الصعوبات التي تواجه المعلمين المتقدمين لاختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان من وجهة نظرهم

" دراسة تقويمية "

د. أبوبكر يعقوب آدم لقمان

أستاذ مشارك في المناهج وطرق تدريس العلوم جامعة الخرطوم

د. محمد حمد النيل محمد

أستاذ مشارك في المناهج والتقويم التربوي جامعة القران الكريم والعلوم الإسلامية

د. سيف الدين إدريس أونيا دلدوم

أستاذ الإدارة التربوية المساعد جامعة الخرطوم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين المتقدمين لاختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان من وجهة نظرهم، وتحليلها في ضوء ثلاثة محاور رئيسة: الصعوبات المرتبطة ببنية الاختبار وجودته الفنية، والصعوبات المرتبطة بأداء المعلمين للاختبار وظروف تطبيقه، والصعوبات التنظيمية والإجرائية المرتبطة بإدارته، إضافة إلى الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين لهذه الصعوبات تبعاً لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والتخصص. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (272) معلماً ومعلمة من محليات ولاية الخرطوم، بعد التحقق من ثباتها بمعامل ألفا كرونباخ الذي بلغ للاستبانة ككل (0.893). واعتمد التحليل على اختبار مربع كاي لحسن المطابقة، واختبار مان–وتني، وتحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن جميع عبارات المحاور الثلاثة جاءت ذات دلالة إحصائية، وأن أبرز الصعوبات ارتبطت بمحتوى الاختبار وتوافقه مع الواقع المهني للمعلم، وغياب النماذج التدريبية المسبقة، والعبء المالي لرسوم الاختبار، في حين كانت الصعوبات التقنية البحتة (كالدخول إلى النظام الإلكتروني) الأقل درجة نسبياً. كما كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً في المحاور الثلاثة لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة تُعزى للمؤهل العلمي أو المرحلة الدراسية. وأوصت الدراسة بمراجعة البنية الفنية للاختبار، وتوفير نماذج استرشادية مسبقة، وزيادة الشفافية التنظيمية عبر تزويد المعلمين بتغذية راجعة عن أدائهم.

الكلمات المفتاحية: الرخصة المهنية، اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم، الصعوبات، المعلمون، السودان

Abstract:

This study aimed to identify the difficulties facing applicant teachers in the teaching profession licensing exam in Sudan from their own perspective, examined across three domains: difficulties related to the exam's structure and technical quality, difficulties related to teachers' performance and testing conditions, and organizational and procedural difficulties related to exam administration. The study also examined differences in teachers' ratings of these difficulties according to gender, academic qualification, and teaching stage. A descriptive-analytical approach was used, with a

questionnaire administered to a simple random sample of 272 teachers from Khartoum State localities, after verifying its reliability (Cronbach's alpha = 0.893 for the whole instrument). Data were analyzed using the chi-square goodness-of-fit test, the Mann-Whitney U test, and one-way ANOVA. Results showed that all items across the three domains were statistically significant, with the most pressing difficulties related to exam content alignment with teachers' professional reality, the absence of prior practice models, and the financial burden of exam fees, while purely technical difficulties (e.g., accessing the online system) were comparatively less severe. Statistically significant differences favoring male teachers were found across all three domains, while no significant differences emerged by academic qualification or teaching stage. The study recommends reviewing the exam's technical structure, providing practice models in advance, and increasing organizational transparency by providing teachers with feedback on their performance.

Keywords: professional licensure; teaching profession licensing exam; difficulties; teachers; Sudan.

1. المقدمة:

إن تطور وتقدم الحضارة الإنسانية لم يكن إلا من خلال الفكر والإبداع للعقول والطاقات البشرية، ومع بداية القرن الحادي والعشرين انتقل الإنسان إلى عصر المعلومات وثورة الاتصالات، عصر إنتاج المعرفة الذي فرض عليه صياغة جديدة لواقع جديد مليء بالتحديات التي يتعاظم أمامها دور التعليم في إعداد أجيال من المفكرين القادرين على النهوض بمجتمعاتهم(فرج، 2021).

فأصبح التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به والاستثمار فيه ومراجعته بهدف تطويره وتحديثه، كما أن تقدم الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة مرهون إلى حد كبير بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، إلا أن هذا التطور يتأثر بدوره بمدى كفاءة وفعالية نظامها التعليمي، ولا يمكن أن يرتقي نظام تعليمي دون النهوض بمستوى المعلم؛ لذا يُعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو الركيزة الأساسية في النظام

التعليمي، وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله، إذ تُعتبر المناهج المطورة والمدارس الحديثة والتقنيات الذكية قليلة النفع إذا لم يتوفر المعلم الكفء الراضي عن مهنته والمتقبل لها، بل إن هذا المعلم يعوّض في كثير من الأحيان النقص الحاصل في هذه النواحي(نصير وآخرون،2023).

وبناءً على ذلك، قامت بعض الدول بمنح الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم منذ ثمانينات القرن الماضي، وقد تطور ذلك وفقاً لثلاث مراحل: الأولى أكدت ضرورة استخدام الاختبارات لمنح تراخيص مزاولة مهنة التعليم، والثانية بدأ فيها التحول إلى تقييم أداء المعلم من خلال تصميم أدوات لتقييم أدائه وتحديد الكفايات اللازمة له لممارسة المهنة، والثالثة برزت حركة تقييم الأداء اعتماداً على المعايير لمنح الترخيص للمعلم بمزاولة المهنة(المهنا،2024).

أما في السودان، فقد بدأ الاهتمام بدراسة معايير الرخصة المهنية منذ عام 2002م؛ إذ كانت التوصية بإنشاء مجلس المهن التربوية والتعليمية من أهم توصيات مؤتمري التعليم في كل من عامي 2002م و2012م، اللذين أوصيا بضرورة إنشاء مجلس يختص بترقية مهنة التعليم ومنح الترخيص لمزاولتها. وقد صيغ قانون خاص بالتمهين بعد نهاية مؤتمر التعليم عام 2012م، مباشرة عقب اعتماد توصياته من مجلس الوزراء والمجلس الوطني، ثم أُجيز القانون من المجلس الوطني عام 2014م، وبدأ تنفيذه بتعيين (الرئيس، نائب الرئيس، والأمين العام) بقرار جمهوري في أبريل 2015م، وفي نوفمبر 2015م انعقد الاجتماع الأول للمجلس وبدأ العمل في بناء معايير اختبار مزاولة المهنة وتحديد شروط التقديم للالتحاق بالمهنة (مجلس المهن التربوية والتعليمية،2014).

ومما سبق تتضح أهمية الرخصة المهنية للمعلمين، وهي كغيرها من الأنظمة تواجهها العديد من الصعوبات؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين المتقدمين في اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم في السودان من وجهة نظرهم.

1.1. مشكلة الدراسة:

يُعد تعيين المعلمين دون الخضوع لمعايير علمية دقيقة وصارمة من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني كفاءة النظام التعليمي في السودان، وبالتالي إلى ضعف مخرجاته؛ فقد أظهرت نتائج الاختبارات الوطنية في القراءة والرياضيات – بوصفها أحد مؤشرات كفاءة النظام التعليمي – تصنيف السودان ضمن الدول الأكثر انخفاضاً في معدلات الإنجاز في هذه المواد، وقد رُبطت هذه النتائج بالممارسات التدريسية للمعلمين وأثرها على مستوى تحصيل الطلاب.

وعلى المستوى العالمي، أكدت عدد من الدراسات ارتباط الممارسات التدريسية للمعلمين بتطبيق نظام الرخصة المهنية؛ فقد أوضحت دراسة شولس (Shuls,2017) أن أداء المعلمين المجتازين لاختبار الرخصة المهنية كان أفضل من أداء أقرانهم الذين لم يجتازوه، وأن حصول المعلم على الرخصة المهنية يسهم في تطوير أداء طلابه، إذ توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين حصول المعلم على الرخصة وأدائه داخل الصف، مشترطةً لتحقيق ذلك تحقيق درجة نجاح مرتفعة وليس مجرد اجتياز الاختبار. ويتوافق هذا مع نتائج دراسة دولية أجرتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA,2013) بمشاركة (17) دولة و(22000) ألف معلم، في (750) برنامجاً من (500) مؤسسة تعليمية، توصلت إلى أن جميع النظم التربوية ذات الأداء المرتفع في الاختبارات الدولية تطبق نظام الرخص المهنية وسيلةً لانتقاء أفضل الخريجين للعمل بمهنة التعليم؛ فعلى سبيل المثال، يُختار أفضل (5%) من الخريجين في كوريا الجنوبية للتدريس، وأفضل (10%) في فنلندا، وأفضل (30%) في سنغافورة.

والسودان ليس بمنأى عن ذلك؛ فقد قام مجلس المهن التربوية والتعليمية بعدد من الخطوات المهمة التي تسهم في تطوير نظام اختيار معلميه وإعدادهم وتنميتهم بما يتناسب مع متطلبات الرخص المهنية، من خلال إقرار اختبار كفايات المعلمين بنوعيه التربوي والتخصصي شرطاً رئيساً لمزاولة المهنة، مع اشتراط الحصول على نسبة (50%) كحد أدنى. وعليه، تبرز الحاجة إلى سماع صوت المعلمين من خلال تحديد الصعوبات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية في السودان، وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم.

1.2. أسئلة الدراسة:

ومن هذا المنطلق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين المتقدمين في اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الصعوبات المرتبطة ببنية اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وجودته الفنية، من حيث المحتوى، ومستوى الصعوبة، وتمثيل الكفايات المهنية، وعدالته، ومدى اتساقه مع مخرجات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية؟
2. ما الصعوبات المرتبطة بأداء المعلمين للاختبار وظروف تطبيقه، بما في ذلك طريقة الإجابة، والزمن المخصص، وبيئة الاختبار، والجوانب النفسية والانفعالية المصاحبة؟
3. ما الصعوبات التنظيمية والإجرائية المرتبطة بإدارة اختبار رخصة مزاولة المهنة، من حيث إجراءات التسجيل، وآليات التقييم، وشفافية إعلان النتائج؟
4. هل تختلف تقديرات المعلمين للصعوبات باختلاف متغيراتهم الديموغرافية والمهنية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية)؟

1.3. فرضيات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على افتراض أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون المتقدمون في اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان تمثل ظاهرة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها العوامل الفنية المرتبطة ببنية الاختبار وجودته، والعوامل السياقية المرتبطة بأداء الاختبار وظروف تطبيقه، والعوامل التنظيمية والإجرائية المرتبطة بإدارته. كما تفترض الدراسة أن تقديرات المعلمين لهذه الصعوبات قد تختلف باختلاف خصائصهم المهنية والديموغرافية، وذلك على النحو التالي:

الفرض الرئيس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين للصعوبات الكلية تعزى إلى متغيراتهم الشخصية والمهنية.

الفروض الفرعية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمين للصعوبات تعزى إلى متغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية).

