International Journal for Research in Education

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

Article 6

2022

# Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure

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

Yan Lam HO
*The Education University of Hong Kong*

Thomas FAN
*The Education University of Hong Kong*

Jerry YEUNG
*The Education University of Hong Kong*

Darren A. BRYANT
*The Education University of Hong Kong*

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

Part of the Teacher Education and Professional Development Commons

## Recommended Citation

BAUTISTA, Alfredo PhD; HO, Yan Lam; FAN, Thomas; YEUNG, Jerry; and BRYANT, Darren A. (2022) "Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 2 , Article 6.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/6

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. : 2002

# Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure

# التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج: وصف البنية التحتية الحالية

**DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202-260**

**Alfredo BAUTISTA** [1]
abautista@eduhk.hk

**Yan Lam HO** [1]
**Thomas FAN**
**Jerry YEUNG** [1]
**Darren A. BRYANT** [2]

[1] Department of Early Childhood Education. The Education University of Hong Kong. Hong Kong SAR (China)

[2] Department of Education Policy and Leadership. The Education University of Hong Kong. Hong Kong SAR (China)

**ألفريدو بوتيستا**[1]

**يان لام هو**[1] ،
**توماس فان**[1] ،
**جيري يونج** [1]،
**دارين أيه بريانت** [2]

[1] قسم تعليم الطفولة المبكرة. جامعة التربية في هونج كونج. منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة

[2] قسم السياسة والقيادة التعليمية. جامعة التربية في هونج كونج. منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة

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

# Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure

**Abstract**

This article describes the current teacher professional development (PD) infrastructure of Hong Kong, one of the world's top performers in education. Drawing on contemporary policy frameworks, institutional websites, and research literature, we outline how teachers from primary and secondary local schools are supported to enhance their professional capacity. After introducing the structure of the Hong Kong education system, we describe pre-service teacher education and the Professional Ladder framework, designed by the Education Bureau (EDB) to regulate in-service PD. We then describe the work done by the leading PD providers and the PD-related obstacles, difficulties, and constraints reported in the literature. The article shows that Hong Kong has developed a solid PD infrastructure with hybrid characteristics. While the system is based on compliance and external accountability mechanisms, teachers are encouraged to design their PD journeys based on their interests, needs, and career aspirations. Every three years, teachers are required to complete 90 to 150 hours of PD (depending on seniority), including core and elective training (approximately 1/3 and 2/3 of the PD allotment, respectively). Structured, on-the-job, project-based, whole-school, and individual PD activities are available. The article also describes the strategies recently adopted to tackle the challenges of COVID-19. We 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. More research is required to investigate the actual impact of PD on teachers' practices and students' learning.

*Keywords*: Teacher Professional Development, continuing education, system analysis, educational policy, effective professional development, Hong Kong

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

## Introduction

Hong Kong is one of the Special Administration Regions (SAR) of the People's Republic of China. It has a population of 7.47 million; over 90% of them are ethnically Chinese (Census and Statistics Department, 2021). Hong Kong is a highly developed metropolis with a mixed capitalist economy characterized by low taxation and minimal Government market intervention. It is currently one of the most important financial centers in the world (Chang, 2018). Cantonese, English, and Mandarin are the most spoken languages. The two official written languages are Chinese and English, including at school.

The education system of Hong Kong has developed rapidly in recent decades, being regarded today as one of the world's top performers (Tucker, 2019). Students consistently obtain excellent results in international comparisons such as the Programme for International Student Assessment (PISA), ranking among the top in areas such as reading and mathematics (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). The gap between high and low achievers is lower than in most other OECD regions, and the family's socioeconomic status has a low influence on student academic performance (Ho, 2004).

The success of the Hong Kong education system has been attributed to multiple inter-related factors, including factors at the macro-level (economic prosperity, adequate educational policies, socio-cultural values), the organizational level (high quality of schools, curriculum, leadership structures, teacher education), and the family level (parental involvement in children's education, home-based support, tuition) (Gopinathan & Lee, 2018; Lee & Gopinathan, 2020). In recent years, the organizational level has sparked interest among educational researchers and policymakers around the world (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017; Tucker, 2019), especially due to the unique fusion of Eastern and Western philosophies and approaches that can be observed in Hong Kong schools (Lam, 2015; Rao et al., 2018).

This article focuses on Hong Kong's teacher professional development (PD) infrastructure, which can be conceptualized as a factor within the organizational level. Drawing on contemporary policy frameworks and regulations, institutional websites, and recent research literature, we outline how teachers from primary and secondary local schools are supported throughout their professional careers. The article is structured into seven sections. Section 1 offers a general overview of the Hong Kong education system (structure and stages of education, recent educational reforms, types of schools, etc.). Section 2 describes the teacher preparation programs offered by universities, covering aspects such as admission criteria, study modes, and current basic requirements to work as teachers in local schools. Section 3 introduces the Professional Ladder framework, designed by the Education Bureau (EDB) to regulate the PD offered to the 57,000 teachers working in the 589 primary and 506 secondary local schools within the territory. Section 4 reviews the main PD providers and describes the types of training activities they normally offer to teachers. Section 5 elaborates on the most typical PD-related obstacles, difficulties, and constraints reported in the local academic literature. Session 6 discusses the strategies recently adopted to tackle the challenges of the COVID-19 pandemic. Finally, Section 7 presents the concluding remarks of this descriptive study and outlines future research directions.

