریزی اجرا و حمایت مدیران، از مؤلفه‌های اساسی کیفیت دوره‌های آموزشی و انتقال آموخته‌ها به محیط کار است. تأیید گویه‌هایی مانند استفاده از پلتفرم‌های متعدد، ویدئوهای آموزشی، برنامه‌ریزی زمانی، مکان مناسب آموزش، نگرش مدیران و حمایت آنان از یادگیری کارکنان نشان می‌دهد که انتقال آموزش بدون بستر سازمانی مناسب دشوار است.

این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند جو سازمانی و حمایت مدیریتی می‌توانند از طریق افزایش انگیزش، اعتماد و آمادگی روان‌شناختی، انتقال یادگیری را تقویت کنند (Oluwafemi & Ametepe, 2023). همچنین نقش سیستم‌های مدیریت اطلاعات در ارتقای فرهنگ سازمانی نشان می‌دهد که زیرساخت‌های اطلاعاتی، ارتباطی و مدیریتی می‌توانند به ایجاد فرهنگ یادگیری و تسهیل کاربرد دانش در محیط کار کمک کنند (Kheirandish et al., 2023). بنابراین، در صنعت بانکداری، حمایت مدیران شعب، فراهم‌سازی فرصت تمرین، اختصاص منابع آموزشی و ایجاد فضای مثبت نسبت به یادگیری، از پیش‌شرط‌های انتقال موفق آموزش است.

یافته‌های مربوط به کیفیت دوره آموزش نیز نشان داد که ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی، بهره‌وری دوره، ارزشیابی فردی و محتوای آموزش درک‌شده از ابعاد تأییدشده مدل هستند. بارهای عاملی بالای گویه‌هایی مانند هم‌راستا بودن دوره‌های آموزش، توجه به کیفیت دوره‌ها، جذاب بودن دوره‌ها، میزان رضایت کارکنان، میزان یادگیری حاصل‌شده و دستیابی به مهارت‌های نوین نشان می‌دهد که کیفیت آموزش باید از منظر محتوا، فرایند، پیامد و کاربردپذیری ارزیابی شود. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند اثربخشی آموزش باید به صورت چندسطحی و با توجه به تغییر رفتار کارکنان و پیامدهای سازمانی تحلیل شود (Dehghanzadeh et al., 2020; Kadkhodaei et al., 2022). همچنین، پژوهش‌های مربوط به بهره‌وری کارکنان دانشی بیان می‌کنند که عملکرد و بهره‌وری در مشاغل دانشی وابسته به ترکیب عوامل فردی، سازمانی، فناورانه و محتوایی است (Óskarsdóttir et al., 2022). از این رو، در بانک‌ها، کیفیت دوره‌های آموزشی زمانی معنادار خواهد بود که کارکنان بتوانند آنچه را آموخته‌اند در تصمیم‌گیری، تعامل با مشتری، استفاده از سامانه‌های بانکی و حل مسائل شغلی به کار گیرند.

در تبیین کلی نتایج می‌توان گفت که انتقال آموزش پدیده‌ای چندبعدی است و تحت تأثیر هم‌زمان عوامل ساختاری و رفتاری قرار دارد. موانع ساختاری مانند ضعف در طراحی محتوای کاربردی، نبود نظام پایش انتقال، کمبود امکانات آموزشی و ناهماهنگی میان آموزش و اهداف سازمانی می‌توانند مانع تبدیل یادگیری به عملکرد شوند. در مقابل، موانع رفتاری مانند مقاومت کارکنان، ضعف انگیزش، نبود حمایت سرپرستان، بی‌اعتمادی نسبت به کارآمدی آموزش و مشارکت پایین فراگیران نیز می‌توانند اثربخشی آموزش را کاهش دهند. این تبیین با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند انتقال آموزش در زمینه‌های نزدیک و دور، نتیجه ترکیب‌های مختلفی از رهبری، ارزش‌ها، انگیزش، حمایت سازمانی و شرایط زمینه‌ای است (Song et al., 2024). همچنین مطالعات مرتبط با توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهند که رشد کارکنان تنها با آموزش رسمی حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند فرصت‌های کاربرد، بازخورد، تجربه کاری، مربی‌گری و حمایت مستمر است (Luwei & Huimin, 2024; Siemer et al., 2022).