1.4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين المتقدمين في اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان من وجهة نظرهم، وتحليلها في ضوء أبعاد جودة الاختبار، وظروف تطبيقه، والجوانب التنظيمية والإجرائية، والكشف عن الفروق في تقديراتهم تبعًا لمتغيراتهم المهنية والديموغرافية؛ ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1. تحديد الصعوبات المرتبطة ببنية اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وجودته الفنية.
2. الكشف عن الصعوبات المرتبطة بأداء المعلمين للاختبار وظروف تطبيقه.
3. التعرف على الصعوبات التنظيمية والإجرائية المرتبطة بإدارة الاختبار.
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المعلمين للصعوبات تبعًا لمتغيراتهم (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية).

1.5. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية دور المعلم ومكانته، بوصفه أحد أهم أقطاب المنظومة التربوية، وحجر الزاوية في أي تطور تربوي؛ فالاهتمام بإعداد المعلم وحسن تأهيله وتطويره يُعد من أهم مداخل تطوير التعليم والسبيل إلى إصلاحه.

أ. الأهمية العلمية(النظرية):

- توسيع قاعدة المعرفة حول اختبار الرخصة؛ إذ تضيف الدراسة إلى الأدبيات العلمية معلومات دقيقة حول الصعوبات التي يواجهها المعلمون المتقدمون في اختبار الرخصة بالسودان، وهو مجال لم يحظ بالبحث الكافي.
- تطوير المفاهيم المرتبطة بالقياس والتقويم، من خلال ربط الصعوبات بمفهوم العدالة والاتساق وجودة الاختبار، مما يسهم في تعميق الفهم النظري لمبادئ القياس التربوي والاعتماد على الاختبارات المهنية كأدوات تقييم فعالة.
- توفر نموذج مفاهيمي يمكن تبنيه أو تطويره في بحوث مستقبلية، من خلال تحديد ثلاثة محاور رئيسية (جودة الاختبار، وظروف الأداء، والصعوبات التنظيمية).

ب. الأهمية العملية(التطبيقية):

- تحسين جودة اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم، عبر تحديد نقاط الضعف في التصميم والعدالة والاتساق، بما يمكّن مجلس المهن التربوية والتعليمية من تعديل الاختبار ليصبح أكثر فعالية ودقة.
- تعزيز إعداد المعلمين وكفاءتهم المهنية، من خلال فهم الصعوبات المرتبطة بالاتساق مع برامج إعداد المعلمين، بما يمكّن كليات التربية من تعديل مناهجها لتتوافق مع متطلبات الرخصة، ويقلل الفجوة بين التدريب الجامعي ومتطلبات المهنة.

- تحسين بيئة أداء الاختبار وتقليل الضغوط النفسية، إذ يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في تطوير بيئة الاختبار وإجراءات الأداء لتقليل القلق والضغط على المعلمين.
- تقديم توصيات لصناع القرار، سواء وزارة التربية والتعليم، أو كليات التربية، أو مجلس المهن التربوية والتعليمية؛ إذ توفر الدراسة بيانات واضحة لاتخاذ قرارات إصلاحية قائمة على أدلة علمية.

1.6. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1. **الحدود الموضوعية:** تركّز هذه الدراسة على الصعوبات التي يواجهها المعلمون المتقدمون في اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بالسودان من وجهة نظرهم، مع تحليلها عبر ثلاثة محاور رئيسية:(جودة الاختبار وبنيته الفنية، وصعوبات الأداء وظروف التطبيق، والصعوبات التنظيمية والإجرائية)، وتقتصر على تقديرات المعلمين على هذه الجوانب ، دون التطرق إلى تقييم الأداء الفعلي للاختبار أو تحليل السياسات العامة لمجلس المهن التربوية والتعليمية؛ لأنها خارج نطاق هذه الدراسة .
2. **الحدود البشرية:** المعلمون والمعلمات الذين خضعوا لاختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم خلال الفترة الزمنية المحددة.
3. **الحدود المكانية:** ولاية الخرطوم.
4. **الحدود الزمانية:** الفترة الممتدة منذ إعلان نتائج اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم لعام 2026م.

1.7. مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية فيما يلي:

اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم:

هو أحد متطلبات الحصول على الرخصة المهنية للوظائف التعليمية، ويتألف من اختبارين أساسيين هما: الاختبار التربوي العام، الاختبار التخصصي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

ويُعرّف إجرائياً بأنه أداة تقييم مهني رسمي تُطبّق على المعلمين حديثي التخرج في السودان لتحديد مدى استحقاقهم لممارسة مهنة التعليم بشكل قانوني، ويشمل اختباراً مكتوباً أو إلكترونياً يغطي المعرفة النظرية والكفايات المهنية، تشرف عليه لجان مختصة من مجلس المهن التربوية والتعليمية.

الصعوبات التي يواجهها المعلمون: هي العقبات أو المعوقات التي تصادف المعلمين أثناء إعدادهم أو أدائهم للاختبار، سواء كانت فنية، أو نفسية أو تنظيمية أو مرتبطة بظروف التطبيق، والتي تؤثر في مستوى أدائهم أو إدراكهم لجودة الاختبار.

المتقدمون للاختبار: الأفراد الحاصلين على مؤهلات تحقق شروط التقديم لاختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم، وخضعوا لاختبار الرخصة خلال الفترة الزمنية المحددة للدراسة.

2. الإطار النظري

2.1. الرخصة المهنية للمعلمين:

إن التطوير المهني المستمر يُعد من الجوانب الأساسية في العملية التعليمية، ويشمل هذا التطوير اختيار معلمين جدد ذوي كفاءة وقدرة عالية ومستوى متميز، وكل ذلك لا يتحقق بمجرد حصول المعلم على الدرجة الجامعية فحسب، بل هناك حاجة إلى شهادة الترخيص المهني التي تصدرها الجهات المختصة لمزاولة مهنة التعليم كسائر المهن الأخرى (العثيم والجربوع،2025).

2.1.1. أهداف الرخصة المهنية:

يسهم الترخيص المهني للمعلمين في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، من خلال اختيار أفضل المعلمين وأكثرهم كفاءة لمزاولة مهنة التعليم والقدرة على مواكبة التطورات المستمرة في المجالين التعليمي والمهني، ويهدف الترخيص المهني للمعلمين إلى الكشف عن تحقق المتطلبات اللازمة للاعتماد والاعتراف بالكفاءة المهنية والأكاديمية، كما يضمن الترخيص المهني تحقيق المعلمين الجدد للمعايير المهنية المطلوبة، وتسهم الرخص المهنية في تقديم الاعتماد المحلي والدولي للمعلمين (عبد السلام، 2019).

كما ذكر محمد (2024) من أهداف الرخصة المهنية: أنها تهدف إلى تقدير المعلم ورفع مكانته، وأن تحديد الرخصة المهنية يتطلب تحديد معارف المعلم ومهاراته مما يزيد من ثقافته المهنية، وبذلك تساعد الرخصة المهنية المعلم على النمو المهني وتحسين العملية التعليمية والارتقاء بها، كما يُعد الترخيص المهني آلية لضمان سلامة النظام التعليمي.

2.1.2. مستويات الأداء المهني للمعلمين: ذكر كلا من الحيكان (2024)، العثيم والجربوع (2025) أن هناك ثلاثة مستويات من الأداء المهني للمعلمين على رأس العمل تشمل الفهم والمعرفة والتمكن من العمل والممارسة وتسمى برتب المعلمين وهي:

11- المعلم الممارس: وهو معلم لديه القدرة على إتقان المهارات الأساسية في العملية التدريسية والتربوية، ولديه اتجاهات إيجابية نحو العملية التدريسية. يقوم بتطبيق المعارف والمهارات في الموقف التعليمي لتحسين مستوى الطلبة، كما يكون فعالاً في المجتمعات التعليمية، ويسعى لتطوير مهاراته التعليمية تحت إشراف المتخصصين.

2- المعلم المتقدم: وهو معلم لديه معرفة واسعة في المجال التعليمي، يعرف متى يوظف المهارة المناسبة في البيئة التعليمية المناسبة لتحسين مستوى الطلبة ولديه القدرة على التقويم

الذاتي، كما أن له القدرة على إنشاء علاقات مهنية ناجحة مع زملائه؛ فيقدم لهم الدعم ويطور استراتيجياتهم التدريسية.

3- المعلم الخبير: وهو معلم متميز؛ يمتلك معرفة وخبرة واسعة في المجال التعليمي التربوي إضافةً إلى القيم والمبادئ الأصيلة. يتمكن المعلم الخبير من إجراء البحوث الإجرائية، ويقوم بالمبادرات التطويرية على مستوى المدرسة والمجتمع، كما يقوم بتقديم الدعم والتحفيز لزملائه.

2.1.3. مميزات الرخصة المهنية للمعلم

اتفق كل من الحربي (2018)، وأحمد(2018)، والغثبر(2020)، والزهراني(2022)، ومشعل والعناني(2024)، والرفاعي(2025) على العديد من المزايا للرخصة المهنية للتعليم يمكن صياغتها في النقاط التالية:

أ. تساعد على اختيار أفضل الخريجين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين والتأكد من أنهم يمتلكون الكفاءة المهنية المطلوبة للانضمام لمهنة التعليم.

ب. تمكّن المعلمين من مواجهة احتياجات الطلاب المتجددة.

ج. تخلق مسار وظيفي واضح بآليات وإجراءات واضحة وكفايات محددة، ومعايير وشروط محكمة ومناسبة لمراحل النمو المهني للمعلم لينتقل من مرحلة الإعداد للمهنة إلى ممارسة المهنة وصولاً إلى الاحتراف والمهنية.

د. توفر فرص حقيقية للنمو والترقي الوظيفي للمعلم دون الحاجة إلى وجود وظيفة شاغرة، فالمعلم المتميز يمكن ويترقى من رتبة معلم ممارس إلى متقدم إلى خبير مع التمتع بمميزات كل رتبة.

هـ. تساهم في تحقيق فرص التمايز العادل والتنافس الإيجابي ما بين المعلمين حيث يرتبط التدرج المهني بالأداء وبالتالي تحفيزهم على الإبداع والابتكار، وتشجيع الأقل جهداً على العمل والإنجاز.

و. تساعد في إعادة النظر في حزمة السياسات التطويرية المصاحبة لها، مثل: تطوير اللوائح والأنظمة، وتحديث نظام الأجور والرواتب، ونظام المسارات المهنية وآليات التطوير المهني وتطوير برامج إعداد المعلم، وإنشاء النقابات التعليمية.

ز. تعمل على تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال ربط برامج التطوير المهني أثناء الخدمة باحتياجات المعلمين الفعلية.

ح. توفر تغذية راجعة لبرامج إعداد المعلم عن مدى جودة برامجها، وما تحتاج إليه من تطوير وتحسين، وبذلك تزيد من فرص التكامل مع برامج الإعداد قبل الخدمة.

ط. تساعد صناع القرار وواضعي السياسات التعليمية على إجراء عمليات التقويم الذاتي والمؤسسي نظراً لكونها توفراً بيانات كمية ونوعية تسمح لهم باتخاذ القرارات الفعالة.

