

آموزش‌های تخصصی جمعیت طراحی گردید. الگوی طراحی شده از طریق پرسشنامه و با نظرات متخصصان آموزش‌های تخصصی در هلال‌احمر مورد اعتبارسنجی قرار گرفته است. روایی ابزار از نوع روایی محتوایی و پایایی آن توسط ضریب آلفای کرونباخ (ضریب آلفای محاسبه شده برای مؤلفه‌های مختلف نظام آموزش تخصصی شامل نیازسنجی ۰/۹۵، طراحی ۰/۹۷، اجرا ۰/۹۷، ارزشیابی ۰/۹۶ و مکانیزم‌های انگیزشی ۰/۹۶ می‌باشد) نشان‌دهنده قابلیت اطمینان بالای ابزار اندازه‌گیری است. تعداد نمونه مورد بررسی برای بخش اعتبارسنجی ۱۷ نفر از مدیران و دست‌اندرکاران آموزش‌های تخصصی می‌باشد. برای تحلیل آماری داده‌ها نیز از آزمون t تک نمونه‌ای و نرم افزار SPSS بهره گرفته شده است.

یافته‌ها: در این تحقیق آسیب‌های موجود در فرایند آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر عبارت بودند از: بی‌توجهی به نیازسنجی و نبود الگوی مدون در این زمینه، بی‌توجهی به سازوکارهای طراحی برنامه آموزشی، اجرای نامناسب دوره‌های آموزشی، عدم نظارت و ارزشیابی نظام‌مند دوره‌های آموزشی و کم توجهی به مکانیزم‌های انگیزشی در فرایند آموزش.

بر این اساس نظام جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر الگویی شامل نیازسنجی، طراحی، اجرا، ارزشیابی و مکانیزم‌های انگیزشی برای آموزش طراحی و ارائه کرده است.

نتیجه‌گیری: الگوی طراحی شده برای آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر در آن واحد، الگویی مفهومی و عملیاتی است که هم ادبیات علمی موجود در این زمینه را در نظر دارد و هم با انتخاب روش آمیخته در تحقیق و جمع‌آوری داده‌های عمیق از وضع موجود و شرایط هلال‌احمر توانسته بر عملی بودن اجرای الگوی حاضر در هلال‌احمر صحت گذارد.

کلمات کلیدی: الگو، نظام جامع، آموزش‌های تخصصی، جمعیت هلال‌احمر.

نظام جامع آموزش: الگویی برای

آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر^۱

جواد پورکریمی^۱، ابوذر قاضی^۲

۱. نویسنده مسئول: استادیار پژوهشکده مطالعات توسعه

جهاد دانشگاهی، ایران

Email: jpkarimi@gmail.com

۲. پژوهشگر پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی،

ایران

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۷

چکیده

مقدمه: آموزش و پژوهش در مسائل امدادی و ارتقای سطح امدادسانی زمینه مناسبی را برای کسب آمادگی امدادگران و بهینه‌سازی امر امداد و نجات فراهم می‌کند. این مقاله با هدف طراحی الگوی نظام جامع آموزش‌های تخصصی امدادگران و نجات‌گران جمعیت هلال‌احمر تدوین شده است.

روش‌ها: پژوهش حاضر از لحاظ هدف، توسعه‌ای و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها در زمره تحقیقات غیرآزمایشی است و به صورت توصیفی-پیمایشی انجام شده است. ضمناً در این پژوهش از روش ترکیبی (تحقیق کیفی و کمی) استفاده شده است. در این خصوص ابتدا با مطالعه و تحلیل اسناد و انجام مصاحبه‌های عمیق با ۱۱ نفر از مدیران و کارشناسان آموزش جمعیت هلال‌احمر (به صورت هدفمند) به ترسیم وضع موجود آموزش هلال‌احمر پرداخته شده و آسیب‌های موجود در نظام آموزش‌های تخصصی شناسایی شده است. سپس با تحلیل وضع موجود، آسیب‌های احصا شده و ادبیات علمی، الگوی مطلوب

^۱ این مقاله از طرح پژوهشی با عنوان «طراحی نظام جامع آموزش جمعیت هلال‌احمر» به کارفرمایی جمعیت استخراج شده است.

مقدمه

پذیرش یا اعمال یک الگوی خاص و یا ترکیبی از چند الگو، کلیت، اجزاء، فرایندها، روش‌های آموزش و نتایج آن را به نوعی جهت داده در مسیر خاصی که توسعه منابع انسانی است، قرار می‌دهد (۳).

برای آموزش سازمانی دو وظیفه اصلی ایجاد قابلیت سازگاری با محیط متغیر و آمادگی برای تحقق چشم‌اندازها و خلق آینده‌ای مطلوب را می‌توان در نظر گرفت و بر همین اساس تعاریف مختلفی از آموزش سازمانی ارائه شده است که به چند نمونه از آنها اشاره می‌شود: آموزش سازمانی عبارت است از فرایندی منظم که از طریق آن کارکنان تسلط لازم را برای انجام وظایف شغلی خود به دست می‌آورند (۴). آموزش سازمانی مستلزم اجرای برنامه‌های ارتقای قابلیت کارکنان و تسهیل دسترسی به دانش، نگرش و مهارت‌های جدید در مسیر بهبود عملکرد شغلی است (۵).

در میان الگوهای مختلف، رویکرد سیستمی (نظام‌مند) به آموزش از اهمیت خاصی برخوردار است. چرا که نظام آموزش را در یک موقعیت سیستمی قرار می‌دهد. این امر در اثر بخشی آموزش نقش مهمی ایفا می‌کند. این رویکرد بر تصریح و تعیین دقیق اهداف آموزشی، تجارب یادگیری به دقت طراحی و کنترل شده برای نیل به اهداف، معیارهای عملکردی و اطلاعات مبتنی بر ارزشیابی تأکید دارد. گلدشتاین^۳ بر اساس رویکرد سیستمی، الگویی شامل مراحل نیازسنجی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برای آموزش ارائه کرده است که در این

