International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 2 *Vol.(46), Special issue, February 2022*

Article 1

2022

Global Perspectives on Teacher Professional Development: Navigating the Pandemic

Justin J. WEST PhD
College of Fine Arts The University of Texas at Austin, justin.west@austin.utexas.edu

Alfredo Bautista PhD
The Education University of Hong Kong, abautista@eduhk.hk

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Educational Administration and Supervision Commons, Higher Education Commons, and the Teacher Education and Professional Development Commons

Recommended Citation

WEST, Justin J. PhD and Bautista, Alfredo PhD (2022) "Global Perspectives on Teacher Professional Development: Navigating the Pandemic," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 2 , Article 1.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/1

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol.(46), Special issue - February 2022 - المجلد (46) عدد خاص - فبراير 2022

Manuscript No.: 1997

Global Perspectives on Teacher Professional Development: Navigating the Pandemic

وجهات نظر عالمية حول التطوير المهني للمعلم أثناء جائحة كورونا

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp1-27

Justin J. WEST
Sarah and Ernest Butler School of Music, College of Fine Arts
The University of Texas at Austin
justin.west@austin.utexas.edu

Alfredo BAUTISTA *
Associate Professor & Associate Head, Department of Early Childhood Education
The Education University of Hong Kong (Hong Kong, SAR China)
abautista@eduhk.hk

*Corresponding author

جاستن جيه ويست
كلية سارة وإرنست بتلر للموسيقى، كلية الفنون الجميلة
جامعة تكساس في أوستن

ألفريدو بوتيستا *
جامعة هونج كونج التعليمية
(هونج كونج، مناطق جمهورية الصين الشعبية الإدارية الخاصة)

المؤلف المراسل

All rights reserved to the International Journal for Research in Education
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

Global Perspectives on Teacher Professional Development: Navigating the Pandemic

Abstract

Educational researchers, policymakers, and administrators agree that providing in-service teachers with high-quality professional development (PD) opportunities is essential to educational success. Despite the substantial sums invested in teacher PD by countries and jurisdictions, the COVID-19 pandemic has caused serious challenges to teacher learning around the world. As conventional face-to-face initiatives became impracticable (e.g., workshops, conferences, school-based PD) and the need to prioritize pandemic-specific topics intensified (e.g., emergency remote teaching), teacher PD was recast both formally (where and how teachers engaged in PD) and substantively (what teachers sought to learn from PD). Amidst the international upheavals caused by COVID-19, how have teacher PD infrastructures (policies, practices, theories) responded? For this Special Issue, we put this and other questions before a panel of PD scholars in six contexts: United States, Scotland (United Kingdom), Uruguay, Australia, United Arab Emirates, and Hong Kong (SAR China). In their respective contributions, authors discuss issues such as the limitations of PD systems based on compliance and external accountability mechanisms, the need to center teacher motivation in existing PD frameworks, matters of access and equity, the importance of developing technological infrastructures for online and hybrid learning, problems of online safety and wellbeing, and more. The Special Issue shows that the uncertainty of today's times requires new, global perspectives on PD design, implementation, evaluation, theory, and scholarship. To nurture agentic, highly motivated, and effective teachers for the pandemic era and beyond, countries and jurisdictions should think more creatively about how to best support teacher learning.

Keywords: Teacher professional development, in-service teachers, COVID-19, comparative education

Introduction

Education is a dynamic field of practice, shaped by conditions in politics, economics, culture, technology, and also global health, as we witnessed starting in late 2019. The COVID-19 pandemic caused sweeping and unprecedented disruptions to education systems around the world (Ilari et al., 2021). At first, this meant providing instruction at mass scale via the Internet.[1] Classroom teachers suddenly became distance educators, leveraging technology with which many had little prior training or experience. Inequity was pervasive, with economically disadvantaged students lacking the hardware and high-speed Internet connectivity to reliably engage in remote learning; many students lost contact with education institutions altogether (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2021). Once schools resumed in-person operation, teachers were leading enforcers of distancing, sanitizing, masking, and other mitigation measures. Meanwhile, as the virus spread uninhibited in most communities, teachers worried of risks to their personal wellbeing and that of their partners, children, and loved ones.[2]

Policymakers, researchers, and educators agree that high-quality professional development (PD) is essential to teaching effectiveness (Bautista & Ortega-Ruíz, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Popova et al., 2021). Conferences, workshops, lesson study, coaching, peer observation, professional learning communities, and other experiences comprise the diverse PD landscape in which teachers worldwide routinely engage. In a recent survey study conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019), it was estimated that 94% of teachers in OECD member states regularly participate in PD.

---

[1] At their peak, school closures affected nearly three in four of the world's primary and secondary students (see https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures).

[2] As of December 2021, COVID-19 is attributed to approximately 5.4 million deaths globally (see https://covid19.who.int/).

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

Well-designed PD should not only help teachers improve their knowledge and skills, as extensively shown in the literature (Desimone, 2009; Garet et al., 2016; Hill et al., 2013; Penuel et al., 2007). It should also provide support for teachers in response to changing or challenging circumstances. Amidst the upheavals caused by COVID-19, how did teacher PD infrastructures (policies, practices, theories) respond? We put this and other questions before a panel of PD scholars for this Special Issue of the *International Journal for Research in Education* (IJRE). While the authors took varied approaches to tackle this question, collectively they supply a rich, forward-thinking, and global account of teacher learning that can inform PD research and practice now and well after the pandemic ends.

Teacher PD Research in Brief

PD Concepts and Practices

In the last 40 years, PD went from being regarded by scholars as discrete programs undertaken for individual teacher growth to being viewed as a multifarious process toward collective teacher and school improvement (Opfer & Pedder, 2011). The programmatic orientation was evident in early PD frameworks, as Guskey (1986) explained in his model of staff development and teacher change:

> Clearly, teachers are attracted to staff development programs because they believe these activities can potentially expand their knowledge and skills, contribute to their growth, and enhance their effectiveness with students… What they hope to gain through staff development programs are specific, concrete, and practical ideas that directly relate to the day-to-day operation of their classrooms. (p. 6).

Teachers attended lectures, in-service workshops, conferences, and other programs provided by their schools and districts as means to hone their practice. In many instances, these activities were time-limited and

failed to include ongoing support for implementation in teachers' actual classroom environments (Lieberman & Miller, 2014; Wong & Bautista, 2018). Teachers were seldom consulted in PD design or execution. Little (1993) critiqued this approach, describing it as a top-down "training model" of PD (p. 133) that was unlikely to induce systemic change.

