واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية

Application of Adult Learning Principles in Saudi Commission for Health Specialties Programs

إعداد

وزنة بنت أحمد الشمراني
باحثة دكتوراه – قسم السياسات التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود

أ.د/ هيفاء بنت فهد المبيريك
أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر
قسم السياسات التربوية– كلية التربية
جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، والعوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيقها من وجهة نظر المتدربين، وتمّ استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (421) متدرباً ومتدربة بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية بالسعودية، كما تمّ استخدام الاستبانة للدراسة كأداة، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في أسلوب التدريب العملي في البرامج التدريبية بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين جاءت بدرجة عالية، وأن من أهم العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين، هو اختلاف مستويات خبرة المتدربين في المجموعات التدريبية، ويهيمن على الدورات التدريبية الطابع النظري أكثر من الطابع العملي، كما كشفت نتائج الدراسة عن تدني وضوح الخطة التدريبية للمتدرب في التدريب العملي نوعاً ما.

الكلمات المفتاحية: التدريب العملي –تعليم الكبار– التدريب الطبي– مبادئ تعليم الكبار.

Abstract:

The aim of this study is to reveal the reality of the applications of the principles of adult education in practical training in the training programs of the Saudi Commission for Health Specialties (SCFHS). Also, to reveal the influential factors that hinder their application from the trainees' point of view. The descriptive method was followed. A questionnaire was used to measure applications in this study. The study sample consisted of (421) male and female trainees at the SCFHS in Saudi Arabia. The study tool is the questionnaire. The results of the study revealed that the application of the principles of adult education in the practical training method in the training programs of the SCFHS from the point of view of the trainees was high. The results of the study showed that one of the most important influential factors that hinder the application of the principles of adult education in practical training in SCFHS programs from the view of the trainees was the different levels of experience of the trainees in the training groups. The practical training is dominated by a theoretical rather than a practical nature, and the clarity of the trainee's training plan in practical training is somewhat low.

Keywords: practical training, adult education- medical training - Adult Learning Principles

المقدمة:

يُعد التدريب أداة ووسيلة للتنمية في عالم المجتمعات والمؤسسات المعاصرة، فهو يساعد على تحقيق الكفاءة في الأداء والكفاية في الإنتاج؛ إذا أحسن توظيفه واستثماره (العبادي، 2023)، فالتدريب السليم المبني على قواعد وأطر وأسس علمية وواقعية جيدة يؤدي إلى نتائج ممتازة من حيث بناء وتطوير قدرات المتدربين وزيادة إنتاجيتهم (الكلالدة،2018).

وقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة في التدريب، منها ربط التدريب بفلسفة عامة، وتطبيق مبادئ نظرية تعليم الكبار، وتعود أهمية تدريب الكبار أو "التدريب الإندراغوجي"؛ نظراً لكونه تدريب لنوع خاص من المتعلمين والمتدربين الكبار، لاختلافهم عن تعليم الصغار من احتياجاتهم التدريبية وطبيعتهم واهدافهم ودافعيتهم للتعلم (عامر والمصري، 2019).

وهذا ما أكد عليه العديد من المؤتمرات والدراسات البحثية في هذا المجال، ومنها المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار(2009) الذي عقد في "بيليم" بالبرازيل، والمؤتمر الدولي السابع لتعليم الكبار(2022)، الذي عقد بمراكش بالتأكيد على أهمية أن تركز السياسات والآليات لتعليم الكبار على حاجاتهم ومتطلباتهم وتطلعاتهم وتشد انتباههم وتساعدهم على اكتساب المهارات الجديدة وعلى صقل وبناء قدراتهم، وأن يؤخذ في الاعتبار تنوع المتعلمين وخبراتهم (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2022)، وتوصيات كذلك الدراسات والمقالات العلمية التي أكدت على نجاح تضمين نظريات تعليم الكبار في التدريب والتعليم الطبي: كدراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013)؛ ودراسة جنسن وآخرون(Jensen et al,2017)؛ ودراسة سوبيدي وباندي (Subedi & Pandey,2021) .

واستناداً على ما سبق من توصيات الدراسات المؤتمرات والسابقة والمقالات العلمية، وتلبيةً لتوصيات أبحاث ودراسات تناولت التدريب والتعليم الطبي السعودي، والتي دعت إلى تحسين وتطوير التدريب وبرامجه : كدراسة (موسي،2019)، ودراسة بحاري وآخرون (Bahari et al. 2022)؛ جاءت فكرة الدراسة الحالية حيث تناولت الكشف عن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، والكشف عن العوامل التي تعوق من تطبيقها، وتأمل الباحثتان أن تساعد نتائج الدراسة صانعي القرار في الهيئة السعودية للتخصصات الصحية في تطوير وتحسين التدريب العملي لديها في ضوء مبادئ تعليم الكبار.

مشكلة الدراسة:

يُعد المجال الصحي من أهم المجالات المهمة بالمجتمع، إذ أنه يهتم بحياة الإنسان وصحته، كما أنه من المجالات سريعة التطور التجدد، وعلى هذا تنوعت أشكال التدريب وأنواعه في هذا المجال، ومنه التدريب العملي الذي تقوم به المستشفيات ومراكز الرعاية الصحية وغيرها لأفرادها من أطباء وممرضين ومساعدين لتطبيق ما تعلموه في بيئة العمل الحقيقية.

فالتدريب يشكل أحد الركائز الأساسية لتطوير وتنمية الموارد البشرية، كما تعد مراعاة مبادئ تعليم الكبار في التدريب من أهم التوجهات الحديثة لتحقيق الجودة في تطوير وتنمية الموارد البشرية (الخطيب،٢٠٠٦؛ الطوق، ٢٠١٧)، ومنها المجال الصحي حيث ذكر ميشيل وآخرون (Michel et al.,2021) أن هناك تحول لدى سياسات التعليم والتدريب بكليات الطب نحو تضمين مبادئ تعلم الكبار مثل الموجه ذاتياً والتعلم المستقل في برامجها التدريبية.

إن استخدام وفهم مبادئ تعليم الكبار لدى المدربين بالمجال الصحي؛ يُحسن عملية التدريب وهذا ما أكدته نتائج دراسة لورانس وآخرون (Lawrence et al.,2020) ودراسة جنسن وآخرون (Jensen et al.,2017)، وذكرت دراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013) أن مراعاة مبادئ تعليم الكبار في تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية بالمجال الصحي، يوفر إمكانية تحقيق الأهداف المأمولة للتدريب، وذكروا أن ما يُحسن البرامج التدريبية هو استخدام المناقشات الجماعية وورش العمل العملية في التدريب التي تتيح الاستفادة من آراء المتدربين الكبار وخبراتهم.

ومع هذا التوجه لدمج مبادئ تعليم الكبار في التدريب والتعليم بالمجال الصحي؛ إلا أنه يوجد بعض من العوائق والتحديات التي يواجهها التدريب والتعليم الطبي المستمر بالسعودية، فقد أظهرت نتائج دراسة (أنور، 2020) ودراسة (موسي، 2019) أن القائمون على العملية التدريبية في المجال الصحي لا يأخذون في الاعتبار بعض المبادئ العلمية للعملية التدريبة وهي الاستمرارية التدريب، كما أنهم لا يأخذون في الاعتبار تطوير وابتكار أساليب وأنشطة التدريب، فقد أظهرت دراستي (طويل،2017) والحربي والحويص (Alharbi & Alhosis, 2019)؛ أنه يوجد تحديات بالتدريب العملي بالمستشفيات السعودية ومنها غياب السياسات الإدارية الواضحة التي تحكم التدريب العملي، وعدم رغبة المدربين في التدرب للمتدربين، كما أظهرت نتائج دراسة (الأحمري والحربي،2023) بوجود تحديات مثل كثافة المحتوى النظري على حساب التطبيقي بالمقررات، والأعداد الكبيرة لطلبة المتدربين وصعوبة متابعتهم من قبل المشرفين، وفي نتائج دراسة نيغوسي بولادو وآخرون (Nigussie Bolado et al.,2023) ذكرت من التحديات سوء توزيع الوقت للأنشطة النظرية والعملية أثناء التدريب العملي والسريري بالمستشفى.