جمعیت هلال احمر به عنوان متولی امر امداد و نجات کشور مسئولیت سنگینی را در ارتباط با موضوع رسیدگی به حادثه‌دیدگان ناشی از سوانح به عهده دارد و این مهم همگام با گسترش علم و صنعت و همچنین پیشرفت سریع فناوری و رشد فزاینده جمعیت جهان روز به روز بیشتر می‌شود. لذا برای ارائه خدمات امدادی و توسعه مدیریت امداد در کشور نقش و جایگاه آموزش و پژوهش از اولویت ویژه‌ای برخوردار است. آموزش و پژوهش در مسائل امدادی و ارتقای سطح امداد رسانی زمینه مناسبی را برای کسب آمادگی امدادگران فراهم می‌کند (۱). امروزه روند مستمر و شتابنده تحولات در شئون مختلف حیات اجتماعی و پیشرفت شگرف و عمیق علوم و فنون گوناگون در جامعه، موجبات تحول و تغییر ساختارهای سازمانی را از شکل سنتی به سوی ساختارهای پیچیده و تخصصی فراهم آورده است. در چنین موقعیتی سازمان‌ها به منظور بقا و حیات خود به کارایی^۱ و اثربخشی^۲ توجه بیشتری می‌کنند (۲). بر این اساس تدوین یک نظام فراگیر یا جامع آموزش به منظور توسعه، بازسازی، جذب و نگهداری نیروی انسانی مورد نیاز سازمان از اهمیت و اولویت ویژه‌ای برخوردار است. صاحب‌نظران برنامه‌ریزی آموزش از دیدگاه‌های مختلف به الگوپردازی در زمینه آموزش پرداخته‌اند. اهمیت این الگوها از آن جهت است که هر کدام از آنها اولاً مبتنی بر مفروضات خاصی هستند و برای شرایط متناسب با آن مفید و عملی هستند و ثانیاً

³ Goldstein

¹ Efficiency

² Effectiveness

است (۱۰). به عبارت دیگر در طراحی آموزشی، طراح صرفاً به چگونگی آموزش می‌اندیشد و تصمیم‌گیری در مورد آنچه را که باید آموزش داده شود به برنامه‌ریزی درسی واگذار می‌کند. به طوری که می‌توان کار برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی را در طول هم تصور کرد، نه در عرض هم. طراحی آموزشی شامل هشت مرحله به شرح زیر است که از این پس به نام طراحی آموزشی و یا طرح‌ریزی آموزشی از آن یاد خواهد شد. این طرح به گونه‌ای تنظیم شده است که برای اجرای یک طرح آموزشی در کلاس درس و برنامه‌ریزی درسی، بسیار مناسب است. اجزای مهم طراحی آموزشی عبارتند از:

اهداف آموزشی: هدف بیانگر قصد و اراده فرد است و به کمیت، کیفیت یا میزان عملکرد اشاره دارد. هدف‌گذاری شامل تعیین یک استاندارد یا هدف خاص است که بتواند به اعمال و رفتار فرد جهت مشخصی بدهد (۱۱). «کوشش‌های بسیاری برای طبقه‌بندی هدف‌ها انجام گرفته است. الگوی طبقه‌بندی شده‌ای که بیش از همه به کار برده شده است به نام طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی نامیده می‌شود. این طبقه‌بندی به سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی، و حرکتی تفکیک شده است» (۱۲، ۱۳).

محتوای برنامه درسی: سیلور و الکساندر محتوا را حقایق، مشاهدات، داده‌ها، دریافت‌ها، تشخیص‌ها، حساسیت‌ها، طرح‌ها و راه‌حل‌های برگرفته از آنچه که ذهن انسان‌ها درک کرده‌اند و آن بناهای ذهنی که این محصولات تجربه را درون دانش، ایده‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، اصول، طرح‌ها و راه‌حل‌ها درباره سازمان می‌دهند تعریف می‌کنند (۱۴) و در انتخاب محتوا توجه

پژوهش نیز به عنوان یکی از الگوهای مورد نظر استفاده شده است (۶).

نیازسنجی آموزشی: سنجش نیازهای آموزشی مستلزم تحلیل سازمان، تحلیل الزامات شغل (وظیفه) و تحلیل افراد است که به بررسی نقاط قوت و ضعف فرد (شاغل) می‌پردازد (۷). نیازسنجی آموزشی عبارت است از تعیین مجموعه تغییرات مطلوبی که از فرد یا افراد یک سازمان از نظر دانش، مهارت یا رفتار باید به وجود آید تا افراد مزبور بتوانند وظایف و مسئولیت‌های مربوط به شغل خود را در حد مطلوب قابل قبول و منطبق با استانداردهای کاری انجام دهند (۸). در مجموع می‌توان نیاز آموزشی را عبارت از شکاف بین سطح دانش و مهارت موجود^۱ و سطح دانش و مهارت مطلوب^۲ دانست. فنون مورد استفاده در نیازسنجی را می‌توان به شکل‌های مختلفی تقسیم‌بندی کرد و یکی از تقسیم‌بندی‌های رایج تقسیم‌بندی نیازسنجی به سه گروه است (۹): تکنیک‌ها و روش‌هایی توافق محور، تکنیک‌ها و روش‌هایی مسئله محور و تکنیک‌ها و روش‌هایی هدف محور. مراحل انجام نیازسنجی به صورت پیوسته شامل ۱- برنامه‌ریزی برای نیازسنجی ۲- جمع‌آوری اطلاعات ۳- تعیین اهداف برنامه می‌باشد.

طراحی آموزشی: هرگاه برای دستیابی به یک سلسله از دانش‌ها و مهارت‌ها به عنوان هدف‌های آموزشی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی، قبل از تحقق آموزش پیش‌بینی و تنظیم گردد، در واقع طراحی آموزشی تنظیم شده

¹ Existing Level of Knowledge/Skill

² Desired Level of Knowledge/Skill

به موارد زیر را ضروری می‌دانند: ۱) اهداف برنامه درسی، ۲) توانایی‌هایی که باید به دست آید، ۳) مراحل مختلف چرخه آموزشی، ۴) سن و سطوح آموزشی یادگیرندگان، ۵) زیربنای آموزش ملی و محیطی، ۶) راهنماهای مدرسان و خود مدرسان، ۷) ابزارهای در دسترس برای استفاده در تدریس، ۸) نیازهای یادگیرندگان خاص مانند افراد ناتوان، یادگیرندگان کند و یادگیرندگان با استعداد و غیره، ۹) مقدار زمان یادگیری موجود برای پوشش دادن برنامه درسی (۱۳).