ي. تزود المجتمع بمؤسساته المختلفة بأسس واضحة لمهنة التعليم، تسهم في تشكيل فهم اجتماعي عام عن مكانة المعلم ودوره القيادي في إعداد جيل المستقبل.

ك. تسهم في تحقيق مطالب المجتمع بضرورة تجويد مخرجات التعليم، مما يرفع من رضا المجتمع عن تعليم أبنائه.

2.1.4. تحديات الرخصة المهنية للمعلمين

بالرغم مما تمتاز به الرخصة إلا أنه يعاب عليها بعض النقاط ذكرها(الغثبر،2020):

أ. تحتاج الرخصة المهنية لسنوات طويلة حتى تؤتي ثمارها على أرض الميدان، وقد يؤدي هذا البطء في ظهور النتائج إلى سخط المعلمين.

ب. تحتاج لعمليات تقويم وتحديث مستمرة؛ نظراً لتسارع المتغيرات المعرفية والتقنية وضرورة تحديث آليات الرخص لمواكبة هذا التسارع الهائل.

ج. تقيس اختبارات الرخصة المهنية ما يمتلكه المعلمون من معرفة وتغفل أدائهم داخل حجرة الصف، وبالتالي قد لا توفر حكماً جيداً على جميع جوانب القصور وسبل علاجها، كما قد تركز على جوانب الضعف وتغفل تعزيز جوانب القوة.

د. قد تؤثر على توافر المعلمين خاصة مع النقص الحالي في بعض التخصصات العلمية.

هـ. قد لا تراعي الاختلاف بين معلم المدينة ومعلم القرية فتفرض على الجميع اشتراطات موحدة بغض النظر عن المنطقة الجغرافية والإمكانات المتوافرة فيها.

2.1.5. محتويات اختبار الرخصة المهنية

يتكون اختبار رخصة المعلم من اختبارين:

أ. **الاختبار التربوي العام:** يتناول المعايير التربوية والعددية واللفظية وهذا الاختبار مشترك لجميع التخصصات وعلى جميع المعلمين المتقدمين لوظيفة معلم أن يسجلوا في هذا الاختبار.

ب. **الاختبار التخصصي:** يغطي المجالات الأساسية للتخصص أو المادة التي تدرسها المعلمة أو التي ترغب بتدريسها المرشحة لوظيفة معلمة.

2.1.6. نشأة الرخصة المهنية ضمن تجارب الأنظمة التعليمية العالمية

بدأ الاهتمام بالترخيص لمزاولة مهنة المعلم عام 1946م عندما قامت الرابطة القومية للتعليم في أمريكا بتأسيس(اللجنة القومية للمعايير المهنية ومعايير إعداد المعلم) ثم تلاها استحداث نظام جديد لإعداد المعلمين عرف بإجازة التدريس البديلة(Alternative Certificate)، إلا أن هذا النظام تعرض لانتقادات حادة من المختصين؛ مما دعا المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات(National Council of Teacher of Mathematics) إلى وضع سياسة تهدف إلى جعل مهنة تدريس الرياضيات مهنة حقيقة، وكانت هذه بداية التفكير الفعلي في وضع ضوابط صارمة لرخصة التدريس(أحمد،2018).

وتوالت الجهود والمقترحات الدولية في هذا الصدد حيث يشير (Higahiyama, & Hara, 2010) أنه في إنجلترا تم تأسيس مجلس التدريس العام عام 2000م كهيئة مهنية من أهدافها إعداد التشريعات الخاصة بمهنة التدريس، وإصدار الشهادات الخاصة بالمعلمين، حيث تعتبر شهادة رتبة المعلم الأول البوابة الوحيدة لدخول مهنة التدريس، وحتى يحصل عليها المعلم يجب أن يتم برنامج خاص بالمعلمين المبتدئين تحت إشراف مؤسسة تعليمية معتمدة من قبل وكالة التدريب والتطوير للمدارس (Training & Development Agency for School).

2.1.7. نبذة مختصرة عن نشأة الرخصة المهنية في السودان

تم إنشاء مجلس المهن التربوية والتعليمية في السودان بموجب قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية لسنة 2014، ويُعد المجلس هيئة علمية تربوية مهنية ذات شخصية اعتبارية، تهدف إلى تنظيم وترخيص مهنة التعليم والارتقاء بها، ووضع المعايير لتدريب وتأهيل المعلمين. بدأ التطبيق الفعلي للرخصة بولاية الخرطوم في العام 2017، فأصبح الحصول على رخصة مزاولة المهنة إلزامياً للتوظيف في مجال التدريس، ثم انتقل تطبيق هذا النظام بولاية الجزيرة في العام 2022، وبعدها عُقدت الاجتماعات في كل من ولايات النيل الأبيض، سنار، الشمالية، شمال كردفان وذلك للتوعية بالمجلس واختبار مزاولة المهنة. لم يتوقف نشاط المجلس خلال فترة الحرب فقد قام باختيار ممثلين له في كل الولايات الآمنة وتم تطبيق اختبارات مزاولة المهنة فيها تحت إشراف أمين المجلس ورئيس قسم الاختبارات إضافة إلى بقية أعضاء المجلس. ومنذ العام 2022 تم تطبيق إلزامية اختبار مزاولة المهنة؛ حيث لا يتم توظيف أي معلم في أي ولاية من الولايات دون الحصول على ترخيص بمزاولة المهنة. وتم تغطية الولايات المذكورة سابقاً إضافة لولايتي نهر النيل والبحر الأحمر؛ ولا زال العمل جارٍ لتعميم الترخيص لبقية الولايات الآمنة.

3. الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات موضوع رخصة مزاولة مهنة التعليم ودوره في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين في تخصصات مختلفة ومن جوانب متعددة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مرتبة تصاعدياً حسب سنة النشر:

1.3. الدراسات العربية

1- دراسة الغثبر (2020): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف المتغير: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد بينت النتائج أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد العينة على معوقات تطبيق الرخصة المهنية بأبعادها الأربعة، وقد جاء بُعد"المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم" بالترتيب الأول كأبرز المعوقات، يليه بُعد "المعوقات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الرخصة المهنية"، ثم بُعد "المعوقات المتعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلم"، وأخيراً بُعد "المعوقات المتعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية". وأوضحت الدراسة وجود فروق بين وجهات نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق الرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

2- دراسة الكنعان (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلم العلوم في اختبار الرخصة المهنية، والكشف عن الفروقات في التحديات التي تُعزى للمتغيرات: التخصص، وسنوات الخدمة في التدريس، والمرحلة الدراسية. واستخدم في البحث المنهج المزجي ذو التصميم التتابعي الاستكشافي وجُمعت البيانات النوعية باستخدام المقابلة ، حيث تكونت عينة الدراسة النوعية من (16) معلمة من معلمات العلوم، استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تم بناء استبانة للتحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية وبلغ عدد معلمات العلوم المستجيبات للاستبانة (293) معلمة. وأشارت النتائج إلى أن التحديات التي تواجه معلمات العلوم في اختبار الرخصة المهنية بشكل عام والمحاور الفرعية للاستبانة متحققة بدرجة كبيرة، كما اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية ككل والمحاور الفرعية ترجع لاختلاف التخصص وسنوات الخدمة في التدريس والمرحلة الدراسية.

3- دراسة الحميدة (2023): هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، قد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة بالاستبانة، التي وزعت على خمسمائة وأربعة عشر (514) معلم تربية إسلامية بمنطقة القصيم التعليمية. وقد ظهرت نتائج البحث حسب المحاور الثلاثة: بأن كان المحور الأول المتمثل بمعوقات أداء القسم التربوي العام في اختبار الرخصة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري بلغ (0.57) وكانت الدرجة بمستوى عال؛ ومن أبرز المعوقات في هذا المجال ضعف برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين، أما المحور الثاني عن معوقات أداء القسم التخصصي باختبار الرخصة متوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري بلغ (0.72) وكانت الدرجة بمستوى عال؛ وكان من بين المعوقات الانشغال بالأعمال الإدارية عن التدريس، والانصراف عن القراءة والبحث في التخصص، وفي المحور الثالث المختص بمعوقات تعود لطبيعة الاختبار فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.40) وبلغ انحراف معياري (0.58) وكانت الدرجة بمستوى متوسط؛ حيث كان من المعوقات عدم إتاحة الاختبار في أكثر من وقت بالسنة، وضعف التوعية بآلية تنفيذه.

4- دراسة عبد الكريم (2023): هدفت الدراسة إلى وضع حلول للتغلب على معوقات تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم بالتعليم الثانوي العام في مصر من حيث الإشارة

إلى مفهوم الترخيص المهني والذي يمثل آلية تنظيميه تهدف إلى التأكد من أن كل معلم يدخل إلى الفصول الدراسية لتعليم الطلاب يمتلك الحد الأدنى من المعايير اللازمة لمزاولة المهنة، كما أنه يعد من الضمانات التي يستند إليها في الحاق المعلم بمهنة التعليم وتأكيداً على أمانته ورعايته للمتعلمين وتطوره الدائم في مجال تخصصه وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم التطرق إلى التطور التاريخي للترخيص لمزاولة مهنة التعليم عالمياً ونشأته فكان الغرض في المقام الأول من فكرة الترخيص المهني هو المعرفة التربوية وفى المقام الثاني هو ضمان توافر الحد الأدنى من الجودة والكفاءة لدى المعلمين الجدد ثم تم تناول اهداف وفوائد الترخيص المهني لمزاولة مستويات أدائية تكفل مهنة التعليم والذي يتمثل في وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير والحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية الازمة للمعلم لأداء دوره بكفاءة وفعالية، ثم تحديد بعض المعوقات والإشكاليات في تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم بصورة عامة ، أو المتعلقة للمعلمين بالتعليم الثانوي العام في مصر سواء كانت المتعلقة بالمعلمين أنفسهم أو المتعلقة بنظام التطبيق. واقترحت الدراسة بعض المقترحات منها: وضع تشريع يشترط الحصول على ترخيص لمزاولة مهنة التعليم الثانوي العام قبل التعيين وقد أوصت بتوجيه نظر القائمين على العملية التعليمية للوعي بأهمية منح ترخيص مقنن للعمل بمهنة التعليم السامية.

5- دراسة المهنا (2024): هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية، والتوصل للتحديات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين استجابات العينة نحو التحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن وفقاً لمتغيري(التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات

المرحلة الثانوية في التعليم العام بمدينة الرياض البالغ عددهن (8088) معلمة، وتم اختيار العينة العشوائية البسيطة وكانت العينة الممثلة للمجتمع (367) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن هناك موافقة على التحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن حيث تأتي التحديات الأكاديمية بالمرتبة الأولى يليها التحديات الإدارية) وفي الأخير تأتي التحديات التنظيمية كأقل التحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن. وتوصلت النتائج أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للتحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (التحديات الأكاديمية – التحديات التنظيمية – التحديات الإدارية) باختلاف متغيري التخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة.