## 1. Overview of the education system

In Hong Kong, the education system is overseen by the Education Bureau (EDB), which formulates, develops, and reviews educational policies, programs, and legislation. The EDB also oversees the effective implementations of programs from pre-primary to tertiary levels. Hong Kong's education system is divided into four stages: kindergarten (3-6 years of age), primary (6-12), secondary, which includes junior secondary (13-15) and senior secondary (16-18), and postsecondary (18+) (Coniam & Falvey, 2016). Kindergarten education is not compulsory, but most 3 to 6-year-olds

attend center-based programs (Rao et al., 2018). Education is compulsory during primary and junior secondary (9 years) and fully subsidized by the Government within public schools during primary and secondary education (12 years) (Education Bureau, 2020e).

Most schools use Chinese as the language of instruction, with some flexibility to teach up to 25% of the lessons in English for non-language subjects. This is contingent upon the school meeting acceptable targets of student ability, teacher capacity, and school support for learning in English. Approximately 20% of schools that rely fully on Government funding officially offer instruction in English. Upon completion of senior secondary education, students are required to take an examination intended to measure their level of attainment. The most common one is the Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination (HKDSE), followed by the International Baccalaureate (IB) (Education Bureau, 2020d). Regarding postsecondary education, Hong Kong offers programs at sub-degree level (diploma, higher diploma, associate degree), undergraduate level (bachelor's degree), and post-graduate level (for example, master's, post-graduate, and doctoral degrees). Both Government-funded and self-financed programs are available (Education Bureau, 2020e). This paper focuses on the training offered to teachers in primary and secondary schools.

Since the 1990s, Hong Kong has launched a series of educational reforms intended to move away from content-heavy curricula, compartmentalized subjects, teacher-centered pedagogies, and rigid streaming. Examples of these reforms include *Learning to Learn (LTL): the Way Forward in Curriculum Development* (Curriculum Development Council, 2001) and the *New Senior Secondary (NSS) curriculum* (Education Bureau, 2009). Consistent with international trends, these reforms draw on constructivist teaching and learning principles, revolving around the notion of student-centeredness in curriculum, pedagogy, and assessment (Coniam & Falvey, 2016). The EDB urges primary and secondary schools to cater to

the needs of each student, offering diversified pedagogical strategies and flexible subject choices, with the final purpose of fostering students' holistic development and lifelong learning (Cheung et al., 2019; Yeung, 2012). Educational policymakers see this paradigm shift toward student-centered as essential to addressing the contemporary demands of the information society and our increasingly globalized world (Chang, 2018).

Hong Kong's school network includes local schools and international schools[1]. This article exclusively describes the training offered to teachers within local schools, which include three major types: Government schools, Aided schools, and schools under the Direct Subsidy Scheme (DSS). Government and Aided schools are both funded by the Government. While Government schools are run directly by the EDB, Aided schools are run and operated by sponsoring bodies such as charitable and religious organizations (Education Bureau, 2019b). Both types of schools must follow the curriculum frameworks designed by the EDB (Education Bureau, 2014, 2017b). Students in these schools are required to take the HKDSE public examination upon completion of secondary education. Both Aided and DSS schools are run by their own management committees. However, DSS schools have more flexibility in terms of curriculum, the language of instruction, fees, and entrance requirements. DSS schools can obtain Government subsidies, depending on factors such as the longevity of the school and the number of students enrolled. DSS schools charge fees that range from HK$7,000 to 70,000 per year approximately (US$900 to 9,000), which allows them to provide additional learning experiences, teaching supports, and more modern facilities. This greater autonomy reflects the purpose of DSS schools, which is to inject greater choice and diversity into the educational system

[1] International schools have full autonomy regarding matters such as curriculum, course content, tuition fees, student admission, management, and staffing. The largest English-medium international school organization in Hong Kong is the English Schools Foundation (ESF). In total, there are 44 primary and 33 secondary international schools in the territory. Most of them (including the ESF schools) follow the International Baccalaureate (IB) program.

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

(Education Bureau, 2001). While the EDB encourages DSS schools to prepare their students to take the local public examination (HKDSE), some DSS schools offer the IB Diploma Programme examination in parallel or in lieu of the HKDSE (Education Bureau, 2020b).

Based on statistics of the 2020-2021 academic year, Hong Kong has 589 local primary schools and 506 local secondary schools. The total numbers of primary and secondary teachers are 28,069 and 29,602, respectively. Nearly all primary (95.9%) and secondary (95.7%) teachers are professionally trained, holding academic qualifications related to education. Most teachers have at least a bachelor's degree.

## 2. Teacher education programs, admission requirements, and teacher types

In recent decades, Hong Kong has significantly enhanced the quality and social status of its teaching force. Some of the strategies adopted by the EDB have included strengthening teacher education programs, setting higher admission requirements, and creating a strong teacher PD infrastructure (Cheng, 2017; Gopinathan & Lee, 2018; Lam, 2015; Lu & Campbell, 2021). For instance, the EDB has recently implemented the all-graduate teaching force policy within Government schools: the ratio of teaching posts filled by candidates with a graduate degree in primary and secondary schools will be increased from the current 65% and 85%, respectively, up to 100% (Education Bureau, 2019a). Aided schools have also been tasked to achieve full implementation of this policy in a maximum period of two years.

Programs to become a primary or secondary school teacher include degree programs (Bachelor of Education [BEd]) and post-graduate programs (Post-Graduate Diploma in Education [PGDE]). These are provided by the following five universities: The Education University of Hong Kong, The University of Hong Kong, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong

Baptist University, and Hong Kong Metropolitan University (formerly The Open University of Hong Kong). Government-funded and self-financed programs are available. Because these programs have a strong emphasis on teaching theories and classroom pedagogies, BEd and PGDE students are required to undergo a period of teaching block practice. Candidates who complete these programs are awarded a teaching qualification recognized by the EDB (Lai & Tang, 2019).