روش‌های تدریس: منظور از روش‌های تدریس

شیوه ارائه مطالب و محتوای برنامه‌های آموزشی توسط استادان و مربیان آموزشی است (۱۵). اهداف دوره، محتوای دوره، تجربیات، اطلاعات قبلی شرکت‌کنندگان، تسهیلات، امکانات و تجهیزات آموزشی همگی از عواملی هستند که بر انتخاب روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارند. ویلسون^۱ معتقد است آشنایی با انواع روش‌های آموزش متداول در دنیا و کسب توانایی در به کارگیری آنها برای تمامی اساتید و مدرسان ضرورت دارد و می‌توان روش‌های تدریس و آموزش را بر اساس سبک یادگیری فراگیران تقسیم‌بندی کرد و با تطبیق آنها با نوع فراگیران، اثربخشی آموزش را به حداکثر رساند (۱۶). آرمنند در تقسیم‌بندی روش‌ها می‌نویسد روش‌های تدریس انواع مختلفی دارند، اما در یک نگاه کلی می‌توان آنها را به دو نوع فعال و غیرفعال تقسیم کرد. روش فعال به روشی اطلاق می‌شود که در آن یادگیرنده در جریان آموزش نقش فعالی را بر

عهده دارد و مدرس نقش راهنما و هدایت کننده را ایفا می‌کند و یک تعامل دو طرفه بین او و یادگیرندگان وجود دارد. یکی از دلایل موفقیت روش‌های تدریس فعال در این نکته نهفته است که این روش‌ها فراگیر محور هستند و از مزایای شیوه‌هایی که بر محوریت یادگیرنده استوار هستند، برخوردارند. روش غیرفعال، روش‌های منفعلانه‌ای هستند که در آنها مدرس متکلم وحده است و نقش اصلی را در کلاس ایفا می‌کند، و فراگیران را صرفاً به گوش دادن یا حفظ مطالب سوق می‌دهد (۱۷). این نوع روش‌ها را می‌توان روش‌های مدرس محور تلقی نمود (۱۸).

فناوری‌های آموزشی: فناوری آموزشی شامل دو

جزء اصلی (مانند فناوری در هر یک از شاخه‌های علمی دیگر) است که عبارتند از جزء نرم‌افزاری یا محتوایی (شامل روش‌ها، دستورالعمل‌ها، الگوها، راهبردها، طبقه‌بندی‌ها و...) و جزء سخت‌افزاری (شامل ابزار، وسایل، دستگاه‌ها و رسانه‌های آموزشی). تحقیقات نشان می‌دهد، رسانه‌ها به صرف رسانه بودن تفاوتی با هم ندارند و یادگیری بیشتر تحت تأثیر موضوعی است که آموزش داده می‌شود نه وسیله‌ای که از طریق آن آموزش ارائه می‌گردد. رسانه‌های جدید، در صورتی که برای اولین بار به فراگیران ارائه شود، تنها به علت بدیع، نو و ناآشنا بودن فراگیر با آن، علاقه او را جذب می‌کند، ولی این برانگیختگی در صورت عادت به یک رسانه شش تا هشت هفته است و بعد از این مدت، فراگیر نسبت به رسانه جدید رفتار خاصی از خود بروز نمی‌دهد (۱۹).

¹ Wilson

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی: ارزشیابی از

آموخته‌ها به بررسی و تعیین میزان موفقیت یادگیرنده در دستیابی به هدف‌هایی مورد نظر می‌پردازد (۱۳). ارزشیابی‌های از آموخته‌ها با توجه به شاخص‌های طبقه‌بندی، انواع مختلفی دارند. از جمله مهم‌ترین طبقه‌بندی‌هایی که از ارزشیابی‌های از آموخته‌ها وجود دارد عبارتند از ارزشیابی‌های از آموخته‌ها با توجه به معیار مورد استفاده (ارزشیابی وابسته به ملاک و هنجار) (۲۰، ۲۱) و ارزشیابی از آموخته‌ها با توجه به زمان و هدف مورد استفاده (ارزشیابی آغازینی^۱، تکوینی^۲ و تراکمی^۳) (۲۱، ۱۳).

اجرای دوره‌های آموزشی^۴: بخش قابل توجهی

از اثربخشی هر دوره یا فعالیت آموزشی به مرحله‌ی اجرایی آن مربوط است. فرایند اجرای دوره‌های آموزشی را می‌توان به اقدامات پیش از دوره، اقدامات ضمن دوره و اقدامات بعد از اجرای دوره آموزشی طبقه‌بندی کرد (۲۳، ۲۲).

ارزشیابی دوره آموزشی^۵: ارزشیابی را فرایند

جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی می‌انجامد تعریف می‌کنند (۲۴). فرایند ارزشیابی حول سه محور عمده تمرکز می‌یابد: ایجاد معیارهای ارزشیابی مبتنی بر اهداف آموزشی، سنجش و ارزشیابی نتایج با استفاده از طرح‌ها و روش‌های ارزشیابی و ارائه بازخورد درونی. برای ارزشیابی آموزشی الگوهای متعدد و متنوعی توسط صاحب‌نظران حوزه آموزش ارائه شده که از بین آنها

الگوی کرک پاتریک با اقبال بیشتری روبه‌رو شده است، به گونه‌ای که بیشتر مدل‌های ارزشیابی مشهور در سال‌های گذشته بر اساس الگوی ارزشیابی آموزشی چهار سطحی وی بنا شده‌اند (۲۵). بر اساس الگوی پاتریک ارزشیابی آموزشی چهار سطح را در بر می‌گیرد: واکنش فراگیران در برابر فرایند و محتوای برنامه آموزشی (واکنشی)، دانش کسب شده از طریق تجربه آموزش (سنجش آموخته‌ها)، تغییرات رفتاری ناشی از آموزش تغییر رفتار و اصلاحات یا نتایج قابل اندازه‌گیری در اجرا و سازمان‌ها (نتایج) (۲۶).

با تلفیق رویکرد گلدشتاین و مدیریت کیفیت آموزش می‌توان به الگویی جامع در آموزش شامل مراحل مختلفی دست یافت که علاوه بر رویکرد سیستمی نسبت به آموزش اهداف کیفی آموزش را نیز مد نظر قرار می‌دهد.

لازم به ذکر است در جمعیت هلال‌احمر، آموزش‌های متنوع و متعددی برای کارکنان و اعضای جمعیت طراحی و اجرا می‌شود که می‌توان به آموزش‌های کارکنان (ویژه کارکنان جمعیت)، آموزش‌های همگانی (ویژه عموم مردم)، آموزش‌های برون‌سازمانی (ویژه کمیته‌های مدیریت بحران) و آموزش‌های عمومی و تخصصی (ویژه اعضای جمعیت شامل داوطلبان و جوانان) اشاره کرد. در میان این آموزش‌ها، آموزش‌های تخصصی به دلیل تخصصی بودن محتوای آن و هدف اصلی اینگونه آموزش‌ها که افزایش سطح دانش و مهارت تخصصی شرکت‌کنندگان (اعضای سازمان‌های داوطلبان و جوانان) می‌باشد و باعث افزایش دانش،

¹ Pre Evaluation

² Formative Evaluation

³ Summative Evaluation

⁴ Training Implementation

⁵ Evaluation

نگرش و مهارت تخصصی شرکت‌کنندگان می‌شود و نیاز به طراحی و اجرای تخصصی و حرفه‌ای دارد، از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است و لذا در این نوشتار به نظام جامع آموزش‌های تخصصی توجه شده و ضمن بررسی عناصر مربوط، الگوی این آموزش‌ها ارائه شده است.