6- دراسة مشعل والعناني (2024): تسعى هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة في اختبار الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمات، من خلال استبانة لتحديد تلك الصعوبات، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، وحددت الباحثة عينة عشوائية من معلمات الطفولة المبكرة، وتم الاعتماد على (75) استبانة صالحة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة صعوبات تواجه معلمات الطفولة المبكرة في أداء اختبار الرخصة المهنية للمعلمين من أهمها أن سقف النجاح المطلوب في الاختبار أعلى من قدرات المعلمة، وعدم إدراج نماذج للاختبار في المقررات الدراسية طول أسئلة الاختبار الغير مناسب للوقت المخصص لكل سؤال، وعقد الاختبار مرة واحدة بالعام الدراسي قد لا يناسب توقيته جميع المعلمات، وصعوبة الإلمام بجميع معارف تخصص الطفولة المبكرة، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية لمعلمة الطفولة المبكرة، وأوصت الباحثتان باستبدال مقرر التربية العملية في الطفولة المبكرة ببرنامج متكامل، بحيث يمتد من السنة الدراسية الأولى بالكلية حتى

سنة التخرج وضرورة تعاون وزارة التعليم مع كليات التربية في وضع الخطط التدريبية لتنمية المعلمين مهنيا وتنفيذها، على أن تكون وفقاً للاحتياجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة وتشكيل فرق تضم أساتذة كليات التربية، وكوادر مركز البحوث التربوية والمناهج والتخطيط، والتوجيه الفني وغيرها من الإدارات ذات الصلة، بهدف القيام بمسوح واستطلاعات رأي وأبحاث ودراسات تتناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، والتحديات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة، واستقصاء عائد التدريب ومعوقاته وتوجيه المركز الوطني للقياس والتقويم للتنسيق مع وزارة التعليم للتغلب على التحديات الخاصة بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة المهنية للمعلمين وإجراء اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين دون فرض رسوم مالية.

2.3. الدراسات الأجنبية

1- هدفت الدراسة (2020) .Mensah et al إلى مراجعة وتحليل التحديات المرتبطة باختبار رخصة المعلمين الوطني في غانا، واستكشاف سبل مواجهتها للارتقاء بجودة التعليم الأساسي. واعتمدت الدراسة على المنهج المكتبي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بأنظمة ترخيص المعلمين دولياً وإقليمياً وإسقاطها على السياق الغاني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه اختبارات رخصة المعلمين عالمياً تشابه إلى حد كبير تلك الموجودة في البيئة التعليمية بغانا. وأوصت الدراسة بضرورة بناء تحالف وثيق وثلاثي الأطراف يجمع بين الحكومة الغانية، ووزارة التعليم، والمجلس الوطني للتدريس، لتشكيل لجنة مخصصة لمعالجة مشكلات اختبارات الرخص بشكل سنوي ومستمر لضمان عدم تفاقم التحديات الفنية والتنظيمية المصاحبة للاختبار وتحقيق أهداف جودة التعليم.

2- دراسة أبّاو وآخرين (2023) ,.(Abao et al) وهي دراسة مسحية قام بها الباحثون في الفلبين، هدفت إلى استكشاف وتقييم أداء خريجي كليات التربية في اختبار رخصة المعلمين الوطني واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، حيث جرى تطبيق استبانة إلكتروني على عينة واسعة بلغت (2,780) معلماً ومعلمة من المبتدئين موزعين على (16) إقليماً في الدولة. وأظهرت النتائج أن خريجي برامج التعليم الابتدائي والثانوي حققوا أداءً مرضياً في الاختبارات الممتدة بين عامي (2017 و2019). كما كشف التحليل الإحصائي المقارن عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء تُعزى لمتغيرات: سنة الاختبار، والتخصص، ونوع وموقع مؤسسة التعليم العالي. وخلصت الدراسة إلى أن المعدل التراكمي للطلاب (GPA) ومدى جاهزيتهم داخل الكلية يُعدان من أبرز العوامل المؤثرة في اجتيازهم للاختبار.

3- دراسة بلانكو (2025),Blanco) واستهدفت هذه الدراسة استكشاف التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في إحدى الجامعات الحكومية بالفلبين أثناء تقدمهم لاختبار رخصة المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي باستخدام المقابلات المتعمقة، المذكرات التحليلية، وسجلات التأمل الذاتي، وجرى تحليل البيانات وفقاً للتحليل النوعي بمساعدة البرمجيات المتخصصة. وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين واجهوا صعوبات بالغة في المحاولات الأولى للاجتياز تمثلت في ضعف إدارة الوقت، والتشتت بين التزامات العمل وأولويات الوظيفة الحالية، فضلاً عن نقص الراحة والوعي الكافي بسياسات وقوانين الاختبار؛ وهي عوامل أثرت سلباً على أدائهم.

4-هدفت دراسة شيه وتشنغ (2026 ,)Xie & Zheng) إلى استكشاف العلاقة بين ثمانية أنواع من متطلبات شهادات وترخيص المعلمين ومخرجات تعلم الطلاب، بالاعتماد على البيانات الدولية لـ (40) اقتصاداً مشاركاً في برنامج تقييم الطلاب الدوليين PISA

.(2018)واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن الدول التي تشترط اجتياز اختبار خطي للحصول على رخصة المعلم تميل إلى تحقيق درجات أعلى في اختبارات (PISA)، في حين ارتبط شرط التجديد الدوري للرخصة بتراجع مستوى الأداء الدراسي للطلاب. كما بينت النتائج وجود أثر إيجابي للممارسة التدريسية العملية في رفع عوائد جودة التعليم، لاسيما في الأنظمة المستقرة التي أظهرت ارتباطاً قوياً بتحسين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. وخلصت الدراسة إلى تقديم تفسير علمي لتباين نتائج الأدبيات السابقة حول مدى فاعلية رخص المعلمين في التنبؤ بتحصيل الطلاب.

2.3. التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية اتفاقها جميعاً على وجود صعوبات وتحديات متعددة الأبعاد تواجه المعلمين في اختبارات الرخصة المهنية، سواء في السياق السعودي (الغثبر، 2020؛ الكنعان، 2021؛ الحميدة، 2023؛ المهنا، 2024؛ مشعل والعناني، 2024)، أو المصري (عبد الكريم، 2023)، أو في السياقات الدولية (Mensah et al., 2020؛ Abao et al., 2023؛ Blanco, 2025 ؛ Xie & Zheng, 2026).

وتتفق معظم هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في اعتمادها المنهج الوصفي والاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات (كدراسات الغثبر، 2020؛ الحميدة، 2023؛ المهنا، 2024؛ مشعل والعناني، 2024)، بينما تميزت بعض الدراسات الأجنبية بتوظيف مناهج نوعية أو مزجية (كدراسة الكنعان، 2021؛ ودراسة(Blanco, 2025 ، مما يفتح المجال أمام الدراسة الحالية لاستكمال البعد الكمي بدراسات نوعية مستقبلية تعمّق فهم تجربة المعلم السوداني.

كما يلاحظ اتفاق عدد من الدراسات (الغثبر، 2020؛ الحميدة، 2023؛ عبد الكريم، 2023) على أن ضعف برامج إعداد المعلم وعدم اتساقها مع متطلبات اختبار الرخصة من

أبرز مصادر الصعوبة، وهو ما يتقاطع مع أحد محاور الدراسة الحالية المتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية. كذلك تتفق دراسات مشعل والعناني (2024) و Blanco (2025) على أهمية توفر نماذج تدريبية مسبقة وإدارة الوقت كعاملين مؤثرين في أداء المعلم، وهو ما تؤكده أيضاً نتائج الدراسة الحالية.

أما من حيث الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية، فقد تباينت نتائج الدراسات السابقة؛ إذ وجدت دراسة الغثبر (2020) فروقاً تُعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما لم تجد دراستا الكنعان (2021) والمهنا (2024) فروقاً دالة تُعزى للتخصص أو سنوات الخدمة، وهو ما يستدعي مزيداً من الدراسة للفروق وفق المتغيرات الديموغرافية في السياق السوداني تحديداً.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المستعرضة بأنها الأولى – في حدود اطلاع الباحثين – التي تتناول هذا الموضوع في السياق السوداني تحديداً، وبأنها تجمع بين ثلاثة محاور تحليلية متكاملة (البنية الفنية للاختبار، وظروف الأداء، والجوانب التنظيمية والإجرائية) ضمن أداة واحدة، إضافة إلى اعتمادها اختبارات إحصائية متعددة (كا^2، مان–وتني، تحليل التباين الأحادي) لفحص دلالة الفروق، مما يمنحها بعداً منهجياً أكثر شمولاً مقارنة ببعض الدراسات السابقة التي اقتصرت على الإحصاء الوصفي فقط.

4. منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.4. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، من خلال استجواب أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة ممثلة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة بالمدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

2.4. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المتقدمين لاختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم بولاية الخرطوم في أبريل 2026 وعددهم 881، عشرة منهم ذكور والبقية (871) إناث.

3.4. عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة لمناسبتها لمجتمع الدراسة، وقد تم تحديد حجم العينة بالرجوع لأسلوب الرابطة الأمريكية(لكيرجسي ومورجان)، وبناءً على ذلك، تكونت العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من(272) معلماً ومعلمة، وفيما يلي وصف عينة الدراسة:

جدول (1): وصف عينة الدراسة

المتغير	التصنيف	التكرار	المجموع	النسبة المئوية (%)
النوع	ذكر	7	272	2.6
	أنثى	265		97.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	210	272	77.2
	بكالوريوس مع مؤهل تربوي	11		4.0
	مؤهلات فنية	9		3.3
	دراسات عليا	18		6.6
	أخرى	24		8.8
المرحلة الدراسية	ما قبل المدرسة	3	272	1.1
	ابتدائي	84		30.9
	متوسط	50		18.4
	ثانوي	135		49.6

من الجدول (1) يتضح أن نسبة الإناث الذين شاركوا في الدراسة أكثر من الذكور، حيث بلغ نسبة الإناث (97.4%)، والذكور (2.6%)، وأن أغلبية أفراد العينة كانوا ممن يحملون

درجة بكالوريوس تربوي بنسبة (77.2%)، وهذا مؤشر جيد في تدعيم الدراسة، وحوالي نصف أفراد العينة يعملون في المرحلة الثانوية بنسبة (49.6%).

أولاً: أداة الدراسة وصلاحيتها

ثبات الاستبانة وصدقها:

1. تم حساب الثبات أيضاً لفقرات الاستبانة البالغ عددها (38) فقرةً باستخدام معامل ألفا كرونباخ حسب الجدول التالي:

جدول (2): معامل الثبات للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
صعوبات تتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية	14	0.814
صعوبات تتعلق بالأداء وظروف التطبيق	12	0.827
صعوبات تنظيمية وإجرائية	12	0.715
الاستبانة ككل	**38**	**0.893**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات للاستبانة ككل ولمحاوره، حيث بلغ معامل للثبات لمحور صعوبات تتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية 0.814، ولمحور صعوبات تتعلق بالأداء وظروف التطبيق 0.827، ولمحور صعوبات تنظيمية وإجرائية 0.715. على التوالي، وكلها ضمن الحدود المقبولة والجيدة إحصائياً (أعلى من 0.70). وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل 0.893. هذه القيمة العالية للثبات تدل على أن فقرات الاستبانة دقيقة ومترابطة مع بعضها البعض.