Contemporary frameworks diverge considerably from these early works. Scholars now emphasize indeterminacy, complexity, situatedness, and collaboration in teacher PD (e.g., Borko, 2004; Clarke & Hollingsworth, 2002; Opfer & Pedder, 2011). Dagen and Bean (2014) described PD as "experiences that take place within a collaborative culture of shared leadership, that increase educators' knowledge about content and pedagogy and enable them to use that knowledge to improve classroom and school practices that improve student learning" (p. 44). Teachers themselves are often positioned as constructors rather than passive recipients of PD (Bautista et al., 2021). Moreover, scholars have all but retired terms such as *staff development* that evince a program orientation (e.g., Guskey, 1986; Showers et al., 1987) in favor of those like *teacher learning* (e.g., Opfer & Pedder, 2011), *professional learning* (e.g., Boylan et al., 2018), and *growth in practice* (e.g., Lieberman & Miller, 2014; West et al., 2021), all of which contemplate change as an iterative, contextualized process with teachers and students at its center.[1]

Tenets of PD Effectiveness

As the field has matured, and especially since the year 2000, a sturdy consensus emerged among international scholars on the tenets of effective PD. Frameworks are numerous in the literature (e.g., Bautista et al., 2017; Borko, 2004; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Opfer &

[1] We retain the umbrella term *professional development* in the Special Issue title, as it captures the gamut of theoretical perspectives and is still widely used in extant research, but authors were free to employ in their specific contribution whichever term(s) they considered apt.

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

Pedder, 2011; West, 2021), but they all tend to define effective PD along at least five dimensions: (a) content specificity, (b) relevance, (c) teacher agency, (d) social interaction, and (e) sustained duration. Studies have shown that PD with all or most of these elements is associated with better outcomes for teachers and their students (Darling-Hammond et al., 2017; Garet et al., 2016; Penuel et al., 2007).

(a) *Content-specific* PD centers the knowledge and skills of teachers' main disciplines. To the extent possible, general theory and pedagogy are embedded within substantive content areas (Kennedy, 2016; Merriman, 2014).
(b) *Relevant* PD is germane to teachers' everyday practice, which includes the subjects they teach but extends to other contexts such as the socioeconomic status of their students and the priorities and needs of their schools and wider communities (Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011).
(c) *Agentic* PD makes teachers the architects and custodians of their growth and recognizes the experiences and preferences they bring to learning endeavors (Boylan et al., 2018; Youngs & Lane, 2014).
(d) *Socially interactive* PD places teachers within communities of practice where they exchange with similarly situated colleagues on matters of instruction (Dagen & Bean, 2014; Gray et al., 2016; Lieberman & Miller, 2014).
(e) PD with *sustained duration* gives teachers time to apprehend, implement, and then evaluate new content and practices (Martin et al., 2017).

These principles provide a unified framework for leaders and policymakers who oversee PD infrastructures, teachers who seek out and participate in PD, and for researchers who study PD.

Context, Purpose, and Structure of the Special Issue

COVID-19 recast teacher PD both formally (where and how teachers engaged in PD) and substantively (what teachers sought to learn from PD). As in-person gatherings became unwise or unworkable, conferences, professional learning communities, and other congregate PD programs were diverted online. Many teachers sought counsel and connection via social media, videoconferencing, or other Internet forums. In some respects, to "virtualize" PD was to make it more accessible: teachers were no longer constrained by the relevance or cost of the PD available in their home jurisdictions. On the other hand, videoconferencing is hardly a perfect replacement for in-person and school-based dialogue, support, and observation. Moreover, the need to prioritize topics with pandemic resonance (e.g., emergency remote teaching) may have crowded out other important issues that seemed less immediately relevant (e.g., teacher content knowledge). The exigency and singularity of the pandemic compelled teachers around the world and the PD systems that support them to react quickly and without well-tested frameworks in which to base their work. Now, more than two years on, PD scholars, practitioners, and policymakers have an opportunity to evaluate what happened, reflect about it, and consider changes and innovative teacher PD strategies for the future.

In January 2021, the IJRE extended us an invitation to edit the present Special Issue, titled "Global Perspectives on Teacher Professional Development: Navigating the Pandemic." The purpose was to bring together a series of articles featuring contemporary approaches to teacher PD around the world, with emphasis on the strategies adopted to tackle the challenges of the COVID-19 pandemic. As mentioned, the Special Issue endorses a systemic, ecological, and socially situated understanding of teacher PD (Opfer & Peder, 2011; West & Bautista, 2021). Rather than focusing on the effects of isolated PD activities or initiatives, we were interested in holistic descriptions of PD systems within specific countries and jurisdictions around

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

the globe, accounting for the multiple factors that mediate the impact of teacher PD (e.g., cultural, societal, political, economic). In our invitation letter to the selected contributors, we explained that our focus was conceptual papers (i.e., not empirical) outlining the PD trends currently in place in the author's context. We suggested some potential topics that could be addressed, namely:

- Description of the teacher PD system in your country/jurisdiction (e.g., analysis of policy frameworks regulating PD, main providers of PD).
- Examples of effective/successful teacher PD practices in recent years. What might teacher PD practitioners and researchers in other parts of the world learn from what is happening in your country/jurisdiction?
- Most important challenges for teacher PD in your context today.
- Ways in which teacher PD policy, infrastructure, theory, and/or practice has changed as a result of the COVID-19 pandemic. Strategies that have been implemented thus far.
- Pandemic-related changes to teacher PD that you think will remain. Changes you believe *should* remain.

We specified that covering all these topics was not required. Authors were given freedom to elaborate on these themes or any others they deemed relevant or significant. The Special Issue comprises articles from six different regions around the world: the United States of America, Scotland (United Kingdom), Uruguay, Australia, United Arab Emirates, and Hong Kong (SAR, China). In the following, we provide a brief outline of each of the contributions.

United States of America

The first article is titled "Exogenous Shocks and Teachers' Motivation to Learn: Pandemic and Professional Development in the United States" (pp.

261 - 308) It is authored by Justin J. West (The University of Texas at Austin), Ann Marie Stanley (Louisiana State University), and Aina K. Appova (The Ohio State University). The authors describe the demotivational effects of COVID-19 on teachers' motivation to engage in PD, specifically within the context of the United States. Drawing on economics and sociology, they characterize the pandemic as an *exogenous shock* that has shaped teachers' readiness and willingness to further their learning. The authors argue that this exogenous shock has also revealed the limitations of existing frameworks to explain the effectiveness of PD, as teacher motivation plays a marginal role in prior frameworks. Based on Appova and Arbaugh (2018), the authors offer suggestions and recommendations for PD researchers to center motivation in future theoretical and empirical studies. More specifically, they justify the importance of (a) investigating the links between teacher motivation and PD effectiveness, (b) generating and implementing innovative models and measures of teachers' motivation to learn, and (c) using PD as a booster of teacher motivation, efficacy, and resilience, which the authors characterized as key constructs and outcomes of PD. West et al. (2022) conclude that the true linchpin of teacher learning within PD settings may be teacher motivation, rather than merely the structural or content features of PD initiatives.

Scotland (United Kingdom)

The second contribution, authored by Aileen Kennedy (University of Strathclyde), is titled "Teacher Professional Learning in Scotland During (and after) the COVID-19 Pandemic: A Story of Hope and Humanity?". The author describes how COVID-19 has changed the personal and professional lives of Scottish teachers and analyzes the worrisome issues of PD access and equity that have arisen in Scotland because of the pandemic. She explains how recent events have either advantaged or disadvantaged teachers in particular school settings and reflects on how policymakers and school administrators have either maintained or disrupted certain pre-pandemic

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

PD discourses. Kennedy (2022) articulates several lessons that have been learned as a result of COVID-19, focusing specifically on the importance of (a) communicating with young people and their families, (b) reconsidering what constitutes pedagogical spaces, and (c) understanding professional standards as the spine of professional learning policies. The author concludes her article by identifying "things to be kept, nurtured and developed; things to be avoided or to be wary of; and excitingly, things that might be possible in the future." (pp. 84 - 125).