ومن خلال إطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة؛ فإنه لم يكن هناك دراسات – في حدود علم الباحثتان– تناولت التدريب العملي في ضوء مبادئ تعليم الكبار بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية، حيث أن أغلب الدراسات التي تناولت المجال الصحي السعودي كانت عن أثر التدريب والتعليم الطبي المستمر بالقطاع الصحي السعودي على كفاءة العاملين وعوائق التدريب، مثل دراسة كل من دراسة السليم وآخرون (Alsaleem,et al.,2020)، ودراسة (آل الذيب، 2022)، ، أو دراسة تناولت التحديات والصعوبات التي يواجهها طلاب أثناء فترة تدريبهم العملي بالمستشفيات كدراسة (طويل،2017) ودراسة الحربي والحويص (Alharbi & Alhosis, 2019) ، أو دراسات تناولت تحديد الاحتياجات التدريبة مثل دراسة كل من (أكبر،2020) ودراسة النملة وكوفي (Alnamlah & Kofi,2020)، وأن أغلب الدراسات والأبحاث السعودية التي بحثت في مجال التدريب والتعليم في ضوء مبادئ تعليم الكبار كانت في مجال التدريب بالمؤسسات الحكومية كدراسة (الطوق،2017)، ومجال التعليم العالي كدراسة (العبدالله،2020)، ومجال التعليم العام كدراسة (الشعيبي، 2021)، وكذلك استجابةً لتوصيات أبحاث ودراسات تناولت التدريب والتعليم الطبي السعودي، والتي دعت إلى تحسين البرامج التدريبية وتطويرها: كدراسة الحربي والحويص (Alharbi & Alhosis, 2019)، ودراسة (موسي،2019)، ودراسة (الأحمري والحربي،2023)؛ لذا فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، والكشف عن العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيقها.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي:

ما واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

2- ما العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1- الكشف عن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين.

2- التعرف على العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لمبادئ تعليم الكبار ومدى تطبيقها كمبادئ أساسية في عملية تخطيط وتنفيذ برامج التدريب والتعليم المستمر في القطاع الصحي.

- تعد هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات الكثير من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت مجال التدريب والتعليم الطبي السعودي ودعت إلى تحسينه كدراسة الحربي والحويص

(Alharbi & Alhosis, 2019)، ودراسة (موسي،2019)، واستجابة كذلك لتوصيات المؤتمرات الخاصة بتعليم الكبار كالمؤتمر السادس لتعليم الكبار ببيليم (2009)، والمؤتمر السابع لتعليم الكبار بمراكش(2022)، ولذلك تأمل الباحثتان أن تكون نتائج الدراسة الحالية وهذا الجهد إضافة علمية، وأن يجد المتخصصون والباحثون في مجال التدريب والتعليم الطبي المستمر ما يمكنهم تطبيقه والاستفادة منه.

الأهمية التطبيقية:

– يؤمل أن توفر الدراسة الحالية لوزارة الصحة وصدُناع القرار في السياسات التدريبية بالهيئة السعودية لتخصصات الصحية دليلاً يستفيدون منه في تطوير الأُطر التدريبية، والتعليمية؛ لموافقة التوجهات الحديثة بالتدريب والتعليم المستمر في ضوء مبادئ تعليم الكبار.

– من المؤمل أن يتم استخدام نتائج وتوصيات الدراسة الحالية في تطوير أداء الهيئة السعودية بالتخصصات الصحية في مجال التدريب والتعليم الطبي المستمر.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** ستقتصر الدراسة على الكشف عن مدى تضمين برامج التدريب العملي والتعليم بالهيئة السعودية لتخصصات الصحية لمبادئ تعليم الكبار في برامجها.

– **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية في الهيئة السعودية لتخصصات الصحية.

– **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 1446 ه.

– **الحدود البشرية:** المتدربين والمتدربات من الممارسين الصحيين بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية.

مصطلحات الدراسة:

التدريب العملي Practical Training:

التدريب العملي: "هو التطبيق الفعلي لما تعلمه الطالب خلال سنوات دراسته وإعداده بالجامعة " (خضر،2018، ص١٩٠).

وتعرف الباحثتان التدريب العملي إجرائياً بأنه: هو التطبيق العملي لما تعلمه الممارس الصحي خلال سنوات دراسته إعداده بالجامعة، وهو نشاط مخطط يهدف لعملية تحسين أداء الممارس الصحي، وإكسابه المعرف والمهارات والخبرات اللازمة من خلال الممارسة الفعلية في بيئة العمل الواقعية.

مبادئ تعليم الكبار Principles of Adult Education:

عرفها Conti (1978) بأنها "مفهوم أساسي تقوم عليه النظرية والممارسة والمفاهيم الأخرى حول تعلم الكبار" (في الشعيبي، 2021، ص262)، وحددها Knowles (1980) بستة مبادئ في تعليم الكبار وهي (في الناجي، 2016؛ في رضوان،2013):

1- الحاجة إلى المعرفة: المتعلمين الكبار يحتاجون لمعرفة لماذا عليهم تعلم شيء معين قبل البدء في تعلمه.

2- مفهوم الذات عند المتعلم: لدى المتعلم الكبير مفهوم عن ذاته، وقادر على اتخاذ قرار تعلمه بنفسه وهو مسؤول عن تعلمه ولديه القدرة على التوجيه الذاتي.

3-خبرات التعلُّم: لدى المتعلمين الكبار خبرات حياتيه والتي تؤثر في تعلمهم، وهي كذلك تعد مصدراً ثرياً وأصيلاً لتعلمهم.

4-الاستعداد للتعلُّم: المتعلم الكبير يتعلم بفعالية أكثر إذا كانت المعلومات المتعلمة ذات صلة بحياته ومرتبطة بوظيفته.

5- التوجه نحو التعلُّم: فالمتعلم الكبير يوجهه تعلمه نحو مواقف الحياة الحقيقية لحل مشكلاته الحالية.

6-الدافعية: فالكبار لديهم أهدافهم الخاصة من التعلم لذلك يجب التخطيط لتعليمهم تبعا لاحتياجاتهم وبما يتناسب مع دوافعهم.

وتعرف الباحثتان مبادئ تعليم الكبار إجرائياً بأنها قواعد وأسس يتبعها المدربين من الممارسين الصحيين في التدريب العملي للمتدربين بالمجال الصحي، والتي تركز على خصائصهم، وتتمحور حول اهتماماتهم وخبراتهم وتوجهاتهم ودافعيتهم وربطها بالعملية التدريبية.

الإطار النظري:

أولا: التدريب العملي بالمجال الصحي:

مفهوم التدريب العملي:

يشير مفهوم التدريب على " أنه نقل أو تقديم مهارة أو محتوى تدريبي من شخص (المدرب) إلى شخص / أشخاص آخرين (متدربين) بحيث يتم فهم محتوى أو اكتساب المهارة بشكل صحيح من قبل المتدربين، وفق استراتيجيات تدريبية تتفق مع اهداف التدريب ومحتواه" (زامل،2020، ص38).

ويعرف التدريب العملي بأنه" التدريب العملي هو عملية تعديل إيجابي تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية بهدف كسب المعارف والخبرات والمهارات التي يحتاج

إليها، والاتجاهات الصالحة للعمل من أجل رفع مستوى كفاءته في الآداء وزيادة إنتاجيته" (خضر،2018، ص 190).

وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه: هو التطبيق العملي لما تعلمه الممارس الصحي خلال سنوات دراسته إعداده بالجامعة، وهو نشاط مخطط يهدف لعملية تحسين أداء الممارس الصحي، وإكسابه المعرف والمهارات والخبرات اللازمة من خلال الممارسة الفعلية في بيئة العمل الواقعية.

أهمية التدريب العملي بالمجال الصحي:

يتميز العصر الحالي بالتغيرات الكبيرة والمستمرة في المعرفة الإنسانية مما يؤدي لحدوث التغيرات المستمرة في نظم العمل، مما يفرض ذلك من ضرورة ملحة لإعادة تنمية القوى العاملة لمواجهة تلك التغيرات وفهمها والتكيف معها، ولا شك أن هذا التقدم العلمي السريع المتلاحق لا تستطيع وحدها أجهزة التعليم سواءً كانت جامعية وغير جامعية ملاحظته، لذا أصبحت الحاجة إلى التدريب الفعال المستمر الذي يستجيب لتلك التغيرات المستمرة في مختلف المجالات (الربابعة والهياجنة، 2021).

وتزداد أهمية التدريب في المجال الصحي لأسباب عديدة أهمها: التوسع المستمر في الخدمات الصحية من حيث التجدد المستمر في أساليب العمل والتخصصات الطبية، والتغيير المستمر في ظروف العمل، وكثرة المشكلات، حيث إن العمل الصحي يتميز بالحيوية والحساسية العالية، وقد تزداد نسبة المشكلات التي تواجه العاملين في هذا المجال بمختلف فئاتهم ونوع أعمالهم، ولتجنب هذه المشكلات يكمن في التدريب والتعليم الطبي المستمر (كافي، 2021؛ قزاقزة وآخرون، 2017).

أهداف التدريب العملي بالمجال الصحي:

يهدف التدريب إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعدهم على أداء مهام وواجبات العمل التي بكفاءة وفعالية، كما يهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة الفعالة والايجابية بين الجهات المسئولة عن التدريب والمدربين من جهة والمسئولين عن العمل من جهة أخرى، في تحليل الأداء الوظيفي والمؤسسي، وتحديد احتياجات العمل، والكشف عن الفجوات أداء العمل المتوقع وبين ما هو كائن فعلا، وتحديد مواطن الضعف والقوة في الأداء (محمود، 2019).