Admission to BEd programs is partly based on the candidates' public examination scores, be it HKDSE or IB. Applicants with scores within the top 30% usually have good chances to be admitted (Joint University Programmes Admissions System, 2020). BEd programs are typically completed full-time, whereas PGDE programs can be completed either full-time or part-time. For full-time PGDE programs, the main admission requirement is holding a recognized bachelor's degree or equivalent. The additional requirement for part-time PGDE students is serving as in-service teachers in a Hong Kong school during the duration of the program. Both BEd applicants and most PGDE applicants are required to attend interviews designed to assess their prior experience and contributions to the field of education, communication skills, language proficiency, professional aspirations, and motivations for the teaching profession. The interview panel is typically composed of teacher educators. Senior school professionals (e.g., principals, vice-principals, headteachers) are occasionally invited to participate in the selection process.

All primary and secondary teachers in Hong Kong local schools are either registered teachers or permitted teachers (see policy on Teacher Registration). From the academic year of 2004-2005, all newly registered teachers have been required to be degree holders and professionally trained (with BEd or PGDE). Alternatively, registered teachers are required to have a teacher certificate issued by the Hong Kong Government or five years of

approved teaching experience alongside a certificate from a specific school. Permitted teachers must at least hold an associate degree, higher diploma, or equivalent, as well as a teaching permit awarded by a specific school. When a given school terminates a permitted teacher's employment, the teaching permit is automatically canceled (see policy on Teacher Training & Qualifications).

## 3. Teacher PD in Hong Kong

### *3.1 PD frameworks*

The Hong Kong Government has made considerable efforts in recent decades to promote professional growth and enhance the social status of the local teaching force (Gopinathan & Lee, 2018; Lai & Tang, 2019). The Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP) was established in 2013, emerging from the former Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. COTAP is a governmental advisory body in charge of providing expert advice on policies, measures, and strategies to foster the PD of teaching professionals at all career stages. Moreover, COTAP commissions educational research, evaluates studies and PD programs for teachers and principals, and provides a platform for different stakeholders (e.g., school leaders, educational bodies, organizations) to share their knowledge and experience.

In 2015, COTAP launched a comprehensive teaching quality improvement project called T-excel@hk, which identified eight critical focus areas to nurture a teaching profession of excellence. One of the focus areas was T-standard+, which highlighted the importance of continuing teacher education and outlined a systematic set of professional standards for teachers and principals. T-standard+ also elaborated on the importance of uplifting teachers' professional image, recruiting and retaining talented professionals, and ultimately nurturing a high-quality teaching force.

To operationalize T-standard+, the EDB has recently established the Professional Ladder for teachers (Education Bureau, 2020a). This framework views teachers as caring cultivators of students' growth, co-constructors of inspirational knowledge, and committed role models of professionalism. Principals are viewed as ethical enablers, versatile architects of vibrant learning organizations, and visionaries of transformation and continuous improvement. The Professional Ladder identifies three core elements that teaching professionals must develop: "professional competencies, professional values and conduct, and aspiration for self-advancement through self-reflection" (Education Bureau, 2020a, p. 1). In 2017, the EDB set up the Task Force on Professional Development of Teachers to conduct reviews on the enhancement of the teaching profession.

### *3.2. Core and elective PD: training schemes and minimum requirements*

While the Professional Ladder is an inspirational and visionary framework, it is largely based on compliance and top-down accountability mechanisms. The Professional Ladder requires teachers to participate in both core and elective PD initiatives (Education Bureau, 2020a). Core training is a series of pre-determined (compulsory) modules and courses delivered by the EDB. The titles are mentioned below. Elective training is delivered by various providers (e.g., EDB, universities, teacher unions). Teachers can select their elective training from a wide range of PD activities based on their interests, needs, and career aspirations. Examples of elective training include PD related to the teacher's subject areas, courses on students' whole-person development, and induction programs hosted by the teacher's school sponsoring body (Education Bureau, 2020f).

There are currently three training schemes available to teachers from local schools in Hong Kong (Education Bureau, 2020g):

- Training Program for Newly Joined Teachers. Novice teachers are

required to complete 90 hours of PD within their first three years of teaching. This includes 30 hours of core training, which comprises the modules *Teachers' Professional Identity – Roles, Values and Conduct* (12 hours) and *Teachers' Professional Learning – Latest Education Development and Related Policy Issues* (18 hours), plus at least 60 hours of elective training. Additionally, most Hong Kong schools offer their own induction programs, in which novice teachers receive informal coaching from senior mentors and experienced teachers (COTAP, 2017). Note that these school-based induction programs do not count toward the 90 hours required by EDB.

- Enhanced Training for In-service Teachers. In-service teachers with three or more years of experience are required to complete 150 hours of enhanced PD training in every three-year cycle. Teachers are expected to participate in at least 30 hours of core training in two PD categories, *Teachers' Professional Roles, Values and Conduct* and *Local, National and International Education Issues*, with not less than six hours per category. The remaining 120 hours are chosen from the available elective PD offerings.
- Enhancement of Training Requirements for Promotion. To be considered for promotion, candidates must have attended 30 hours of core training focusing on professional conduct and values, national and international development, education issues, as well as leadership and reflective skills. Teachers seeking promotion to middle and senior management levels must attend an additional 60 hours and 100 hours of elective training, respectively. To be appointed as principal, candidates first need to attain the Certification of Principalship (Wong & Liu, 2018). Moreover, newly appointed principals are required to attend a designated program provided by EDB and engage in specific PD initiatives during the first two years of their appointment. In a three-year cycle, serving principals are expected to participate in at least 150 hours of structured learning, action learning, and service to education and the community.