موضوعی که ضروری و حائز اهمیت است این است که الگوی آموزش در هر سازمانی می‌بایست با توجه به شرایط و ویژگی‌ها و بافت سازمانی^۱ طراحی و تدوین شود. به عبارتی این الگو بر اساس زمینه‌ای که آموزش در آن اجرا می‌شود، می‌بایست فراهم شود. لذا ضرورت دارد که ابتدا زمینه یا بافت سازمانی که در پژوهش حاضر جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران است، به درستی شناسایی شود و آسیب‌های مترتب بر آن احصا و بر اساس این زمینه نظام آموزش طراحی و تدوین گردد. بر این اساس سؤالاتی که مطرح می‌باشد عبارت است از:

- چه آسیب‌هایی درخصوص نظام یا الگوی آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال احمر مطرح می‌باشد؟

- نظام یا الگوی جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال احمر دارای چه عناصری است؟

- عناصر نظام یا الگوی جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال احمر تا چه اندازه دارای اعتبار است؟

روش‌ها

پژوهش حاضر از لحاظ هدف توسعه‌ای^۲ و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها در زمره تحقیقات

غیرآزمایشی^۳ بوده و به صورت توصیفی - پیمایشی^۴ انجام شده است. ضمناً در این پژوهش از روش‌های تحقیق ترکیبی (کیفی و کمی به صورت توأمان) استفاده شد. همچنین برای طراحی نظام جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال احمر در نظر گرفتن توأمان دو رویکرد ضروری می‌باشد که عبارتند از الف) رویکرد نظام‌مند^۵، ب) رویکرد کل‌گرا^۶. در رویکرد نظام‌مند محقق با در نظر گرفتن تعریف سیستم (سیستم، مجموعه‌ای از اجزا و روابط میان آنهاست که توسط ویژگی‌هایی معین، به هم وابسته یا مرتبط می‌شوند و این اجزا با محیطشان یک کل را تشکیل می‌دهند)، نظام آموزشی را هم به عنوان یک سیستم تعریف کرده است که از عناصر مختلف ورودی، فرایند، خروجی و پیامد تشکیل شده است و هم خود در یک سیستم کلان‌تر (مانند سازمان) به عنوان یک زیر سیستم^۷ تلقی می‌گردد. زیر سیستم تلقی کردن یک سیستم، به این معنی است که خود سیستم در نگاهی کلان به عنوان یکی از اجزای سیستم تلقی می‌شود.

برای دستیابی به این رویکرد، محقق با الهام از الگوی گلدشتاین در نظام آموزشی و همچنین الگوی مطرح شده در استاندارد مدیریت آموزش (ISO 10015) رویکرد نظام‌مند را محقق کرده است. در رویکرد کل‌گرا آموزش به مثابه جزئی از یک کل در نظر گرفته می‌شود. در این رویکرد اهداف، برنامه‌ها، سیاست‌ها، چشم‌انداز، راهبردها و... درون

³ Non Experimental Research

⁴ Survey

⁵ Systematic Approach

⁶ Holistic Approach

⁷ Sub System

¹ Organizational Context

² Developed Research

هم از نوع روش کمی^۵ و هم از نوع روش کیفی^۶ است و محقق به صورت همزمان از دو روش استفاده کرده است. در بخش کیفی با مصاحبه با مسئولان آموزش در بخش‌های مختلف به گردآوری داده‌های کیفی اقدام شد و در بخش کمی با استفاده از پرسشنامه نسبت به اعتباربخشی الگوی طراحی شده اقدام شد. برای این منظور نظرات ۱۷ نفر شامل مدیران ستادی و استانی و دست‌اندرکاران آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر بررسی و تجزیه و تحلیل شد. روایی^۷ پرسشنامه مورد نظر از نوع روایی، محتوایی^۸ و پایایی^۹ آن توسط ضریب آلفای کرونباخ سنجیده شده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای مؤلفه‌های نظام آموزش تخصصی (شامل: نیازسنجی ۰/۹۵، طراحی ۰/۹۷، اجرا ۰/۹۷، ارزشیابی ۰/۹۶ و مکانیزم‌های انگیزشی ۰/۹۶ می-باشد) نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای ابزار اندازه‌گیری بوده است. برای تحلیل آماری داده‌ها نیز از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده و از نرم‌افزار SPSS بهره برده شد.

یافته‌ها

با توجه به روش تحقیق این مطالعه که از نوع روش ترکیبی بوده است، یافته‌های پژوهش نیز در دو بخش یافته‌های کیفی و کمی ارائه شده است. در بخش یافته‌های کیفی با توجه به اینکه شناخت نقاط ضعف سیستم آموزش فعلی و به عبارتی آسیب‌شناسی^{۱۰} آن از جایگاه خاصی برخوردار است

سازمان یک کل را تشکیل می‌دهد که آموزش جزئی از آن در نظر گرفته می‌شود. برقراری رابطه بین اجزا با یکدیگر و اجزا با کل از اهمیت زیادی برخوردار است و محقق برای دستیابی و جاری و ساری بودن این رویکرد در الگوی ارائه شده، کلان‌ترین اسناد و مدارک بالادستی آموزش (هم اسناد درون سازمانی مانند برنامه‌های راهبردی و... و هم اسناد برون سازمانی داخل کشوری مانند چشم انداز بیست ساله و... و هم اسناد برون سازمانی برون کشوری مانند برنامه‌ها و سیاست‌های صلیب سرخ جهانی و...) را مد نظر قرار داده است. همچنین برای دستیابی به الگویی علمی و مبتنی بر نظریه‌های متداول در آموزش و در عین حال مبتنی بر ویژگی‌های زمینه‌ای^۱ جمعیت هلال‌احمر تیم تحقیق با بهره‌مندی از روش کیفی مصاحبه^۲ عمیق با ۱۱ نفر از افراد با صلاحیت و منتخب (به صورت هدفمند)، ضمن آسیب‌شناسی نظام موجود آموزش در جمعیت، سعی کرده الگوی طراحی شده آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر، مبتنی بر ویژگی‌های سازمانی باشد و از روایی فرهنگی^۳ لازم نیز برخوردار باشد. ضمناً پس از طراحی الگوی مذکور، این الگو به افراد مختلف درون سازمان (کارشناسان و مدیران آموزش و پژوهش) و برون سازمان (خبرگان و متخصصان حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی) ارائه شده و الگو به صورت کمی مورد اعتباربخشی^۴ قرار گرفته است. لذا می‌توان اذعان داشت روش تحقیق حاضر