ويضيف عساف (2020) بأن التدريب يهدف إلى تنمية الثقة بين المؤسسة والمتدربين ورفع من درجة الرضا وحب الانتماء من أجل مصلحة المؤسسة والارتقاء بها، ويعمل التدريب على تكييف المتدربين الجدد مع بيئة العمل لضمان مساهمتهم السريعة في تحقيق الأهداف المرجوة.

الصعوبات والعوائق التي تواجه التدريب العملي بالمجال الصحي:

يُعتبر التدريب العملي أسلوب تدريبي مهم في مجال التدريب والتعليم الطبي، ويهدف لدمج المتدربين من الممارسين الصحيين بشكل فعّال مع المهارات الضرورية في مهنتهم، إلا أن هذا النوع من التدريب يواجه تحديات وعوائق، ونذكر هنا ما توصلت له بعض الدراسات من نتائج أبحاثهم عن التحديات والعوائق التي تواجه التدريب العملي بالمجال الصحي ومنها:

وقد أشارت نتائج دراسة (طويل،2017) لوجود تحديات وعوائق بالتدريب العملي بمجال التمريض ومنها: في مرحلة التخطيط للتدريب؛ حيث وجد عدم وجود سياسات إدارية واضحة تنظم التدريب العملي، وقلة الدورات التدريبية لتحسين فعالية المدربين الممارسين، وعدم امتلاك

المدربين للمهارات الكافية للمساعدة في التدريب، وعدم إطلاع المتدربون على مدى تقدمهم بشكل دوري ومنتظم (غياب التغذية الراجعة).

وأشارت نتائج دراسة (داؤد،2018) لوجود بعض التحديات والعوائق التي يواجها المتدربين الطلاب بالتمريض خلال التدريب العملي في المستشفى منها: عدم استخدام المشرف المدرب لوسائل حديثة في التدريب، وأيضاً عدم تواجد المشرف معهم خلال التدريب، ولا يتم تعليمهم مهارات جديدة، وواجهوا الطلاب المتدربون بالمستشفى صعوبة في تطبيق المعلومات النظرية التي درسوها في الصف عن الواقع العملي.

ثانياً: مبادئ تعليم الكبار والتدريب العملي بالمجال الصحي:

مفهوم المتعلمون الكبار: " هم أولئك المتعلمون القادرون على السيطرة والتوجيه الذاتي لأنفسهم خلال علميات تعلمهم، وربط ذلك بسن ما بعد الطفولة وتركه مفتوحا حتى نهاية العمر، وتعليم الكبار (البالغين) لا يعني على الاطلاق ما يسمى بمحو الأمية" (الفتلي،2018، ص. 154).

مفهوم تعليم الكبار: عرفته منظمة اليونسكو (2009، ص1) على أنه عنصراً أساسياً للتعلّم مدى الحياة إذ يعني " مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غيرها، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثيرون معارفهم ويحسنون معارفهم التقنية أو المهنية أو يسلكون بها سبيلاً جديداً لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم".

مفهوم مبادئ تعليم الكبار: عرفها Conti (1978) بأنها "مفهوم أساسي تقوم عليه النظرية والممارسة والمفاهيم الأخرى حول تعلم الكبار" (في الشعيبي، 2021، ص.262).

ولقد وضع نولز Knowles ستة مبادئ تساعد المتعلمين الكبار على التعلم، حيث تطورت مبادئ نظرية تعلم الكبار عند نولز من عام (1975) إلى عام (1990)، بداية في كتابات نولز Knowles عام (1980,1979,1975) كانت تتكون من أربعة مبادئ وهي: الخبرة السابقة للمتعلِّم، الاستعداد للتعلُّم، مفهوم الذات عند المتعلم، التوجه نحو التعلُّم، ثم في عام (1984) أضاف مبدأً خامساً وهو الدافعية للتعلُّم، وفي آخر كتابات نولز Knowles عام (1989)، وعام (1990) أضاف مبدأ سادساً وهو: الحاجة إلى معرفة ماذا؟ ولماذا؟ وكيف يتعلم الكبار؟ فأصبحت بذلك ستة مبادئ لتعليم الكبار حتى الآن وهي: " الحاجة إلى معرفة ماذا؟ ولماذا؟ وكيف يتعلم الكبار؟- مفهوم الذات عند المتعلِّم- الخبرة السابقة للمتعلِّم- الاستعداد للتعلُّم- التوجه نحو التعلُّم- الدافعية للتعلُّم" (العريفي والرواف،2020، ص.20).

ولقد تبنى نولز Knowles في نظريته في تعليم الكبار إلى عدة افتراضات وهي أن المبادئ التقليدية التي يستخدمها المعلمون في تعليم الأطفال ليست مناسبة للاستخدام في تعليم الكبار، لأن الكبار لديهم مخزون أكبر بكثير من التعلم السابق من الصغار، والكبار موجهون ذاتياً نحو التعلُّم ومسيرون بهدف عام يخدمهم في حياتهم الشخصية وحياة مجتمعهم الذين يعيشون فيه، كما أنهم بلا شك عمليون وقادرون على حل مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية والحياتية (الفتلي، 2018).

ويرى كانديلا (Candela,2016) في تبني نظرية ومبادئ تعليم الكبار في مجال التدريب الطبي، بأنه يساعد الطلبة على المشاركة بنشاط في العملية ويتحملون مسؤولية تعلمهم، ويمكن للطلاب أيضاً التفكير الذاتي فيما يتعلق بتقدمهم في التعلُّم، لذا يقوم المعلمون بتسهيل عملية التعلم بالتعاون مع الطلاب في تخطيط معلومات الدورة وتجاربها وخبراتها.

وفي إمكانية تطبيق نظرية ومبادئ تعليم الكبار في مجال التدريب الطبي يرى (كانتيلون ووود ويارديلي،2021/ 2017) أنها ستوفر بيئة محفزة وآمنه ومحترمة للمتدربين، فيجب تشجيع المتدربين على التعبير عن آرائهم ومناقشة الآراء والأفكار بحرية، ومنحهم الشعور بالأمان، والسماح لهم بالمشاركة بنشاط في رعاية المرضى، وتنمية فيهم الشعور بالانتماء واحترام الذات لأنها تشعر المتدرب بأنه جزء فاعل في فريق العمل في رعاية المرضى.

الدراسات السابقة:

أولاً: التدريب العملي بالمجال الصحي:

- **دراسة (ندا،2023)**، بعنوان " تقييم دور سياسات التدريب أثناء العمل في أداء هيئة التمريض"، هدفت الدراسة تقييم دور سياسات التدريب خلال العمل في أداء الممرضين العاملين بالهيئة العامة للمستشفيات التعليمية والمعاهد التعليمية بجمهورية مصر العربية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (384) من الممرضين والممرضات العاملين بالمستشفيات التعليمية والمعاهد التعليمة بمصر، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وبينت نتائج الدراسة أنه لا تتوافق سياسات التدريب مع المفاهيم والنماذج العملية، وقد أجاب (70%) من عينة الدراسة إلى أنه إلى حد ما يوجد خطة واضحة للتدريب العملي بالهيئة العامة للمستشفيات والمعاهد التعليمية بمصر، وأتفق (80%) أنه تعتبر جودة التدريب عاملاً جوهرياً في تطوير أدائهم.

- **دراسة بحاري وآخرون** (Bahari et al. 2022) بعنوان" ميسرات وعوائق نجاح برامج التدريب لتمريض دراسة نوعية لوجهات نظر المتدربين وأعضاء هيئة التدريس"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تساهم في نجاح التدريب السريري (التدريب العملي) في المستشفيات

العامة والخاصة في المملكة العربية السعودية، وكان منهج الدراسة البحث النوعي من خلال استخدام المقابلة الفردية، بينما كانت عينة الدراسة عينة قصدية مكونة من (16) متدرباً في التمريض وأربعة مدربين، وأداة الدراسة المقابلة الشبه منظمة، وكانت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل مساعدة للنجاح، وأربعة حواجز تحول دون النجاح، وشملت عوامل المساعدة على النجاح: منهج البرنامج، وبرنامج التدريب الداخلي في المستشفى، والمساعدة في اختبار بورد السعودي بالتمريض، وكانت حواجز النجاح على النحو التالي: الاستغلال، والافتقار إلى الثقة بالنفس، والافتقار إلى الحوافز، وطول مدة البرامج.

