أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها

The Effect of Recruitment on Additional Education on the Educational Process in Irbid Governorate Schools From the Point of View of School Principals

عمر محمد علي أصلان

مشرف تربوي/ مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية/ الأردن

Omar Mohammad Ali Aslan

Educational Supervisor\ Directorate of Education of the Northern Jordan Valley\ Jordan

Omaraslan515@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13/ 9/ 2022م، **تاريخ القبول:** 4/ 2/ 2023م.

Received: 13/ 9/ 2022, **Accepted:** 4/ 2/ 2023.

DOI: 10.33977/1182-014-041-004

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها، باختلاف متغير جنس المدير، والمرحلة الدراسية، باستخدام المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي، الطالب، أولياء الأمور، المعلمين الأصلاء)، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، وأشارت النتائج إلى أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها جاء بدرجة متوسطة، ولكافة المجالات، وبمتوسط حسابي (2.902)، ووزن نسبي (58.04)، وجاء بالمرتبة الأولى مجال النظام المدرسي، وفي المرتبة الثانية مجال الطالب، ثم مجال أولياء الأمور، وفي المرتبة الأخيرة المعلمون الأصلاء، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وللمرحلة الدراسية لصالح الأساسية الدنيا، وفي ضوء ذلك قدم الباحث التوصيات والمقترحات التي من شأنها التخفيف من آثار التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإضافي، مديرو المدارس، العملية التعليمية.

Abstract:

This study aimed to know the effect of recruitment on additional education on the educational process in schools in Irbid Governorate from the point of view of the school principals, according to the variable of the principal's gender, and the school stage. The researcher used the descriptive approach, and a questionnaire consisting of 40 items distributed over four areas. The four areas included employment on additional education, the school system, students, parents, and teachers. The study sample consisted of 200 principals of government schools in Irbid governorate. The results indicated that the impact of employment on additional education visa vie the educational process in Irbid governorate schools from the point of view of school principals came with a medium degree including all fields, with an arithmetic average 2. 902, and a relative weight of 58. 04. The area of the school system came in the first place in the, followed by the student, then parents, and original teachers came in the last place. The study indicated that there were statistically significant differences at the significance level a≤0.05 according to the gender variable in favor of females, and for the study stage in favor of the lower basic stage. In light of this, the researcher presented recommendations and suggestions that would mitigate the effects of employment on additional education visa vie the educational process.

***Keywords**: Additional education, school principals, the educational process.*

المقدمة:

أول ما يحتاج إليه التعليم الجيد هو المعلم الجيد، وهذا يتطلب أن نُحسن اختياره وأن يتم إعداده وتسليحه بالمعرفة الأكاديمية والتربوية، وبالمهارات البحثية، والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وقد أولت وزارة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية تطوير المعلم اهتماماً كبيراً بتزويده بالمفاهيم والمعلومات التي تساعده على أداء دوره على أكمل وجه، من خلال عقد الورشات والدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة، إيمانا منها بدور المعلم المحوري في تجويد العملية التعليمية بجميع جوانبها، إلا أن تطوير المعلم الإضافي (البديل) خارج حسبان وزارة التربية والتعليم، فمعلم الإضافي يحتاج إلى تأهيل تربوي حتى يستطيع القيام بمهامه وفق الأنظمة والسياسات التعليمية الموضوعة من قبل الجهات المختصة، ولا يمكن الاستغناء عن التعليم الإضافي؛ فالشاغر يحدث في أي وقت من العام الدراسي وبشكل طارئ، ومع معاناة مدارسنا من عجز في أعداد المعلمين، مما يستوجب على الوزارة توفير المطلوب من المعلمين ممن تراه متاحاً في أسرع وقت كمعلم بديل وبما يتناسب وقدرتها المالية.

يواجه المعلم ظروفاً تحول بينه وبين الحضور للمدرسة والانتظام في الدوام، فيضطر للغياب فترة من الزمن قد تطول أو تقصر وتتعدد أسباب غياب المعلمين: مثل كثرة المسؤوليات الملقاة عليهم، وقلة التدريب اللازم، وعدم وجود نظام عادل للمحاسبة والمساءلة التعليمية، فضلاً عن عدم الرضا الوظيفي عن المهنة والاحتراق النفسي، وانخفاض الروح المعنوية (Mooij & Narayan, 2010). وذكر (Mampane, 2013) أسباباً أخرى مثل إجازات الوفاة والأمومة والطفولة ورعاية الأسرة والإجازات المرضية أو الأمراض المعدية والحجر الصحي وإجازات الدراسة، وأداء الشعائر الدينية، والتنمية المهنية.

ويتم إحضار المعلمين البدلاء إلى الفصل الدراسي في حال غياب المعلم الدائم لضمان حدوث تعليم مستمر ومنح الطلبة تعليمًا آمناً، إلا أن الحفاظ على استمرارية التدريس ليس ممكنًا دائمًا ببساطة؛ بسبب التحديات التي تواجه المعلم البديل كمدرس مؤقت (KING, 2016).

وعادةً ما يُعين معلمو الإضافي أو البدلاء بعقود مؤقتة لمدة محددة من أسابيع قليلة من ثلاثة إلى ستة أشهر على الأكثر، وقد لا يمتلكون مؤهلات التدريس، وغالباً ما يحصلون على الحد الأدنى من التدريب التربوي، ويتقاضون رواتب أقل بكثير من المعلمين النظاميين، وفي العديد من البلدان يكون المعلمون البدلاء أصغر سناً، وأقل خبرة، وأحياناً أكثرهم من الإناث، لكن هذه المواصفات ليست موحدة (Duthilleul, 2005). وعملية التعيين كما ذكر (Markley et al., 2008) لا تكون عشوائية بل تسير وفق خطوات منتظمة؛ حيث يتقدم المرشحون بطلب للتوظيف، ويعبأ نموذج مخصص لذلك،

ويخضع المرشحون لعمليات تقويم؛ سواء مقابلات أو اختبارات.

ومن المشكلات الناجمة عن التعليم الإضافي هدر الوقت؛ فقد بينت نتائج دراسة (العريني، 2006) أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى هدر الوقت هي: حضور معلم بديل للمعلم الأساسي لأجل حفظ النظام بالفصل.ومن عواقب التعليم الإضافي (البدلاء) كما بينها (Glatfelter, 2006) زيادة الإنفاق التعليمي، والتأثير السلبي المحتمل على تعلم الطلبة، وإنجازهم وتحصيلهم العلمي.

وذكر راسل (Russell, 2016) عددا من المشكلات التي تواجه المعلم الإضافي تتمثل في قلة كفاية تأهيله، وخبرته المحدودة في كثير من الأحيان، وتعدد المراحل الدراسية التي يمكن أن يعمل بها، واحتياجه إلى وقت ليتعرف على احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى ضغط المناهج الدراسية لتعويض كثرة غياب المعلم الأساسي.وأشار (Weems, 2003) أيضا إلى أن المسؤولين غالبًا ما يصفون المعلمين البدلاء بالغرباء والمنحرفين أو المعلمين غير الأكفاء وغير المؤهلين؛ وبسبب هذه التصورات غالبًا ما ينظر المعلمون البدلاء إلى أنفسهم على أنهم مجرد أشخاص وظيفتهم مساعدة الطلبة مؤقتًا حتى عودة المعلم الأصيل، وذكر (الذبياني، 2017) بعض المشكلات التي تواجه المعلم في بداية عمله مثل: ضعف الإلمام بطرق تقويم التلاميذ، و تنوع الفروق الفردية عند التلاميذ، وخبرة المعلم البسيطة في تنفيذ أساليب التدريس، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية، وعدم الاطلاع على التعليمات الخاصة بتنفيذ المنهاج، وعدم انضباط التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وضعف تحفيز التلاميذ.