Uruguay

The third article of the Special Issue is titled "Re-considering Teacher Professional Development in the Pandemic Era: The Uruguayan Case." The authors are Denise Vaillant, Mariela Questa Torterolo, and María Azpiroz (Universidad ORT Uruguay, pp. 167-201). They examine the standards for teacher PD in Uruguay, with a focus on the technological infrastructure provided by the Ceibal Plan (Basic Computer Science Educational Connectivity Plan for Online Learning). Uruguay has heavily invested in digital technologies for primary and secondary education in the past decade, which has allowed teachers to adapt to the challenges of COVID-19 relatively quickly. Teachers and students across all education levels adopted online instruction in virtual environments, building upon the digital teaching and learning skills previously acquired. However, this abrupt change presented significant challenges which led to a fundamental redesign of teacher PD and institutional support. The article elaborates on several examples of Ceibal initiatives that have been offered to facilitate teachers' pedagogical use of technologies. Vaillant et al. (2022) conclude that digital technologies should not be seen merely as devices to deliver academic content, but rather as tools with the capacity to transform teacher-student interactions and foster meaningful learning in students. Moreover, the authors conclude that providing teachers with PD in digital technologies is vital to prepare them for scenarios of even greater uncertainty.

Australia

Damian Maher (University of Technology Sydney) is the author of the fourth article, titled "In-service Teacher Professional Learning in Australia: Lessons Learnt from COVID-19, (pp. 84-125)". This article examines teacher professional learning in Australia, drawing on literature developed by the Australian Government and other governing bodies, and describes ways in which PD is legislated and undertaken in different jurisdictions around the country. Subsequently, the article analyzes some of the changes brought about by COVID-19 and the ways in which the pandemic impacted the roles of teachers and the learning opportunities provided to them. The role that social media played in supporting teacher informal learning during the pandemic is examined in detail. One significant change was the increased use of technology to support student learning. The challenges and successes in this area are investigated. The final section of the article looks towards the future, examining potential long lasting changes to teaching practice and to teacher professional learning in Australia due to COVID-19. More specifically, Maher (2022) focuses on online safety (including cyberbullying), student wellbeing (including suicide), and hybrid learning.

United Arab Emirates

The fifth contribution is titled "Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates, pp. 28 - 83)". The authors are Rhoda Myra Garces-Bacsal, Najwa Alhosani, Hala Elhoweris, Rachel Alison Takriti, Lindsay Schofield, Georgios Stylianides, Mohamed Alhosani, Ahmed Hemdan, and Osha Almuhairy (United Arab Emirates University). This article provides a detailed description of the teacher PD system in the United Arab Emirates (UAE), which is nowadays regarded as the Middle East's center of excellence in education and educational research. Ambitious national reforms have been introduced in recent decades, with strong emphasis on ensuring and maximizing the PD of teachers in government and private schools. The authors describe best

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

practices and challenges in four specific areas (early childhood, special education, educational leadership, health and physical education), which have been affected by stringent quality assurance and accreditation mechanisms. The authors also analyze recent shifts in teacher PD practices in the UAE in response to the COVID-19 pandemic. Garces-Bacsal et al. (2022) conclude that there is a need for a more cohesive and centralized framework to structure the implementation of PD, ensuring that learning initiatives are responsive to the needs of the various stakeholders. Their vision is for teachers to outline their own individual roadmaps, with the final aim to collectively redefine the evolving educational landscape in the UAE.

Hong Kong (SAR, China)

The article that closes the Special Issue is titled "Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure" (pp. 202-260) authored by Alfredo Bautista, Yan-Lam Ho, Thomas Fan, Jerry Yeung, and Darren A. Bryant (The Education University of Hong Kong), this paper describes the current PD infrastructure for Hong Kong primary and secondary school teachers, based on policy frameworks, institutional websites, and research literature. The authors introduce the structure of Hong Kong education system, provide a brief overview of preservice teacher education, review the in-service teacher PD system, and describe the types of initiatives offered by the five leading PD providers (i.e., the Education Bureau, local universities, schools, teacher unions, and private organizations). The various strategies recently adopted by these five providers in response to the COVID-19 pandemic are analyzed in detail. Bautista et al. (2022) conclude that "Hong Kong has made great efforts to design a high-quality PD infrastructure within a hierarchical educational system, in which quantity of provision and content coverage have been prioritized over teacher agency and autonomy". Moreover, the authors argue that more research is needed to investigate the actual impact of PD on both teachers and students.

Final Remarks

Jointly, the six articles in the Special Issue show that the uncertainty of today's times require new, global perspectives on PD design, implementation, evaluation, theory, and scholarship. Authors discuss issues such as the limitations of PD systems based on compliance and external accountability mechanisms, the need to center teacher motivation in existing PD frameworks, matters of access and equity, the importance of developing technological infrastructures for online and hybrid learning, as well as problems of online safety and wellbeing. To nurture agentic, highly motivated, and effective teachers for the pandemic era and beyond, countries and jurisdictions should think more creatively about how to best support teacher learning. We invite the readers of the IJRE to reflect on how the perspectives presented in this Special Issue could be used to enhance teacher PD theories, policies, and/or practices in their own countries or jurisdictions, helping them to navigate these challenging pandemic times.

Acknowledgements

This study was supported in part by the General Research Fund (GRF) 2021/22, Research Grants Council (RGC) (Grant #18610121). The views expressed in this paper are the authors' and do not necessarily represent the views of their respective institutions.

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

وجهات نظر عالمية حول التطوير المهني للمعلم أثناء جائحة كورونا

المستخلص

يتفق الباحثون التربويون وصنّاع السياسات والإداريون على أن تزويد المعلمين أثناء الخدمة بفرص التطوير المهني عالية الجودة (التطوير المهني) يعتبر أمراً لازماً وضرورياً للنجاح التعليمي. على الرغم من المبالغ الكبيرة التي قامت الدول والاقاليم باستثمارها على مر التاريخ في التطوير المهني للمعلم، أدت جائحة كوفيد – 19 إلى ظهور تحديات خطيرة تواجه تعليم المعلم في جميع أنحاء العالم. ونظراً إلى أن المبادرات التقليدية الوجاهية أصبحت غير عملية ويتعذر القيام بها (على سبيل المثال، ورش العمل والمؤتمرات والتطور المهني في المدرسة) وتكثيف الحاجة إلى إعطاء الأولوية للمواضيع الخاصة بالجائحة (مثل التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ)، هذا ولقد تم العمل على إعادة صياغة التطوير المهني للمعلم من الناحيتين الرسمية (توقيت وطريقة مشاركة المعلمين في التطوير المهني) والموضوعية (أهداف التعلم للمعلمين من التطوير المهني). في خضم الاضطرابات الدولية التي سببتها جائحة كوفيد – 19، كيف استجابت البنى التحتية للتطوير المهني للمعلم (السياسات والممارسات والنظريات)؟ بالنسبة لهذا الإصدار الخاص، نعرض هذه الأسئلة وغيرها أمام مجموعة من الباحثين في التطوير المهني في ستة سياقات : الولايات المتحدة، واسكتلندا (المملكة المتحدة)، وأوروغواي، وأستراليا، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وهونج كونج (مناطق جمهورية الصين الشعبية الإدارية الخاصة). من خلال مقالاتهم، يناقش المؤلفون قضايا مثل القيود المفروضة على أنظمة التطوير المهني على أساس آليات الامتثال، والمساءلة الخارجية والحاجة إلى تركيز دافع المعلم في أطر عمل التطوير المهني الحالية، وقضايا إمكانية الوصول والإنصاف، وأهمية تطوير البنى التحتية التكنولوجية للتعليم عن بعد عبر الانترنت، والتعليم الهجين، ومشكلات الأمان عبر الإنترنت، وجودة الحياة وأكثر من ذلك. بشكل جماعي، توضح المقالات الستة في الإصدار الخاص أن حالة عدم اليقين التي نعيشها في يومنا هذا تتطلب وجهات نظر عالمية جديدة حول تصميم وتنفيذ وتقييم التطوير المهني ونظريته والمنح الدراسية. لتنشئة معلمين فاعلين ومتحمسين للغاية وفعالين لحقبة الجائحة وما بعدها، يتعين على الدول والاقاليم التفكير بشكل يتسم بمزيد من الابداع حول أفضل طريقة لدعم تعلم المعلم.