⁵ Quantitative Method

⁶ Qualitative Method

⁷ Validity

⁸ Content Validity

⁹ Reliability

¹⁰ Pathology

¹ Context

² Interview

³ Cultural Validity

⁴ Accreditation

(۲۱)، به آسیب‌شناسی در نظام موجود آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر پرداخته شده است و در این خصوص از منابع مختلف بهره گرفته شده که عبارتند از: اسناد و مدارک موجود آموزشی، مصاحبه با مدیران آموزشی ستاد و مراکز استان‌ها، برنامه راهبردی جمعیت هلال‌احمر و برنامه راهبردی مؤسسه آموزش عالی علمی - کاربردی هلال‌ایران. این آسیب‌ها بر اساس تحلیل موارد فوق‌الذکر به صورت تیتروار و طبقه‌بندی شده ارائه گردیده است. لازم به ذکر است، در ذیل هر یک از آسیب‌های مذکور موارد جزئی زیادی وجود دارد که در تحقیق گزارش شده است. آسیب‌های وارده بر نظام فعلی آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر در چهار گروه طبقه‌بندی می‌شود:

- **آسیب‌های مربوط به زمینه سازمانی:** به آسیب‌هایی اشاره دارد که زمینه و بستر ایجاد سایر آسیب‌ها را فراهم می‌کند.

- **آسیب‌های مربوط به قوانین و مقررات:** آسیب‌هایی که مربوط به آیین‌نامه‌ها، بخش‌نامه‌ها، شیوه‌نامه‌ها و قوانین موجود در آموزش کارکنان است.

- **آسیب‌های مربوط به ساختار نظام آموزشی:** آسیب‌هایی که مربوط به ساختار سازمانی و ساختار آموزش در جمعیت و به تبع آن در استان‌ها، شرح وظایف، پیچیدگی و رسمیت سازمان می‌باشد.

- **آسیب‌های مربوط به فرایند آموزش:** آسیب‌هایی که مربوط به فرایندها و رویه‌های آموزش می‌باشد که در حال حاضر در جمعیت دنبال می‌شود. این آسیب‌ها در ۵ گروه طبقه‌بندی شده است که عبارت است از بی‌توجهی به نیازسنجی و نبودن الگوی مدون در این زمینه، بی‌توجهی به سازوکارهای طراحی برنامه آموزشی، اجرای نامناسب دوره‌های آموزشی، نبود نظارت و ارزشیابی نظام‌مند از دوره‌های آموزشی و کم توجهی به مکانیزم‌های انگیزشی در فرایند آموزش.

بر این اساس، نظام جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر طراحی گردید. نظام طراحی شده شامل نیازسنجی، طراحی، اجرا، ارزشیابی و مکانیزم‌های انگیزشی می‌باشد. البته در هر یک از این مؤلفه‌ها، عناصر و زیر عناصر مختلف وجود دارد که به دلیل رعایت ایجاز از ارائه آنها در این بخش صرف نظر می‌شود. در بخش یافته‌های کمی، یافته‌های مربوط به اعتبارسنجی الگوی طراحی شده نظام جامع آموزش‌های تخصصی جمعیت هلال‌احمر ارائه می‌شود. در این بخش نظرات ۱۷ نفر از متخصصان آموزش و کارشناسان و مدیران آموزش هلال‌احمر در خصوص الگوی طراحی تجزیه و تحلیل شده است که به ارائه نتایج هر یک از زیر بخش‌های نظام جامع می‌پردازیم:

الگوی نیازسنجی آموزشی

جدول شماره ۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی اهمیت عوامل موجود در نیازسنجی آموزشی

ردیف	عوامل	ارزش مورد مقایسه (اهمیت زیاد: ۴)			
		میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی
۱	تجزیه و تحلیل فراوانی و روند حوادث و سوانح در ایران در تدوین وضع مطلوب	۴/۵۸	۰/۶۱	۳/۹۲	۱۶
۲	مطالعه دوره های آموزشی تدوین شده در صلیب سرخ جهانی در تدوین وضع مطلوب	۴/۱۷	۰/۸۸	۰/۸۲	۱۶
۳	مطالعه دوره های مستند در هلال‌احمر ایران در تدوین وضع مطلوب	۴/۳۹	۱/۰۴	۱/۱۵	۱۶
۴	گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل نظرات امدادگران در تدوین وضع مطلوب	۴/۳۹	۰/۹۱	۱/۳۱	۱۶
۵	گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل نظرات متخصصان در تدوین وضع مطلوب	۴/۳۹	۰/۷۷	۱/۵۷	۱۶
۶	گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل KSA در تدوین وضع مطلوب	۴/۳۳	۰/۹۷	۱/۰۰	۱۶
۷	گردآوری داده‌ها از طریق تحلیل شرح وظایف در تدوین وضع مطلوب	۴/۰۰	۱/۱۷	۰/۰۰	۱۶
۸	تدوین پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات به منظور تدوین وضع موجود	۴/۱۷	۰/۸۸	۰/۸۲	۱۶
۹	استخراج پیشینه آموزشی فراگیران به منظور تدوین وضع موجود	۳/۸۸	۱/۰۵	-۰/۴۶	۱۶
۱۰	تجارب امدادی و نجاتی امدادگران به منظور تدوین وضع موجود	۴/۱۷	۰/۹۵	۰/۷۶	۱۶
۱۱	تعیین نیازهای آموزشی (عنوان دوره های آموزشی)	۴/۱۱	۱/۳۶	۰/۳۸	۱۶
۱۲	اولویت‌بندی نیازهای آموزشی	۴/۳۳	۰/۹۷	۱/۰۰	۱۶
۱۳	مستند سازی نیاز های آموزشی	۴/۳۹	۱/۱۵	۱/۰۴	۱۶
۱۴	مدل کلی نیاز سنجی	۴/۲۱	۰/۸۰	۱/۰۸	۱۶

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، از نظر پاسخ دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) تمامی عوامل موجود در نیازسنجی کارکنان جمعیت هلال‌احمر دارای اهمیت است و مدل نیازسنجی طراحی شده مورد تأیید آنهاست. علت این امر را هم می‌توان در دو بعد تحلیل کرد: یکی اینکه میانگین ضرورت وجود عوامل با ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) تفاوت معنی‌دار ندارد ($p > 0.05$) و نشان دهنده این است که میزان اهمیت ابراز شده توسط افراد زیاد است. دیگر اینکه اگر تفاوت معنی‌دار باشد، نشان دهنده این موضوع است که میانگین به دست آمده برای آن عوامل بزرگ‌تر از ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که الگوی طراحی شده برای نیازسنجی آموزشی کارکنان مورد تأیید پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) می‌باشد.