حدد هندرسون وآخرون (Henderson et al., 2002) المجالات التي ينبغي للمسؤولين فيها تقييم المعلمين البدلاء وهذه المجالات تشتمل: إدارة الفصول الدراسية، والتواصل بين المعلم الإضافي والمعلم المتفرغ، والتفاعلات مع الطلبة، وتنفيذ خطة الدرس، والدافعية، واستخدام اللغة السليمة، والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس.وبين (Hardman & Tippetts, 2001) عوامل نجاح المعلم الإضافي في المدارس الإنجليزية ومنها: الاتصالات الفعالة مع المشاركين معه في العملية التعليمية، وتوفير الأدوات والأجهزة التي تمكنه من تنفيذ الأنشطة المنهجية بجودة، وتهيئة الطلبة لاستقباله من قبل الإدارة المدرسية ومعلمي المدرسة.

وتحدث بكنجلار (Bekingalar, 2015) عن دور القيادة المدرسية الكبير في إيجاد خدمات متكاملة تدعم عمل المعلم الإضافي في المدارس الأمريكية، وأن من عوامل نجاح المعلم الإضافي تواصله الفعال مع الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

نلاحظ مما سبق عدم وجود اهتمام كبير من قبل الهيئات التربوية بالمعلم الإضافي من حيث التدريب والإعداد، وحجم المشكلات التي يتسبب بها، بسبب عدم إلمامه بمادته التعليمية، وبطرق التدريس، والإدارة، وبالتنمية المهنية وضعف الجهود المبذولة لإعداده وتدريبه.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الإضافي دراسة القيمري (2022) والتي سعت إلى إيجاد العلاقة بين التعسّف الإداريّ والاغتراب الوظيفيّ لدى المعلمين البدلاء في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بفلسطين، ومستوى كل منهما لدى المعلّمين البدلاء، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلما ومعلمة من البدلاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين: أداة لقياس الاغتراب الوظيفي، وأداة لقياس التعسف الإداري، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للتعسف الإداري لدى المديرين والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء في مدارس محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة وبمتوسّط حسابيّ (3.56) وكانت أهمّ مظاهر التعسف الإداري احتكار المدير جميع المهامّ الإدارية دون توزيع هذه المهام على الجميع، ثمّ اتخاذ الإدارة قرارات مجحفة بحقّ المعلّم البديل دون مبرّرات واضحة، كما بينت النتائج أن درجة الاغتراب الوظيفيّ لدى المعلّمين البدلاء جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسّط حسابيّ (3.58) وأن أهم مظاهر الاغتراب الوظيفي كان الانعزال الاجتماعي، ثم فقدان السيطرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التعسّف الإداري والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (جنس المعلم البديل، وجنس مدير المعلم البديل، وسنوات الخبرة، والمديرية، ومستوى المدرسة).

وتناولت دراسة ميشيل وإيانجون (Michael & Xiangyun, 2020) التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين في المدارس الحكومية القطرية، واستراتيجيات التكيف التي يعتمدونها، تم إجراء دراسة نوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع (15) معلمًا مبتدئًا خلال سنوات التدريس الأولى، أظهرت النتائج أن معظم المشاركين واجهوا العديد من التحديات الشخصية والتحديات الأخرى داخل المدرسة وخارجها، أشارت النتائج أيضًا إلى أن هؤلاء المعلمين واجهوا هذه التحديات باستخدام استراتيجيات التكيف المختلفة.وتشمل التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين: التدريس، والفصول الدراسية، والتحديات الحكومية، والإدارية، والمهنية.وتضمنت استراتيجيات التكيف للمعلمين المبتدئين استراتيجيات السلام الداخلية الفردية، والتواصل النشط، والبيئة المتغيرة.

وهدفت دراسة إبراهيم (2019) إلى استكشاف مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، باستخدام المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (93) معلماً ومعلمة، وشخصت الدراسة أهم مشكلات المعلم البديل، وهي المشكلات المتعلقة بالأجور والحوافز والمكافآت، ثم مشكلات نظام العمل، ومشكلات التنمية المهنية، وأخيراً مشكلات خاصة بطبيعة العمل.كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم البديل، وأوصت الدراسة بضرورة التعاقد مع المعلم البديل لفصل دراسي كامل، وزيادة أجره الشهري، وتوفير التدريب المناسب له.

وتناولت دراسة كوزيجولو وسينموجولو (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019) التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين في عامهم الأول من المهنة، تم إجراء هذا البحث على (33) مدرسا مبتدئا يعملون في مقاطعات إسطنبول، وكونيا، وغازينتاب، وفان؛ وتم الحصول على بيانات البحث باستخدام استمارة المقابلة شبه المنظمة التي طورها الباحثان، وتحليل البيانات باستخدام

تقنيات التحليل الوصفي وتحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن ما يقارب أكثر من نصف المعلمين المبتدئين يجدون صعوبات في التخطيط للتدريس والتنفيذ بما يتناسب مع مستوى الطالب، وأن أكثر من النصف واجه صعوبة في العلاقات مع المجتمع، وثلاثة أرباع يجدون صعوبة في تنظيم الأنشطة التي من شأنها تحسين مواهب الطلبة، وأفاد حوالي ربع المعلمين أنهم لم يحصلوا على الدعم اللازم من المدرسة، ولم يوفر لهم بيئة مناسبة للتنمية المهنية، ولديهم صعوبات في العلاقات مع المرشد والمعلمين، ولم يحصلوا على الدعم الذي يحتاجونه، وصعوبات في التواصل مع أولياء الأمور وإدارة الفصل، والعلاقات مع المجتمع، والتكيف مع البيئة المادية.

أما دراسة صادق وآخرون (Sadiq et al., 2017) فقد هدفت إلى الكشف عن برامج تطوير أداء المعلم المبتدئ من أجل تحقيق الجودة في الأداء في ولاية (البنجاب).تكونت عينة الدراسة من (200) معلم مبتدئ، إضافة إلى عينة من (50) معلما تمت مقابلتهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المبتدئين بحاجة إلى تدريب في مجال التنمية المهنية والممارسات التعليمية من قبل المعلمين من ذوي الخبرة، كما وأنهم يتمنون أن يجدوا الخصائص المهنية المثالية لدى المشرفين التربويين.كما وأنهم يرغبون في تحقيق صفة التكامل في النظام التعليمي، وجوانبه المعرفية والتنظيمية، ولديهم الرغبة في معرفة ثقافة المدرسة وعملية الإدارة الطلابية فيها.

وتوصلت نتائج دراسة كنج (King, 2016)، إلى وجود عدد من المشكلات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلم البديل في المدارس العليا بولاية (ميسيسبي) الأمريكية أهمها انخفاض حماس المعلم للمشاركة في هذه البرامج، وقلة تشجيعه من قبل الإدارة المدرسية، وقلة الأمن الوظيفي؛ إذ إنه يدرك أن فترة عمله مؤقتة، وقلة هذه البرامج وضعفها.

وصمم بيكنجلار (Bekingalar, 2015) دراسة تطبيقية لاستكشاف آراء معلمي الفصل ومديري المدارس تجاه المعلمين البدلاء في مدرسة دينية حضرية تقع في وسط الأطلسي، ومدى تأثير الآراء والتصورات في ثقافة المدرسة وقدرات الطلبة على التعلم، وطرق التعاون والاستراتيجيات التي يمكن لمعلمي الفصل الدراسي ومديري المدارس وموظفي المنطقة من خلالها تعزيز فاعلية المعلمين البدلاء وتطويرهم مهنيا لتحسين التدريس، استخدمت هذه الدراسة الاستبانات والمقابلات كأدوات لجمع بيانات، وكشفت النتائج أن القيادة في المؤسسة المستهدفة لديها فلسفة وخدمات متكاملة للمعلمين البدلاء، وتم دمج المعلمين البدلاء بشكل كامل في النظام المدرسي المستهدف، والعلاقات بين الموظفين الدائمين والبدلاء كانت إيجابية.ومساهمات المعلمين البدلاء أثرت بشكل إيجابي على التعلم المستمر للطلبة.