الكلمات المفتاحية : التطوير المهني للمعلم، المعلمين أثناء الخدمة، كوفيد - 19، التعليم المقارن

المقدمة

يعتبر التعليم مجال عمل ديناميكي حيث قد تم صقله وتشكيله من خلال الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية وكذلك الصحة العالمية، وذلك وفقاً لما شهدناه في أواخر عام 2019. حيث قد تسببت جائحة كوفيد – 19 بحدوث اضطرابات شاملة وغير مسبوقة في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم (Ilari et al., 2021). في بداية الأمر، كان هذا يعني تقديم التعليمات على نطاق واسع عبر الإنترنت. [1] أصبح معلمو الصف الدراسي فجأة معلمين عن بعد، مستفيدين من التكنولوجيا التي لم يكن لدى الكثير منهم أي تدريب يخصها أو خبرة سابقة بها. لقد كان عدم المساواة وعدم الانصاف هو الأمر السائد والمنتشر، حيث كان يفتقر الطلاب في الدول الفقيرة إلى الأجهزة والاتصال عالي السرعة بالإنترنت للمشاركة بشكل ثابت وغير منقطع في التعلم عن بعد؛ حيث قد فقد العديد من الطلاب الاتصال والتواصل مع المؤسسات التعليمية بشكل كامل (Children's Fund [UNICEF], 2021 United Nations). بمجرد قيام المدارس باستئناف العمل من خلال الحضور الشخصي، كان المعلمون يأخذون على عاتقهم مسألة تطبيق التباعد والتعقيم وارتداء الكمامات والتدابير الأخرى للحد من انتشار الفيروس. وفي الوقت ذاته، ومع انتشار الفيروس دون عوائق في معظم المجتمعات، يشعر المعلمون بالقلق من المخاطر على جودة حياتهم الشخصية وجودة حياة أزواجهم وزوجاتهم وأطفالهم وأحبائهم. [2]

يتفق صنّاع السياسات والباحثون والمعلمون على أن التطوير المهني (التطوير المهني عالي الجودة يعتبر لازماً ضرورياً لفعالية التدريس (Bautista & Ortega-Ruíz, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Popova et al., 2021). وتعمل المؤتمرات وورش العمل ودراسة الدروس والتدريب وحضور حصص للأقران ومجتمعات التعلم المهنية وغيرها من الخبرات على تشكيل المشهد المتنوع للتطوير المهني الذي يشارك فيه المعلمون في جميع أنحاء العالم بشكل روتيني. وفي دراسة استقصائية حديثة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2019)، تشير التقديرات إلى أن 94 % من المعلمين في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يشاركون بانتظام في التطوير المهني.

ينبغي ألا يقتصر التطوير المهني المصمم جيداً على مساعدة المعلمين في تحسين المعرفة لديهم والمهارات التي يتمتعون بها، كما هو موضح على نطاق واسع في الأدبيات والمؤلفات (Desimone, 2009; Garet et al., 2016; Hill et al., 2013; Penuel et al., 2007).

[1] في ذروتها، أثر إغلاق المدارس على ما يقارب ثلاثة من كل أربعة من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية في العالم (انظر https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures)

[2] اعتبارًا من ديسمبر 2021، تسبب كوفيد – 19 بوفاة ما يقارب 5.4 مليون شخص على مستوى العالم (انظر https://covid19.who.int/)

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

حيث ينبغي أيضاً أن يقدم الدعم للمعلمين استجابة للظروف المتغيرة أو الصعبة. في خضم الاضطرابات الدولية التي سببتها جائحة كوفيد – 19، كيف استجابت البنية التحتية للتطوير المهني للمعلم (السياسات والممارسات والنظريات)؟ نعرض هذه الأسئلة وغيرها أمام مجموعة من الباحثين المتميزين في تعليم المعلمين بالنسبة لهذا الإصدار الخاص من المجلة الدولية للبحث في التعليم (IJRE). في حين اتخذ المؤلفون مناهج متنوعة للتعامل مع هذا السؤال، حيث يقدمون بشكل جماعي وصفاً ثرياً وتطلعياً وعالمياً لتعليم المعلم حيث يمكن أن تثري أبحاث التطوير المهني وممارسته في الوقت الحالي وبعد انتهاء الجائحة.

بحث التطوير المهني في سطور

مفاهيم وممارسات التطوير المهني

في الأربعين سنة الماضية، طرأ تحول على التطوير المهني من كونه مسألة يتم النظر إليها من قبل الباحثين على أنها برامج منفصلة يتم العمل على تنفيذها من أجل نمو المعلم على الصعيد الفردي إلى مسألة يتم النظر إليها على أنها عملية متنوعة نحو المعلم الجماعي وتحسين المدرسة (Opfer & Pedder, 2011). ولقد كان التوجه البرنامجي واضحاً في أطر التطوير المهني المبكرة، كما أوضح جوسكي (1986) في نموذجه لتطوير الموظفين وقيام المعلم بالتغيير :

من الواضح أن المعلمين ينجذبون إلى برامج تطوير الموظفين لأنهم يعتقدون أنه يمكن لهذه الأنشطة أن توسع معرفتهم ومهاراتهم فضلاً عن أنها تسهم في نموهم وتعزز فعاليتهم مع الطلاب ... وإن ما يأملون في اكتسابه من خلال برامج تطوير الموظفين هو أفكار محددة وملموسة وعملية والتي تتعلق بشكل مباشر بالإدارة اليومية لصفوفهم الدراسية. (p. 6).