نتایج پژوهش حاضر از این جهت نیز قابل تفسیر است که بانک‌ها در دوره تحول دیجیتال و رقابت خدماتی، بیش از گذشته به کارکنانی نیاز دارند که بتوانند یادگیری را به عملکرد واقعی تبدیل کنند. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که نظام‌های کاری با عملکرد بالا از طریق انگیزش درونی و

تناسب فرد-سازمان می‌توانند نوآوری سازمانی را تقویت کنند (Wang et al., 2024). در بخش‌های خدماتی و سلامت نیز ابعاد راهبردی مانند مدیریت منابع انسانی، نوآوری، توسعه ظرفیت و حمایت سازمانی برای بهبود عملکرد نقش تعیین‌کننده دارند (Güner et al., 2024). همچنین موانع اجتماعی-فنی نشان می‌دهند که تغییر و بهبود عملکرد تنها با فناوری یا آموزش رسمی محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند رفع موانع نهادی، فرهنگی و رفتاری است (Heinz et al., 2025). بنابراین، در بانک سپه، آموزش کاربردی زمانی می‌تواند به بهبود کیفیت خدمات منجر شود که با نظام‌های انگیزشی، فرهنگ یادگیری، پشتیبانی مدیریتی و ارزیابی مستمر همراه شود.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش با ادبیات مربوط به رفتارهای کاری پایدار و استفاده از شواهد در عمل نیز همسو است. همان‌گونه که در پژوهش‌های جدید تأکید شده است، سازمان‌ها برای پاسخ به چالش‌های پیچیده باید ظرفیت یادگیری، سازگاری و تغییر رفتاری کارکنان را تقویت کنند (Kühner et al., 2025). همچنین استفاده از رویه‌های مبتنی بر شواهد در محیط‌های کاری وابسته به دانش، نگرش، منابع، حمایت مدیران و فرهنگ سازمانی است (Sebire et al., 2025). در همین راستا، مشارکت افراد در فرایندهای یادگیری و پژوهش نیز تحت تأثیر انگیزش، حمایت و شرایط زمینه‌ای قرار دارد (Doulani & Hossaini, 2023). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که انتقال آموزش در بانک سپه باید به‌عنوان بخشی از نظام یادگیری سازمانی، نه صرفاً نتیجه اجرای چند دوره آموزشی، مورد توجه قرار گیرد. در مجموع، یافته‌ها تأیید می‌کنند که بهبود کیفیت دوره‌های آموزشی کاربردی در صنعت بانکداری نیازمند طراحی یک چرخه کامل شامل نیازسنجی، هدف‌گذاری، اجرای اثربخش، تأمین تسهیلات، حمایت مدیریتی، ارزشیابی و پایش انتقال آموزش است.

محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که داده‌ها تنها از کارکنان رسمی شعب بانک سپه در استان آذربایجان شرقی گردآوری شده‌اند و بنابراین تعمیم نتایج به سایر بانک‌ها، استان‌ها یا کارکنان قراردادی باید با احتیاط انجام شود. همچنین ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود و اگرچه روایی و پایایی آن تأیید شد، اما پاسخ‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر برداشت ذهنی، تمایل به پاسخ‌دهی اجتماعی یا تجربه‌های فردی کارکنان قرار گرفته باشد. افزون بر این، پژوهش حاضر ماهیتی توصیفی-همبستگی داشت و از این رو، امکان استنباط قطعی روابط علی میان متغیرها محدود است. محدودیت دیگر آن است که انتقال واقعی آموزش به محیط کار از طریق مشاهده مستقیم رفتار شغلی یا شاخص‌های عملکردی بلندمدت سنجیده نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این مدل را در سایر بانک‌ها، سازمان‌های مالی و بخش‌های خدماتی بررسی کنند تا امکان مقایسه میان سازمانی و تعمیم‌پذیری یافته‌ها فراهم شود. همچنین استفاده از روش‌های ترکیبی، شامل مصاحبه با مدیران، مشاهده میدانی، تحلیل اسناد آموزشی و سنجش عملکرد شغلی، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از موانع انتقال آموزش ارائه دهد. انجام مطالعات طولی نیز پیشنهاد می‌شود تا مشخص شود آموزش‌ها در بازه‌های زمانی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت تا چه اندازه به تغییر رفتار کارکنان منجر می‌شوند. علاوه بر این، پژوهش‌های آینده می‌توانند نقش