وتناولت دراسة جرانت (Grant, 2011)، بعض المشكلات التي تواجه المعلم البديل في منطقة (كولومبيا) في الولايات المتحدة الأمريكية منها: قلة تأهيله، واحتياجاته إلى تدريب مكثف، واستمرار عمله دون تثبيت، وقلة وجود كتب إرشادية وتوجيهية في إجراءات الانضباط وحفظ النظام، وافتقاده لخطط الدروس، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وقلة اهتمامه بمواعيد الدوام.

سعت دراسة داملي (Damle, 2009)، إلى التحقق في تأثير المعلمين البدلاء على تحصيل الطلبة من خلال مراجعة الأدب، واستكشفت الدراسات التأثير السلبي المباشر للمدرسين البدلاء على تحصيل الطلبة، وأظهرت الدراسات أن المعلمين البدلاء أقل فاعلية بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين العاديين، وأوصت الدراسة ضرورة تلقي المعلمين البدلاء تدريباً في المحتوى وإدارة الفصول الدراسية، ويجب أن يقدم المعلم الأصيل تعليمات أوضح للبديل حتى يصبح فاعلاً في الفصل.

واستكشفت دراسة بدالي ودوجلبي (Badali & Duggleby, 2007) توقعات الدعم التي يتلقاها المعلمون البدلاء في قسم المدرسة الحضرية في (ساسكاتشوان) ؛ حيث تم جمع البيانات في مقابلات منظمة مع سبعة معلمين بدلاء، وتشير النتائج أن المشاركين ينظرون إلى بعض أعمالهم على أنها إيجابية للغاية، إلا أن هناك توترات ملحوظة في حياتهم المهنية، وعدم رضا المعلمين البدلاء بشكل عام، وأشارت النتائج أن المعلمين البدلاء هم جزء لا يتجزأ من نظام التعليم، وتعترف جمعية المعلمين المهنية نظريا بعضوية المعلمين البدلاء، إلا أنها لا تدرجهم في الأنشطة المهنية، ويميل المعلمون البدلاء إلى العزلة عن أقرانهم، لاحظ المعلمون البدلاء أنهم لم يشعروا بأنهم جزء من طاقم العمل بسبب عملهم لفترة قصيرة.

وسعت دراسة جلاتفلتر (Glatfelter, 2006) إلى معرفة أفضل الطرق لدعم المعلمين البدلاء في الفصول من خلال تحليل دقيق لوجهات نظر المسؤولين، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تلقي المعلمين البدلاء التدريب على معايير المنطقة التعليمية، مناهج الرياضيات، القراءة، استراتيجيات التدريس، وإدارة الفصول الدراسية وأظهرت الدراسة فاعلية تدريب المعلمين البدلاء.

وأبرزت نتائج دراسة لي (Li, 2005) عدداً من مشكلات المعلم البديل في (هونج كونج) مثل قلة الرواتب والحوافز، والشعور بتدني مكانته وسط المهن المجتمعية، والافتقار إلى الشعور بالرضا عن العمل الذي يعوق الإبداع والابتكار.

وهدفت دراسة نور الهادي (2004) إلى معرفة الجهود التي يبذلها معلم الرياضيات البديل بولاية (سنار) لبلوغ الأهداف التربوية، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يسعى البحث لمعرفة الجهود التي بذلتها الدولة وحكومة ولاية (سنار) لتدريب وإعداد معلم الرياضيات البديل، باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، واختارت الباحثة عينة من المعلمين عددهم عشرة متخصصين، وخمسة بدائل، وثلاثة من الموجهين، وعينة من الطالبات عددهن اثنتان ومئة.واختارت الباحثة وحدة دراسية من مقرر الرياضيات للصف الثاني الثانوي للمعلمات البديلات، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات، والإلمام بالمادة، وطرق التدريس، والصفات الشخصية، وأن الجهود المبذولة من جانب الحكومة لإعداد معلم الرياضيات البديل في الولاية ضئيلة.

يتبين مما تقدم نقص الدراسات السابقة (وخاصة العربية) في موضوع التعليم الإضافي، وأغلب الدراسات السابقة تتحدث عن مشاكل المعلم البديل دون بيان أثره على العملية التعليمية كما هو الحال في دراسة (إبراهيم، 2019) والتي هدفت إلى استكشاف مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وبعض الدراسات تناولت النظرة العامة إلى المعلم البديل كما هو الحال في دراسة بدالي ودوجلبي (Badali & Duggleby, 2007)، ودراسة (القيمري 2022) التي بحثت في الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء، وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة (نور الهادي، 2004) في بيان أثر التعليم الإضافي على تحصيل الطالب، ودراسة

(Damle, 2009) والتي سعت إلى التحقق في تأثير المعلمين البدلاء على تحصيل الطلبة ودراسات أخرى تحدثت عن مشكلات المعلم المبتدئ مثل دراسة (Sadiq et al., 2017) واستفاد الباحث من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة، وتحديد متغيرات الدراسة، ومناقشة النتائج وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في مجتمع الدراسة وفي مكان تطبيقها وبأنها تناولت أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس.

مشكلة الدراسة

يدخل معلم الإضافي إلى التدريس دون أن يخضع إلى تدريب مسبق، ولا يشترط أن يكون لديه خبرة سابقة في التدريس؛ بل على العكس تماما؛ حيث تعطى الأولوية للذين لم تُتَح لهم فرصة التدريس على التعليم الإضافي مسبقاً، من أجل توزيع الأدوار بين كل المتقدمين، وأصدرت وزارة التربية كتاباً مؤخراً يقضي بعدم استمرار معلم الإضافي لأكثر من فصل دراسي؛ حيث يتم تبديله في الفصل الثاني بمعلم إضافي آخر، كما أن المعلم البديل لا يخضع لأنظمة وقوانين ديوان الخدمة المدنية من عقوبات أو ترفيعات، وبإمكانه ترك عمله في أي وقت، ومن خلال الدراسات السابقة والتي بينت حجم مشكلة المعلم البديل كما هو الحال في دراسة (Damle, 2009) والتي بينت ضعف فاعلية المعلم البديل، ومن واقع خبرة الباحث العلمية في الميدان التربوي وطبيعة عمله كمشرف تربوي، اتضح للباحث حجم المشكلة وأهمية التعرف إلى أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية، واختار الباحث دراسة هذه المشكلة من وجهة نظر مديري المدارس؛ حيث يعد مدير المدرسة الأعرف بالخصائص المميزة لكل المعلمين سواء كانوا إضافيين أم أساسيين، كما أنه الأقدر على المتابعة وملاحظة التغيرات والتغذية الراجعة بحكم كونه الأكثر التصاقا بالعملية التعليمية داخل المدرسة.

أسئلة الدراسة

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس تعزى لمتغير جنس المدير، والمرحلة الدراسية؟

فروض الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة

- معرفة تأثير التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس.
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تأثير التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس تعزى لمتغير جنس المدير والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** يتوقع من خلال هذه الدراسة الكشف عن جوانب القصور في التعليم الإضافي ودور سائر الجهات المعنية في دعم المعلم البديل، وتضيف هذه الدراسة شيئاً جديداً للأدب التربوي من خلال موضوع الدراسة ونتائجها، كونها الدراسة الأولى في هذا المجال في المملكة – في حدود علم الباحث– .
- **الأهمية التطبيقية:** تفيد نتائج الدراسة في توجيه السلطات العليا والمسؤولين في العمل إلى حل مشكلة التعليم الإضافي، والاهتمام بالمعلم الإضافي من حيث الإعداد والتدريب، وقد تفيد نتائج الدراسة في تفادي نسبة كبيرة من المشكلات الميدانية أو تقليل تأثيراتها السلبية على الميدان التربوي كما تساعد في التخطيط لبرامج للمعلم البديل المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود البشرية:** مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/ 2022.
- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة أربعة محاور: وهي أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب، وأثر التعيين على التعليم الإضافي على إدارة المدرسة، وعلى المعلمين الأصلاء، وأولياء الأمور.