الگوی طراحی آموزشی

جدول شماره ۲: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی اهمیت عوامل موجود در طراحی آموزشی

ردیف	عوامل	ارزش مورد مقایسه (اهمیت زیاد: ۴)			
		میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی
۱	تعیین حیطه‌های یادگیری	۴/۳۵	۰/۸۶	۱/۶۹	۱۶
۲	تعیین ویژگی‌های فراگیران	۴/۴۱	۰/۸۷	۱/۹۵	۱۶
۳	تدوین اهداف کلی	۴/۴۱	۱/۰۶	۱/۵۹	۱۶
۴	تدوین اهداف ویژه	۴/۵۰	۰/۸۱	۲/۴۵	۱۶
۵	تدوین اهداف رفتاری	۴/۶۴	۰/۶۰	۴/۴۰	۱۶
۶	انتخاب و تدوین محتوا	۴/۲۹	۱/۱۰	۱/۰۹۸	۱۶
۷	تعیین روش‌های تدریس	۴/۲۳	۱/۰۳	۱/۹۴۰	۱۶
۸	تعیین رسانه‌های آموزشی	۴/۰۵	۱/۲۴	۰/۱۹۴	۱۶
۹	تعیین روش‌های سنجش آغازین	۴/۰۰	۱/۰۶	۰/۰۰۰	۱۶
۱۰	تعیین روش‌های سنجش تکوینی	۴/۱۷	۱/۰۷	۰/۶۷۷	۱۶
۱۱	تعیین روش‌های سنجش پایانی	۴/۴۱	۰/۸۷	۱/۹۵۱	۱۶
۱۲	بازخورد نتایج سنجش‌های سه‌گانه در طراحی مجدد	۴/۲۹	۱/۱۰	۱/۰۹۸	۱۶
۱۳	مدل کلی طراحی آموزشی	۴/۴۱	۰/۸۵	۱/۵۲۲	۱۶

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که از نظر پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) تمامی عوامل موجود در زیر نظام طراحی آموزشی کارکنان جمعیت هلال‌احمر از اهمیت زیادی برخوردار است و مدل طراحی شده مورد تأیید آنهاست، زیرا یا میانگین ضرورت وجود عوامل با ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) تفاوت معنی‌دار ندارد ($p > 0.05$) یا اگر دارد، میانگین به دست آمده برای آن عوامل بزرگ‌تر از ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) است. لذا الگوی طراحی شده برای طراحی آموزش کارکنان مورد تأیید پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) می‌باشد.

الگوی اجرای آموزش

جدول شماره ۳: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی اهمیت عوامل موجود در اجرای آموزشی

ارزش مورد مقایسه (اهمیت زیاد: ۴)

ردیف	عوامل	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	تحلیل بودجه آموزشی (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۴۱	۱/۰۰	۱/۶۹	۱۶	۰/۱۱۰
۲	تدوین تقویم آموزشی (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۱۷	۰/۹۵	۰/۷۶	۱۶	۰/۴۵۵
۳	اطلاع رسانی و ثبت نام (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۴۱	۰/۷۱	۲/۳۸	۱۶	۰/۰۳۰
۴	تأمین امکانات و تجهیزات (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۴۱	۱/۱۷	۱/۴۴	۱۶	۰/۱۶۸
۵	انتخاب مدرس (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۵۸	۰/۷۱	۳/۴۰	۱۶	۰/۰۰۴
۶	هماهنگی (اقدامات پیش از اجرا)	۴/۱۷	۱/۰۷	۰/۶۷	۱۶	۰/۵۰۸
۷	برگزاری دوره (اقدامات حین اجرای دوره)	۴/۳۵	۰/۸۶	۱/۶۸	۱۶	۰/۱۱۱
۸	نظارت بر اجرای دوره (اقدامات حین اجرا)	۴/۴۱	۰/۹۳	۱/۸۰	۱۶	۰/۰۹۰
۹	بازخورد حاصله از نظارت برای بهبود اجرای دوره	۴/۲۹	۱/۰۴	۱/۱۵	۱۶	۰/۲۶۴
۱۰	ارزشیابی از فراگیر (اقدامات حین اجرا)	۴/۴۱	۰/۸۷	۱/۹۵	۱۶	۰/۰۶۹
۱۱	ارزشیابی از دوره (اقدامات حین اجرا)	۴/۱۷	۱/۰۷	۰/۶۷	۱۶	۰/۵۰۸
۱۲	صدور گواهینامه (اقدامات پس از اجرا)	۴/۲۳	۱/۰۳	۰/۹۴	۱۶	۰/۳۶۱
۱۳	مستندسازی دوره	۴/۲۳	۱/۳۴	۰/۷۲	۱۶	۰/۴۸۲
۱۴	مدل کلی اجرای آموزشی	۴/۳۳	۰/۸۵	۱/۵۹	۱۶	۰/۱۳۱

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از نظر پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) تمامی عوامل موجود در اجرای آموزشی کارکنان هلال‌احمر دارای اهمیت است و مدل اجرای آموزشی، مورد تأیید آنها می‌باشد؛ زیرا یا میانگین ضرورت وجود عوامل با ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) تفاوت معنی‌داری ندارد ($p > 0.05$) یا اگر دارد، میانگین به دست آمده برای آن عوامل بزرگ‌تر از ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) است. لذا الگوی طراحی شده برای اجرای آموزش کارکنان مورد تأیید پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) می‌باشد.

الگوی ارزشیابی آموزشی

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی اهمیت عوامل موجود در ارزشیابی آموزشی

ردیف	عوامل	ارزش مورد مقایسه (اهمیت زیاد: ۴)			
		میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی
۱	ارزشیابی از واکنش فراگیران به دوره (سطح یک ارزشیابی) از طریق پرسشنامه	۴/۲۳	۰/۹۷	۱/۰۰	۱۶
۲	ارزشیابی از یادگیری فراگیران (سطح دو ارزشیابی) از طریق پیش آزمون پس آزمون	۴/۲۹	۰/۹۱	۱/۳۱	۱۶
۳	ارزشیابی از رفتار فراگیران (سطح سه ارزشیابی) از طریق نظرات مسئولان تیم	۴/۱۷	۱/۰۱	۰/۷۱	۱۶
۴	ارزشیابی از رفتار فراگیران (سطح سه ارزشیابی) از طریق نظرات همکاران	۴/۱۱	۰/۹۲	۰/۵۲	۱۶
۵	ارزشیابی از رفتار فراگیران (سطح سه ارزشیابی) از طریق عملکرد امدادگران و نجاتگران	۴/۲۳	۰/۹۷	۱/۰۰	۱۶
۶	ارزشیابی از رفتار فراگیران (سطح سه ارزشیابی) از طریق نظرات خسارت دیدگان	۴/۰۵	۱/۱۴	۰/۲۱	۱۶
۷	ارزشیابی از نتایج (سطح چهار ارزشیابی) از طریق کاهش آمار تلفات و صدمات انسانی	۴/۲۹	۱/۱۰	۱/۰۹	۱۶
۸	ارزشیابی از نتایج (سطح چهار ارزشیابی) از طریق بررسی نگرش جامعه به هلال احمر	۴/۰۵	۱/۰۸	۰/۲۲	۱۶
۹	مدل کلی ارزشیابی آموزشی	۴/۱۸	۰/۹۱	۰/۸۲	۱۶

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که از نظر پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال احمر) تمامی عوامل موجود در ارزشیابی آموزشی کارکنان هلال احمر دارای اهمیت است و مدل ارزشیابی آموزشی مورد تأیید آنهاست؛ زیرا میانگین عوامل، با ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) تفاوت معنی‌داری ندارد ($p > 0.05$) لذا الگوی طراحی شده برای ارزشیابی آموزش کارکنان مورد تأیید پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال احمر) می‌باشد.