متغیرهای میانجی و تعدیل گر مانند انگیزش انتقال، حمایت سرپرست، فرهنگ یادگیری، خودکارآمدی و تناسب آموزش با شغل را در مدل‌های ساختاری بررسی کنند.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود بانک سپه نظامی منسجم برای مدیریت انتقال آموزش طراحی کند که از مرحله نیازسنجی آغاز و تا مرحله ارزیابی کاربرد آموخته‌ها در محیط کار ادامه یابد. محتوای دوره‌ها باید بر اساس مسائل واقعی شعب، وظایف شغلی کارکنان، نیازهای مشتریان و الزامات تحول دیجیتال طراحی شود. مدیران شعب نیز باید در فرایند آموزش نقش فعال داشته باشند و پس از پایان دوره، فرصت کاربرد، بازخورد و حمایت لازم را برای کارکنان فراهم کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود شاخص‌هایی برای سنجش انتقال آموزش، مانند تغییر رفتار شغلی، بهبود کیفیت خدمات، کاهش خطاهای کاری، افزایش رضایت مشتری و ارتقای بهره‌وری کارکنان تعریف شود تا اثربخشی آموزش به صورت عملی و مستمر پایش گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

In contemporary organizations, employee training is considered one of the most strategic mechanisms for improving organizational effectiveness, enhancing service quality, and developing human capital. However, the real value of training programs is not determined merely by the number of courses conducted or employees' participation in training sessions; rather, it is reflected in the extent to which acquired knowledge, skills, and attitudes are successfully transferred into the workplace and integrated into employees' actual job behaviors. Training transfer has therefore emerged as a central concern in organizational learning, human resource development, and workplace performance research. In the banking industry, where organizations operate under conditions of rapid technological transformation, digitalization, competitive financial markets, regulatory

complexity, and continuously changing customer expectations, effective transfer of training to workplace performance is especially critical. Banks rely heavily on the competence, adaptability, and professional behavior of employees to maintain service quality and operational efficiency. Consequently, understanding the structural and behavioral barriers that hinder the transfer of training to the workplace has become increasingly important.

Previous research has emphasized that in-service training can improve employees' empowerment, organizational agility, and job performance when educational programs are aligned with organizational needs and professional competencies (Chari Sarasti & Mohammadi, 2016; Dehghani et al., 2015; Nezami et al., 2022). Nevertheless, many organizations continue to face challenges in converting educational investments into measurable workplace outcomes. Research has demonstrated that training effectiveness depends not only on instructional quality but also on organizational support, motivational conditions, leadership practices, learning culture, and opportunities for practical application (Dehghanzadeh et al., 2020; Kadkhodaei et al., 2022). Studies on organizational learning and knowledge transfer similarly indicate that successful transfer of learning requires supportive organizational structures, interpersonal trust, communication mechanisms, and integration between training systems and operational processes (Cao et al., 2024; Cheng & Yin, 2022; Raman & Phookan, 2022).

Contemporary studies in workplace learning also highlight the importance of motivational and psychological factors in training transfer. Employees' intrinsic motivation, self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of organizational support significantly influence whether acquired competencies are utilized in practice (Chung et al., 2022; Oluwafemi & Ametepe, 2023; Sahoo & Mishra, 2022). Moreover, modern organizational environments increasingly require learning systems capable of supporting innovation, sustainability, digital adaptation, and continuous professional development (Kühner et al., 2025; Wang et al., 2024). Research on workplace digitalization and sociotechnical transformation further suggests that technological advancement alone cannot guarantee improved organizational performance unless structural and behavioral barriers are addressed simultaneously (Heinz et al., 2025; Zuberbühler et al., 2024).

The banking sector represents a particularly important context for examining training transfer because banking employees are expected to continuously adapt to digital banking systems, customer-oriented service models, financial technologies, regulatory requirements, and competitive operational standards. Therefore, identifying barriers to training transfer can help organizations improve the effectiveness of educational investments and strengthen organizational learning capabilities. In addition, evidence from studies on knowledge workers and career development suggests that learning transfer is influenced by organizational climate, career opportunities, support systems, and the alignment between training programs and real job requirements (Luwei & Huimin, 2024; Óskarsdóttir et al., 2022). Similarly, research on evidence-based organizational practices emphasizes the importance of leadership support, learning culture, and institutional facilitation in translating acquired knowledge into professional behavior (Sebire et al., 2025). Furthermore, employee participation in

learning and developmental activities may depend on demographic and motivational variables, indicating the multidimensional nature of workplace learning processes (Doulani & Hossaini, 2023).