اعتمدت نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة المستخدمة وثباتها، علماً أنّه تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، حسب الأصول البحثية.

التعريفات الإجرائية

- **التعليم الإضافي:** وعرفه الباحث بأنه لجوء الدولة إلى تعيين معلمين بأجر يومي لفترة زمنية محددة في المدارس الحكومية بمحافظة إربد، ولا يخضعون لقوانين الخدمة المدنية، ويتلقون أجراً ضئيلاً مقابل عملهم.

◄ **العملية التعليمية**: عملية متكاملة تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم، وحصول أي خلل في أي طرف أو ركن من الأركان سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية.

◄ **مدارس محافظة إربد**: المدارس الحكومية التابعة لمديريات محافظة إربد خلال العام الدراسي 2021/ 2022

◄ **مديرو المدارس**: القائد التربوي والرئيس المباشر لجميع العاملين في المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة إربد.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

مجتمع الدراسة

مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات محافظة إربد للعام الدراسي 2020/ 2021 والبالغ عددهم (680) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة

وقد تمثلت في مئتي مدير ومديرة مدرسة من مديري المدارس في محافظة إربد اختيروا بطريقة عشوائية.

جدول (1)

وصف عينة الدراسة وتوزيعها على المتغيرات

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
جنس المدير	ذكور	120	60%
	إناث	80	40%
المرحلة الدراسية	ثانوي	63	31.5%
	أساسي عليا	71	35.5%
	أساسي دنيا	66	33%

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، وقد تضمنت الاستبانة (40) فقرة لآثار التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات: الطالب ونظام المدرسة، والمعلمين الأصلاء، وأولياء الأمور.ويطلب من المدير أن يجيب عنها بما يتناسب مع درجة تأثيرها عليه (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، نهائياً) واعتمد الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة لبناء أداة الدراسة كما استفاد الباحث من خبرته كمشرف تربوي واطلاعه المباشر على مشكلة التعليم الإضافي في المدارس في تطوير أداة الدراسة.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من (20) مديرا ومديرة مدرسة من مديري المدارس في محافظة إربد، من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test- (Retest بفاصل زمني مدته أسبوعان؛ حيث حسب معامل ثبات الإعادة والذي بلغ في الدرجة الكلية (86.)، ومعامل الاتساق الداخلي والذي بلغ (87.)، وللتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص والبالغ عددهم (6) محكمين؛ للتأكد من مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى موضوع الدراسة؛ حيث تم تعديل وحذف بعض فقرات الاستبانة والأخذ برأي المحكمين.

وقد حدد معامل ثبات عناصر الاستبانة من خلال تحديد معامل (ألفا كرونباخ)، الذي يعكس الاتساق الداخلي للاستبانة كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي	0.87	0.88
أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب	0.88	0.90
أثر التعيين على التعليم الإضافي على أولياء الأمور	0.89	0.86
أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلم الأصيل	0.81	0.87
المجموع	0.86	0.87

المعالجات الإحصائية

اُعتمد سُلَّم (ليكرت) الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، نهائياً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00 – 2.33 ضعيفة.
- من 2.34 – 3.67 متوسطة.
- من 3.68 – 5.00 قوية.

وتم احتساب المقياس من خلال المعادلة الآتية: (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) عدد الفئات المطلوبة (3)

5 – 1/ 3=1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع فقرات الاستبانة، ولجميع المجالات؛ ومن ثم ترتيبها حسب درجة قوتها في كل مجال كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها.

	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة	الانحراف المعياري
أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي	3.009	60.18	متوسطة	1.17
أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب	3	60	متوسطة	1.15
أثر التعيين على التعليم الإضافي على أولياء الأمور	2.82	56.45	متوسطة	1.17

	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة	الانحراف المعياري
أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلمين الأصلاء	2.78	55.48	متوسطة	1.05
المجموع	2.902	58.04	متوسطة	1.89

يتضح من الجدول (3) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (2.902) ووزن نسبي (58.04)، وجاء في المرتبة الأولى أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي، وفي المرتبة الثانية مجال الطالب، وفي المرتبة الثالثة أولياء الأمور، والمرتبة الأخيرة مجال المعلمين الأصلاء.وتشير هذه النتيجة إلى وجود خلل ومشكلة حقيقية في التعليم الإضافي وضعف لدى المعلم البديل، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم، 2019)، ودراسة (Grant, 2011)، اللتان توصلتا إلى وجود مشكلة حقيقية في التعليم الإضافي ودراسة (Damle, 2009)، التي توصلت إلى ضعف فاعلية المعلم البديل، ودراسة (Li, 2015)، التي أبرزت مشكلات المعلم البديل، ودراسة (king, 2016)، والتي بينت ضعف حماس المعلم البديل، ومع دراسة (Michael & Xiangyun, 2020)، والتي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين واجهوا العديد من التحديات الشخصية داخل المدرسة وخارجها وتختلف ومع دراسة (نور الهادي، 2004)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات، والإلمام بالمادة، وطرق التدريس، والصفات الشخصية بين المعلمين البدائل والمتخصصين.ويعزو الباحث نتائج الدراسة إلى أسباب متعددة منها: أن معلم الإضافي لا يخضع لدورات تؤهله مسلكيا ومهنيا وعلمياً، ومعلم الإضافي معلم مبتدئ لا يمتلك الخبرة في التدريس وبالتالي ضعف لديه في مجالات كثيرة: كالضعف في تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة، وعدم امتلاك المهارات الكافية في الإدارة الصفية، وأساليب التقويم ومهارات التواصل، وقلة معرفته في استخدام الأساليب التربوية للتعامل مع الطلبة. وضعف الإرشادات التعليمية المقدمة لمعلم الإضافي، بالإضافة إلى عدم اهتمام مديريات التربية في بعض الأحيان بنوع التخصص الذي يحمله المعلم، فنجد في كثير من الأحيان المعلم الذي يحمل تخصص شريعة يدرس اللغة العربية، ومن يحمل تخصص هندسة يدرس رياضيات، لندرة بعض التخصصات، ويترتب على ذلك نقص المعرفة العلمية لدى المعلم الإضافي، وتعيين أكثر من معلم في السنة الدراسية لتدريس مادة واحدة للشعبة المدرسية الواحدة، حيث يتم تعيين معلم الإضافي في بداية العام الدراسي في مدرسة، ومن ثم يعاد تعيينه في بداية الفصل الثاني في مدرسة أخرى، حسب الشاغر الموجود، وضعف حماس معلم الإضافي وعدم وجود جدية لديه لتغيير نفسه نحو الأفضل لأنه على علم أنه يعمل بشكل مؤقت، وعدم الاهتمام به من قبل الإدارة أو بقية زملائه وشعوره بالاغتراب الوظيفي، والنظرة الدنيوية للمعلم الإضافي، وانخفاض الأجور بالنسبة للمعلم الإضافي، وقلة الصلاحيات الممنوحة له، وكل هذه التحديات والصعوبات التي تواجه معلم الإضافي لا بد أن يكون لها تأثير سلبي على العملية التعليمية.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول تم تناول كل محور على كما يأتي:

◄ المجال الأول: النظام المدرسي

جدول (4):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال النظام المدرسي مرتبة ترتيبا تنازليا