### *3.3. PD modes, activities, and resources*

Multiple training activities are available for primary and secondary teachers in Hong Kong (Education Bureau, 2018, 2020g). For simplicity, here we classify training activities into five PD modes:

- Structured PD: workshops, conferences, courses, programs, etc.
- On-the-job PD: induction, mentoring, learning circles, peer observation, school visits, etc.
- Project-based PD: school-university partnerships, research and development projects, business-school partnerships, etc.
- Whole-school PD: teacher development day and retreats.
- Individual PD: reading professional journals, publication and dissemination activities, participation in learning networks, learning via social media, etc.
- PD activities and programs are designed to respond to teachers' interests, needs, and aspirations, to broaden their horizons, to facilitate teachers' systematic planning of their own PD journeys, and to cultivate a culture of self-reflection, collegial sharing, and collaboration (Education Bureau, 2020g). Teachers can use the self-reflection survey developed by COTAP (2015) to facilitate their professional growth. By completing the 24 survey items, teachers can identify their strengths and weaknesses and make informed PD plans to strengthen their professional careers.

Information about the PD activities available can be found via EDB's e-Services Portal. All teachers from local schools are provided with an e-Service Portal account, which includes three main services. First, teachers can manage their personal profiles, including personal information, educational qualifications, and details of the school where the teacher

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

works. Second, teachers can enter information about their PD training interests, needs, and preferences (e.g., subject area/s, grade level/s, activity content). Third, teachers can view recommendations for improvement made by their principals. Based on this input, teachers can effectively search for PD that meets their requirements on T-Surf, another platform that provides information about PD offerings in Hong Kong. Finally, once PD activities have been completed, teachers are required to submit evidence and documentation via the e-Services Portal (e.g., activity title, duration, delivery mode). This allows schools to keep track of the training initiatives completed by their staff.

### *3.4 Financial support and leave schemes*

Hong Kong offers financial support to both schools and teachers to foster participation in PD initiatives. Teachers can apply for scholarships to pursue a local part-time master's degree in any content area. Scholarships are administered by COTAP (see the policy here). To be eligible, the candidate must have at least five years of working experience in a local primary or secondary school. In the 2018-19 academic year, the Government initiated the Sabbatical Leave Scheme for Professional Development of Teachers and Principals (Education Bureau, 2020h). In line with T-excel@hk, the scheme allows schools to release teachers and principals for one to five months to participate in PD.

Funding is provided for schools to hire supply staff during sabbatical leave periods. Applicants are selected based on their educational qualifications, work experience, and the potential of their action plans to benefit the school and the education profession. After their sabbatical leave period, participants are expected to apply what they have learned in their own schools, for example, via school development projects or educational research. Through these PD experiences, the Hong Kong Government aims to foster a culture of self-enhancement among teachers and principals, and build up Professional Learning Communities (PLCs) that benefit schools and students across the territory (Education Bureau, 2020h).

## 4. Main providers of PD in Hong Kong

There are five providers of teacher PD initiatives in Hong Kong: the EDB, the local universities, primary and secondary schools, the teacher unions, and private organizations. The EDB is the sole provider of core training. All five providers offer initiatives that may qualify as elective, although not all PD initiatives are officially recognized by the EDB. The five following sub-sections elaborate on each of the PD providers, offering information about the content, format, delivery modes, entrance requirements, and typical duration of their training activities.

### *4.1 The Education Bureau (EDB)*

The EDB provides both core and elective training initiatives. For example, to meet the core requirements for the Enhanced Training for In-service Teachers scheme (Education Bureau, 2020c), the EDB offers PD on two domains: *Teachers' Professional Roles, Values and Conduct* and *Local, National and International Education Issues*. Elective training is classified into the domains *Teaching and Learning*, *Student Development*, *School Development*, *Professional Relationships and Services*, and *Personal Growth and Development*. Elective training aims to meet the individual needs of teachers and foster their whole-person development. Hence, teachers are encouraged to participate in PD specifically related to the subject matters or learning areas they teach, such as English (for example, one of the courses offered is *Identifying Teachable Moments for Grammar*), STEM education (e.g., *STEM Education Learning, Teaching and Assessment*), and Information Technologies (e.g., *IT in Education e-Leadership*). There are also subject-specific teacher conferences (e.g., *Hong Kong Physical Education Teachers Conference 2021*).

EDB's core and elective training typically adopt the structured PD mode, using a variety of formats such as courses, workshops, seminars, thematic lectures, conferences, and local/international study tours. Delivery

modes are also varied and include face-to-face, online, and blended activities. Some initiatives are short and work-intensive (e.g., three full-day training workshops) to ensure teachers' full commitment and active participation (Harfitt et al., 2019). Other initiatives are less intensive and unfold over longer periods of time (e.g., weekly meetings during one semester or academic year), such as PD focusing on collaborative research, development projects, and curriculum development visits (Lu & Campbell, 2021). Teachers can enroll in these PD initiatives using EDB's Training Calendar System (TCS). This tool allows teachers to plan their PD agendas.