Recent educational research has also emphasized the value of active learning, interactive teaching methods, and learner-centered instructional design in improving educational outcomes and behavioral application of learning (Grijpma et al., 2025). These developments suggest that training transfer should be examined as a multidimensional phenomenon shaped by the interaction between organizational structures, educational systems, employee characteristics, managerial support, and workplace culture. Based on these considerations, the present study aimed to analyze the structural and behavioral barriers affecting the transfer of training to the workplace in the branches of Bank Sepah in East Azerbaijan Province.

Methods and Materials

The present study was developmental in terms of objective and descriptive-correlational in terms of methodology. The statistical population consisted of 1,200 permanent employees of Bank Sepah in East Azerbaijan Province who had participated in practical training courses organized by the bank. Using Cochran's sampling formula, a sample size of 291 participants was determined. Stratified random sampling was employed in order to ensure representation of employees from different branches and organizational units. Initially, the statistical population was divided into 12 strata based on the organizational units of the province, and participants were then selected proportionally from each stratum.

Data collection was conducted using a researcher-made questionnaire consisting of two sections. The first section included demographic information, while the second section measured the main constructs of the study, including training needs assessment, training goal setting, implementation of training programs, educational facilities, and training quality. The questionnaire items were measured using a five-point Likert scale. The validity of the instrument was examined through convergent and discriminant validity procedures, and reliability was confirmed using Cronbach's alpha coefficient, which was calculated as 0.958.

Data analysis was conducted using SPSS and LISREL software packages. Descriptive statistics were first employed to summarize the data, followed by inferential analyses. The Kolmogorov–Smirnov test was used to examine the normality of data distribution. Subsequently, confirmatory factor analysis and structural equation modeling were applied to evaluate the measurement model and investigate the relationships among the study variables. Model fit was assessed using indices such as GFI, AGFI, RMSEA, and the chi-square to degrees of freedom ratio.

Findings

The results of the Kolmogorov–Smirnov test indicated that all study variables and dimensions had significance values greater than 0.05, confirming the normal distribution of the data and supporting the use of parametric statistical techniques. Confirmatory factor analysis further demonstrated that all questionnaire items had standardized factor loadings greater than 0.50, indicating satisfactory construct validity and strong relationships between observed indicators and their respective latent variables.

The findings showed that the dimensions of training needs assessment, including knowledge needs, individual needs assessment, and organizational needs assessment, were all statistically confirmed. Among these dimensions, the highest factor loading was associated with identifying organizational facilities and resources, indicating the importance of organizational readiness in effective training transfer. Similarly, the dimensions related to training goal setting, including individual capacity building, job objectives, organizational objectives, organizational capacity building, and learning culture, were all supported by the data. These findings suggest that effective training transfer depends heavily on clearly defined educational objectives aligned with employees' job responsibilities and organizational strategies.

Results concerning the implementation of training programs demonstrated that instructional methods, job rotation, trainers' characteristics, and trainees' characteristics significantly contributed to the effectiveness of training transfer. Interactive instructional strategies, simulation-based training, online learning systems, and workshop-based learning were among the indicators with relatively high factor loadings. Moreover, the characteristics of trainers, including communication skills, technological competencies, and professional expertise, were found to play a significant role in employees' learning experiences.

The analysis also confirmed the importance of educational facilities, including training equipment, implementation planning, and managerial support. Indicators such as the availability of educational technologies, planning for training effectiveness, suitable training environments, and managerial encouragement toward learning all showed satisfactory factor loadings. These findings indicate that workplace infrastructure and organizational support mechanisms are essential conditions for successful transfer of learning.

Furthermore, the dimensions associated with training quality, including evaluation of training effectiveness, training productivity, individual evaluation, and perceived training content, were all validated. Employees reported that alignment between training programs and organizational goals, engaging instructional content, and opportunities for practical application were important contributors to training effectiveness. The model fit indices for all measurement models demonstrated acceptable fit, with GFI and AGFI values above 0.90, RMSEA values below 0.05, and chi-square to degrees of freedom ratios below 3, confirming the adequacy of the proposed measurement model.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that effective transfer of training to the workplace is influenced by a complex interaction between structural and behavioral factors. Structural dimensions such as training needs assessment, organizational planning, educational facilities, and quality evaluation were found to play significant roles in shaping employees' ability to apply acquired learning in the workplace. At the same time, behavioral factors including motivation, participation, organizational support, and employees' readiness for change emerged as critical determinants of successful training transfer.