3. لحساب صدق محتوى الاستبانة تم توزيعها على (5) من المحكمين المختصين في المناهج والقياس التربوي للتأكد من ملاءمة الفقرات للدراسة من حيث المحتوى والأهداف والسلامة اللغوية، وتم الأخذ بآرائهم التي وصلت إلى نسبة توافق أكثر من 85% ، وبناءً على ذلك

أُلغيت عبارتان وعُدلت ثلاث عبارات وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (38) فقرة صالحة للاستخدام.

4. وحيث أن ثبات الاستبانة كان (0.893) فقد بلغ الصدق الذاتي للاستبانة (0.944) وهي درجة صدق عالية وفق المعايير الإحصائية. ومما تقدم فإن الاستبانة تحقق معايير الصدق والثبات الذي يجعلها صالحة للاستخدام لتحقيق الهدف منها .

ثانياً: منهجية تحليل عبارات المحاور

اعتمدت الدراسة على اختبار مربع كاي (كا^2) لحسن المطابقة (Goodness-of-Fit) لاختبار دلالة الفروق بين التكرارات الملاحظة والمتوقعة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة، وذلك عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.05) حيث بلغت القيمة الجدولية (9.49).

وتجدر الإشارة، من الناحية المنهجية، إلى أن هذا الاختبار يفحص أساساً ما إذا كانت استجابات أفراد العينة على فئات المقياس الخماسي موزعة بشكل غير متساوٍ (أي: يرفض فرضية التوزيع المتساوي العشوائي بين الفئات الخمس)، وهو أمر متوقع الحدوث إحصائياً في أي بيانات ذات اتجاه رأي واضح، خصوصاً مع حجم عينة كبير نسبياً (ن = 272)؛ إذ يزداد مع اتساع العينة احتمال ظهور الدلالة الإحصائية حتى مع فروق بسيطة عملياً بين التكرارات. ويلاحَظ اتساقاً مع ذلك أن جميع عبارات المحاور الثلاثة (38 عبارة) جاءت دالة إحصائياً دون استثناء، وهو نمط يستدعي الحذر في تفسير "الدلالة الإحصائية" على أنها مرادفة لـ"وجود الصعوبة" أو "حدّتها."

وبناءً عليه، فإن التفسير الأدق لدرجة الصعوبة الفعلية في كل عبارة ينبغي أن يستند بالدرجة الأولى إلى قيمة المتوسط الحسابي مقارنة بمحك تفسيري ثلاثي المستويات لمقياس ليكرت الخماسي (منخفضة: من 1 إلى أقل من 2.34، متوسطة: من 2.34 إلى أقل من 3.68،

مرتفعة: من 3.68 فأكثر)، بينما تبقى دلالة اختبار كا^2 مؤشرًا مكمّلاً يفيد فقط في تأكيد أن استجابات العينة لم تكن عشوائية، دون أن تحدد اتجاه الاستجابة أو درجتها.

ثالثاً: مناقشة المحور الأول – الصعوبات المرتبطة ببنية الاختبار وجودته الفنية

للوصول إلى نتائج الدراسة، قام الباحثون بفحص استجابات أفراد العينة حول جميع عبارات محاور الاستبانة، ومن ثم استخدم اختبار(كا^2)؛ وذلك لمقارنة كل نتيجة لقيمة (كا^2) المحسوبة بقيمة (كا^2) المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية (4) وتحت مستوى دلالة 0.05، والتي تساوي 9.49.

للإجابة عن المحور الأول الذي نصه: الصعوبات المرتبطة ببنية اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وجودته الفنية. استخدم الباحث اختبار(كا^2)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (3): قيمة (كا^2) ودلالتها في عبارات محور الصعوبات المرتبطة ببنية اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وجودته الفنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المقروءة	مستوى الدلالة	التفسير
1	معظم أسئلة الاختبار تركز على موضوعات يتم تدريسها في التعليم العام.	4.0515	0.91579	188.478	4	9.49	.000	دالة
2	صياغة بعض الأسئلة تتسم بالغموض.	3.364	1.10845	73.110	4	9.49	.000	دالة
3	مستوى صعوبة أسئلة الاختبار أعلى من المستوى المتوقع.	3.0331	1.16325	69.324	4	9.49	.000	دالة
4	تتركز أسئلة الاختبار في	3.4301	1.08779	77.301	4	9.49	.000	دالة

	مستوى الحفظ والتذكر							
5	لا تتناسب أسئلة الاختبار مع طبيعة المادة العلمية التي أدرّسها	2.5919	1.22354	181.750	4	9.49	.000	دالة
6	المصطلحات المستخدمة تعيق فهم أسئلة الاختبار	2.5882	1.10664	193.257	4	9.49	.000	دالة
7	توجد أخطاء في بعض أسئلة الاختبار	2.6728	1.18084	134.213	4	9.49	.000	دالة
8	أسئلة الاختيار من متعدد لاتعبر عن قدراتي الحقيقية	1.24181	3.1066	78.993	4	9.49	.000	دالة
9	أواجه صعوبة في التعامل مع الاختبارات الإلكترونية	1.12184	2.4412	152.375	4	9.49	.000	دالة
10	يركز الاختبار على الجوانب النظرية أكثر من المهارات التطبيقية.	3.1875	1.12246	85.096	4	9.49	.000	دالة
11	لا يتسق محتوى الاختبار مع مخرجات برامج إعداد المعلمين.	2.9412	1.20433	101.051	4	9.49	.000	دالة
12	لا يعكس الاختبار الكفاءة الفعلية للمعلم في الميدان.	3.2794	1.32359	54.434	4	9.49	.000	دالة
13	لا يراعي الاختبار الفروق الفردية بين المعلمين بدرجة كافية.	3.2794	1.24901	45.647	4	9.49	.000	دالة
14	لا يتسم الاختبار بالعدالة في تقييم المتقدمين.	2.9154	1.33786	84.801	4	9.49	.000	دالة

يتضح من الجدول (3) أن قيمة كا^2 المحسوبة لجميع العبارات أكبر من القيمة الجدولية (9.49) عند درجة حرية (4)، مما يؤكد أن استجابات أفراد العينة على جميع العبارات لم

تكن عشوائية، بل تركزت باتجاه واضح ذي دلالة إحصائية. غير أن هذه الدلالة العامة، كما أُشير إليه منهجياً أعلاه، لا تُقرأ بمعزل عن المتوسطات الحسابية التي تكشف عن تفاوت حقيقي في حدّة الصعوبات بين عبارة وأخرى، رغم دلالتها الإحصائية المتماثلة ظاهرياً.

مناقشة النتائج وفق مستوى درجة الصعوبة

(1): صعوبات مرتبطة بمحتوى الاختبار ومدى مناسبته المهنية (مستوى مرتفع إلى متوسط)

جاءت العبارة (1) "معظم أسئلة الاختبار تركز على موضوعات يتم تدريسها في التعليم العام" في مقدمة الصعوبات بمتوسط مرتفع بلغ (4.05)، وهو المتوسط الأعلى بين جميع عبارات المحور، مصحوباً بقيمة كا^2 عالية (188.478). ويعكس هذا شعوراً واضحاً لدى المعلمين بأن الاختبار لا يقيس بعمق كافٍ الكفايات التخصصية المتقدمة أو المهارات التربوية النوعية، بل يتقاطع بدرجة كبيرة مع محتوى المناهج المدرسية التقليدية، وهو ما يُضعف من قدرته على التمييز بين المعلمين وفق كفاءتهم المهنية الفعلية.

وفي المستوى المتوسط، أشارت العبارات (10) "يركز الاختبار على الجوانب النظرية أكثر من المهارات التطبيقية" (3.19)، و(11) "لا يتسق محتوى الاختبار مع مخرجات برامج إعداد المعلمين" (2.94)، إلى وجود فجوة إدراكية بين محتوى الاختبار ومخرجات الإعداد المهني للمعلم، وإن كانت هذه الفجوة أقل درجة من مشكلة التداخل مع مناهج التعليم العام، وتتفق هذه الصعوبات الأكاديمية مع دراسة المهنا، (2024) التي أشارت إلى أن التحديات الأكاديمية تقع في المرتبة الأولى تليها الصعوبات الإدارية.

(2): صعوبات مرتبطة بالجودة الفنية لصياغة الأسئلة (مستوى متوسط)

جاءت العبارة (4) "تتركز أسئلة الاختبار في مستوى الحفظ والتذكر" بمتوسط (3.43)، تلتها العبارة (2) "صياغة بعض الأسئلة تتسم بالغموض" بمتوسط (3.36)، لتؤكدا معاً أن الاختبار، من وجهة نظر المعلمين، يميل إلى قياس العمليات المعرفية الدنيا (الحفظ والتذكر)

بدلاً من العمليات العقلية العليا كالتحليل والتقويم والتطبيق، إضافة إلى وجود غموض في صياغة بعض الأسئلة يُصعّب على المتقدم فهم المطلوب بدقة. أما العبارة (3) "مستوى صعوبة أسئلة الاختبار أعلى من المستوى المتوقع" (3.03) والعبارة (7) "توجد أخطاء في بعض أسئلة الاختبار" (2.67)، فتقعان في مستوى متوسط أقرب إلى الحد الأدنى، مما يشير إلى أن هذه الجوانب، وإن كانت قائمة، لا تمثل وزناً ذا قيمة مقارنة بقضايا المحتوى والمستوى المعرفي المستهدف.

(3): صعوبات مرتبطة بالصدق الميداني وعدالة الاختبار (مستوى متوسط)

أشار المعلمون إلى أن الاختبار "لا يعكس الكفاءة الفعلية للمعلم في الميدان" (متوسط 3.28)، و "لا يراعي الفروق الفردية بين المعلمين بدرجة كافية" (متوسط 3.28) بالتساوي في المتوسط، مما يوحي بوجود فجوة بين الاختبارات النظرية (الورقية أو الإلكترونية المغلقة) والأداء العملي الفعلي داخل الفصول الدراسية. ويتصل بهذا شعور جزئي بعدم العدالة في التقييم، كما تعكسه العبارة (14) (متوسط 2.92)، وإن جاء هذا الشعور في مستوى متوسط أقرب إلى المنخفض نسبياً مقارنة بمحور المحتوى.

(4): صعوبات ذات طابع تقني أو لغوي (مستوى منخفض إلى متوسط منخفض)

في المقابل، جاءت العبارتان (9) "أواجه صعوبة في التعامل مع الاختبارات الإلكترونية" (2.44) و(6) "المصطلحات المستخدمة تعيق فهم أسئلة الاختبار" (2.59) في أدنى مستويات التقدير ضمن المحور، وكذلك العبارة (5) "لا تتناسب أسئلة الاختبار مع طبيعة المادة العلمية التي أدرّسها" (2.59). ورغم دلالتها الإحصائية القوية وفق كا^2 (وبخاصة العبارة 9 بقيمة 152.375 والعبارة 6 بقيمة 193.257)، فإن مستوى المتوسط الحسابي لها يقع في النطاق المتوسط الأدنى، مما يوحي بأن الصعوبات ذات الطابع التقني والإجرائي

البحث ليست ذات أهمية كبيرة – من وجهة نظر أفراد العينة – مقارنة بالصعوبات المرتبطة بمحتوى الاختبار ومناسبته المهنية.