The EDB provides teachers with PD supports through various centers and online platforms. In recent years, the Hong Kong Teachers' Centre (HKTC) has promoted teachers' continuous development by providing opportunities to exchange experiences and innovative pedagogies (note that this center ceased operations in September 2021, until further notice). The HKTC used to bring together more than a hundred educational bodies. The center organized short PD courses, ranging from one to six sessions, focusing on a variety of topics (e.g., physical and mental health, calligraphy, art therapy). Common formats included workshops, lectures, seminars, and talks. The HKTC also offered technology facilities, sharing corners, and resting areas for teachers to learn further and socialize with colleagues (Audit Commission, 2015).

Another important e-learning platform is Hong Kong Education City (HKEdCity), established in 2000 to enhance teaching and learning via technology in Hong Kong schools. HKEdCity designs and provides e-learning resources, teaching materials, and interactive communities to teachers. For example, "Go eLearning" offers a repository of innovative videos in which experienced teachers demonstrate how to use e-learning tools and offer teaching tips in various subject matters. After watching the videos and completing certain tasks, teachers can obtain a certificate of completion and claim the corresponding PD hours. HKEdCity also provides repositories of

teaching materials designed by different schools and a teacher forum, as one of its missions is to facilitate exchanges among teaching professionals and ultimately build PLCs within schools (Pang et al., 2016). Finally, to foster communication and collaboration with stakeholders outside schools, HKEdCity also offers activities involving teachers, students, and parents in settings such as guided music concerts, mindful art workshops, and virtual museum tours.

### *4.2 Universities*

Universities in Hong Kong provide two types of structured PD initiatives for in-service teachers: short-term PD activities (e.g., lectures, seminars, talks, workshops, courses) and post-graduate programs, specifically Post-Graduate Diploma in Education (PGDE), Professional Development Programs (PDPs), Master of Education (MEd), Arts (MA), and Science (MSc), as well as the Doctor of Education (EdD) program. There are eleven universities offering these activities and programs. Because these are undertaken individually by teachers, we could argue that local universities play a crucial role in fostering individual PD, as participants need to engage in activities such as reading academic journals or writing papers to complete their courses (Múñez et al., 2017). A wide range of topics is covered by universities in their courses, including compulsory school subjects (e.g., Chinese, English, Mathematics, Science), non-compulsory subjects and/or learning areas (e.g., catering for learner diversity, communication skills), as well as leadership (e.g., strategies for leadership, mobilizing people, inspirational leadership).

Depending on the nature and content of the PD, activities can take from one to three days (e.g., talks, workshops) to up to four to five years (e.g., EdD programs). Universities award certificates of completion to participants. To enroll in university-based PD activities and programs, candidates must be working in a primary or secondary school, and often they

need to be appointed or recommended by their school principal. Some PD activities are conducted in part-time mode (i.e., after working hours), while others are full-time (i.e., for teachers in sabbatical leave periods). Information about the training opportunities offered by universities is centralized on the COTAP website.

As an option for teachers to obtain the required elective PD hours needed for refresher training or promotion to leadership roles, the EDB offers formal Professional Development Programs (PDPs) at the university level. The Education University of Hong Kong currently offers all such PDPs. Teachers, who must be nominated by their principals, can select the PDPs that are appropriate for the expertise required of their aspiring posts. The PDPs typically relate to school subjects, key learning areas, and leadership. Most PDPs are offered on a full-time basis, ranging from one to five weeks in duration. To allow teachers to participate in full-time study, the EDB provides funding to Government and Aided schools to cover supply teaching requirements (Education Bureau, 2020f). Topics covered in PDPs are regularly reviewed by the EDB, in conjunction with the offering university, to ensure currency and relevancy. Unlike other elective PD initiatives offered in Hong Kong, participants who complete the university PDPs may apply for transfer credit to relevant master's degree programs.

### *4.3 Primary and Secondary Schools*

Schools in Hong Kong are regarded as learning organizations (Education Bureau, 2018). In 2000, the Advisory Committee on School-based Management suggested transforming schools into dynamic and accountable Professional Learning Communities (PLCs) (Pang et al., 2016). In school settings, the notion of PLC refers to groups of teachers and other education professionals who work together and collaborate to further develop their pedagogical competencies and enhance student learning. Through collegial sharing, teachers in PLCs act as co-learners and contribute to one another's professional learning (Cansoy & Parlar, 2017).

By adopting the PLC framework, Hong Kong schools provide a plethora of on-the-job, project-based, and whole-school PD activities to primary and secondary teachers (Pang et al., 2016). Common examples of on-the-job PD include induction schemes, mentoring programs, learning circles among peers and/or within teams, communities of practice, subject-based activities (e.g., collaborative curriculum design), peer observation, visit other schools, and overseas educational visits (Lu & Campbell, 2021). Drawing on teacher self-reported data, Wan (2011) found that peer class observations, collaborative learning, and study circles were three of the most valued PD activities in terms of their effectiveness. Notably, peer-to-peer lesson observation has been implemented across all Hong Kong schools, following a common framework developed by the EDB (Yeung, 2016). Regarding project-based PD, schools in Hong Kong can apply for multiple funding schemes such as Quality Education Fund, Collaborative Research and Development ("Seed") projects, School-based Professional Support programs, University-School Support programs, and business-school partnerships (Education Bureau, 2018). However, teachers' tight working schedules often limit their participation in these projects (Harfitt et al., 2019). Finally, Hong Kong schools organize whole-school PD in the form of teacher development days, retreats involving professional learning activities, and joint school events. The EDB recommends schools offer three staff development days every academic year (Education Bureau, 2021).