The results suggest that educational effectiveness in the banking sector cannot be achieved merely through the implementation of formal training courses. Rather, organizations must establish integrated systems that connect training programs with actual job requirements, organizational objectives, and workplace performance expectations. Employees are more likely to transfer learning when training programs are aligned with their professional responsibilities and when organizational structures provide opportunities for practical application and continuous support.

The findings also indicate that managerial support and organizational learning culture are central to improving training outcomes. Employees require encouragement, feedback, and institutional facilitation in order to apply newly acquired competencies in real work situations. Training transfer therefore represents not only an educational issue but also an organizational and cultural process that depends on leadership practices, communication systems, and the broader workplace climate.

Another important implication of the study is the significance of interactive and technology-supported learning methods. Digital learning systems, simulations, workshops, and learner-centered instructional strategies can enhance employees' engagement and improve the practical relevance of educational content. However, technological approaches alone are insufficient unless accompanied by organizational readiness, supportive leadership, and motivational conditions that encourage employees to utilize acquired skills in the workplace. Overall, the study confirms that improving the quality of practical training programs in the banking industry requires a comprehensive approach that integrates needs assessment, goal setting, instructional implementation, educational support systems, and continuous evaluation of learning transfer outcomes. Organizations that fail to address structural and behavioral barriers may experience significant losses in educational effectiveness, reduced return on training investments, and limited organizational adaptability. Conversely, institutions that establish supportive learning environments and promote practical application of training are more likely to strengthen employee performance, organizational agility, and service quality in increasingly dynamic and competitive environments.

References

- Cao, X., Qin, L., Li, B., & Qin, P. (2024). Research on Influencing Factors of Knowledge Transfer Among Prefabricated Construction Workers. *Buildings*, 14(5), 1410. <https://doi.org/10.3390/buildings14051410>
- Chari Sarasti, F., & Mohammadi, A. (2016). *Examining the Effect of In-Service Training on the Empowerment of Primary School Principals in Mazandaran Province* Third World Conference on Management, Economics, Accounting, and Human Resources at the Beginning of the Third Millennium, Shiraz.
- Cheng, F., & Yin, Y. (2022). Organizational Antecedents and Multiple Paths of Knowledge-Sharing Behavior of Construction Project Members: Evidence From Chinese Construction Enterprises. *Engineering Construction & Architectural Management*, 31(3), 957-975. <https://doi.org/10.1108/ecam-07-2022-0614>
- Chung, S., Zhan, Y., Noe, R. A., & Jiang, K. (2022). Is It Time to Update and Expand Training Motivation Theory? A Meta-Analytic Review of Training Motivation Research in the 21st Century. *Journal of Applied Psychology*, 107(7), 1150-1179. <https://doi.org/10.1037/apl0000901>
- Dehghani, A., Daghighi Asli, A., & Pourvali, F. (2015). Examining the Effect of In-Service Training on Employees' Empowerment and Job Performance in an Insurance Company. *Insurance Research Journal*, 30(118), 35-60.
- Dehghanzadeh, A., Doshman Ziari, E., Moazzami, M., & Kavousi, E. (2020). Presenting a Qualitative Model for Evaluating the Effectiveness of Virtual In-Service Training Courses on Employees' Behavior in Tejarat Bank. *Behavioral Studies in Management*, 11(24), 19-31.