خلاصة المناقشة:

تكشف نتائج هذا المحور أن جميع الصعوبات المدروسة ذات دلالة إحصائية وفق اختبار كا^2 دون استثناء، وهي نتيجة متوقعة منهجياً نظراً لحساسية هذا الاختبار لحجم العينة وطبيعته كمقياس لعدم عشوائية التوزيع، لا كمقياس مباشر لدرجة المشكلة. غير أن قراءة المتوسطات الحسابية توضح أن هذه الصعوبات ليست متجانسة في مستواها، بل تتدرج تنازلياً من مرتفعة (العبارة 1 المتعلقة بتداخل محتوى الاختبار مع مناهج التعليم العام) إلى متوسطة (قضايا الصياغة والمستوى المعرفي والصدق الميداني) إلى متوسطة منخفضة (القضايا التقنية واللغوية البحتة). ويرجّح هذا الترتيب أن الإصلاحات الأكثر أولوية ينبغي أن تستهدف محتوى الاختبار ومدى ارتباطه بالكفايات التخصصية والمهنية، قبل الانتقال إلى معالجة القضايا الفنية الأقل درجة نسبياً كالتعامل مع الواجهة الإلكترونية للاختبار.

رابعاً: مناقشة المحور الثاني – الصعوبات المرتبطة بالأداء وظروف التطبيق

للإجابة عن المحور الثاني: الصعوبات المرتبطة بأداء المعلمين للاختبار وظروف تطبيقه. استخدم الباحثين اختبار(كا^2)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (4): قيمة (كا^2) ودلالتها في عبارات محور الصعوبات المرتبطة بأداء المعلمين للاختبار وظروف تطبيقه

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المقروءة	مستوى الدلالة	التفسير
1	وجدت صعوبة في الدخول لصفحة الاختبار	2.4081	1.10967	245.721	4	9.49	.000	دالة
2	الزمن المخصص للاختبار غير	2.9559	1.30776	82.816	4	9.49	.000	دالة

	كافٍ.							
3	أجد صعوبة في إدارة الوقت أثناء الإجابة.	2.9007	1.20012	104.654	4	9.49	.000	دالة
4	تعليمات الإجابة غير واضحة بصورة كافٍ.	2.614	1.08405	163.257	4	9.49	.000	دالة
5	يتم تقديم دعم فني سريع خلال الاختبار	3.5037	1.14292	105.390	4	9.49	.000	دالة
6	أشعر بقلق شديد يؤثر على أدائي أثناء الاختبار.	2.8272	1.24622	97.154	4	9.49	.000	دالة
7	أشعر بضغط كبير بسبب أهمية نتيجة الاختبار.	3.4191	1.22432	50.941	4	9.49	.000	دالة
8	قاعة الاختبار غير مهيأة بشكل مناسب.	2.7279	1.2653	102.265	4	9.49	.000	دالة
9	نظام المراقبة في القاعة يزيد نسبة القلق للمختبرين	2.5404	1.23533	133.772	4	9.49	.000	دالة
10	لم تتوفر لي فرصة كافية للتدريب على نمط الأسئلة.	3.125	1.21149	60.059	4	9.49	.000	دالة
11	لا تتوفر إرشادات كافية تساعد على الاستعداد الجيد للاختبار.	3.0551	1.32277	48.110	4	9.49	.000	دالة
12	لا توجد نماذج لأسئلة الاختبار في الموقع الإلكتروني للمجلس	3.5331	1.24744	73.294	4	9.49	.000	دالة

يتضح من الجدول (4) أن قيمة كا^2 المحسوبة لجميع العبارات أكبر من القيمة الجدولية (9.49) عند درجة حرية (4)، مما يؤكد عدم عشوائية استجابات أفراد العينة على جميع العبارات. وبالانتقال إلى تفسير درجة الصعوبات استناداً إلى المتوسطات الحسابية (وبعد

تصحيح اتجاه العبارة 5)، يمكن تصنيف عبارات هذا المحور إلى أربع فئات مفاهيمية متدرجة الدرجة كما يلي.

مناقشة النتائج وفق مستوى درجة الصعوبة

(1): صعوبات مرتبطة بالاستعداد المسبق والتدريب على نمط الاختبار (المستوى الأعلى درجة)

جاءت هذه الفئة في أعلى مستويات صعوبات هذا المحور. فقد أشارت العبارة (12) "لا توجد نماذج لأسئلة الاختبار في الموقع الإلكتروني للمجلس" إلى أعلى متوسط للمحور بأكمله (3.53)، تلتها العبارة (10) "لم تتوفر فرصة كافية للتدريب على نمط الأسئلة" (3.13)، والعبارة (11) "لا تتوفر إرشادات كافية تساعد على الاستعداد الجيد" (3.06). وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن غياب أدوات الاستعداد المسبق (نماذج تدريبية وإرشادات واضحة) يمثل أبرز مصادر الصعوبة في هذا المحور، وهي صعوبة ذات طابع **إجرائي** قابلة للمعالجة نسبياً من خلال توفير نماذج تدريبية ودليل إرشادي رسمي على الموقع الإلكتروني للجهة المشرفة على الاختبار، دون الحاجة إلى إعادة تصميم بنية الاختبار ذاتها. وتتطابق هذه الصعوبة مع الصعوبات التي أشار لها مشعل والعناني، (2024) بأن عدم إدراج نماذج للاختبارات يزيد من قلق الاختبار ويؤدي لعدم الاستعداد الجيد له .

(2): صعوبات مرتبطة بالضغط النفسي أثناء الأداء (مستوى متوسط)

جاءت العبارة (7) "أشعر بضغط كبير بسبب أهمية نتيجة الاختبار" بمتوسط (3.42)، وهو ثاني أعلى متوسط في المحور، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية نتيجة الاختبار المهنية وتأثيرها على مسارهم الوظيفي، الأمر الذي يُترجم إلى ضغط نفسي أثناء الأداء. وبدرجة أقل،

أشارت العبارة (6) "أشعر بقلق شديد يؤثر على أدائي" (2.83) والعبارة (9) "نظام المراقبة في القاعة يزيد نسبة القلق" (2.54) إلى وجود بُعد نفسي مصاحب لظروف تطبيق الاختبار، وإن كان أقل درجة من الضغط الناتج عن أهمية النتيجة ذاتها.

(3): صعوبات مرتبطة بإدارة الوقت (مستوى متوسط)

أشارت العبارتان (2) "الزمن المخصص للاختبار غير كافٍ" (2.96) و(3) "أجد صعوبة في إدارة الوقت أثناء الإجابة" (2.90) إلى وجود صعوبة متوسطة الدرجة مرتبطة بالتوقيت، تقع في منتصف نطاق المحور تقريباً، ويمكن أن تعكس إما ضيقاً فعلياً في الوقت المخصص أو نقصاً في مهارات إدارة الوقت لدى بعض المتقدمين، وقد يتداخل هذا مع نقص التدريب المسبق المشار إليه في الفئة الأولى، وقد أشارت نتائج دراسة بلانكو، 2025) إلى أن المعلمين يعانون من ضعف في إدارة الوقت في اختبار مزاولة المهنة.

(4): صعوبات مرتبطة بالبيئة التقنية والمادية (المستوى الأقل درجة في الصعوبة)

كانت هذه الفئة الأقل درجة في المحور. فقد جاءت العبارة (1) "وجدت صعوبة في الدخول لصفحة الاختبار" بأدنى متوسط في الجدول بأكمله (2.41)، مما يشير إلى أن البنية التقنية الأساسية للدخول إلى الاختبار مقبولة نسبياً من وجهة نظر المعلمين. كذلك، وبعد تصحيح اتجاه العبارة (5)، فإن متوسط الصعوبة المرتبطة بالدعم الفني (2.50 بعد التصحيح) يقع في المستوى المتوسط الأدنى، أي أن جودة الدعم الفني لا تمثل مصدر قلق كبير مقارنة بفئات أخرى، وإن بقيت هناك مساحة للتحسين. كما جاءت العبارتان (4) "تعليمات الإجابة غير واضحة" (2.61) و(8) "قاعة الاختبار غير مهيأة" (2.73) في المستوى ذاته تقريباً، لتؤكد أن الجوانب التقنية والمادية البحتة (الدخول للموقع، الدعم الفني، وضوح التعليمات، تجهيز القاعة) هي الأقل إلحاحاً بين جميع صعوبات هذا المحور، ويمكن القول بأنها لا تمثل صعوبة تذكر للمتقدمين للاختبار.

خلاصة المناقشة

يُظهر هذا المحور، كما هو الحال في المحور الأول، أن الدلالة الإحصائية العامة لاختبار كا^2 لا تعكس بمفردها تبايناً حقيقياً في حدّة الصعوبات بين العبارات، وأن الاعتماد على المتوسطات الحسابية (بعد التحقق من اتساق اتجاه صياغة العبارات وتصحيح ما يلزم منها، كما في حالة العبارة 5) هو الأسلوب الأدق لترتيب أولويات المعالجة. وتشير النتائج مجتمعة إلى أن الصعوبات الإجرائية المرتبطة بغياب أدوات الاستعداد المسبق (نماذج تدريبية، إرشادات واضحة) تمثل الأولوية الأعلى للمعالجة في هذا المحور، تليها الصعوبات ذات الطابع النفسي المرتبطة بأهمية النتيجة، بينما تأتي الجوانب التقنية والمادية للتطبيق (الدخول للموقع، الدعم الفني، تجهيز القاعات) في مرتبة أقل إلحاحاً نسبياً. ويتسق هذا الترتيب مع نتيجة المحور الأول التي أظهرت أن الصعوبات المرتبطة بالمحتوى والاستعداد المهني أعلى درجة من الصعوبات ذات الطابع التقني البحت، مما يعزز اتساق النتائج بين المحورين.