Research shows that both middle leaders (heads of department, program coordinators, etc.) and senior leaders (vice-principals and principals) play key roles in fostering the PD of teachers within Hong Kong primary and secondary schools (Bryant, 2019; Cheng, 2017). Indeed, school leaders share responsibility for creating and maintaining supportive organizational conditions for on-the-job learning, including appropriate team structures, social atmosphere, and infrastructures that facilitate professional dialogues and capacity building (Bryant et al., 2018).

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

Furthermore, school leaders in Hong Kong are expected to inform teachers about the PD opportunities offered by the Government and other purveyors, and guide teachers in selecting the most suitable activities to fulfill their own goals and the school's goals (Wong & Liu, 2018).

### *4.4 Teacher Unions*

There are many teacher unions in Hong Kong. Teacher unions aim at uniting education professionals across the territory by providing them with welfare services, protecting their rights, and organizing a range of PD activities. For example, one of the largest unions at the time of writing (summer 2021) was the Hong Kong Federation of Education Workers (HKFEW). The PD talks, lectures, and workshops offered by the teacher unions typically involve one to four sessions, conducted either face-to-face or online. Some activities are facilitated by experienced educators at various levels (e.g., schools and universities), whereas others are led by professionals outside the education field (e.g., artists, musicians, counselors, and psychologists). Participation in these activities is optional. Their cost ranges from HK$1,000 to 3,000 (US$130-390). Teachers are typically given certificates to recognize their participation. The EDB recognizes the training offered by most (but not all) teacher unions as part of teachers' elective training.

### *4.5 Private organizations*

Finally, Hong Kong has many private organizations (both nonprofit and for-profit) that offer teacher training activities, mainly in the structured PD mode. Nonprofit organizations include charities and non-governmental organizations (NGOs). For example, the Hong Kong Jockey Club (HKJC) is one of the largest charities in Hong Kong. Through donations from the public and its lottery business, HKJC contributes to the city's improvement through different initiatives, including teacher PD. Some examples are the CoolThink@JC project, which aims to increase teachers' capacity in teaching

digital creativity, as well as the Read & Write project, which supports teachers working with children who have reading and writing learning difficulties.

Hong Kong also has numerous for-profit PD providers. An example is the British Council, a private educational organization specializing in the teaching of English. This organization offers PD for teachers to enhance their lesson planning and pedagogical skills. Based on the delivery mode of each PD training, schools can either hire these private providers to conduct the activities within schools or travel to off-campus facilities. Not all PD initiatives offered by private organizations are recognized by the EDB as elective training (Education Bureau, 2020f).

## 5. Common PD-related obstacles, difficulties, and constraints

Despite the multiple strengths of Hong Kong's PD infrastructure, the local research literature indicates that there are obstacles, difficulties, and constraints that hinder teachers' participation in PD and/or limit its effectiveness. One such hindrance is teachers' heavy workload. According to Lu and Campbell (2021), the number of actual working hours in this region—including teaching and administrative duties—far surpasses that of teachers in most other countries. In fact, the territory-wide system survey conducted by COTAP (2017) found that the most common obstacle hindering engagement in PD was the difficulty in finding time due to heavy workloads. Working around 10 hours per day makes it challenging for teachers to fully engage in PD. Feelings of fatigue or even exhaustion may deteriorate teachers' motivation and the quality of their learning in PD settings (Kazemi & Hubbard, 2008). Engaging in informal exchanges (e.g., collaborative lesson planning, reflection circles, or talking about pedagogies with colleagues from the same school) is particularly challenging for teachers, due to their tight schedules (Harfitt et al., 2019). Other obstacles frequently reported by teachers were undesirable timing for the courses, inconvenient venues, and difficulty in finding time due to family commitments (COTAP, 2017).

Another weakness is that the PD system highly relies on compliance, external mandates, and top-down accountability mechanisms. While policy frameworks emphasize the vision of teachers as architects of their own PD (Bautista et al., 2021), basic requirements are often seen by teachers as too demanding (COTAP, 2017). Furthermore, the content of core PD is frequently described as rigid and somewhat unrelated to practice (Lu & Campbell, 2021; Pang et al., 2016). Moreover, teachers may encounter school leaders who disapprove of the elective PD initiatives they would like to participate—a result of the high-power distance culture that pervades certain schools (Wong & Liu, 2018). This has negative consequences on teachers' intrinsic motivations, constrains their innovativeness, and limits their enthusiasm to work towards the goals of the organization (Harfitt et al., 2019).

Finally, another factor that hinders the impact of PD relates to societal values and parental expectations (Lam, 2015). Despite recent educational reforms (Curriculum Development Council, 2001; Education Bureau, 2009), the Hong Kong education system is still highly selective and competitive. Based on the principle of meritocracy, obtaining good grades at schools and in high-stakes examinations is essential for students to succeed in their academic and professional journeys (Gopinathan & Lee, 2018). English language education is also commonly perceived as essential to entrance into universities and professional careers. As such, parents often prioritize admission to English secondary schools, or Chinese schools ranked in the top third (commonly referred to as Band 1 schools), based on students' HKDSE examination results. Parents take academic results very seriously and often put pressure on teachers to teach to the test using rote teaching methods and drilling students with endless homework. Further still, most parents hire private tutors or send children to tuition centers to maximize their final scores (Lee & Gopinathan, 2020). Due to these systemic pressures, many teachers are unable to put into practice what they learn in

PD settings (e.g., innovative pedagogies, inquiry-based methods), resorting to traditional didactic approaches that guarantee good grades, although not necessarily deep understanding (Harfitt et al., 2019).