حضر المعلمون المحاضرات وورش العمل أثناء الخدمة والمؤتمرات والبرامج الأخرى التي تقدمها مدارسهم ومناطقهم كوسائل لصقل ممارستهم. في كثير من الحالات، كانت هذه الأنشطة ذات وقت محدود وفشلت في أن تشتمل على الدعم المستمر للتنفيذ في بيئات الصفوف الدراسية الفعلية للمعلمين (Lieberman & Miller, 2014; Wong & Bautista, 2018). نادراً ما تمت استشارة المعلمين في مسألة وضع أو تنفيذ التطور المهني. انتقد ليتيل (1993) هذه الطريقة ووصفها بأنها "نموذج تدريب" تنازلي على التطوير المهني (p. 133) ومن غير المحتمل أن تؤدي إلى تغيير منهجي.

تختلف الأطر المعاصرة إلى حد كبير عن هذه الأعمال السابقة. يشدد الباحثون الآن على اللامبالاة والتعقيد والوضعية والتعاون في التطوير المهني للمعلم (على سبيل المثال، Borko, 2004; Clarke & Hollingsworth, 2002; Opfer & Pedder, 2011). وصف داجين وبين (2014) التطوير المهني بأنه عبارة عن "تجارب تحدث ضمن ثقافة تعاونية للقيادة المشتركة، والتي

تزيد من معرفة المعلمين بالمحتوى وطرق التدريس وتمكنهم من الاستفادة من تلك المعرفة لتحسين الممارسات داخل الصف الدراسي وعلى مستوى المدرسة بحيث تعمل على تحسين تعلم الطالب" (p. 44). غالباً ما يتم وضع المعلمين أنفسهم كمؤسسين بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين للتطوير المهني (Bautista et al., 2021). علاوة على ذلك، يمتلك الباحثون جميع المصطلحات باستثناء مصطلحات المتقاعدين مثل تطوير الموظفين التي يدل على توجه البرنامج (على سبيل المثال، Guskey, 1986; Showers et al., 1987) لصالح تلك المصطلحات مثل تعليم المعلمين (على سبيل المثال، Opfer & Pedder, 2011)، التعلم المهني (على سبيل المثال، Boylan et al., 2018)، والنمو في الممارسة (على سبيل المثال، Lieberman & Miller, 2014; West et al., 2021)، وتفكر جميعها في التغيير كعملية متكررة وسياقية مع المعلمين والطلاب في مركزها. [1]

مبادئ فعالية التطوير

مع وصول المجال إلى مستويات عالية من النضج، وخاصة منذ عام 2000، لاح بالأفق إجماع قوي بين الباحثين الدوليين على مبادئ التطوير المهني الفعال. كما تعتبر أطر العمل عديدة في الأدبيات (على سبيل المثال، Bautista et al., 2017; Borko, 2004; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; West, 2021)، إلا أنها تميل جميعها إلى تعريف التطوير المهني الفعال عبر خمسة أبعاد على الأقل: (أ) خصوصية المحتوى (ب) الملاءمة (ج) وكالة المعلم (د) التفاعل الاجتماعي (هـ) المدة المستمرة. ولقد أظهرت الدراسات أن التطوير المهني مع جميع أو معظم هذه العناصر يرتبط بنتائج أفضل فيما يخص المعلمين وطلابهم (Darling-Hammond et al., 2017; Garet et al., 2016; Penuel et al., 2007).

أ) يركز التطوير المهني الذي يختص بالمحتوى على معرفة ومهارات التخصصات الرئيسية للمعلمين. يتم، إلى أقصى حد ممكن، تضمين النظرية العامة وطرق التدريس في مجالات المحتوى الموضوعية (Kennedy, 2016; Merriman, 2014).

ب) يعتبر التطوير المهني المعني وثيق الصلة بالممارسة اليومية للمعلمين، والتي تشمل المواد التي يّدرسونها ولكنها تمتد إلى سياقات أخرى مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية لطلابهم وأولويات واحتياجات مدارسهم ومجتمعاتهم على نطاق أوسع (Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011).

[1] نحتفظ بالمصطلح الشامل "التطوير المهني" في عنوان الإصدار الخاص، حيث إنه يجسد سلسلة من وجهات النظر النظرية ولا يزال مستخدماً على نطاق واسع في الأبحاث الموجودة، إلا أنه قد كان لدى المؤلفين الحرية في توظيف مقالاتهم المحددة أياً كان المصطلح (المصطلحات) الذي اعتبروه مناسباً.

ت) يجعل التطوير المهني الفاعل من المعلمين الجهة المسؤولة عن التخطيط لمشروعهم والأوصياء على نموهم، ويعترف ويُقدر الخبرات والأولويات التي يجلبونها إلى المساعي التعليمية (Boylan et al., 2018; Youngs & Lane, 2014).

ث) يضع التطوير المهني التفاعلي من الناحية الاجتماعية المعلمين داخل مجتمعات الممارسة حيث يتبادلون مع زملائهم مواقف مماثلة بشأن مسائل التدريس (Dagen & Bean, 2014; Gray et al., 2016; Lieberman & Miller, 2014).

ج) يعطي التطوير المهني المستمر لمدة طويلة المعلمين وقتاً لفهم المحتوى الجديد والممارسات وتنفيذها ومن ثم تقييمها (Martin et al., 2017).

تقدم هذه المبادئ إطار عمل موحد للقادة وصنّاع السياسات الذين يشرفون على البنى التحتية للتطوير المهني والمعلمين الذين يسعون للمشاركة في التطوير المهني وللباحثين الذين يدرسون التطوير المهني.

سياق وغرض وهيكل الإصدار الخاص

تعمل جائحة كوفيد – 19 على إعادة صياغة التطوير المهني للمعلم من الناحيتين الرسمية (توقيت وطريقة مشاركة المعلمين في التطوير المهني) والموضوعية (أهداف التعلم للمعملين من التطوير المهني). نظراً إلى أنه أصبح من غير الحكمة ومن غير العملي القيام بالتجمعات على المستوى الشخصي، فقد تم العمل على تحويل المؤتمرات ومجتمعات التعلم المهني وغيرها من برامج التطوير المهني المجمعة عن بعد عبر الإنترنت. سعى العديد من المعلمين للحصول على المشورة والتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو مكالمات الفيديو الجماعية أو منتديات الأخرى عبر الإنترنت. في بعض النواحي، لقد كان من أجل "تصور" التطوير المهني القيام بجعل الوصول إليه أكثر سهولة : حيث لم يعد المعلمون مقيدين بمدى ملاءمة أو تكلفة التطوير المهني المتاحة ضمن اقاليمهم. ومن ناحية أخرى، لا تعتبر مكالمات الفيديو الجماعية بديلاً مثالياً للحوارات والدعم والمراقبة التي تتم بصفة شخصية وفي المدرسة. علاوة على ذلك، فإن الحاجة إلى تحديد أولويات المواضيع التي لها علاقة بالجائحة (على سبيل المثال، التدريس عن بعد في حالات الطوارئ) ربما أدت إلى إزاحة القضايا المهمة الأخرى وأخذ مكانها والتي بدت أقل أهمية على الفور (على سبيل المثال، معرفة محتوى المعلم). دفعت الضرورة الحتمية جراء الجائحة والظروف الخاصة المتعلقة بها المعلمين في جميع أنحاء العالم وأنظمة التطوير المهني التي تدعمهم على الاستجابة بسرعة وبدون أطر عمل مختبرة بشكل جيد ليقوموا من خلالها بتأسيس عملهم. الآن، وبعد أكثر من عامين، أتيحت الفرصة لباحثي التطوير المهني والممارسين وصنّاع السياسات للقيام بتقييم ما حدث والتأمل فيه والنظر في التغييرات واستراتيجيات التطوير المهني للمعلم المبتكرة من أجل المستقبل.