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يزيد من الأعباء الملقاة على المدرسة.	3.48	69.6	1.35	متوسطة
2	يضعف قدرة المدرسة على استغلال طاقاتها البشرية.	3.16	63.2	1.35	متوسطة
3	يضعف بناء فرق عمل جيدة يمكن أن تسهم في تقوية البناء التنظيمي للمدرسة.	3.05	61	1.33	متوسطة
4	يضعف من عمليات التعلم التشاركي داخل المدرسة.	3.04	60.8	1.32	متوسطة
5	يضعف الانتماء للمدرسة من قبل كافة الأطراف المعنية.	3	60	1.3	متوسطة
6	يعيق تحقيق المدرسة لرؤيتها ورسالتها.	2.95	59	1.27	متوسطة
7	إعاقة عمليات الانضباط والالتزام بقوانين وأنظمة المدرسة.	2.93	58.6	1.23	متوسطة
8	يعيق تحقيق المدرسة لخططها وبرامجها في الوقت المحدد.	2.92	58.4	1.34	متوسطة
9	يضعف عمليات التنسيق والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة.	2.86	57.2	1.31	متوسطة
10	التعيين على التعليم الإضافي يعيق انتظام جدول الحصص اليومية.	2.7	54	1.32	متوسطة
	المجموع	3.009	60.18	1.17	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (3.009) ووزن نسبي (60.18) وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك لأسباب متعددة وأهم ذلك: نقص الخبرة والمعرفة بالقوانين والأنظمة التربوية لدى معلم الإضافي؛ فمعلم الإضافي جاء من الجامعة إلى المدرسة، لا يمتلك أدنى معرفة عن أنظمة وقوانين العمل وما هو الدور المطلوب منه وضعف مساعدة المعلمين الأصلاء لمعلمي الإضافي في التعرف إلى طبيعة عمله، وقلة الإرشادات المقدمة لهم من قبل الإدارة وضعف اطلاعه على اللوائح المدرسية، وضعف تطبيق الإدارة التشاركية في كثير من مدارسنا، بالإضافة إلى كون معلم الإضافي لا يخضع لأنظمة وقوانين الخدمة المدنية، وهم أقرب ما يكون إلى موظف المناوبة.وفي الغالب معلم الإضافي لا يسعى إلى نجاح المنظمة التي يعمل بها لأن وجوده في المنظمة مؤقت، كل هذه الأمور ستلقي بآثارها على النظام المدرسي، وبالتالي تتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم، 2019) والتي توصلت

إلى أن نظام العمل من أهم مشكلات المعلم البديل، ومع دراسة (Sadiq et al., 2017) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين المبتدئين بحاجة إلى تدريب في مجال الأنماء المهني وأنهم يرغبون في تحقيق صفة التكامل في النظام التعليمي، وتختلف مع دراسة (Badali & Duggleby, 2007) والتي اكتشفت أن المعلمين البدلاء ينظرون إلى بعض أعمالهم على أنها إيجابية للغاية.

وأقوى الفقرات قوة في هذا المجال (يزيد من الأعباء الملقاة على المدرسة) بمتوسط حسابي (3.48) ووزن نسبي (69.6) ففقدان المدرسة لمعلم أصيل كان يمتلك مهاماً متعددة مثل: تربية الصفوف والمناوبة واللجان، وفرق التطوير ومجيء معلم مبتدئ لا يمتلك الخبرة الكافية في هذه الأمور وبحاجة إلى تدريب عليها من قبل الجميع من الطبيعي أن يزيد الأعباء على المدرسة من إدارة ومعلمين وهو بحاجة إلى متابعة وتوجيه ومراقبة دائمة، بالإضافة إلى عدم وجود ثقة عند مديري المدارس بالمعلم الإضافي بسبب عدم معرفتهم الكافية، وبالتالي يضطر إلى نقل بعض مهامه إلى معلمين آخرين مما يزيد من الأعباء عليهم.وجاء في المرتبة الثانية (يضعف قدرة المدرسة على استغلال طاقاتها البشرية) بمتوسط حسابي (3.16) وزن نسبي (63.2) فالمدرسة بحاجة إلى طاقات مدربة ومؤهلة وذات خبرات واسعة وغنية بمهارات التواصل مع الجهات والمؤسسات الداعمة للمدرسة قادرة على البناء والنهوض بالإنسان بناءً صحيحا على أسس وقواعد سليمة لبناء مجتمعات متقدمة حضاريا واقتصاديا واجتماعيا، وإحداث تغيرات ملموسة وواقعية، وهذا ما يفتقر إليه معلم الإضافي، وفي المرتبة الثالثة (يضعف بناء فرق عمل جيدة يمكن أن تسهم في تقوية البناء التنظيمي للمدرسة). (بمتوسط حسابي (3.05) ووزن نسبي (61) ويعود ذلك– كما يراه الباحث– إلى ضعف امتلاك معلم الإضافي مهارات التعاون والتشاركية في العمل ومهارات التواصل، وقد يكون السبب ناتجاً عن الإدارة نفسها بعدم إشراك معلم الإضافي في الأنشطة والفرق المدرسية وهذا ما أشارت إليه دراسة (Badali, & Duggleby 2007) بعدم إدراج المدرسة لمعلمي الإضافي في الأنشطة المهنية، ولذلك يميل المعلمون البدلاء إلى العزلة عن أقرانهم، ولا يشعرون أبدًا بأنهم جزء من طاقم العمل لأنهم كانوا في المدرسة لفترة قصيرة.

ومن الفقرات التي جاءت بمتوسط حسابي أضعف من غيرها (التعيين على التعليم الإضافي يعيق انتظام جدول الحصص اليومية) بمتوسط حسابي (2.7) ووزن نسبي (54%) تغيير المعلم الأصيل بمعلم الإضافي يتطلب من إدارة المدرسة في كثير من الأحيان إجراء تعديلات على الحصص الدراسية ليتناسب مع قدرات المعلم الجديد ورغباته، وما يحقق الاستقرار الدراسي في المدرسة، وكثير من المدارس تستطيع تجاوز هذه المشكلة لامتلاكها خبرات قادرة على إجراء التعديل اللازم وبفترة قصيرة.

◄ **ثانيا: مجال الطالب**

جدول (5)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال الطالب مرتبة ترتيبا تنازليا

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يؤثر تبديل المعلم الأصيل بمعلم إضافي على الاستقرار النفسي للطالب.	3.48	69.6	1.34	متوسطة
2	تؤدي كثرة تغيير المعلم إلى حدوث اضطراب وصدمة لدى الطالب.	3.37	67.4	1.28	متوسطة
3	يترتب على تعيين معلمين على الإضافي انخفاض تحصيل الطالب العلمي.	3.16	63.2	1.3	متوسطة
4	التعليم الإضافي يؤدي إلى تشتت معلومات الطلبة وأفكارهم.	3.15	63	1.31	متوسطة
5	يحد من دافعية الطلبة نحو التعلم.	2.93	58.6	1.35	متوسطة
6	يحد من تفاعل الطلبة في الحصة الدراسية.	2.92	58.4	1.28	متوسطة
7	وجود التعليم الإضافي يؤثر سلبا على شخصية الطالب.	2.87	57.4	1.33	متوسطة
8	تؤدي إلى صعوبة تأقلم الطالب مع المدرسة	2.85	57	1.32	متوسطة
8	يؤثر سلبا على سلوك الطالب داخل غرفة الصف.	2.85	57	1.33	متوسطة
9	التعيين على الإضافي يجعل الطالب يكره المدرسة.	2.42	48.4	1.29	متوسطة
	المجموع	3	60	1.15	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (3) ووزن نسبي (60) وبالمرتبة الثانية.