– **دراسة أحمدي وآخرون** (Ahmadi et al.,2022)، بعنوان" تحديات تدريب التمريض السريري من خلال طريقة التدريب العملي دراسة نوعية"، هدفت الدراسة لاستكشاف التحديات المتعلقة بالتدريب العملي لطلاب التمريض في الجمهورية الإسلامية الإيرانية، واتبع الباحثون المنهج البحث النوعي من خلال استخدام المقابلة الفردية، بينما كانت عينة الدراسة عينة قصدية متمثلة في (8) طلاب متدربون بالتمريض، وتمثلت أداة الدراسة المقابلة شبه منظمة، وكانت نتائج الدراسة أن تحديات برنامج التدريب العملي كانت في مشكلة "التعليم قبل التدريب" حيث كان التركيز على التعليم النظري للمواد العملية دون التطبيق العملي لها مما بسبب الفجوة بين النظرية والتطبيق، ولم يكن هناك مرافق مخصصة للطلاب، كأماكن للنوم خلال المناوبات الليلية، أو غرفة تبديل الملابس، أو كراسي إضافية بمحطة التمريض للطلاب(مكان العمل).

ثانياً: مبادئ تعليم الكبار والتدريب بالمجال الصحي:

–دراسة تشن سي أن وآخرون (Chen NC et al.,2022)، بعنوان " النتائج التعليمية للتدريس المنظم المحيطة بالجراحة على أساس تعلم الكبار"، هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير التعليمي

لطلاب الطب الذين يخضعون لتدريب منهجي قبل التدريب الجراحي بتايوان، كذلك وتهدف إلى توضيح العلاقة بين الكفايات السريرية وكفايات تعليم الكبار(ADULT LEARNING COMPETENCYU) وعلاقتها بزيادة رغبة المتدربين في أن يصبحوا جراحين، واتبع الباحثون المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينة الدراسة(412) من طلاب الطب من يناير(2017) إلى ديسمبر(2019) في المستشفى الجامعي بدولة تايوان، وتمثلت أداة الدراسة الاستبيان لقياس نمط تعلم الكبار من خلال(6) مبادئ لتعلم الكبار، وهي الخبرة السابقة للمتعلم، والاستعداد للتعلُّم، والتوجه للتعلُّم، والدافعية للتعلُّم، والحاجة للتعلُّم والمعرفة، بالإضافة للتعلُّم الذاتي، وطبق كذلك استبيان كفايات التعلم السريري الأساسية (CCCQ) لتقييم نتائج التعلُّم، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن زيادة تبني أساليب تعليم الكبار تُحسن من الكفايات الجراحية لدى الطلاب المتدربين أكثر من نظرائهم، وكذلك في زيادة اهتمام المتدربين الأطباء بأن يكونوا جراحين في المستقبل.

– دراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013) بعنوان" توافق برامج التعليم المستمر مع مبادئ تعليم الكبار وفعاليتها: وجهة نظر الممرضات في جامعة مشهد للعلوم الطبية"، هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى الالتزام بمبادئ تعليم الكبار في تنفيذ برامج التعليم المستمر في المستشفيات التعليمية التابعة لجامعة مشهد للعلوم الطبية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية، وكان منهج الدراسة: المنهج الوصفي، بينما كانت عينة الدراسة (150) ممرضاً وممرضة، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وكان من أهم نتائج الدراسة عن مدى الالتزام بمبادئ تعليم الكبار في تنفيذ برامج التعليم المستمر في المستشفيات التعليمية كانت بدرجة ضعيفة، ومن تلك المبادئ: عدم القدرة على زيادة دافعية الممرضين والممرضات لمواصلة التعلم في المستقبل، عدم مراعاة آراء الممرضين والممرضات في التخطيط للبرامج التدريبة،

وكذلك عدم مراعاة الوقت المناسب لهم للالتحاق بالبرامج التدريبية، وعدم الاهتمام بالتجارب السابقة لهم، ويعتقد نصف المشاركين بالدراسة أن هذه البرامج التدريبية لم تزيد من ثقتهم بأنفسهم كممرضين.

التعليق على الدراسات السابقة:

- أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

1- اتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية التدريب والتعليم الطبي المستمر في تطوير أداء العاملين في مجال الرعاية الصحية.

2- اهتمت دراسة بحاري وآخرون (Bahari et al. 2022) ودراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013)، بالتحديات التي تواجه برامج التدريب العملي، واتفقت على مشكلات الوقت من طول مدة التدريب وعدم مناسبة وقت التدريب للمتدربين، وقلة ثقة المتدربين بأنفسهم.

3- أوضحت دراسة تشن سي أن وآخرون (Chen NC et al.,2022)ودراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013)، أن تبني أساليب ومبادئ تعليم الكبار في برامج التدريب العملي للمتدربين بمجال الرعاية الصحية يزيد من دافعيتهم للتدريب ومواصلة التعلم في المستقبل.

-أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالجوانب التالية:

1- تناولت الدارسة الحالية الكشف واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، والعوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيقها، بينما استخدمت دراسة تشن سي أن وآخرون (Chen NC et al.,2022) منهج تدريبي قائم على أسلوب تعليم الكبار في التدريب السريري (العملي) للمتدربين، وتناولت دراسة حسين بور وحشمتي (Hosein Pur & Heshmati,2013) التعرّف عن مدى الالتزام بمبادئ تعليم الكبار في تنفيذ برامج التعليم المستمر في المستشفيات التعليمية، بينما دراسة كل من : بحاري وآخرون (Bahari et al. 2022) وأحمدي وآخرون (Ahmadi et al.,2022) تناولتا التحديات التي تواجه التدريب العملي للمتدربين بالقطاع الصحي.

2- الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، بينما دراسة كل من: بحاري وآخرون (Bahari et al. 2022) وأحمدي وآخرون (Ahmadi et al.,2022) استخدما المنهج البحث النوعي، أما دراسة تشن سي أن وآخرون (Chen NC et al.,2022) استخدما المنهج الشبة تجريبي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية والوصول إلى الفجوة البحثية المراد بحثها، وفي تحديد مفاهيم الدراسة والمنهج المستخدم وفي تحديد عينة الدراسة المناسبة، وأيضاً في صياغة أداة الدراسة، والتعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، وأيضا تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: تمّ تطبيق المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي للكشف عن واقع ومعوقات تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، ومنهج الوصفي المسحي عرفه المحمودي (2019، ص52) بأنه " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينة الدراسة: وتتمثل في جميع المتدربين من الممارسين الصحيين ببرامج تدريب الدراسات العليا (الطب البشري، طب الأسنان، الصيدلة، التمريض والعلوم الطبية) بالهيئة السعودية لتخصصات الصحية لعام 1446ه، والبالغ عددهم (19586) متدرب ومتدربة، أما **عينة الدراسة** فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المتدربين من الممارسين الصحيين وتم حساب وتحديد حجم عينة الدراسة باستخدام الموقع الإلكتروني لحساب حجم العينة (calculator.net/sample-size-calculator) (377) مفردة، عند مستوى ثقة يبلغ 95%، ونسبة الخاصية المحايدة 5%، وتم توزيع الاستبانة على العينة المستهدفة، وكان عدد الاستجابات التي تم جمعها (510)، ومنها (421) صالحة للتحليل، و(89) استجابة غير صالحة للتحليل، وبذلك يصبح عدد عينة الدراسة الحالية (421) متدرب/متدربة.

خصائص أفراد عينة الدراسة: يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: النوع، التخصص، المستوى التدريبي، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

عينة الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية

النوع	**ذكر**	254	%60,3
	أنثى	167	%39,7
	الإجمالي	**421**	**%100,0**

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية	التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
طب بشري	106	%25,2	**طب الأسنان**	32	%7,6
علوم طبية	132	%31,4	**التمريض**	63	%15,0
الصيدلة	88	%20,9			
الإجمالي لعدد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص			**421**		

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التدريبي

المستوى التدريبي	التكرارات	النسبة المئوية	المستوى التدريبي	التكرارات	النسبة المئوية
زمالة (تخصص دقيق)	62	%14,7	**دبلوم (بعد البكالوريوس)**	48	%11,4
اختصاص عام	311	%73,9			
الإجمالي لعدد العينة وفقاً لمتغير المستوى التدريبي			**421**		

ثالثاً: أداة الدراسة وإجراءاتها:

أ-**بناء أداة الدراسة:** قامت الباحثتان بالخطوات التالية لبناء أداة الدراسة:

1-الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مثل: دراسة (العبدالله،2020)، ودراسة (Mukhalalati, & Taylor, 2019)، ودراسة (Dixon, 2019)، ودراسة (القطاونة والخوالدة، 2017)، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء أداة الدراسة.

2- إعداد قائمة لعبارات تمثل ستة مبادئ لتعليم الكبار وهي: الحاجة إلى المعرفة، مفهوم الذات عند المتعلّم، خبرات التعلُّم، الاستعداد للتعلُّم، التوجه نحو التعلُّم، الدافعية، في صورتها الأولية مكونة من (18) عبارة للمحور الأول واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين، و(10) عبارات للمحور الثاني للكشف عن العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين.