في شهر يناير 2020، قدمت لنا المجلة الدولية للأبحاث التربوية دعوة لتحرير الإصدار الخاص الحالي، والذي يحمل العنوان "وجهات نظر عالمية حول التطوير المهني للمعلمين : القيادة والتوجيه أثناء الجائحة." ولقد كان الهدف وراء ذلك يكمن في جمع سلسلة من المقالات التي تبرز الطرق والمنهجيات المعاصرة للتطوير المهني للمعلم في جميع أنحاء العالم، مع التركيز على الاستراتيجيات المعتمدة لمواجهة تحديات جائحة كوفيد - 19. كما أسلفنا الذكر، فإن الإصدار الخاص يؤيد فهماً منهجياً وبيئياً وذو مكانة اجتماعية للتطوير المهني للمعلم (Opfer & Peder, 2011; West & Bautista, 2021). بدلاً من التركيز على تأثيرات أنشطة أو مبادرات التطوير المهني المعزولة، لقد كنا مهتمين بالأوصاف الشاملة لأنظمة التطوير المهني ضمن أقاليم محددة، مع مراعاة العوامل المتعددة التي تتوسط تأثير التطوير المهني للمعلم (على سبيل المثال، العوامل الثقافية والمجتمعية والسياسية والاقتصادية). في خطاب الدعوة الخاص بنا الموجه إلى المساهمين المختارين، أوضحنا أن تركيزنا كان على الأوراق المفاهيمية (أي ليس على التجريبية) التي تحدد اتجاهات التطوير المهني الموجودة حالياً في سياق المؤلف. كما قد اقترحنا بعض الموضوعات المحتملة التي يمكن تناولها وهي :

- وصف نظام التطوير المهني للمعلم في دولتك / اقليمك (على سبيل المثال، تحليل أطر عمل السياسة التي تنظم التطوير المهني، مقدمي التطوير المهني الرئيسيين).
- أمثلة على ممارسات التطوير المهني للمعلم الفعالة / الناجحة في السنوات الأخيرة. ما الذي يمكن أن يتعلمه الممارسون والباحثون في التطوير المهني للمعلم في مناطق أخرى من العالم مما يحدث في دولتك / اقليمك؟
- أهم التحديات التي تواجه التطوير المهني للمعلم في السياق الخاص بك في يومنا هذا.
- الطرق التي من خلالها تم تغيير سياسة و / أو البنية التحتية و / أو نظرية و / أو ممارسة التطوير المهني للمعلم نتيجة لجائحة كوفيد – 19. الاستراتيجيات التي تم تنفيذها حتى الآن.
- التغييرات المتعلقة بالجائحة التي تطرأ على التطوير المهني للمعلم والتي تعتقد أنها سوف تستمر. التغييرات التي تعتقد أنه ينبغي أن تستمر.

لقد ذكرنا أن تغطية كل هذه المواضيع لم يكن مطلوبا. ولقد تم منح المؤلفين الحرية للتوسع في هذه الموضوعات أو أي مواضيع أخرى يعتبرونها ذات صلة أو مهمة. هذا ويتألف الإصدار الخاص من ستة مقالات من ست مناطق مختلفة حول العالم : الولايات المتحدة واسكتلندا (المملكة المتحدة) وأوروغواي وأستراليا ودولة الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج (مناطق جمهورية الصين الشعبية الإدارية الخاصة). ونسرد فيما يلي ملخصاً موجزاً لكل مقالة من المقالات.

International Journal for Research in Education- UAEU
Vol.(46), Special issue - February 2022

الولايات المتحدة الامريكية

المقالة الأولى بعنوان "الصدمات الخارجية ودوافع المعلمين للتعلم : الجائحة والتطوير المهني في الولايات المتحدة، ص ص 261-308" تأليف جاستن جيه ويست (جامعة تكساس في أوستن) وآن ماري ستانلي (جامعة ولاية لويزيانا) وآينا كيه أبوفا (جامعة ولاية أوهايو). يصف المؤلفون التأثيرات المحبطة لجائحة كوفيد – 19 على دافع المعلمين للمشاركة والانخراط في التطوير المهني، وتحديداً في سياق الولايات المتحدة. بالاعتماد على الظروف الاقتصادية وعلم الاجتماع، فقد قدموا وصفاً للجائحة على أنها صدمة خارجية عملت على تشكيل جاهزية واستعداد المعلمين لمواصلة تعلمهم. يتذرع المؤلفون بأن هذه الصدمة الخارجية كشفت أيضاً عن قيود أطر العمل الحالية لشرح فعالية التطوير المهني، حيث يلعب تحفيز المعلم دوراً هامشياً في أطر العمل السابقة. استنادًا إلى أبوفا وأربو (2018)، يقدم المؤلفون اقتراحات وتوصيات لباحثي التطوير المهني لتركيز الدافع في الدراسات النظرية والتجريبية المستقبلية. وعلى وجه التحديد، فإنهم يررون أهمية (أ) الاستقصاء في الروابط بين تحفيز المعلم وفعالية التطوير المهني و(ب) إنشاء وتنفيذ نماذج ومقاييس مبتكرة لتحفيز المعلمين على التعلم و(ج) استخدام التطوير المهني كوسيلة دعم لتحفيز المعلم والفعالية والمرونة، والتي وصفها المؤلفون بأنها التفسيرات والنتائج الرئيسية للتطوير المهني. توصل ويست وآخرون. (2022) إلى خلاصة واستنتاج بأن المحور الحقيقي لتعلم المعلم ضمن أماكن التطوير المهني قد يكون تحفيز المعلم، وليس مجرد السمات الهيكلية أو المتعلقة بالمحتوى فيما يخص مبادرات التطوير المهني.

إسكتلندا (المملكة المتحدة)

المقالة الثانية، تأليف أيلين كينيدي (جامعة ستراثكلايد)، بعنوان "التعلم المهني للمعلم في اسكتلندا أثناء (وبعد) جائحة كوفيد – 19 : : قصة أمل وإنسانية؟". تصف المؤلفة كيف غيرت جائحة كوفيد – 19 الحياة على المستوى الشخصي والمهني للمعلمين الإسكتلنديين وتحلل القضايا التي تثير القلق فيما يخص إمكانية الوصول إلى التطوير المهني والانصاف والتي نشأت بسبب الجائحة في سياق اسكتلندا. كما أنها تشرح الكيفية التي من خلالها قد أثرت الأحداث الأخيرة إما بالفائدة أو بالسلب على المعلمين وعلى وجه التحديد المدارس كما أنها تفكر وتتأمل في الكيفية التي من خلالها قام صنّاع السياسات ومدراء المدارس إما بالإبقاء على أو إيقاف بعض خطابات التطوير المهني المعينة ما قبل الجائحة. يوضح كينيدي (2022) العديد من الدروس المكتسبة جراء جائحة كوفيد - 19، مع التركيز بشكل خاص على أهمية (أ) التواصل مع الشباب وعائلاتهم (ب) إعادة النظر فيما يشكل المساحات التربوية و(ج) فهم المعايير المهنية باعتبارها العمود الفقري لسياسات التعلم المهني. تختتم الكاتبة مقالتها بتحديد "الأشياء التي يجب المحافظة عليها ورعايتها وتطويرها؛ والأشياء التي يجب تجنبها أو الحذر منها؛ وبشكل مثير للاهتمام، الأشياء التي قد تكون ممكنة في المستقبل" (ص ص 126-166).