ويرى الباحث أن تأثير التعليم الإضافي على الطالب يعد أكثرها خطورة؛ حيث يعد الطالب محور العملية التعليمية وكافة الجهود التي تبذل على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس هدفها الطالب بالدرجة الأولى؛ وأي تقصير أو خلل في مجال الطالب، فهذا يعني وجود خلل في جميع المجالات، ويعزو الباحث أثر التعيين على الإضافي على الطالب بسبب ضعف كفايات معلمي ومعلمات الإضافي سواء كانت العلمية أو التطبيقية لأن الكفايات تأتي مع الخبرة وهذا ما يفتقده معلم الإضافي، وأن الطالب قد اعتاد على أسلوب معلمه الأصيل ليأتي معلم جديد بأسلوب وطريقة مختلفة وإمكانيات أقل، والطالب المتميز لا تتوافر لديه الفترة الكافية لإبراز طاقته وقدراته، بسبب التغيير الدائم للمعلم الإضافي فيضيع الطّلبة بين جهد وأسلوب كل معلم منهم، وعدم استقرار الخبرات لديه، والصعوبات التي تواجه معلم الإضافي التي أشارت إليها العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Grant) , 2011) من ضعف القدرة على ضبط التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وعدم القدرة على تحفيزهم، وصعوبة تصحيح الأعمال التحريرية، وضعف الإلمام بطرق تقويم

الطلبة، وتنوع الفروق الفردية عند التلاميذ، وخبرة المعلم البسيطة في تنفيذ أساليب التدريس.وفي النهاية يكون ضحية ذلك الطالب. وأقوى الفقرات في هذا المجال (يؤثر تبديل المعلم الأصيل بمعلم إضافي على الاستقرار النفسي للطالب) بمتوسط حسابي (3.48)، ووزن نسبي (69.6) ويفسر الباحث قوة هذه الفقرة بعدم قدرة الطالب على التكيف مع المعلم الجديد، وعدم إعطاء أهمية كبيرة من قبل الطلبة لمعلم الإضافي لأنهم على علم أنه سيغادر المدرسة في أقرب وقت، وعدم معرفة معلم الإضافي بالظروف النفسية والمعيشية والأسرية التي يعيشها الطلبة بسبب قلة معرفته بهم؛ وهذا قد يؤدي إلى صعوبة التعامل معهم، وفي المرتبة الثانية (تؤدي كثرة تغيير المعلم إلى حدوث اضطراب وصدمة لدى الطالب) بمتوسط حسابي (3.37)، ووزن نسبي (67.4) وترتبط هذه الفقرة بالفقرة السابقة، فالطالب الذي تكيف واعتاد على معلم معين ينصدم عندما يأتي معلم جديد بأسلوب وطريقة وشخصية مختلفة عن المعلم الأصيل؛ لا بد أن يصاب بالصدمة ويحتاج إلى وقت للتكيف معه، وفي المرتبة الثالثة (يترتب على تعيين معلمين على الإضافي انخفاض تحصيل الطالب العلمي) بمتوسط حسابي (3.16) ووزن نسبي (63.2). وهذه الفقرة تربط بالفقرات السابقة بأن عدم وجود استقرار نفسي على الطالب يؤثر على تحصيله الدراسي، فما إن يتجاوز الطالب حالة الرهبة ويكسر حاجز الخوف ويبني جسور الثقة، حتى يأتي معلم جديد بمزاج مختلف وأسلوب تدريس مختلف، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على نفسية الطالب من جهة وتفاعله مع المادة من جهة أخرى، وخاصة إن كان الطالب مرتبطاً بالمعلم السابق، وحقق معه تميزا ونتائج مرجوة، إضافة إلى وجود ضعف عند معلم الإضافي في المهارات العلمية والثقافية ومواكبة تطورات العصر الحديث، واحتياجات الطلبة المتعددة، وعدم وجود جدية لدى مديري المدارس في تطوير معلم الإضافي لأنهم على علم أنه سينهي مهامه في وقت قصير وسيأتي غيره وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Damle, 2009)، والتي استكشفت التأثير السلبي المباشر للمدرسين البدلاء على تحصيل الطلبة، ومع دراسة (Michael & Xiangyun, 2020)، والتي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين واجهوا تحديات في التدريس والتنفيذ، ومع دراسة (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019)، التي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين يجدون صعوبات في التخطيط للتدريس والتنفيذ بما يتناسب مع مستوى الطالب، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة نور الهادي (2004)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات بين المعلمات الأصيلات والبديلات، وفي المرتبة الأخيرة (التعيين على الإضافي تجعل الطالب يكره المدرسة) بمتوسط حسابي (2.42)، ووزن نسبي (48.4)، وذلك أن حب الطالب للمدرسة يرتبط بأمور متعددة منها: الأمور الفطرية وتقدير الآخرين له، ومدى الأنشطة التي توفرها المدرسة للطالب، وإحياء المدرسة لروح التنافس بين الطلبة، وإشراك جميع الطلبة في الأنشطة داخل المدرسة.وإدخال برامج التعليم بالترفيه والإكثار من البرامج الترويحية الرياضية؛ ومع ذلك فإن معاناة معلم الإضافي من جمود العلاقة بينه وبين طلابه، واقتصاره على تقديم المعلومات، وأساليب التلقين، وضعف الإدارة الصفية قد تسبب للطالب الملل وكره المدرسة.

جدول (6):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال أولياء الأمور مرتبة ترتيبا تنازليا.

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.	3.2	64	1.27	متوسطة
2	يضعف ثقة أولياء الأمور بالمدرسة.	3.17	63.4	1.29	متوسطة
3	يساهم في عدم إعطاء الصورة الحقيقية للأهالي عن مستوى أبنائهم.	3.067	61.34	1.21	متوسطة
4	يزيد من الحواجز بين المدرسة وأولياء الأمور	2.99	59.8	1.25	متوسطة
5	يصعب على أولياء الأمور تكوين صورة واضحة عن المدرسة	2.9	58	1.34	متوسطة
6	يزيد من الأعباء على أولياء الأمور والمتعلقة بمتابعة أبنائهم.	2.82	56.4	1.28	متوسطة
7	يشعر الأهالي بعدم وجود جدية في التدريس.	2.76	55.2	1.34	متوسطة
8	يزيد من خلافات المدرسة مع أولياء الأمور	2.57	51.4	1.32	متوسطة
9	يضعف دور الأهالي في تقديم الدعم والمساندة للمدرسة.	2.46	49.2	1.31	متوسطة
10	يشجع الأهالي على تغييب أبنائهم عن الدوام	2.29	45.8	1.28	متوسطة
	المجموع	2.8223	56.45	1.17	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.8223) ووزن نسبي (56.45) وبالمرتبة الثالثة؛ وبالتالي تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019) والتي بينت أن المعلمين المبتدئين واجهوا صعوبات في التواصل مع أولياء الأمور، ويرى الباحث أن انتقال تأثر الطالب من جراء التعليم الإضافي إلى الأهل، فمعاناة أولياء الأمور من معاناة أبنائهم، وكثرة التعيين على الإضافي تجعل ولي الأمر يحل محل المدرس أو اللجوء إلى التدريس الخصوصي مما يسبب إرهاقا للأهالي، وأيضا لعدم وجود توافق وتناغم بين ولي الأمر ومعلم الإضافي، بسبب قصر مدة عمله، والنظرة الدونية لمعلم الإضافي من الجميع سواء كان ذلك من الطالب أو المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وهذا ما أشار إليه االقميري، 2022) بالنظرة الدونية للمعلم الإضافي ودراسة Bada-li,2007 والتي بينت أن معلمي الإضافي لم يشعروا في يوم أنهم جزء من طاقم العمل، ومعاناتهم من الاغتراب الوظيفي والانعزال الاجتماعي عن الآخرين.واستثناء العديد من الإدارات معلم الإضافي من العضوية في مجالس أولياء الأمور.كما أن الفترة التي يقضيها معلم الإضافي في التدريس تعد مدة غير كافية للتعرف إلى طبيعة

أولياء الأمور وصفاتهم وطرق التواصل والتفاهم معهم، فهو يحتاج إلى مدة أطول للاندماج في المجتمع وتمثل ثقافته.

وأقوى الفقرات في هذا المجال (تخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم) بمتوسط حسابي (3.2) ووزن نسبي (64) ويحرص معظم الأهالي على تحقيق أبنائهم على مستوى تحصيلي متميز، ويتساءلون باستمرار عن كيفية أداء المعلم وخبرته وقدراته.