ب-صدق أداة الدراسة:

1- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة:** توصف الأداة بالصدق إذا قاست ما أعدت لقياسه (العساف،2016)، وللتحقق من صدق الأداة تم عرض أداة الدراسة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وبكلية الطب البشري وبلغ عدد المحكمين (14) محكماً، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة الأداة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، ومدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه، وبعد عمل التعديلات المطلوبة منهم أصبح عدد عبارات المحور الأول (18) عبارة، والمحور الثاني (10) عبارات.

2-الصدق الداخلي لأداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي): يعني الصدق الداخلي لأداة الدراسة مدى ارتباط البناء بالأساس النظري عن طريق إيجاد معامل الارتباط بينها، حيث تزيد درجة صدق البناء كلما زاد معامل الارتباط بين البناء وبين المفاهيم الأخرى المرتبطة به (العساف، 2012)، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) مفردة وحُسبِ على بياناتها معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور، ودرجة جميع العبارات التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من الصدق الداخلي للأداة.

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في أسلوب المحاضرة في البرامج التدريبية والتعليمية بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية) بالدرجة الكلية لكل بعد (ن = 30)

الحاجة إلى المعرفة		مفهوم الذات عند المتعلم		خبرات التعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0,907**	4	0,757**	7	0,899**
2	0,882**	5	0,904**	8	0,931**
3	0,896**	6	0,927**	9	0,948**
الاستعداد للتعلم		**التوجه نحو التعلم**		**الدافعية للتعلم**	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
10	0,847**	13	0,875**	16	0,781**
11	0,972**	14	0,924**	17	0,786**
12	0,936**	15	0,868**	18	0,885**

**** دال عند مستوى (0,01)**

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في أسلوب التدريب العملي في البرامج التدريبية والتعليمية بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)،

حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0,796، 0,944)، وجميعها معاملات ارتباط كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية) بالدرجة الكلية للمحور (ن = 30)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الحاجة إلى المعرفة	0,927**	الاستعداد للتعلم	0,905**
مفهوم الذات عند المتعلم	0,929**	التوجه نحو التعلم	0,894**
خبرات التعلم	0,927**	الدافعية للتعلم	0,882**

**** دال عند مستوى (0,01)**

يتضح من الجدول رقم (5) أن جميع معاملات ارتباط أبعاد محور (واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0,01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0,882، 0,929)، وجميعها معاملات ارتباط كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب بالهيئة السعودية للتخصصات الصحية)بالدرجة الكلية لكل بعد (ن = 30)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0,737**	6	0,818**
2	0,829**	7	0,882**
3	0,791**	8	0,835**
4	0,891**	9	0,881**
5	0,812**	10	0,846**

**** دال عند مستوى (0,01)**

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور (العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية) مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0,01)، حيث تراوحت

قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0,737، 0,891)، وجميعها معاملات ارتباط كافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جـ-ثبات أداة الدراسة: تمّ التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (7) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات الاستبانة (ن = 30)

المحور		عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية	الحاجة إلى المعرفة	3	0,838
	مفهوم الذات عند المتعلم	3	0,870
	خبرات التعلّم	3	0,900
	الاستعداد للتعلّم	3	0,808
	التوجه نحو التعلّم	3	0,789
	الدافعية للتعلّم	3	0,914
	الكلي للمحور الأول	18	0,967
المحور الثاني: العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية		10	0,950

يتضح من الجدول رقم (7) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0,789، 0,967)، وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

للتعرّف على واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين من خلال ستة أبعاد وهي: الحاجة إلى

المعرفة، مفهوم الذات عند المتعلم، خبرات التعلُّم، الاستعداد للتعلُّم، التوجه نحو التعلُّم، الدافعية للتعلُّم، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	**الحاجة إلى المعرفة**	4,11	0,66	1
6	**الدافعية للتعلُّم**	4,05	0,64	2
4	**الاستعداد للتعلُّم**	4,03	0,66	3
3	**خبرات التعلُّم**	4,01	0,69	4
5	**التوجه نحو التعلُّم**	3,99	0,65	5
2	**مفهوم الذات عند المتعلم**	3,99	0,71	6
المتوسط الحسابي العام		**4,03**	**0,54**	–

يتضح من الجدول رقم (8) أن محور واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين يتضمن (6) أبعاد، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,99، 4,11) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4,03) بانحراف معياري (0,54)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي جاءت عالية، بالمرتبة الأولى مبدأ الحاجة إلى المعرفة، وبالمرتبة الثانية مبدأ الدافعية للتعلم، وبالمرتبة الثالثة مبدأ الاستعداد للتعلم، وبالمرتبة الرابعة مبدأ خبرات المتعلم، وبالمرتبة الخامسة مبدأ التوجه نحو التعلم، وفي الأخير مبدأ مفهوم الذات عند المتعلم.

جدول رقم (9) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
الحاجة إلى المعرفة														
1	يُحدد المدرب بوضوح المهارات المراد إتقانها في نهاية التدريب العملي	159	37,8	195	46,3	54	12,8	12	2,9	1	0,2	4,19	0,78	1
2	يشركني المدرب في تحديد المهارات المتوقع تَعَلُّمها خلال التدريب العملي	146	34,7	192	45,6	60	14,3	19	4,5	4	1,0	4,09	0,87	2
3	يساعدني المدرب على تحديد قصوري المهاري	122	29,0	230	54,6	51	12,1	13	3,1	5	1,2	4,07	0,80	3
المتوسط الحسابي العام لبعد الحاجة إلى المعرفة												**4,11**	**0,66**	–
مفهوم الذات عند المتعلم														
5	ينتقد المدرب أخطائي في التطبيق العملي بطريقة بناءه	124	29,5	225	53,4	57	13,5	13	3,1	2	0,5	4,08	0,77	1
6	يُعطيني المدرب الفرصة لتصويب أخطائي أثناء التطبيق العملي	121	28,7	202	48,0	66	15,7	26	6,2	6	1,4	3,96	0,91	2
4	يمنحني المدرب قدراً من الاستقلالية في التطبيق العملي	115	27,3	201	47,7	70	16,6	25	5,9	10	2,4	3,92	0,94	3
المتوسط الحسابي العام لبعد مفهوم الذات عند المتعلم												**3,99**	**0,71**	–
خبرات التعلم														
7	يربط المدرب بين المهارات العملية	124	29,5	211	50,1	67	15,9	17	4,0	2	0,5	4,04	0,81	1

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	الجديدة بمهاراتي السابقة											
8	يساعدني المدرب خلال التطبيق العملي على تقويم مهاراتي السابقة	124	29,5	207	49,2	73	17,3	13	3,1	4,03	0,82	2
9	يُراعي المدرب أثناء التطبيق العملي الفروق الفردية بين المتدربين	111	26,4	211	50,1	76	18,1	17	4,0	3,96	0,86	3
المتوسط الحسابي العام لبعد خبرات التعلم										**4,01**	**0,69**	-
الاستعداد للتعلم												
10	يحفزني المدرب على اتقان المهارات من خلال إشعاري بأهميتها المستقبلية في حياتي المهنية	129	30,6	232	55,1	46	10,9	11	2,6	4,12	0,76	1
12	وجود التقييم في نهاية المرحلة التدريبية يساهم في استعدادي للتعلُّم الجديد	116	27,6	232	55,1	53	12,6	17	4,0	4,05	0,79	2
11	يهيئ المدرب بيئة التعلم المناسبة أثناء التدريب العملي	106	25,2	201	47,7	92	21,9	17	4,0	3,92	0,86	3
المتوسط الحسابي العام لبعد الاستعداد للتعلم										**4,03**	**0,66**	-
التوجه نحو التعلم												
13	يتمحور التطبيق العملي على تناول مهارات عملية تساعد في حل المشكلات المهنية	104	24,7	241	57,2	59	14,0	15	3,6	4,02	0,76	1

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التي قد أتعرض لها													
15	يُقوّم المدرب الحلول التي وضعتها لحل المشكلات	103	24,5	243	57,7	57	13,5	16	3,8	2	0,5	4,02	0,76	1 مكرر
14	يعطيني المدرب الفرصة لتطبيق ما تدربت عليه بشكل فوري	104	24,7	216	51,3	80	19,0	15	3,6	6	1,4	3,94	0,84	3
المتوسط الحسابي العام لبعد التوجه نحو التعلم												**3,99**	**0,65**	–
الدافعية للتعلم														
17	يُثني المدرب عليّ عند إتقان المهارات	126	29,9	227	53,9	55	13,1	13	3,1	0	0,0	4,11	0,74	1
16	يشعرني المدرب بأهميتي كجزء فاعل في فريق العمل خلال التدريب العملي	123	29,2	226	53,7	59	14,0	12	2,9	1	0,2	4,09	0,75	2
18	أسلوب المدرب في التدريب العملي يدفعني للمزيد من التعلم	110	26,1	205	48,7	89	21,1	14	3,3	3	0,7	3,96	0,82	3
المتوسط الحسابي العام لبعد الدافعية للتعلم												**4,05**	**0,64**	–
المتوسط الحسابي العام للمحور												**4,03**	**0,54**	–

يتضح من السابق؛ النقاط التالية واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، حيث تمّ تناول المرتبة الأولى والثانية؛ وهما مبدأ الحاجة إلى المعرفة ومبدأ الدافعية للتعلُّم بنوع من التفصيل، ونتناول المرتبتان الأخيرة وهما مبدأ التوجه نحو التعلُّم، ومبدأ مفهوم الذات عند المتعلم بنوع من التفصيل، وذلك على النحو التالي:

مبدأ الحاجة إلى المعرفة:

جاء مبدأ الحاجة إلى المعرفة بالمرتبة الأولى، ويتضح من الجدول رقم (7) أن بعد الحاجة إلى المعرفة يتضمن (3) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (4,07، 4,19) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (4,11) بانحراف معياري (0,66)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق مبدأ الحاجة إلى المعرفة جاءت عالية، كما بينت النتائج أن قيمة الانحراف المعياري لعبارات البعد يتراوح بين (0,78، 0,87)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد.