الگوی مکانیزم‌های انگیزشی کارکنان

جدول شماره ۵: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی اهمیت عوامل موجود در مکانیزم‌های انگیزشی کارکنان

ارزش مورد مقایسه (اهمیت زیاد: ۴)

ردیف	عوامل	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	استفاده از روش‌هایی مناسب و متناسب تدریس در انگیزش بیرونی (درون کلاسی)	۴/۳۵	۰/۹۹	۱/۴۶	۱۶	۰/۱۶۳
۲	استفاده از فناوری‌های مناسب و متناسب آموزشی در انگیزش بیرونی (درون کلاسی)	۴/۲۳	۱/۰۹	۰/۸۸	۱۶	۰/۳۸۷
۳	ارتقای مدارک داخلی (برون کلاسی)	۴/۱۲	۱/۱۱	۰/۴۳	۱۶	۰/۶۶۸
۴	ارتقای مدارک بین‌المللی (برون کلاسی)	۳/۸۸	۱/۳۶	-۰/۳۵	۱۶	۰/۷۲۷
۵	ارائه پاداش‌های مادی در انگیزش بیرونی (برون کلاسی)	۳/۸۲	۱/۳۸	-۰/۵۲	۱۶	۰/۶۰۵
۶	ارائه پاداش‌های غیر مادی در انگیزش بیرونی (برون کلاسی)	۳/۷۶	۱/۳۰	-۰/۷۴	۱۶	۰/۴۶۶
۷	استفاده از روش‌هایی تبلیغی در آموزش در انگیزش بیرونی (برون کلاسی)	۴/۰۵	۱/۰۹	۰/۲۲	۱۶	۰/۸۲۶
۸	توجه به اجر اخروی در امداد و نجات	۳/۸۸	۱/۳۲	-۰/۳۶	۱۶	۰/۷۱۸
۹	کمک به هم‌نوع در امداد و نجات	۴/۳۵	۱/۰۶	۱/۳۷	۱۶	۰/۱۸۸
۱۰	انگیزه دانستن برای بهتر عمل کردن	۴/۳۵	۰/۸۶	۱/۶۸	۱۶	۰/۱۱۱
۱۱	مشارکت افراد در فرایند آموزش	۴/۱۱	۱/۱۱	۰/۴۳	۱۶	۰/۶۶۸
۱۲	مدل کلی مکانیزم‌های انگیزشی	۴/۰۸	۰/۹۹	۰/۳۵	۱۶	۰/۷۲۷

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، از نظر پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) تمامی عوامل موجود در مکانیزم‌های انگیزشی کارکنان هلال‌احمر دارای اهمیت است و مدل عوامل انگیزشی مورد تأیید آنهاست. زیرا میانگین عوامل با ملاک تعیین شده یعنی ۴ (ضرورت زیاد) تفاوت معنی‌داری ندارد ($p > 0/05$) لذا الگوی طراحی شده برای مکانیزم‌های انگیزشی در آموزش کارکنان مورد تأیید پاسخ‌دهندگان (متخصصان، کارشناسان و مدیران هلال‌احمر) می‌باشد.

بحث

همان‌طور که ذکر شد امروزه رویکرد نظام‌مند و کل‌گرا، رویکرد غالب در مدل‌های طراحی شده برای آموزش کارکنان است (۲۷) و از جمله این رویکردها می‌توان به مدل آموزش گلدشتاین اشاره کرد. در این پژوهش نیز ابتدا به آسیب‌شناسی و شناخت آسیب‌های موجود در بافت سازمانی و فرایند آموزش‌های تخصصی در هلال‌احمر پرداخته شده و در کنار آسیب‌شناسی با مطالعه اسناد و مدارک و مصاحبه با کارشناسان و مدیران ذیربط در آموزش‌های تخصصی، به ترسیم وضع موجود در آموزش‌های تخصصی پرداخته شده است. در نتیجه ترسیم وضع موجود و با توجه به ادبیات علمی موجود در این زمینه و نیز با نگاه به آسیب‌های موجود در آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر، وضع مطلوب آموزش تخصصی تدوین گردید. برای سنجش اعتبار الگوی طراحی شده نیز نظرات متخصصان آموزش (تخصصی) در هلال‌احمر و دانشگاه‌ها لحاظ گردیده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، الگوی مذکور الگویی است که شروع آموزش را از اسناد بالا دستی کشور و هلال‌احمر شروع می‌کند و نظام آموزش را به عنوان جزئی از مدیریت منابع انسانی در نظر می‌گیرد و در نهایت نگاه این الگو به فرایند آموزش نگاهی سیستمی و فرایند محور است. فرایند آموزش در این الگو دارای پنج عنصر فرض شده است که شامل نیازسنجی، طراحی، اجرا، ارزیابی و مکانیزم‌های انگیزشی است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، فرایند آموزش در این الگو با رعایت اصول کلی حاکم بر سایر الگوها