وفي المرتبة الثانية الفقرة (يضعف ثقة أولياء الأمور بالمدرسة) بمتوسط حسابي (3.17) ووزن بنسبة (63.4) فعلى المعلم أن يقدم صورة واضحة للأداء الأكاديمي والسلوكي عن طلبته لأولياء الأمور، ويوضح لهم مقدار مشاركته في الأنشطة الصفية وغيرها والجهد الذي يبذله في تحسين مستواه والتطورات التي تحصل خلال تعليمه، لتتاح لأولياء الأمور الفرصة للتعرف إلى إمكانيات المعلم، والثقة في أدائهم ما يخلق شعورا بالارتياح لدى الآباء، ومعلم الإضافي غير متمكن في الغالب من هذه المهارات بحكم قلة خبرته ولأسباب أخرى تم ذكرها.

وفي المرتبة الثالثة (يسهم في عدم إعطاء الصورة الحقيقية للأهالي عن مستوى أبنائهم) بمتوسط حسابي (3.067) ووزن نسبي (61.34) وهذه الفقرة مرتبطة بالفقرات السابقة بأن معلم الإضافي بحاجة إلى فترة من أجل التعرف إلى خصائص الطلبة ومستوياتهم والحكم عليهم، ويلجأ بعض معلمي الإضافي إلى وضع علامات وهمية وعالية للطلبة بحجة أنه سيغادر المدرسة عن قريب ويريد كسب ود الطلبة.

وفي المرتبة الأخيرة (يشجع الأهالي على تغييب أبنائهم عن الدوام) بمتوسط حسابي (2.29)، ووزن نسبي (45.8) وبدرجة متوسطة؛ حيث يرى الباحث أن هناك إدارة تتابع غياب الطلبة وحضورهم، وهناك العديد من المعلمين الأصلاء المتميزين، والطالب لا يأتي إلى المدرسة لكي يتعلم من معلم الإضافي فقط بل من جميع المواد والمعلمين.ومع ذلك يلجأ الطلبة وخاصة في المرحلة الثانوية إلى التعليم الخصوصي والهروب من المدرسة بسبب شعورهم بقلة الفائدة بسبب وجود معلم على التعيين الإضافي لا يمتلك الخبرة والكفاءة.

جدول (7):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال المعلمين الأصلاء مرتبة ترتيبا تنازليا.

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يزيد من ضغوط العمل الوظيفي على المعلم الأصيل.	2.99	59.8	1.13	متوسطة
2	يزيد من صعوبة تطبيق ما خطط له المعلم الأصيل	2.94	58.8	1.25	متوسطة
3	يضعف دور المعلم في العضوية في المجالس وفرق التطوير.	2.93	58.6	1.04	متوسطة
4	يؤثر التعيين على المعلم الأصيل في ضعف التعرف على القدرات والمواهب الكامنة لدى تلاميذه.	2.86	57.2	1.4	متوسطة
5	يزيد من تحديات المعلم الأصيل في التكيف مع المتغيرات المختلفة ومواجهة التحديات المستقبلية.	2.74	54.8	0.96	متوسطة
6	يقف عائقا أمام التنمية المهنية المستدامة للمعلم الأصيل.	2.71	54.2	1.33	متوسطة
7	يضعف عمليات التعاون والتنسيق بين المعلمين الأصلاء	2.7	54	1.44	متوسطة×
8	يؤدي إلى حدوث الأزمات والتوتر بين المعلمين الأصلاء.	2.7	54	1.08	متوسطة
9	يضعف دور المعلم الأصيل كعضو في جماعة المدرسة والمهنة التي ينتمي إليها.	2.66	53.2	1.1	متوسطة
10	يجعل المعلم الأصيل يشعر بالاغتراب الوظيفي داخل المدرسة.	2.51	50.2	1.32	متوسطة
	المجموع	2.78	55.48	1.05	متوسطة

يبين الجدول (7) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلمين الأصلاء جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.78)، ووزن نسبي (55.48) فالعملية التعليمية نظام متكامل ووجود خلل في مجال سيؤثر على المجالات الأخرى، ففقدان المدرسة لعدد من المعلمين الأصلاء والتعيين بدلاً منهم على التعليم الإضافي تقتضي من المعلمين الأصلاء الآخرين مضاعفة جهودهم لسد النقص الحاصل، ومن ذلك زيادة النصاب لهم، كما يقتضي منهم متابعة زملائهم على التعليم الإضافي وإرشادهم؛ حيث جاء في المرتبة الأولى (يزيد من ضغوط العمل الوظيفي على المعلم الأصيل) بمتوسط حسابي (2.99) ووزن نسبي (59.8). وفي المرتبة الثانية (يزيد من صعوبة تطبيق ما خطط له المعلم الأصيل) بمتوسط حسابي (2.94) ووزن نسبي (58.8) فعملية التعيين على التعليم الإضافي من الأمور الطارئة على المدرسة وغير مخطط له ويمكن أن تحدث في أي وقت، فقد يخطط معلم بعمل أنشطة وخطط مع زملاء له في المدرسة ثم يفاجأ بمعلم إضافي جاء ليحل محل المعلم الأصيل مما يصعب عليه الاستمرار في تنفيذ ما خطط له.وفي المرتبة الأخيرة (يجعل المعلم الأصيل يشعر بالاغتراب الوظيفي داخل المدرسة) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.51) ووزن نسبي (50.2) المعلم الأصيل اعتاد خلال خبرته على عمليات التغيير والنقل التي تجريها وزارة التربية بصورة مستمرة، مع ذلك فإن المعلم الأصيل قد يشعر بالاغتراب في حال تعيين أعداد كبيرة من معلمي الإضافي واستبدالهم بصورة مستمرة فهو بحاجة إلى فترة حتى يكون صداقات جديدة ويندمج مع زملائه الجدد.

وينبثق عن السؤال الثاني الفرضيتان الآتيتان:

- اولا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

لفحص دور متغير الجنس قام الباحث بحساب اختبار t- test

للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا، وكما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

اختبار t- test للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا لمتغير جنس المدير

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قينة t	مستوى الدلالة
ذكر	120	3.094	1.68		
أنثى	80	2.71	1.86	4.89	.02
المجموع	200	2.902	1.89		

نلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على المجموع العام مما يدل أن تأثير التعيين على التعليم الإضافي في مدارس الذكور أقوى من مدارس الإناث ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المعلمات كونهن أكثر حساسية وتأثرا بالمشكلات التي تواجههن، وأكثر تعاونا في فيما بينهن وإصرارا ومثابرةً وصبراً على مواجهة التحديات والتغلب عليها وأكثر اهتماما والتزاما بالأنظمة والقوانين، والأنثى تقبل بعملها كمعلمة على التعليم الإضافي وتجتهد به وتحاول إثبات ذاتها بسبب قلة الفرص لديها في الحصول على عمل آخر، أما الذكور فيعتبرون عملهم معلما على التعليم الإضافي نوعاً من التسلية وغير مجد وهو مستعد لترك العمل في أي وقت إذا أتيحت له فرص عمل أخرى، ليتمكنوا من تلبية متطلبات الحياة، وهذا كله ينعكس على سير العملية التعليمية، وبالتالي تختلف مع دراسة القيمري (2022) ودراسة (إبراهيم، 2019).

- ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات المتعلقة المرحلة الدراسية	الثانوية	63	2.8	1.11
	أساسي عليا	71	2.756	1.13
	أساسي دنيا	66	3.15	1.13

جدول (10):

تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

الدرجة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F قيمة (ف)	Sig قيمة المعنوية
بين المجموعات	7.008	1	2.105		
داخل المجموعات	62.499	198	.153	8.454	.005
المجموع	69.507	199			

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ف (8.454) عند مستوى الدلالة (.005) وللكشف عن مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للكشف عن مواقع الفروق على متغير المرحلة الدراسية لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	المتوسط الحسابي	الثانوية	أساسي عليا	أساسي دنيا
الثانوية	2.8			-.35
الأساسية العليا	2.756	-		.394
الأساسية الدنيا	3.15	-	-	

يظهر من الجدول (11) وجود فروق لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها تبعا لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية الدنيا بمتوسط حسابي (3.15) ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى عدم وجود تخصصية في المواد، وأن مدرساً واحداً يقوم بتدريس أغلب المواد وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى، وبالتالي التأثير يكون أقوى وأشمل، ووجود الضعف عند معلم الإضافي ينتقل أثره إلى الطالب في جميع المواد، بعكس المراحل الأخرى، والطالب في المراحل الأساسية الأولى يحتاج إلى الحنان والأمان أولا ومن ثم التعليم، وتغيير المعلم بين الحين والآخر يبعث الخوف والقلق والرهبة داخل الطالب أكثر من المراحل المتقدمة، وهناك أسباب تخص معلم الصفوف الأساسية الدنيا، فمعلم الصفوف الأولى يمتلك أساليب تدريس حديثة في تعليم طلابه لأساسيات القراءة والكتابة بحكم تخصصه وخبرته والدورات التدريبية التي يخضع لها، ويصعب على أي شخص آخر أن يحل محله بالكفاءة نفسها، ويرى الباحث أن عدم وجود فروق إحصائية لصالح المرحلة الثانوية على الرغم من خطورة هذه المرحلة وحساسيتها كونها مرحلة تقرر مصير الطالب، بأن وزارة التربية نادراً ما تلجأ إلى التعيين على الإضافي للمراحل الثانوية، وفي حال وجود نقص مفاجئ تقوم بسد النقص من خلال النقل من مدارس أخرى أو التبديل مع معلم آخر داخل المدرسة، وأيضا أن أغلب طلبة المرحلة الثانوية يعتمدون على التعليم الخصوصي، ولا يكترثون كثيرا بمستوى المعلم داخل الصف.

وأخيرا نرى أن مشكلة التعليم الإضافي يشترك فيها الإدارة المدرسية، والمعلمون الأصلاء، والمجتمع المحلي، بالنظرة الدونية للمعلم الإضافي بغض النظر عن مستواه وضعف تشجعهم على أداء العمل؛ مع وزارة التربية والتعليم لعدم وجود تدريب مكثف لمعلم الإضافي وكثرة التعيين على الإضافي بدلا من اللجوء إلى التعيين الرسمي.

التوصيات

1. ربط إنجاز المعلم الإضافي بتعيينه بمنحه نقاطاً إضافية في ترتيبه بديوان الخدمة المدنية.

2. استخدام أسلوب إداريّ حكيم وديموقراطي يشارك فيه المعلّم الإضافي، وتتاح الفرص المناسبة له للإبداع واكتساب المعرفة.

3. تعيين المعلم البديل لمدة عام دراسي كامل وبموجب عقد ملزم للطرفين.

4. توفير التدريب المناسب للمعلم البديل قبل بدء العام الدراسي لتزويده بسائر المعارف والمهارات اللازمة.

5. مخاطبة ديوان الخدمة المدنية ومعرفة الأشخاص المتوقع تعيينهم وعقد برامج تدريبية لهم وتعينهم على حساب التعليم الإضافي لضمان استقرارهم بمكان عملهم بعد التعيين.

6. تطبيق بعض الأساليب الحديثة والمهمة من أجل التكيف التنظيمي لمعلمي الإضافي مثل: التعلم من خلال الزملاء، والشراكة مع المؤسسات الأخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد. (2019). مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، 27 (2): 99 – 140.
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله. (2006). عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها، المجلة التربوية جامعة الكويت، 16 (62): 233 – 258.
- القيمري، ولاء عبد العزيز. (2022). علاقة بين التعسّف الإداريّ والاغتراب الوظيفيّ لدى المعلّمين البُدلاء في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بفلسطين، (رسالة ماجستير ير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.
- نور الهادي، مريم عثمان. (2004). أثر معلم الرياضيات البديل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية السودانية (نموذج ولاية سنار). (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم كلية التربية، السودان.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, H. (2019). The Problems of the Alternative Teacher in the Schools of El- Dakhlia Governorate in Sultanate of Oman, Egyptian Journal of Development and Planning, 27 (2): 99_ 140.*
- *Alorainni, A. A. (2006). The factors of wasting the time of teaching process at primary schools from the perspectives of its principals. The Educational Journal, Kuwait University, 16 (62): 233_258.*
- *Al- Kamary, W. (2022). The Relationship between Administrative Abuse and Job Alienation among Substitute Teachers in Hebron Governorate Schools in Palestine. Un Published Magister dissertation, Hebron University, Palestine.*
- *Nour Al- Hady, M. O. (2004). The, The Effect of Non-specialist mathematics teacher they have on the acquisition of academic achievement by the secondary level students. Unpublished MA Dissertation, University of Khartoum, faculty of education, Sudan.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bekingalar, L. (2015) Examining Opinions and Perceptions Regarding Substitute Teachers and their Impact on Student Learning. Unpublished Doctoral dissertation, Nova Southeastern University, USA.*
- *Damle, R. (2009) Investigating the Impact of Substitute Teachers on Student Achievement: A Review of Literature. Research Deployment and Accountability (RDA).*
- *Duggleby, P., & Badali, S. (2007) Expectations and Experiences of Substitute Teacher, The Alberta Journal of Educational Research. 53 (1): 22- 33.*
- *Duthilleul, Y. (2005) Lessons Learnt in the Use of "Contract" Teachers – Synthesis Report. Paris: UNESCO- IIEP.*
- *Glatfelter, A. G. (2006) Substitute Teachers as Effective Classroom Instructors. Unpublished Doctoral dissertation, UCLA.*
- *Grant, L.. (2011) Educators Perceptions of the Substitute Teachers Role in District of Columbia Public Schools. Un published Doctoral dissertation, College of Education, Walden University- USA.*
- *Hardman, S. & Tippetts, Z. (2001). Permanent Teacher Preparation for Substitute Teachers, Sub Journal, 2 (1): 21- 25.*
- *Henderson, E., Protheroe, N & Porch, S. (2002). What we know about: Developing an effective substitute teacher program. Arlington, Varginia: Educational Research Service.*
- *Li, Z. (2005). A Survey Study on Substitute Teacher in Hongguang County. Un published master dissertation, Beijing Normal University, China.*
- *King, T.. (2016) Designing effective professional development for substitute Teacher. Un published Doctoral dissertation, University of Memphis, Wallington- USA.*
- *Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis. Journal of Qualitative Research in Education, 6 (3): 341- 371.*
- *Mampane, K. (2013). educators experience and perceptions teacher absenteeism. Un Published Magister dissertation, faculty of Education, University of Pretoria, South Africa.*
- *Markley, T. & et al. (2008). A handbook for Yukon substitute teachers, Yukon: Yukon department of Education.*
- *Michael, H. & Xiangyun, Du. (2020). Novice Teachers' Challenges and Coping Strategies in Qatari Government Schools. International Journal of Learning, 19 (9): 118- 142.*
- *Narayan, K. & Mooij, J. (2010). Solution to Teacher Absenteeism in Rural Government Primary Schools in India: A Comparison of Management Approaches, The Open Education Journal, (3): 63- 71.*
- *Russell, M. D. (2016). Relationships among Teacher Absenteeism, Evaluation Scores, and Satisfaction with Teaching at the Elementary school Level. Unpublished doctoral Dissertation, The University of Memphis Wallington. USA.*
- *Sadiq, A., Ramzan, M. & Akhtar, M. (2017). Induction programs for novice teachers: An initiative towards quality. New Horizons (1992- 4399) , 11 (1): 123- 133.*
- *Weems, L. (2003). Representations of substitute teachers and the paradoxes of professionalism. Journal of Teacher Education, 54 (3): 254- 265.*