## 6. Strategies adopted to support teachers during COVID-19

Due to the COVID-19 pandemic, in January 2020, the EDB suspended face-to-face classes in all educational settings in Hong Kong, including primary and secondary schools, which were closed for approximately six months throughout the year (Hong Kong Special Administrative Region, 2020a). In periods of reopening, schools were only allowed to have face-to-face lessons on a half-day basis and with fewer students per classroom. Teachers in Hong Kong, along with teachers around the world, experienced unprecedented difficulty in adapting themselves to the situation and continuing to teach students while keeping social-distancing measures (Lau & Lee, 2020). Learning how to teach students using alternative delivery modes became the main goal for teachers, which was challenging because all face-to-face PD activities had also been suspended. Below we summarize the strategies that the various PD providers adopted to meet teachers' needs and continue to support their growth.

The EDB provided teachers across the territory with training materials and resources focusing on online teaching and learning, including guidelines with e-teaching principles and tips to use online technologies. As most teachers had never worked with students within online environments, the EDB also held numerous training webinars to introduce teachers to various e-teaching tools. For example, one webinar focused on how to use Google Site to distribute learning materials to students (see description here). The EDB changed the delivery mode of existing face-to-face PD activities. Three alternative modes were used: online synchronous, online asynchronous, and subsequently face-to-face with social distance measures. At the time of writing this article (summer 2021), the incidents of the virus

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

were decreasing, and the Government was planning to slowly return to normal while respecting safety measures (Hong Kong Special Administrative Region, 2021b).

Universities in Hong Kong also rapidly adapted to the situation by changing the delivery model of their courses and programs from face-to-face to online, using platforms such as Zoom, Skype for Business, Microsoft Teams, Edx, and Coursera. Since the beginning of the pandemic, short PD activities (lectures, seminars, talks, workshops, and even conferences) were quickly converted to online content, being delivered synchronously and/or asynchronously. As usual, participants in these events have continued to receive certificates of completion, which can be used to satisfy elective PD training requirements of the EDB (Education Bureau, 2020i). Information about these sessions was also disseminated via institutional websites and social media platforms (e.g., universities' Facebook pages). Classes in regular teacher education courses (both pre-service and in-service) were also conducted online, primarily via Zoom. To continue to offer *practicum* (known as *field experience* in Hong Kong), universities and schools communicated until both parties agreed on the most suitable way(s) to undertake it online. Some of the most common alternatives were conducting real-time Zoom teaching, submitting teaching videos, and/or designing online teaching materials such as PowerPoint presentations, e-edition worksheets, and revision notes.

Schools continued to foster their teachers' growth by providing on-the-job technological training, online curriculum packages, and financial aids. Teachers with background or expertise in online teaching were asked to support other less experienced colleagues, within the context of online PLCs. OneNote, a note-taking and note-sharing program, was one of the most popular tools discussed by teachers during PLC meetings, given its wide applicability across subjects and grade levels (Ngai, 2020). Online curriculum packages connecting the theme of health and diseases with the various

subjects (e.g., History, Science, Mathematics, Chinese, English) were updated on the EDB website. Teachers were able to learn further about the connections between COVID-19 and their respective disciplines and subsequently share this newly developed knowledge with their students online. Many on-the-job PD events were held online, mainly via Zoom. For example, a joint school staff development day entitled "The Teacher Symposium 2021" was organized by the EDB for teachers from 31 Government secondary schools. Finally, schools received the Anti-epidemic Fund from the Hong Kong Government (Hong Kong Special Administrative Region, 2021a). Principals were asked to discuss with their teachers how to best utilize this fund to maximize the quality of distance teaching and learning. Items such as laptop computers, iPads, teaching and learning software, and high-speed Internet connections were purchased by many teachers (Hong Kong Special Administrative Region, 2020b).

Teacher unions and private organizations did not make significant changes to their approaches to PD. At the beginning of the pandemic, they were asked to either cancel or postpone their face-to-face PD courses. They resumed their PD offerings once infection rates became lower, either face-to-face with social-distancing measures or online. This trend can be observed on the websites of the various teacher unions.

## 7. Summary and concluding remarks

The article shows that Hong Kong has developed a strong PD infrastructure with hybrid characteristics. On the one hand, the system is largely based on compliance and externally mandated accountability mechanisms. The EDB's Professional Ladder has set high PD requirements for primary and secondary school teachers. Every three years, they are required to complete 90 to 150 hours of PD (depending on seniority), including core and elective training—approximately 1/3 and 2/3 of the PD allotment, respectively (Education Bureau, 2020a). Note that this

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

requirement is significantly higher than most OECD countries (OECD, 2019), although lower than other Asian societies such as Japan (Ahn et al., 2018) and Singapore (Bautista et al., 2015), where PD is seen as an entitlement, rather than as a compulsory requirement. On the other hand, despite the high demands of current policy frameworks, teachers are encouraged to design their own PD journeys by themselves. Consistent with the T-standard+ framework (COTAP, 2015), the PD infrastructure is able to respond to the various interests, needs, seniority levels, and career aspirations of teachers.

A wealth of training initiatives is available in Hong Kong, which we have classified into five PD modes: structured PD (workshops, conferences, courses, programs), on-the-job PD (induction and mentoring schemes, learning circles, peer observation, school visits), project-based PD (school-university and business-school partnerships, R&D projects), whole-school PD (teacher development day, retreats), and individual PD activities (reading, writing, online learning) (Education Bureau, 2018, 2020g). Most PD activities offered are subject-specific, thereby supporting teachers in the subject matters they teach (e.g., Chinese, English, Mathematics, Technology, STEM), and aims to foster opportunities for collaborative learning, collegial sharing, and networking.