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (يُحدد المدرب بوضوح المهارات المراد إتقانها في نهاية التدريب العملي) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,19) وانحراف معياري (0,78)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يُحدد بوضوح المهارات المراد إتقانها في نهاية التدريب العملي، وهذا يختلف مع نتائج دراسة المطيري وآخرون (2022) حيث وجدوا أنه لا يتم توضيح الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي بدقة للعاملين بمستشفى مدينة الملك سعود الطبية بالرياض.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (يشركني المدرب في تحديد المهارات المتوقع تَعَلُّمها خلال التدريب العملي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,09) وانحراف معياري (0,87)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يشركهم في تحديد المهارات المتوقع تَعَلُّمها خلال التدريب العملي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشرباتي(2017) حيث يتم مشاركة المتدربين بالمستشفيات في جنوب الضفة الغربية في تحديد احتياجاتهم التدريبية، ويرى كانديلا

(Candela,2016) في تبني نظرية ومبادئ تعليم الكبار في مجال التدريب الطبي بأنه يساعد الطلاب على المشاركة بفعالية في العملية، والتعاون مع المدربين في تخطيط المقرر الدراسي من معلومات وخبرات ومعارف.

مبدأ الدافعية للتعلُّم:

جاء مبدأ الدافعية للتعلُّم بالمرتبة الثانية، ويتضح من الجدول رقم (7) أن بعد الدافعية للتعلم يتضمن (3) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,96، 4.11) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (4,05) بانحراف معياري (0,64)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق مبدأ الدافعية للتعلُّم جاءت عالية، كما بينت النتائج أن قيمة الانحراف المعياري لعبارات البعد تتراوح بين (0,74، 0,82)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد.

– جاءت العبارة رقم (16) وهي (يشعرني المدرب بأهميتي كجزء فاعل في فريق العمل خلال التدريب العملي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,09) وانحراف معياري (0,75)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يشعرهم بأهميتهم كجزء فاعل في فريق العمل خلال التدريب العملي، ويرى كانتيلون ووود ويارديلي(2021/ 2017) أهمية السماح للطلاب والمتدربين بالمشاركة بنشاط في رعاية المرضى، وتنمية فيهم الشعور بالانتماء واحترام الذات لأنها تشعر المتدرب بأنه جزء فاعل في فريق العمل في رعاية المرضى.

– جاءت العبارة رقم (18) وهي (أسلوب المدرب في التدريب العملي يدفعني للمزيد من التعلم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,96) وانحراف معياري (0,82)، وهذا يدل على أن هناك

موافقة بين أفراد الدراسة على أن أسلوب المدرب في التدريب العملي يدفعهم للمزيد من التعلُّم، وهذا ما يؤكده نيل وجالواي (2017/ 2014) على أن من أسباب نجاح التدريب العملي هو اختيار المدربين المتميزين.

مبدأ التوجه نحو التعلُّم:

مبدا التوجه نحو التعلُّم جاء بالمرتبة الخامسة، ويتضح من الجدول رقم (7) أن بعد التوجه نحو التعلُّم يتضمن (3) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,94، 4,02) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق).

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (3,99) بانحراف معياري (0,65)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق مبدأ التوجه نحو التعلُّم جاءت عالية، كما بينت النتائج أن قيمة الانحراف المعياري لعبارات البعد تتراوح بين (0,76، 0,84)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد.

- جاءت العبارة رقم (13) وهي (يتمحور التطبيق العملي على تناول مهارات عملية تساعد في حل المشكلات المهنية التي قد أتعرض لها) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4,02) وانحراف معياري (0,76)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن التطبيق العملي يتمحور على تناول مهارات عملية تساعد في حل المشكلات المهنية التي قد يتعرضون لها، وهذا ما يؤكده قزاقزة وآخرون (2017) أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عند وضع البرامج التدريبية في القطاع الصحي أن تكون نفس الظروف الذي يتعرض لها المتدرب في الحياة

الواقعية، فكلما تعرض البرنامج التدريبي لنفس الظروف وبيئة العمل التي ينوي تطبيقه فيها، كلما كانت عملية التدريب والتعليم أفضل.

-جاءت العبارة رقم (15) وهي (يُقوّم المدرب الحلول التي وضعتها لحل المشكلات) بالمرتبة الأولى مكرر، بمتوسط حسابي (4,02) وانحراف معياري (0,76)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يُقوّم الحلول التي تم وضعها لحل المشكلات، ويرى عودة (2015) أهمية أن يقدم المدرب تغذية راجعة للمتدربين حول التقدم المحرز في تعلمهم، لأنه يساعدهم في تحديد صعوبات التعلم ونقاط الضعف لديهم.

- جاءت العبارة رقم (14) وهي (يعطيني المدرب الفرصة لتطبيق ما تدربت عليه بشكل فوري) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,94) وانحراف معياري (0,84)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يعطيهم الفرصة لتطبيق ما تدربوا عليه بشكل فوري، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الحربي والحويص (Alharbi & Alhosis, 2019) إلى أنه وجد أن هنالك نقص في الفرص لممارسة الإجراءات السريرية (التطبيق العملي) للمتدربين خلال برنامج تدريبهم في البيئة السريرية بمنطقة القصيم، ويؤكد عودة (2015) على أهمية أن يوفر التدريب العملي للمتدرب الفرصة لتطبيق ما تدرب عليه من المعارف والمهارات العملية في مواقف الحياة الواقعية. وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة الثقة بالنفس، وتنمية اتجاهات إيجابية تجاه عملية التعلُّم.

مبدأ مفهوم الذات عند المتعلم:

جاء مبدأ مفهوم الذات عند المتعلم بالمرتبة السادسة والأخيرة، ويتضح من الجدول رقم (7) أن بعد مفهوم الذات عند المتعلم يتضمن (3) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,92، 4,08) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات

المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة استجابة (موافق)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (3,99) بانحراف معياري (0,71)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق مبدأ مفهوم الذات عند المتعلم جاءت عالية، كما بينت النتائج أن قيمة الانحراف المعياري لعبارات البعد يتراوح بين (0,77، 0,94)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد.

– جاءت العبارة رقم (4) وهي (يمنحني المدرب قدراً من الاستقلالية في التطبيق العملي) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,92) وانحراف معياري (0,94)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المدرب يمنحهم قدراً من الاستقلالية في التطبيق العملي، وهذا يتفق مع تايلور وحمدي (Taylor & Hamdy, 2013) أن تطبيق مبادئ تعليم الكبار بالقطاع الصحي يزيد من استقلالية المتدربين والتوجيه الذاتي لأنفسهم، وهو ما يتفق مع رأي قناوي وآخرون (2016) في ميل الكبار نحو الاستقلالية في التعليم والتدريب، والتعلُّم الذاتي والمساهمة في مشروعه التعليمي.

السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

للتعرف على العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؛ تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
8	اختلاف مستويات خبرة المتدربين في مجموعات التدريب	117	27,8	164	39,0	112	26,6	23	5,5	5	1,2	3,87	0,92	1
5	كثرة الأعباء الوظيفية للمتدرب يُعيق من الالتحاق بالبرامج التدريبية	118	28,0	154	36,6	111	26,4	32	7,6	6	1,4	3,82	0,97	2
9	انخفاض مستوى الاستفادة من بعض البرامج التدريبية لِقصر مُدة التدريب	95	22,6	167	39,7	112	26,6	38	9,0	9	2,1	3,71	0,98	3
3	قلة التنويع في الأساليب التدريبية التي تتلاءم مع أهداف البرامج التدريبية	94	22,3	180	42,8	92	21,9	40	9,5	15	3,6	3,71	1,03	4
6	عدد المتدربين الكبير لا يسمح بتطبيق التدريب العملي لكل متدرب بشكل كافٍ	97	23,0	159	37,8	114	27,1	38	9,0	13	3,1	3,69	1,02	5

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
7	أماكن التدريب –المباني وجاهزيتها– غير مناسبة لمحتوى البرامج التدريبية	92	21,9	158	37,5	115	27,3	47	11,2	9	2,1	3,66	1,01	6
4	أوقات عقد الدورات التدريبية غير مناسبة بالنسبة لي	81	19,2	167	39,7	120	28,5	41	9,7	12	2,9	3,63	0,99	7
1	يهيمن على الدورات التدريبية الطابع النظري أكثر من الطابع العملي	92	21,9	153	36,3	89	21,1	66	15,7	21	5,0	3,54	1,14	8
10	تدني وضوح الخطة التدريبية للمتدرب في التدريب العملي نوعاً ما	79	18,8	153	36,3	120	28,5	51	12,1	18	4,3	3,53	1,06	9
2	افتقار بعض المدربين للكفاءة التدريبية المناسبة	78	18,5	147	34,9	117	27,8	46	10,9	33	7,8	3,45	1,14	10
المتوسط الحسابي العام												3,66	0,70	–

يتضح من الجدول رقم (10) أن محور العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3,45، 3,87) من أصل (5,0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3,66) بانحراف معياري

(0,70)، وهذا يدل على أن موافقة بين أفراد عينة الدراسة على العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين، كما بينت النتائج أن قيمة الانحراف المعياري لعبارات المحور تتراوح بين (0,92، 1,14)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانس في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور.

وفيما يلي نعرض بنوع من التفصيل أبرز العبارات الخاصة بالمحور وذلك على النحو التالي:

-جاءت العبارة رقم (8) وهي (اختلاف مستويات خبرة المتدربين في مجموعات التدريب) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3,87) وانحراف معياري (0,92)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على هذا العائق، ويرى قناوي وآخرون(2016) أن من الأمور يجب مراعاتها عند اختيار الأسلوب التدريبي المتبع بالبرامج التدريبية للمتدربين الكبار ضرورة إدراك أهمية الفروق الفردية بين الكبار بسبب الفروق في العمر والجنس والخبرة، ويرى كحيل(2017) أن أفضل الأساليب والتقنيات التعليمية في تعليم الكبار هي تلك التي تنطلق من التعليم القبلي للمتعلم وتأخذ في الاعتبار خبراته السابقة.

- جاءت العبارة رقم (9) وهي (انخفاض مستوى الاستفادة من بعض البرامج التدريبية لِقصر مُدة التدريب) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3,71) وانحراف معياري (0,98)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على هذا العائق، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة نيغوسي بولادو وآخرون (Nigussie Bolado et al.,2023) إلى وجود سوء توزيع الوقت للأنشطة النظرية والعملية أثناء التدريب العملي والسريري بالمستشفى.

– جاءت العبارة رقم (1) وهي (يهيمن على الدورات التدريبية الطابع النظري أكثر من الطابع العملي) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3,54) وانحراف معياري (1,14)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على هذا العائق، وهذا يتفق مع دراسة أحمدي وآخرون (Ahmadi et al.,2022)، حيث كان من تحديات التدريب العملي للممرضين التركيز على التعليم النظري للمواد العملية دون التطبيق العملي لها مما بسبب الفجوة بين النظرية والتطبيق.

– جاءت العبارة رقم (10) وهي (تدني وضوح الخطة التدريبية للمتدرب في التدريب العملي نوعاً ما) بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (3,53) وانحراف معياري (1,06)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على هذا العائق، وهذا يتفق مع دراسة طويل (2017) في مرحلة التخطيط للتدريب، وجد عدم وجود سياسة إدارية واضحة تحكم التدريب العملي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ندا (2023) التي ذكرت أنه إلى حد ما يوجد خطة واضحة للتدريب العملي بالهيئة العامة للمستشفيات والمعاهد التعليمية بمصر.

– جاءت العبارة رقم (2) وهي (افتقار بعض المدربين للكفاءة التدريبية المناسبة) بالمرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (3,45) وانحراف معياري (1,14)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على هذا العائق، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة طويل (2017) لافتقار المدربون بالقطاع الصحي إلى المهارات الكافية للتدريب العملي السريري، ويرى نيل وجالواي (2017/ 2014) أهمية اختيار المدربون المتميزون لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريب.

خامساً: النتائج والتوصيات والمقترحات:

أبرز نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

وجد أن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين جاءت بدرجة عالية، حيث يأتي مبدأ الحاجة إلى المعرفة بالمرتبة الأولى، يليه بالمرتبة الثانية مبدأ الدافعية للتعلُّم، وبالمرتبة الثالثة مبدأ الاستعداد للتعلم، ويأتي مبدأ خبرات المتعلم بالمرتبة الرابعة، وبالمرتبة الخامسة مبدأ التوجه نحو التعلُّم، وفي الأخير مبدأ مفهوم الذات عند المتعلم كأقل أبعاد مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من حيث التطبيق.

إجابة السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة التي تعيق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين؟

وجد أن هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة لوجود عوامل مؤثرة تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، وكان من أهمها: اختلاف مستويات خبرة المتدربين في مجموعات التدريب، وانخفاض مستوى الاستفادة من بعض البرامج التدريبية لِقصر مُدتها، وأوقات عقد الدورات التدريبية غير مناسبة، وهيمنت الطابع النظري أكثر من الطابع العملي في الدورات التدريبية، وتدني وضوح الخطة التدريبية للمتدرب في التدريب العملي نوعاً ما.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثتان توصيان بما يلي:

1- مراعاة تقارب مستوى الخبرة عند المتدربين عند تشكيل المجموعات (الفرق) في التدريب العملي.

2- مراعاة إعطاء الوقت الكافي لاكتساب المهارات العملية.

3- الحرص على أن تكون البيئة التدريبية مناسبة من حيث جاهزية المكان، وتوفر التقنيات الحديثة.

4- الموازنة بين الجانب النظري والعملي في التدريب العملي.

5- توضيح خطة التدريب العملي للمتدربين بداية البرنامج التدريبي، من أهداف وطريقة التنفيذ والتقييم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

إجراء دراسات مستقبلية حول واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في البرامج التدريبية والتعليمة التي تقام عن بعد للمتدربين ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأحمري، رحمه علي يحي؛ الحربي، رباب. (2023). واقع التطبيق العملي لدى طالبات الكليات الصحية بمنطقة عسير من وجهة نظر طالبات ومحضرات المختبرات. *مجلة بنها للعلوم الإنسانية*، 2(3)، 273-330.

أكبر، عبير فاروق حامد. (2020). محددات البرامج التدريبية ومدى ملائمتها لتلبية الاحتياجات التدريبية للعاملين في مستشفى الصحة النفسية بجدة. *مجلة البحوث التجارية*،*42*(3)، 187-245.

أنور، نوفل عبدالرحمن. (2020). دور التدريب في تحسين جودة الخدمات الصحية في المستشفيات التعليمية-دراسة تطبيقية على مستشفى الجمهورية التعليمي بمحافظة عدن. *مجلة جامعة البيضاء*، *2*(3)، 1-20.

آل الذيب، حفظي خليل محمد. (2022). محددات فعالية التدريب وتأثيره على أداء العاملين في المنظمات الصحية- دراسة تطبيقية على مركز الخدمات الطبية الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة البحوث التجارية*، *44*(1)، 347-382.

خضر، وفاء السيد. (2018). *رؤية جديدة في الاعلام التربوي*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمود أحمد.(2006). *الإدارة العلمية للموارد البشرية*. مكتبة عين شمس.

داؤد، نسرين. (2018). المشاكل التي يواجهها طالب التمريض أثناء تدريبه السريري في المستشفى. *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الصحية*، *39*(3)، 29-41.

الربابعة، عمر محمود؛ الهياجنة، وائل سليم. (2021). *ملامح عامة في استراتيجيات التدريس والتدريب*. دار وائل للنشر.

زامل، مجدي علي. (2020). *قضايا معاصرة في التربية "نماذج وتحولات رائدة في التربية والتعليم والتعلم"*. دار وائل للنشر والتوزيع.

رضوان، محمود أحمد عبدالفتاح. (2013). *نظرية التدريب التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الشرباتي، سماح ماهر. (2017). ممارسات إدارة الموارد البشرية في القطاع الصحي–دراسة ميدانية على المستشفيات في جنوب الضفة الغربية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل كلية إدارة الأعمال.

الشعيبي، عبدالرحمن عبدالعزيز. (2021). أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار حسب مقياس مبادئ تعلم الكبار(PALS).*المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية جامعة أسيوط، *3*(1)، 257–285.

الطوق، سناء بنت عبدالعزيز عمر. (2017). مدى مراعاة المدربات في البرامج التدريبية المنفذة في الفرع النسوي لمعهد الإدارة العامة في مدينة الرياض لمبادئ تعليم الكبار من وجهة نظر المشاركات بها. *المجلة العربية للإدارة*،37(1)، 123– 143.