أوروغواي

المقالة الثالثة من الإصدار الخاص بعنوان "إعادة النظر في التطوير المهني للمعلم في حقبة الجائحة: تجربة أوروغواي". تأليف : دينيس فيلانت، ماريلا كويستا تورتيرولو، ماريا أزبيروز (جامعة او آر تي اوروغواي). حيث يقومون بدراسة والبحث في معايير التطوير المهني للمعلم في أوروغواي، مع التركيز على البنية التحتية التكنولوجية التي توفرها خطة سيبال (خطة الاتصال التربوي لعلوم الكمبيوتر الأساسية للتعلم عن بعد عبر الإنترنت: ص ص 167-201). لقد قامت أوروغواي بالاستثمار بشكل كبير في التقنيات الرقمية للتعليم الابتدائي والثانوي في العقد الماضي، الأمر الذي مكّن المعلمين من التكيف مع تحديات جائحة كوفيد – 19 بسرعة نسبياً. هذا ولقد اعتمد المعلمون والطلاب في جميع مستويات التعليم نظام التعلم عن بعد عبر الإنترنت في البيئات الافتراضية، معتمدين على مهارات التدريس والتعلم الرقمية التي قد اكتسبوها فيما سبق. ومع ذلك، فقد شكل هذا التغيير المفاجئ تحديات كبيرة أدت إلى إعادة تصميم جذري للتطوير المهني للمعلم والدعم المؤسسي. توضح المقالة عدة أمثلة لمبادرات سيبال التي تم عرضها وتقديمها لتسهيل عملية قيام المعلمين باستخدام التقنيات على المستوى التربوي. ولقد خلُص فيلانت وآخرون. (2022) إلى أنه لا ينبغي النظر إلى التقنيات الرقمية على أنها مجرد أجهزة لتقديم محتوى أكاديمي، بل كأدوات لها المقدرة على تحويل التفاعلات بين المعلم والطالب وتعزيز التعلم الهادف لدى الطلاب. علاوة على ذلك، خلُص المؤلفون إلى أن تقديم التطوير المهني للمعلمين بالتكنولوجيا الرقمية يعد أمراً حيوياً لإعدادهم لسيناريوهات تحيط بها حالة أكبر من عدم اليقين.

أستراليا

المقالة الرابعة تأليف داميان ماهر (جامعة سيدني للتكنولوجيا) بعنوان "التعلم المهني للمعلم أثناء الخدمة في أستراليا: الدروس المستفادة من جائحة كوفيد – 19، ص ص 84-125". تدرس هذه المقالة وتبحث في التعلم المهني للمعلمين في أستراليا، بالاعتماد على الأدبيات التي طورتها الحكومة الأسترالية والهيئات الإدارية الأخرى، وتصف الطرق التي من خلالها يتم تشريع وتنفيذ التطوير المهني في مختلف الأقاليم في جميع أنحاء البلاد. بعد ذلك، تخوض المقالة في تحليل بعض التغييرات التي أحدثتها جائحة كوفيد – 19 والطرق التي أثرت بها الجائحة على أدوار المعلمين وفرص التعلم المقدمة لهم. تتم وبالتفصيل دارسة الدور الذي لعبته وسائل التواصل الاجتماعي في دعم التعلم غير الرسمي للمدرس أثناء الجائحة. ولقد كان أحد التغييرات المهمة يكمن في زيادة استخدام التكنولوجيا لدعم تعلم الطلاب. هذا ولقد تم الاستقصاء في التحديات والنجاحات في هذا المجال. يتطلع القسم الأخير من المقالة نحو المستقبل، ويدرس التغييرات المحتملة طويلة الأمد لممارسات التدريس والتعلم المهني للمعلمين في أستراليا جراء جائحة كوفيد - 19. وعلى وجه التحديد، يركز ماهر (2022) على الأمان عبر الإنترنت (بما في ذلك التنمر عبر الإنترنت) وجودة حياة الطلاب (بما في ذلك الانتحار) والتعلم الهجين.

دولة الامارات العربية المتحدة

المقالة الخامسة بعنوان "تحديد ميزات وملامح مشهد التطوير المهني للمعلم المتطور في دولة الإمارات العربية المتحدة، ص ص 28-83" تأليف : رودا ميرا غارسيس – باكسال، نجوى الحوسني، هالة الحويرص، راشيل التكريتي، ليندسي شوفيلد، جورجيوس ستيليانيدس، محمد الحوسني، أحمد حمدان، عوشة المهيري (جامعة الإمارات العربية المتحدة). تقدم هذه الدراسة وصفاً تفصيلياً لنظام التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة، والتي تعتبر في الوقت الحاضر مركز التميز في الشرق الأوسط في كل من التعليم والبحث التربوي. لقد تم العمل على إدخال إصلاحات وطنية طموحة في العقود الأخيرة، مع التركيز القوي على ضمان وتعظيم التطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة. يقدم المؤلفون وصفاً لأفضل الممارسات والتحديات في أربع مجالات محددة (الطفولة المبكرة، التربية الخاصة، القيادة التربوية، التربية الرياضية) والتي قد تأثرت بآليات صارمة تُعنى بضمان الجودة والاعتماد. كما يعمل المؤلفون أيضاً على تحليل التحولات الأخيرة التي قد طرأت على ممارسات التطوير المهني للمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة استجابةً لجائحة كوفيد - 19. خلُص غارسيس - باكسال وآخرون (2022) إلى أن هناك حاجة لإطار عمل أكثر تماسكاً ومركزية لهيكلة تنفيذ التطوير المهني، مما يضمن استجابة مبادرات التعلم لاحتياجات مختلف أصحاب المصلحة. كما تتمثل رؤيتهم في أن يقوم المعلمون بوضع الخطوط العريضة لخرائط الطريق الخاصة بهم على المستوى الفردي، مع وضع هدف نهائي يتمثل في إعادة رسم ملامح المشهد التعليمي المتطور في دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل جماعي.