- Doulani, A., & Hossaini, M. (2023). What Are the Factors Affecting The participation of Postgraduate Students in Research Processes? From Motivational Variables To demographic Variables. *Library Hi Tech*, 42(5), 1669-1689. <https://doi.org/10.1108/lht-12-2022-0560>
- Grijpma, J. W., Croix, A. d. I., Dolmans, D., Meeter, M., Robbie, H. J. M. G., & Kusurkar, R. A. (2025). Preparing Medical Teachers for Small-Group Active Learning: A Design-Based Research Study. *Perspectives on Medical Education*, 14(1), 578-589. <https://doi.org/10.5334/pme.1759>
- Güner, Ş., Köse, İ., Topaylı, E., & Yıldız, A. E. (2024). Strategic Dimensions Affecting to Innovation Performance in the Healthcare Sector: A Systematic Literature Analysis. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 15(42), 515-532. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1299495>
- Heinz, E., Sovacool, B. K., Kwan, T. A., & Petit, V. (2025). The Sociotechnical Barriers to the Decarbonization of Buildings. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5926332/v1>
- Kadkhodaei, M., Jafari, M., & Salehi Fargani, S. (2022). The Effect of In-Service Training Course Effectiveness on Organizational Performance with the Mediating Role of Educational Programs: A Case Study of Tehran Province Electricity Distribution Company. *Management Sciences Research*, 4(10), 263-269.
- Kheirandish, S., Kowsari, M., & Samadi, G. (2023). The Role of Information Management Systems in Promoting the Organizational Culture of Employees of the Education Administration of Eqlid County. *New Ideas in Educational Research*, 2(2), 1-23.
- Kühner, C., Hüffmeier, J., & Zacher, H. (2025). Environmental Sustainability at Work: It's Time to Unleash the Full Potential of Industrial and Organizational Psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 18(4), 466-506. <https://doi.org/10.1017/iop.2025.10015>
- Luwei, W., & Huimin, M. (2024). From Jobs to Careers: Drivers and Barriers to Career Development in Emerging Labor Markets. *Frontiers in Sociology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1486871>
- Nezami, S., Deylami, Z., Yarmohammadi, A., & Salehi Fargani, S. (2022). Examining the Effect of In-Service Training on Organizational Agility with the Mediation of Motivation: A Case Study in the Oil, Gas, and Petrochemical Division of Ghods Niroo Engineering Company. *Management Sciences Research*, 4(10), 66-82.
- Oluwafemi, O. J., & Ametepe, P. K. (2023). Mediating Role of Emotional Intelligence Between Organizational Climate, and Transfer of Learning Among Civil Service Employees. *Journal of Workplace Learning*, 35(5), 417-431. <https://doi.org/10.1108/jwl-11-2022-0159>
- Óskarsdóttir, H. G., Oddsson, G. V., Sturluson, J. Þ., & Sæmundsson, R. J. (2022). Towards a Holistic Framework of Knowledge Worker Productivity. *Administrative Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/admsci12020050>
- Raman, R., & Phookan, H. (2022). Interpersonal Knowledge Transfer Within the Multinational Enterprise: Incorporating Identity Based Quasi-Formal Knowledge Governance Mechanisms. *Cross Cultural & Strategic Management*, 29(2), 448-468. <https://doi.org/10.1108/ccsm-08-2021-0143>
- Sahoo, M., & Mishra, S. (2022). Organizational Influences on the Motivation to Transfer Soft Skill Training in an Indian Power Organization. *Management and Labour Studies*, 47(3), 298-318. <https://doi.org/10.1177/0258042x221080802>
- Sebire, S. Y., Brown, J., Malewezi, E., & Tume, L. N. (2025). Understanding, Using, and Facilitating Evidence-Based Practice: A Scoping Review of Influencing Factors Among Nurse Managers in Acute Care. *Journal of nursing management*, 2025(1). <https://doi.org/10.1155/jonm/2155376>
- Siemer, W. F., Baumer, M. S., Pomeranz, E. F., Decker, D. J., Forstchen, A. B., Riley, S. J., Schiavone, M. V., Smith, C. A., & Lederle, P. E. (2022). Accelerating Development of Fish and Wildlife Professionals Will Take More Than Training. *Wildlife Society Bulletin*, 46(1). <https://doi.org/10.1002/wsb.1258>
- Song, H., Zhang, Y., Hu, A., & Liu, X. (2024). Configurations of Training Transfer Performance in Near and Far Contexts: A Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis of Values-Driven Leadership Development. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5265692/v1>
- Wang, Y., Zhu, L., & Jin, X. (2024). The Effect of a High-Performance Work System on Organizational Innovation Performance: The Mediating Effect of Employees' Intrinsic Motivation and the Moderating Effect of Person-Organization Fit. *Systems*, 12(7), 230. <https://doi.org/10.3390/systems12070230>
- Zuberbühler, J. P., Pietrantoni, L., Mazzetti, G., Angelis, M. D., Giusino, D., Román-Niaves, M. S., Guglielmi, D., & Salanova, M. (2024). A Systematic Realist Synthesis of Digital Interventions for Enhancing Mental Health at Work: Contexts, Mechanisms, and Outcomes. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4312578/v1>