طويل، علاء محمود. (2017). تحديد مشاكل وصعوبات التدريب العملي من وجهة نظر مدربي العملي في كلية التمريض جامعة تشرين دراسة وصفية. *مجلة جامعات تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة العلوم الصحية. 39*(6)، 11–25.

عامر، طارق عبدالرؤوف؛ المصري، إيهاب عيسى. (2019). *التدريب والاحتياجات التدريبية*. المكتب العربي للمعارف.

العبادي، دعاء. (2023). *التدريب وتطوير المورد البشري*. الآن ناشرون وموزعون.

العبدالله، منيرة محمد عثمان.(2020). أساليب التدريب في برامج التعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء مبادئ الأندراغوجيا "تصور مقترح" [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العريفي، سارة بنت ناصر بن هزاع؛ الرواف، هيا بنت سعد بن عبدالله. (2020).*نظريتا الاندراغوجيا (Andragogy) والجيرونتولوجيا (Gerontology) وتطبيقاتهما في التدريب*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

العساف، صالح بن حمد (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط3). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عساف، عبدالمعطي محمد. (2020). *التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات*. دار المسيرة للنشر.

عودة، محمد. (2015). *التربية المهنية في عصر متجدد كتاب مرجعي*. دار الكتاب الجامعي.

الفتلي، حسين هاشم. (2018). *البيداغوجيا الفارقية مستحدث تربوي يعالج الفروق الفردية بين المتعلمين*. دار الوضاح للنشر.

قزاقزة، يوسف؛ العجلوني، كامل؛ فضة، وفاء؛ جرادات، وفاء. (2017). *إدارة الخدمات الصحية والتمريضية*. اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

القطاونة، خليل شحادة؛ الخوالدة، عايد أحمد. (2017). مستوى توظيف مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم. *المجلة التربوية*، *31*(124)، 147-194.

قناوي، شاكر عبدالعظيم؛ حسن، حسين عبدالرحمن؛ سلطان، صفاء عبدالعزيز؛ هلالي، هدى محمد؛ الباز، خالد عبدالعظيم. (2016). *طرق تعليم الكبار*. رابطة التربويين العرب.

كافي، مصطفى يوسف. (2021). *إدارة المؤسسات الطبية*. دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

كانتيلون، بيتر؛ وود، ديانا؛ ياردلي، سارة. (2021). *أبجديات تعلم وتعليم الطب* (شريف محمد فهمي الوتيدي ويوسف محمد عبد الرحمن يوسف النحاس،مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في2017).

كحيل، أمل عثمان. (2017). *تعليم الكبار والتربية المستدامة*. منشورات جامعة دمشق كلية التربية.

الكلالدة، طاهر. (2018). *تنمية إدارة الموارد البشرية*. دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة للنشر.

محمود، خالد أحمد علي. (2019). *تنمية الموارد البشرية عبر تطوير القيادة وتكنولوجيا المعلومات*. دار الفكر الجامعي.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتب.

المطيري، نواف رشيد؛ المطيري، جابر مدخل؛ الرشيدي، فالح خضران، المطيري، محمد عبدالله؛ مهلهل، روان إياد؛ المطيري، شاكر عتقان؛ المطيري، عبدالرحيم قايد. (2022). إدارة المعرفة وأثرها على كفاءة تدريب وتطوير العاملين: دراسة تطبيقية على مستشفيات مدينة الملك سعود الطبية. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*،ع 73، 367-396.

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة. (2022). *المؤتمر الدولي السابع لتعليم الكبار: الخصائص والتحديات والطريق إلى الأمام في مجال تعلم الكبار وتعليمهم*. الرابط: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380784_ara?posInSet=1&queryId=3ad91326-85ce-4cbd-8d28-2eab13b0d801 .

موسي، عبدالرحيم عباس. (2019). أثر التدريب على تحسين جودة الخدمات الصحية في مستشفيات المملكة العربية السعودية – دراسة تطبيقية على مستشفى الملك عبد الله بمحافظة بيشة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 3(5)،20-40.

الناجي، عبدالسلام بن عمر. (2016). تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(2)، 77-106.

ندا، حنان محمود حسن. (2023). تقييم دور سياسات التدريب أثناء العمل في أداء هيئة التمريض. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*،*37*(4)، 551-597.

نيل،جوبي؛ جالواي، جو.(2017). *القيادة والإدارة في المنظمات الصحية* (شاكر بن أحمد صالح،مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في 2014).

اليونسكو. (2009). *"تسخير طاقات وإمكانيات تعلم الكبار وتعليمهم من أجل مستقبل مستدام" إطار عمل بيليم، المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار بليم*، البرازيل 19-22 مايو،مطبوعات منظمة الأمم المتحدة لتربية والعلم والثقافة، مايو2009م، استرجع من الرابط https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181414_ara .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdullah AlNamlah, L., & Kofi, M. (2020). Needs assessment for psychotherapy training among family medicine physicians practicing at PSMMC, Riyadh, Saudi Arabia 2017-2018. ~ 75 ~ International Journal of Advanced Research in Medicine, 2(2), 75–84. https://doi.org/10.22271/27069567.2020.v2.i2a.50.

Ahmadi, S., Abdi, A., Nazarianpirdosti, M., Rajati, F., Rahmati, M., & Abdi, A. (2020). Challenges of Clinical Nursing Training Through Internship Approach: A Qualitative

Study. Journal of Multidisciplinary Healthcare, 13(null), 891–900. https://doi.org/10.2147/JMDH.S258112.

Alharbi, A., & Alhosis, K. (2019). The challenges and difficulties of the nursing interns during their clinical internship in Qassim Region, Saudi Arabia. Saudi Journal for Health Sciences, 8(1), 6. https://doi.org/10.4103/sjhs.sjhs_143_18.

Alsaleem, S. A., Almoalwi, N., Siddiqui, A. F., Alsaleem, M. A., Alsamghan, A. S., Awadalla, N. J., & Mahfouz, A. A. (2020). Current Practices and Existing Gaps of Continuing Medical Education among Resident Physicians in Abha City, Saudi Arabia. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:227068484.

Bahari, G., Alharbi, F., & Alharbi, O. (2022). Facilitators of and barriers to success in nursing internship programs: A qualitative study of interns' and faculty members' perspectives. Nurse Education Today, 109, 105257. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105257.

Candela, L. (2016). Theoretical foundations of teaching and learning. Teaching in Nursing: A Guide for Faculty, 211–229.

Chen, N. C., Chang, Y. T., Chang, P. C., Chen, C. S., & Lai, C. S. (2022). Learning outcomes of structured perioperative teaching based on adult learning. PLoS ONE, 17(1 1). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262872.

Dixon, T. A. (2019). An exploration of clinical nursing education: The nurse educator's perspective. Northern Illinois University.

Hosein pur, Z., & Heshmati Nabavi, F. (2013). Concordance of Continuing Education Programs with the Principles of Adult Learning and their Effectiveness: Perspectives of Nurses in Mashhad University of Medical Sciences. IJME, 12(11), 836–841. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-2174-en.html.

Jensen, R. L., Alzhrani, G., Kestle, J. R. W., Brockmeyer, D. L., Lamb, S. M., & Couldwell, W. T. (2017). Neurosurgeon as educator: a review of principles of adult education and assessment applied to neurosurgery. Journal of Neurosurgery, 127(4), 949–957. https://doi.org/10.3171/2017.3.JNS17242.

Lawrence, J., Tanny, S. T., Heaton, V., & Andrew, L. (2020). Adult Learning Principles and Peer Delivery Improve Satisfaction of Electronic Medical Record Onboarding Education. ACI Open, 04(02), e114–e118. https://doi.org/10.1055/S-0040-1716747.

Michel, M. C., Thal, A., Sparks, A. D., & Zapanta, P. E. (2021). Using Computer-Assisted Instruction to Increase Otolaryngology Education During Medical School. MedEdPORTAL, 17, 11065. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11065.

Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult Learning Theories in Context: A Quick Guide for Healthcare Professional Educators. Journal of Medical Education and Curricular Development, 6, 238212051984033.

https://doi.org/10.1177/2382120519840332/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_2382120519840332-FIG1.JPEG.

Nigussie Bolado, G., Atinafu Ataro, B., Agana, A., Elfios Endirias, E., Haile, K. E., Addisie, A., Mulatu, G., Geta, T., Toru, T., & Kebede, C. (2023). Internship Challenges Encountered by Nursing Students: A Qualitative Study Conducted at the Highest Institutions in Ethiopia. Nursing: Research and Reviews, 13(null), 61–75. https://doi.org/10.2147/NRR.S425836.

Subedi, P., & Pandey, M. (2021). Applying Adult Learning Theories in Improving Medical Education in Nepal: View of Medical Students. JNMA: Journal of the Nepal Medical Association, 59(234), 210. https://doi.org/10.31729/JNMA.5292.

Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. Medical Teacher, 35(11), e1561–e1572. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153.