خامساً: مناقشة المحور الثالث – الصعوبات التنظيمية والإجرائية

للإجابة عن المحور الثالث: الصعوبات المتعلقة بإدارة الاختبار والجوانب التنظيمية والإجرائية. استخدم الباحثون اختبار(كا^2)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (5): قيمة (كا^2) ودلالتها في عبارات محور الصعوبات المتعلقة بإدارة الاختبار والجوانب التنظيمية والإجرائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المقروءة	مستوى الدلالة	التفسير
1	إجراءات التسجيل للاختبار معقدة.	2.6912	1.23009	165.574	4	9.49	.000	دالة
2	رسوم الاختبار تمثل عبئًا ماليًا.	3.6691	1.28319	75.831	4	9.49	.000	دالة

3	موقع الاختبار واضح ويسهل الوصول إليه	3.7059	1.11427	136.493	4	9.49	.000	دالة
4	يتم حل المشاكل التقنية أثناء أداء الاختبار بسرعة	3.6838	1.01794	128.551	4	9.49	.000	دالة
5	تتسم آلية التصحيح بالشفافية الكافية.	3.8456	1.10269	140.390	4	9.49	.000	دالة
6	يتأخر إعلان النتائج دون مبررات واضحة.	2.9669	1.28962	58.404	4	9.49	.000	دالة
7	لا توجد آلية واضحة للتظلم أو مراجعة النتائج.	3.2206	1.24011	85.537	4	9.49	.000	دالة
8	لا يتم تزويد المتقدمين بتغذية راجعة.	3.4375	1.16995	80.353	4	9.49	.000	دالة
9	لا تتوفر معلومات كافية حول معايير النجاح.	3.4154	1.22407	59.618	4	9.49	.000	دالة
10	لا توجد قنوات تواصل فعالة للاستفسار.	3.3787	1.32531	58.294	4	9.49	.000	دالة
11	التعليمات المتعلقة بمواعيد الاختبار تتغير دون إشعار كافٍ.	2.7757	1.2905	100.978	4	9.49	.000	دالة
12	توجد مرونة في التعامل مع الحالات الطارئة للمعلمين في يوم الاختبار	3.7353	1.07116	130.904	4	9.49	.000	دالة

نلاحظ من الجدول (5) أعلاه أن قيمة " كا^2" المحسوبة أكبر من قيمة " كا^2" المقروءة من الجداول الإحصائية (9.49) أمام درجة الحرية (4) في جميع العبارات، وبالرجوع إلى الجدول (5) يُلاحظ أن جميع العبارات ذات دلالة، كما يتضح من نقس الجدول أن قيمة كا^2 المحسوبة لجميع العبارات أكبر من القيمة الجدولية (9.49)، مما يؤكد عدم عشوائية

استجابات أفراد العينة على جميع العبارات دون استثناء. وبالانتقال إلى تفسير درجة الصعوبات الفعلية استناداً إلى المتوسطات الحسابية (مع استبعاد العبارات إيجابية الصياغة من هذا الترتيب)، يمكن تصنيف عبارات هذا المحور إلى ثلاث فئات من الصعوبات الفعلية، إضافة إلى فئة رابعة تمثل المؤشرات الإيجابية.

مناقشة النتائج وفق مستوى درجة الصعوبة

(1): صعوبات مرتبطة بالشفافية والتغذية الراجعة (المستوى الأعلى درجة)

تمثل هذه الفئة أبرز صعوبات هذا المحور من حيث درجتها. فقد أشارت العبارة (8) "لا يتم تزويد المتقدمين بتغذية راجعة" إلى أعلى متوسط ضمن الصعوبات الفعلية (3.44)، تلتها العبارة (9) "لا تتوفر معلومات كافية حول معايير النجاح" (3.42)، ثم العبارة (10) "لا توجد قنوات تواصل فعالة للاستفسار" (3.38)، وأخيراً العبارة (7) "لا توجد آلية واضحة للتظلم أو مراجعة النتائج" (3.22). وتكشف هذه النتائج مجتمعة عن فجوة واضحة في **الشفافية الإجرائية** المصاحبة للاختبار: فالمعلم يخضع للاختبار ويحصل على نتيجة دون أن يُزوَّد بمعلومات كافية حول معايير النجاح، أو بتغذية راجعة تفصيلية توضح مواطن القوة والضعف في أدائه، أو بآلية واضحة للتظلم إن رأى إجحافاً في التقييم، أو حتى بقناة تواصل فعالة لطرح استفساراته. وتُعد هذه الفجوة الأكثر أهمية من الناحية العملية، لأنها تمس **العدالة الإجرائية** المدركة من قبل المعلمين تجاه الاختبار، بصرف النظر عن جودته الفنية، وتتفق هذه الصعوبات مع دراسة Blanco, (2025) الذي كشف عن صعوبات اختبار مزاولة المهنة بالفلبين في نقص الوعي بسياسات وقوانين الاختبار.

(2): صعوبات مرتبطة بالتكلفة المالية وإجراءات التسجيل (مستوى متوسط إلى قريب من المرتفع)

جاءت العبارة (2) "رسوم الاختبار تمثل عبئاً مالياً" بمتوسط (3.67)، وهو أعلى متوسط بين الصعوبات الفعلية في المحور بأكمله وقريب جداً من عتبة المستوى المرتفع (3.68)، مما يشير إلى أن الكلفة المالية للاختبار تمثل عبئاً محسوساً بدرجة كبيرة لدى شريحة واسعة من المعلمين. في المقابل، جاءت العبارة (1) "إجراءات التسجيل معقدة" بمتوسط أقل نسبياً (2.69)، مما يوحي بأن الصعوبة في هذا الجانب مرتبطة بـ**الكلفة** أكثر من ارتباطها بـ**تعقيد الإجراءات الإدارية** للتسجيل ذاتها، وتتفق في ذلك مع دراسة مشعل والعناني، (2024) التي كشفت أن الرسوم تمثل إحدى الصعوبات المهمة للرخصة المهنية.

(3): صعوبات مرتبطة بالتوقيت والإشعارات (مستوى متوسط)

أشارت العبارة (11) "التعليمات المتعلقة بمواعيد الاختبار تتغير دون إشعار كافٍ" (2.78) والعبارة (6) "يتأخر إعلان النتائج دون مبررات واضحة" (2.97) إلى وجود صعوبة متوسطة الدرجة مرتبطة بانتظام التواصل الزمني بين الجهة المنظمة والمتقدمين، وهي أقل درجة من فئتي الشفافية والتكلفة، لكنها تظل ذات دلالة عملية تستحق المعالجة.

(4): مؤشرات إيجابية لا تُعد من الصعوبات (عبارات إيجابية الصياغة)

كما هو واضح في الملاحظة المنهجية أعلاه، فإن العبارات (3) "موقع الاختبار واضح ويسهل الوصول إليه" (3.71)، و(4) "يتم حل المشاكل التقنية أثناء أداء الاختبار بسرعة" (3.68)، و(5) "تتسم آلية التصحيح بالشفافية الكافية" (3.85)، و(12) "توجد مرونة في التعامل مع الحالات الطارئة" (3.74)، تعكس جميعها مستوى موافقة مرتفعاً نسبياً من أفراد العينة على وجود هذه الجوانب الإيجابية في تنظيم الاختبار. وتُعد هذه النتيجة مهمة

رغم كونها خارج نطاق "الصعوبات"؛ إذ تشير إلى أن الجوانب **اللوجستية والتقنية والإجرائية المباشرة** لتطبيق الاختبار (سهولة الوصول للموقع، سرعة حل الأعطال التقنية، وضوح آلية التصحيح، والمرونة في الحالات الطارئة) تحظى بتقييم إيجابي من المعلمين، بخلاف جوانب **الشفافية اللاحقة للاختبار** (التغذية الراجعة، معايير النجاح، آلية التظلم) التي مثّلت أبرز الصعوبات كما بيّنت الفئة الأولى أعلاه. وهذا التباين بحد ذاته نتيجة ذات دلالة: فالمشكلة ليست في التطبيق اللوجستي للاختبار بقدر ما هي فيما يحدث بعده من تواصل وإفصاح.

خلاصة المناقشة

يكشف هذا المحور عن نمط مختلف نوعياً عن المحورين السابقين: فبينما تركزت صعوبات المحورين الأول والثاني في بنية الاختبار ومحتواه وظروف أدائه، تنكشف هنا صعوبة من نوع مختلف تماماً، هي **غياب الشفافية الإجرائية بعد انتهاء الاختبار** (تغذية راجعة، معايير نجاح، آلية تظلم)، إلى جانب **العبء المالي** لرسوم الاختبار. وفي المقابل، تُظهر النتائج أن الجوانب اللوجستية المباشرة لتطبيق الاختبار (الموقع، الدعم الفني أثناء الأداء، آلية التصحيح، المرونة في الحالات الطارئة) تحظى برضا نسبي لدى المعلمين، مما يوحي بأن أولوية المعالجة في هذا المحور ينبغي أن تنصبّ على تطوير آليات التواصل والإفصاح اللاحقة للاختبار (نتائج مفصلة، معايير معلنة، قناة تظلم رسمية)، لا على إعادة هيكلة الإجراءات اللوجستية القائمة أصلاً بمستوى مقبول من رضا المستفيدين.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للصعوبات تعزى إلى متغير النوع.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحثون اختبار مان–وتيني للفروق بين متوسط الرتب للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

سادساً: مناقشة فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى – الفروق تبعاً لمتغير النوع:

جدول (6): قيم "ي" لمان–وتيني للفرق بين الذكور والإناث في تقديرات المعلمين للصعوبات

م	المتغير	النوع	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	"ي" لمان–وتيني	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1	صعوبات تتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية	ذكور	1181.00	7	168.71	702.000	0.017	توجد فروق لصالح الإناث
		إناث	35947.00	265	135.65			
2	صعوبات تتعلق بالأداء وظروف التطبيق	ذكور	1233.00	7	176.14	650.000	0.027	توجد فروق لصالح الإناث
		إناث	35895.00	265	135.45			
3	صعوبات تنظيمية وإجرائية	ذكور	1481.00	7	211.57	402.000	0.010	توجد فروق لصالح الإناث
		إناث	35647.00	265	134.52			

من الجدول (6) يظهر أن قيم "ي" للفرق بين متوسط رتب درجات كل من الذكور والإناث للمعلمين في تقديرات صعوبات اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم تمتد من 402.000 إلى 702.000 دالة إحصائياً، حيث إن قيم الاحتمالية أقل من (0.05) بالنسبة لكل المحاور؛ مما يشير إلى وجود فروق في هذه المجالات لصالح الإناث في تقديرات المعلمين للصعوبات.

ومن منحنى آخر تبين نتائج اختبار مان-وتني وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في المحاور الثلاثة جميعها (القيم الاحتمالية بين 0.010 و0.027).

التفسير: تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات (الإناث) يدركْن ويشعرْن بالصعوبات المرتبطة باختبار الرخصة المهنية (سواء الفنية، أو المتعلقة بالأداء، أو التنظيمية) بدرجة أعلى من المعلمين (الذكور). وبالرغم من ذلك تؤخذ هذه النتيجة بحذر؛ حيث أن المعلمات يمثلن 97.4% من عينة الدراسة مما يدل على أن فرص العمل محدودة بالنسبة لهن .

الفرضية الثانية – الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للصعوبات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثون اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): اختبار One-way ANOVA للفرق بين المؤهلات العلمية في تقديرات المعلمين للصعوبات

م	المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1	صعوبات تتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية	البيني	253.036	4	63.259	.796	.529	لا توجد فروق
		الداخلي	21227.199	267	79.503			
		الكلي	21480.235	271				
2	صعوبات تتعلق بالأداء وظروف التطبيق	البيني	654.430	4	163.607	2.264	.063	لا توجد فروق
		الداخلي	19292.261	267	72.256			
		الكلي	19946.691	271				
3	صعوبات تنظيمية وإجرائية	البيني	430.111	4	107.528	2.468	5.0	لا توجد فروق
		الداخلي	11633.709	267	43.572			
		الكلي	12063.820	271				

من الجدول (7) يظهر أن قيم "ف" للفرق بين متوسط درجات المعلمين في تقديرات صعوبات اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وفقاً للمؤهل العلمي تمتد من 0.796 إلى 2.468 وجميعها غير دالة إحصائياً، حيث إن قيم الاحتمالية في جميع المجالات أكبر من (0.05)؛ مما يشير إلى أن المؤهل العلمي للمعلم لا تؤثر على وجهة نظره في تقدير الصعوبات.