هونج كونج (مناطق جمهورية الصين الشعبية الإدارية الخاصة)

المقالة التي تختم الإصدار الخاص بعنوان "التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج: وصف البنية التحتية الحالية" من تأليف ألفريدو باوتيستا، ويان لام هو، وتوماس فان، وجيري يونغ، ودارين إيه برانت (جامعة هونج كونج التعليمية)، تصف هذه الورقة البنية التحتية الحالية للتطوير المهني لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في هونج كونج، استناداً إلى أطر عمل السياسة والمواقع المؤسسية على الانترنت والأدبيات البحثية. يقدم المؤلفون هيكل نظام التعليم في هونج كونج ويقدمون لمحة موجزة عن تعليم المعلمين قبل الخدمة ويراجعون نظام التطوير المهني للمعلم أثناء الخدمة ويصفون أنواع المبادرات التي يقدمها مقدمو التطوير المهني الخمسة الرئيسيون (أي، مكتب التعليم، الجامعات المحلية، المدارس، نقابات المعلمين، المؤسسات الخاصة). لقد تم بالتفصيل تحليل الاستراتيجيات المختلفة التي تم اعتمدها مؤخراً من قبل هؤلاء المزودون الخمسة استجابةً لجائحة كوفيد – 19. خلُص باوتيستا وآخرون. (2022) إلى أن "هونج كونج قد بذلت جهوداً كبيرة لتصميم بنية تحتية عالية الجودة للتطوير المهني ضمن نظام تعليمي هرمي، حيث تم إعطاء الأولوية لمقدار التقديم وتغطية المحتوى على قدرة واستقلالية المعلم" (ص ص 202-260). علاوة على ذلك، يتذرع المؤلفون بأن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لاستقصاء الأثر الفعلي للتطوير المهني على كل من المعلمين والطلاب.

ملاحظات نهائية

بشكل جماعي، توضح المقالات الستة في الإصدار الخاص أن حالة عدم اليقين التي نعيشها في يومنا هذا تتطلب وجهات نظر عالمية جديدة حول تصميم وتنفيذ وتقييم التطوير المهني ونظريته والمنح الدراسية. يناقش المؤلفون قضايا مثل القيود المفروضة على أنظمة التطوير المهني على أساس آليات الامتثال والمساءلة الخارجية والحاجة إلى تركيز دافع المعلم في أطر عمل التطوير المهني الحالية ومسائل إمكانية الوصول والإنصاف وأهمية تطوير البذنى التحتية التكنولوجية للتعليم عن بعد عبر الانترنت والتعليم الهجين ومشكلات الأمان عبر الإنترنت وجودة الحياة. لتنشئة معلمين فاعلين ومتحمسين للغاية وفعالين لحقبة الجائحة وما بعدها، يتعين على الدول والاقاليم التفكير بشكل يتسم بمزيد من الابداع حول أفضل طريقة لدعم تعلم المعلم. ندعو قراء المجلة الدولية للأبحاث التربوية إلى التفكير في الكيفية التي من خلالها يمكن استخدام وجهات النظر المقدمة في هذا الإصدار الخاص لتعزيز نظريات و / أو سياسات و / أو ممارسات التطوير المهني للمعلم في دولهم أو اقاليمهم، مما يساعدهم على تجاوز الأوقات الصعبة والعصيبة التي تسببت بها الجائحة.

التمويل

حظيت هذه الدراسة بدعم جزئي من قبل الصندوق العام للبحوث (الصندوق العام للبحوث) 2021 / 22، مجلس المنح البحثية (مجلس المنح البحثية) (المنحة رقم 18610121). تعبر الآراء الواردة في هذه الورقة عن آراء المؤلفين أنفسهم ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر مؤسساتهم.

References

Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, *44*(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280524

Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, *7*(3), 240-251. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020

Bautista, A., Ho, Y.-L., Fan, T., Yeung, J., & Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, *46*, Special issue, 202-260. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202-260

Bautista, A., Stanley, A. M., & Candusso, F. (2021). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, *122*(1), 42-53. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713

Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research*, *19*(4), 455-469. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional crossroads, and challenges. *Educational Researcher, 42*(9), 476–487. https://doi.org/10.3102/0013189X13512674

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18,* 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Dagen, A. S., & Bean, R. M. (2014). High-quality research-based professional development: an essential for enhancing high-quality teaching. In L. E. Martin, S. Kragle, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12* (pp. 42–63). Guilford.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2017). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Garces-Bacsal, R. M., Alhosani, N., Elhoweris, H., Alison Takriti, R. A., Schofield, L., Stylianides, G., Alhosani, M., Mohamed, A., & Almuhairy, O. (2022). Mapping the evolving teacher professional development in the United Arab Emirates *International Journal for Research in Education*, *46*, Special issue, 28-83. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp28-83

Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., Garrett, R., Yang, R., & Borman, G. D. (2016). *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development (NCEE 2016-4010)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(6), 875–891. https://doi.org/10.1177/1741143215574505

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15,* 5–12. https://doi.org/10/3102/001318X015005005

Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, *42*(9), 476–487. https://doi.org/10.3102/0013189X13512674

Ilari, B., Cho, E., Li, J., & Bautista, A. (2021). Perceptions of parenting, parent-child activities and children's extracurricular activities in times of COVID-19. *Journal of Child and Family Studies*. https://doi.org/10.1007/s10826-021-02171-3

Kennedy, A. (2022). Teacher professional learning in Scotland during (and after) the COVID-19 pandemic: a story of hope and humanity? *International Journal for Research in Education*, *46*, Special issue, 126-166. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp126-166

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of* learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional*

Lieberman, A., & Miller, L. (2014). Teachers and professionals: Evolving definitions of staff development. In L. E. Martin, S. Kragle, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12* (pp. 3–21). Guilford.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129–151. https://doi.org/10.2307/1164418

Maher, D. (2022). In-service teacher professional learning in Australia: lessons learnt from COVID-19. *International Journal for Research in Education*, *46*, Special issue, 84-125. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp84-125

Martin, L. E., Kragler, S., & Frazier, D. (2017). Professional development and educational policy: A comparison of two important fields in education. *Journal of Educational Research and Practice, 7*(1), 60–73. https://doi.org/10.5590/JERAP.2017.07.1.05

Merriman, J. (2014). Content knowledge for teaching: Framing effective professional development. In L. E. Martin, S. Kragle, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12* (pp. 359–384). Guilford.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4), 921–958. https://doi.org/10.3102/0002831207308221

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer.* https://doi.org/10.1093/wrbo/lkab006

Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership, 45*(3), 77–87.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption.* Retrieved from: https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/

Vaillant, D., Questa-Torterolo, M., & Azpiroz, M. (2022). Re-considering teacher professional development in the pandemic era: the Uruguayan Case. *International Journal for Research in Education, 46*, Special issue, 167-201. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp167-201

West, J. J. (2021). Is music teacher professional development becoming more effective? Evaluating practice and policy in the U.S., 1993–2012. *Journal of Research in Music Education, 69*(3) 321–342. https://doi.org/10.1177/0022429420982525

West, J. J., & Bautista, A. (2021). Greater than the sum of its parts: Promoting systemness in music and arts teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, *122*(1), 54–64. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746716

West, J. J., Stanley, A. M., & Appova, A. K. (2022). Exogenous shocks and teachers' motivation to learn: Pandemic and professional development in the United States. *International Journal for Research in Education*, *46*, Special issue, 261-308. http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp261-308

West, J. J., Stanley, A. M., Bowers, J. P., & Isbell, D. S. (2021). Attrition, (de)motivation, and "effective" music teacher professional development: An instrumental case study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 229,* 7–28.

Wong, J., & Bautista, A. (2018). How do teachers define the notion of professional development? The case of primary music teachers. *Professional Development in Education*, *44*(4), 539-556. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1369450

Youngs, P., & Lane, J. (2014). Involving teachers in their own professional development. In L. E. Martin, S. Kragle, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12* (pp. 284–303). Guilford.