از جمله گلدشتاین و ایزو ۱۰۰۱۵، تفاوت جزئی با آنها دارد که این تفاوت افزودن مکانیزم‌های انگیزشی در فرایند آموزش کارکنان است؛ زیرا که آموزش بدون انگیزه به ثمرات مثبتی منجر نخواهد شد؛ و انگیزش فراگیران از چالش‌های عمده در مدیریت آموزش سازمانی محسوب می‌شود. بعد از تدوین الگوی کلی آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر، فرایندهای آموزش نیز به شکل الگویی کل‌نگر و فرایندی، ترسیم گردیده‌اند که جهت‌فلش-ها گام‌های لازم برای رسیدن به هدف را نشان می‌دهند. مثلاً، الگوی نیازسنجی به ما می‌گوید که ابتدا با کسب حمایت مدیران ارشد سازمان باید با استفاده از منابع مختلف به تدوین وضع مطلوب پرداخت؛ سپس با تنظیم سیاهه‌ای بر اساس وضع مطلوب، وضع موجود آموزشی هر یک از امدادگران و نجات‌گران را ترسیم کرد. به‌علاوه با تحلیل شکاف بین وضع مطلوب و موجود، نیازهای آموزشی را استخراج کرده و آنها را اولویت‌بندی کرده و مستندسازی نماییم. از بین عناصر فرایند آموزشی، فرایند نیازسنجی و طراحی آموزشی بر اساس الگوهای علمی موجود در این زمینه و موقعیت آموزش در هلال‌احمر طراحی شده‌اند، ولی الگوهای اجرا و مکانیزم‌های انگیزشی عمدتاً بر اساس مدل‌های عملیاتی، کار استنباطی و تجارب علمی و حرفه‌ای محققان بوده و الگوی ارزیابی اثربخشی آموزش کارکنان نیز بر اساس سطوح چهارگانه ارزیابی اثربخشی آموزشی کرک پاتریک تدوین شده و منابع مورد استفاده در هر یک از سطوح بستگی به شرایط و موقعیت آموزش کارکنان

لذا به مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش در هلال‌احمر پیشنهاد می‌شود:

- با نگاه سیستمی و کل نگر نظام آموزش کارکنان هلال‌احمر را بر اساس الگوی کلی آموزش ارائه شده مستقر سازند و این گام اول به شمار می‌رود.

- بعد از استقرار الگوی کلی فرایند سیستمی آموزش را از نیازسنجی شروع کرده و به ارزیابی اثربخشی ختم نمایند و در این مسیر بازخورد های ممکن را برای اصلاح هر یک از فرایندها فراموش نکنند.

- الگوی مکانیزم انگیزشی ارائه شده در این تحقیق الگویی عملیاتی است که برای استقرار آن باید موافقت مدیران ارشد هلال‌احمر جمهوری اسلامی ایران جلب گردد.

در هلال‌احمر داشته است. لذا همان‌طور که مشاهده می‌گردد مزایای الگوهای فرایند آموزش در این تحقیق آنست که برخلاف عمده کارهای صورت گرفته در این زمینه، حالتی شماتیک، گام به گام و فرایندی دارند و برای هر یک از عناصر نیز فرم‌هایی تدوین گردیده شده است.

نتیجه‌گیری

در مجموع باید گفت که الگوی طراحی شده برای آموزش‌های تخصصی هلال‌احمر در آن واحد، الگویی مفهومی و عملیاتی است که هم ادبیات علمی موجود در این زمینه را در نظر داشته و هم با انتخاب روش آمیخته در تحقیق و جمع‌آوری داده‌های عمیق از وضع موجود و شرایط هلال‌احمر توانسته بر عملی بودن اجرای الگوی حاضر در هلال‌احمر صحنه گذارد.

References

1. Noorbakhsh, M. *Role of education and research in the development and improvement of rescue and relief management*. management of rescue and relief. Tehran: Red Crescent Society of Iran Institute of Applied Science & Technology, 2002; 426. [In Persian]
2. Druker, Peter. *Management Challenges in 21 decade*. Translate By Abdolreza Rezaei Nejjhad. Tehran: Fara, 1999. [In Persian]
3. Pourkarimi, J. Mahdiyoun, R; Ghaziee, A; Pourbakhordari, A. *Establishing a Comprehensive System Pattern of Training for Red Crescent Society*. Scientific Journal of Rescue & Relief, 2008; 2(1): 56-68. [In Persian].
4. Garavan, Thomas N. Hogan, Carole O'Donnell, Amanda Chir. *Handbook of Training and Development*. Pentagon Press, 2006; 20.
5. Sheal, PR. *How to Develop and Present Staff Training Courses*. Kogan Page, London, 1989; 7.
6. Goldstein, I. *Training in organization* California Book/col Publishing, 1993
7. Razavi, SU. *Educational need assessment with Modular approach*. Tehran: Iranian Mines and Mining Industries Development and Renovation Organization, 2004. [In Persian]
8. Abtahi, SH. *Manpower training and development*. Tehran: Educational Planning Institute of Industrial development and renovation organization of Iran, 2001. [In Persian]
9. Fathi Vajargah, Kouros. *Needs assessment in educational planning and curriculum development*. Tehran: aeizh, 2005. [In Persian]
10. Romiszowski, AJ. *Designing instructional system*. Teranslated by Hashem Fardanesh. Tehran: Samt, 2001. [In Persian]
11. Locke, E.A. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs: Prentice Hall, 1990
12. Lewy, A. *Fundamentals of educational planning, curriculum in schools* Translated by Farideh mashayekh. Tehran: Madreseh, 2004. [In Persian]
13. Mirzabeigi, A. *Curriculum planning and lesson plan in formal*. Tehran: Yastaroon, 2001. [In Persian]
14. Maleki, H. *The complete refreshment practice guide*. Mashhad: Payam Andisheh, 2009. [In Persian]
15. Kazemi, B. *Personnel management*. Tehran: Government Management Center, 2002. [In Persian].
16. Wilson, H.C. *Emergency response prepared with learning styles*. Disaster Prevention and Management, 2000:180-199. [In Persian].
17. Armand, M. *Active teaching methods and expert opinions Piage Brouner*. Roshd moalem, 1993: 59-61. [In Persian].
18. Kamyab, S. *How to change teaching methods, students will become the active person*. Development of educational technology, 1997: 18-20. [In Persian].
19. Fardanesh, H. *Training of learning strategies*. evelopment of educational technology, 1993: 26-28. [In Persian].
20. Shabani, H. *Instructional skills: methods and techinques of teaching*. Tehran: Samt, 2010. [In Persian].
21. Saif, AA. *Modern educational psychology*. Tehran: Douran, 2008. [In Persian].
22. Sloman, M. *Training Strategy for Implementing Training*. Infinity Books N Delhi, 2004; 28.
23. Ghahremany, Mohammad. *Organizational Training Management*. Shahid beheshti Publisher, 2009. [In Persian].
24. Ardebili, Y. *The procedures of evaluation in public and private sectors of Iran*. Tehran: Besat, 1998. [In Persian].
25. Kaufman, R. Keller, J and Watkins, R. what work what doesnot: Evaluation beyond Kirkpatrick. Performance and Instruction. Journal of European Industrial Training, 1996; 35(2): 8-12.
26. Kirkpatrick, D. Techniques for Evaluation Training programs. Journal of American Society for Training and Development, 1996; 1:178-192
27. Pourkarimi, j. Training Model Design for Iranian Red Crescent Staff. Journal of Rescue & Relief, 2010; 2(1): 56-70 [In Persian]