التفسير: تعني هذه النتيجة أن وجهة نظر المعلمين في تحديد المشكلات والصعوبات موحدة وثابتة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه... إلخ). هذا يدل على شمولية الصعوبات؛ فالأسئلة الغامضة، أو ضيق الوقت، أو العبء المالي يمثل تحدياً جماعياً يواجهه الحاصل على مؤهل عالٍ والجامعي على حدٍ سواء، مما يبرهن على أن الخلل يرتبط بنظام الاختبار نفسه وليس بخصائص المعلم المعرفية المرتبطة بمؤهله، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكنعان، (2021)

كذلك لم تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي فروقاً دالة إحصائياً بين فئات المؤهل العلمي في أي من المحاور الثلاثة (القيم الاحتمالية جميعها أعلى من 0.05)، مما يشير إلى أن نظرة المعلمين لهذه الصعوبات لا تختلف باختلاف مؤهلهم العلمي، وهي نتيجة منطقية باعتبار أن هذه الصعوبات مرتبطة بخصائص الاختبار نفسه لا بخصائص المعلم الأكاديمية. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن القيمة الاحتمالية لمحور "الصعوبات التنظيمية والإجرائية" (0.055) جاءت قريبة جداً من حد الدلالة التقليدي (0.05)، بحيث يمكن وصفها بأنها "قريبة من الحدّية" (Borderline) تستحق الإشارة إليها كاتجاه واعد نحو دلالة محتملة، بدلاً من إدراجها ضمن الفروق غير الدالة دون تعليق، خصوصًا أن قيمة F لها (2.468) كانت الأعلى بين المحاور الثلاثة.

الفرضية الثالثة – الفروق تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للصعوبات (الفنية، والظروف والأداء، والتنظيمية) تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثون اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8): اختبار One-way ANOVA للفرق بين التخصص في تقديرات المعلمين للصعوبات

م	المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1	صعوبات تتعلق ببنية الاختبار وجودته الفنية	البيني	79.066	3	26.355	.330	.804	لا توجد فروق
		الداخلي	21401.169	268	79.855			
		الكلي	21480.235	271				
2	صعوبات تتعلق بالأداء وظروف التطبيق	البيني	208.468	3	69.489	.944	.420	لا توجد فروق
		الداخلي	19738.223	268	73.650			
		الكلي	19946.691	271				
3	صعوبات تنظيمية وإجرائية	البيني	181.231	3	60.410	1.362	.255	لا توجد فروق
		الداخلي	11882.588	268	44.338			
		الكلي	12063.820	271				

من الجدول (8) يظهر أن قيم "ف" للفرق بين متوسط درجات المعلمين في تقديرات صعوبات اختبار رخصة مزاولة مهنة التعليم وفقاً للمرحلة الدراسية تمتد من 0.330 إلى 1.362 وجميعها غير دالة إحصائياً، حيث إن قيم الاحتمالية في جميع المجالات أكبر من (0.05)؛ مما يشير إلى أن المرحلة الدراسية للمعلم لا تؤثر على وجهة نظره في تقدير الصعوبات.

التفسير: تؤكد النتيجة أن نوع المرحلة الدراسية لا يؤثر على تقييم الصعوبات؛ فالمعلم في المرحلة الابتدائية يواجه نفس الصعوبات الفنية والضغط النفسي والتنظيمي الذي يواجهه معلم المرحلة الثانوية. وتُفسر هذه النتيجة بأن اختبارات الرخصة المهنية تُطبق بآليات وصيغ موحدة تفرض تحديات مشتركة على الجميع بمعزل عن الفئة العمرية للطلاب الذين يقومون بتدريسهم.

لم تُظهر النتائج كذلك أي فروق دالة إحصائياً بين المراحل الدراسية المختلفة في تقدير الصعوبات (القيم الاحتمالية تراوحت بين 0.255 و0.804)، وهي نتيجة متسقة تدعم فرضية أن الصعوبات المدروسة ذات طابع عام يتصل ببنية الاختبار وإجراءاته أكثر من ارتباطها بخصوصية المرحلة الدراسية التي يدرّسها المعلم.

أهم النتائج:

تشير النتائج إجمالاً إلى أن الصعوبات الأعلى درجةً تتركز حول (محتوى الاختبار وتوافقه مع الواقع المهني للمعلم، وغياب أدوات الاستعداد المسبق (النماذج التدريبية)، والعبء المالي لرسوم الاختبار)، وبالمقابل أشارت النتائج إلى جوانب إيجابية تعلقت بـ (اختيار موقع الاختبار، الدعم الفني أثناء الأداء، آلية التصحيح، المرونة في الحالات الطارئة) وذلك حسب آراء المتقدمين.

أهم التوصيات:

1. مراجعة البنية الفنية للاختبارات للتقليل من الغموض والتركيز على المهارات التطبيقية الميدانية بدلاً من الحفظ، والتذكر، والجوانب الأكاديمية، وحدها.
2. التنسيق بين مجلس المهن التربوية وكليات التربية لربط الاختبار بجوانب إعداد المعلمين.
3. توفير نماذج استرشادية وافية للاختبارات على موقع المجلس بشكل مسبق لخفض شدة القلق وضغط الوقت .

4. زيادة الشفافية التنظيمية عبر تزويد المعلمين بتغذية راجعة مفصلة حول أدائهم، ووضع آليات واضحة للتظلمات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

1. أحمد، عبدالرحمن الهادي(2018). واقع تهمين التعليم عالمياً في بعض التجارب المعاصرة. مجلة القراءة والمعرفة، ع203، 158-135.
2. بدرخان، سوسن(2021). واقع الكفايات المهنية لإعداد معلمي المرحلة الأساسية وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؛ جرش للبحوث التربوية، 22(1)، 255-294.
3. بني عطا، أسامة(2022). دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في بناء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(1)، 27-44.
4. البهيجي، عبدالعزيز عبدالله(2015). استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القسيم، القصيم.
5. الحربي، سلطان المنيع(2018). تصور مقترح لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(61) 193-237.
6. حكمي، هند إبراهيم يحيى(2024). دور اختبار الرخص المهنية للوظائف التعليمية "التربوي العام" في تطوير أداء معلمات الرياضيات من وجهة نظرهن بإدارة تعليم جازان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 261-288.

7. حمدي، ريم إبراهيم عبدالله، والشهراني، عبدالله بن فلاح بن محمد(2021). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ع102، 405-499.

8. الحميدة، عبد الله بن عبد العزيز (2023). معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، العدد (31).

9. الخريشا، ملوح باجي، والعنزي، بندر فاضل(2023). دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الفنية بدولة الكويت. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الأول.

10. الديحاني، سلطان غالب(2019). إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية. مج20، ع.2.

11. الرفاعي، سامية عبدالرحمن(2025). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ الفرص والتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد9، المجلد5.

12. الزهراني، أميرة سعد محسن(2022). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدين مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع21، 508-532.

13. عبد السلام، محمد شريف (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، 35(2)، 1-72.

14. عبد الكريم، محمود عبد الكريم حلمي (2023). معوقات تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم للمعلمين بالتعليم الثانوي العام في مصر وسبل التغلب عليها (تصور مقترح)، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 38، العدد 2.

15. فرج، مصطفى أحمد نجيب (2021). تطوير الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الترخيص، المجلة التربوية لتعليم الكبار- كلية التربية – جامعة أسيوط.

16. العثيم، سليمان بن صالح، والجربوع، تسنيم عبد العزيز (2025). واقع الرخصة المهنية في تنمية الجانب المعرفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة القصيم، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد 48، 204-237.

17. الحيكان، مريم عبد الرحمن (2024). بيان التجديد التربوي للتنمية المهنية للمعلمين في ضوء كفايات الرخصة المهنية، مقالة مقدمة لمقرر تبني ونشر الابتكارات التكنولوجية، كلية التربية- جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل.

18. الغثبر، نهى بنت سليمان حمد (2020). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مج2، ع4، 195-240.

19. الغفيلي، عبدالله بن جديع داهي(2023). دور رخصة المعلم في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في محافظة المجمعة، المجلة التربوية، ج106، 845-873،
http://search.mandumah.com/Record/1363582

20. القحطاني، سارة (2025). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة لتقييم الأداء التدريسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (9)، العدد (2)، 45-68".

21. قانون مجلس المهن التربوية والتعليمية بالسودان، وزارة التربية والتعليم (2014).

22. الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر (2021). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية. العلوم التربوية، مج 25، 1-41.

23. مشعل، مروه توفيق محمد والعناني، نجيه محمد (2024). الصعوبات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة في اختبار الرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمات، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، العدد (46).

24. المهنا، لمى عبد العزيز (2024). التحديات التي تواجه معلمات المرحلة الثانوية في الحصول على الرخصة المهنية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد (111).

25. نصير، محمد وآخرون (2023). تقييم برامج التنمية المهنية المؤهلة للرخصة المهنية للمعلم من وجهة نظر المعلمين بدولة قطر، قسم العلوم التربوية، كلية التربية – جامعة قطر، العدد 50، المجلد2.

26. هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

1. shuls. J. (2017). Raising the Bar on Teacher Quality: Assessing the Impact of Increasing Licensure Exam Cut-Score. Education Policy. , *32*(7), 969-992. https://doi.org/10.1177/0895904816682315
2. Shuls, J., & Trivitt, J. (2015). Teacher effectiveness: An analysis of licensure screens. Educational Policy, 29(4), 645–675. https://doi.org/10.1177/0895904813510777
3. Abao, E. L., Petancio, J. A. M., Sanchez, J. M. P., & Sumalinog, G. G. (2023). Performance of beginning teachers in the licensure examination for teachers: A national study. Frontiers in Education, 8, Article 1240658. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1240658
4. Blanco, F. E. A. (2025). The Social Studies educators in the Philippine Licensure Examination for Teachers: Challenges and implications. Journal Evaluation in Education (JEE), 6(2), 332–338. https://doi.org/10.37251/jee.v6i2.1426
5. Mensah, R. O., Acquah, A., Frimpong, A., & Babah, P. A. (2020). Towards improving the quality of basic education in Ghana. Teacher licensure and matters arising: Challenges and the way forward. Journal of Education & Social Policy, 7(3), 117–123. https://doi.org/10.30845/jesp.v7n3p11
6. Xie, X., & Zheng, Q. (2026). Exploring effective teacher certificate requirements to benefit student achievement: Evidence from a global perspective. International Journal of Educational Development, 120, Article 103476. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103476