We have described the five main PD providers currently operating in the region, namely the EDB (sole provider of core PD), the various local universities, the schools (which are regarded as learning organizations), the teacher unions, plus a wide range of private organizations (both nonprofit and for-profit). The engagement of teachers and school leaders in PD initiatives has gradually increased in recent years, as demonstrated in the territory-wide survey study conducted by the COTAP (2017). For example, most Hong Kong schools currently provide novice teachers with job-embedded induction programs, in which they receive guidance from senior mentors and experienced teachers of similar subjects and/or grade levels. In

fact, induction is regarded as the most useful form of PD in Hong Kong. Other PD activities highly regarded by teachers are lesson observations, lesson evaluations, school professional development days, and practical workshops (COTAP, 2017).

The strategies recently adopted by PD providers to tackle the challenges of COVID-19 have been described. The urgent requirement for emergency remote teaching suddenly created a shift in favor of transmissive professional learning (Kennedy, 2014), specifically focusing on the acquisition of online teaching and learning knowledge and skills, which became the main concern for educators at all levels. We have explained how the EDB, the universities, and the schools have quickly adapted to the challenges of the pandemic by providing teachers with funding, training materials, and resources related to distance teaching and learning, as well as PD using alternative delivery modes, be it online (synchronous or asynchronous), blended, or face-to-face with social distance measures (Lau & Lee, 2020). Teacher unions and private organizations were asked to either cancel or postpone their face-to-face PD courses during the early stages of the pandemic, hence did not make significant changes to their PD approaches, but they are currently resuming activities using face-to-face with social-distancing measures and/or online (Hong Kong Special Administrative Region, 2021b).

Based on these considerations, we conclude that Hong Kong's teacher training infrastructure presents the characteristics of high-quality PD systems, as described in the international literature: content focus, sustained duration, collective participation, active learning opportunities, and coherence (Bautista & Ortega-Ruíz, 2015; Darling-Hammond, Hyler, et al., 2017; Desimone, 2009; Desimone & Garet, 2015; OECD, 2019). However, due to the characteristics of Asian hierarchical top-down societies (Lam, 2015), the quantity of provision has been prioritized over teacher autonomy throughout their PD journeys (Lu & Campbell, 2021; Pang et al., 2016).

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

Furthermore, teachers and school leaders often perceive that PD initiatives (especially the structured/formal ones) prioritize compliance over agency, content coverage over goal-directed activities, and knowledge transmission over conversations (Lam, 2015). Educational policymakers must be mindful of existing PD-related obstacles, difficulties, and constraints and design new policies to minimize their adverse effects (Gopinathan & Lee, 2018).

### *7.1 Future directions*

Teacher PD in Hong Kong is based on the belief that "When teachers grow, so do learners" (COTAP, 2015). However, there is a lack of local research devoted to investigating the actual impact of teachers' PD intake on their own practices and students' learning (Egert et al., 2018; Harfitt et al., 2019; Lam, 2015; Lu & Campbell, 2021). Given the variety and diversity of PD activities in which Hong Kong teachers can potentially participate, one may think that investigating the effectiveness of the system is methodologically unviable due to uncontrolled variables (Bautista et al., 2015). However, PD scholars have proposed research approaches that could be applied to address impact-related research questions (Desimone, 2009; Hill et al., 2013; Kazemi & Hubbard, 2008). For example, Desimone (2009) argued in favor of employing well-constructed teacher surveys associated with large-scale student achievement databases. Hill et al. (2013) recommended conducting a series of small-scale but rigorous randomized controlled trials to determine the effects of various program delivery features on teachers' and students' proximal outcomes. These trials would be conducted at multiple locations with small groups of PD facilitators, thereby informing future larger-scale trials and providing advice regarding the designs most likely to benefit teachers' and students' learning. Approaches such as these would allow PD providers and policymakers to ascertain the extent to which the current teacher training infrastructure is contributing to enhancing the quality of Hong Kong's already successful education system (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017).

We began this article by acknowledging that the success of education in Hong Kong is the result of a complex interplay of macro, organizational, and family factors (Gopinathan & Lee, 2018; Lee & Gopinathan, 2020) and that teacher PD is just one of the elements within this ecosystem (Lam, 2015). We by no means intend to claim simple causal relationships between the quantity and/or quality of teacher PD and the high achievement of students, as these influences ought to be analyzed from system-minded perspectives (West & Bautista, 2021). This article demonstrates that Hong Kong has developed an ambitious and solid teacher PD infrastructure—including diverse options and pathways for professional learning—to better tackle the demands of recent educational reforms (Curriculum Development Council, 2001; Education Bureau, 2009). This reflects a widespread recognition that capacity building is the cornerstone of a successful education system. We encourage the readers of the International Journal for Research in Education (IJRE) to reflect on whether and how Hong Kong's teacher training infrastructure could inspire improvements in their own PD systems.

## Acknowledgments

This study was supported 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 institution.

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

# التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج: وصف البنية التحتية الحالية

**ألفريدو بوتيستا**
abautista@eduhk.hk
**يان لام هو[1] ، توماس فان[1] ، جيري يونج [1]، دارين أيه بريانت [2]**

[1] قسم تعليم الطفولة المبكرة. جامعة التربية في هونج كونج. منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة
[2] قسم السياسة والقيادة التعليمية. جامعة التربية في هونج كونج. منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة

**الملخص**

تصف هذه المقالة البنية التحتية الحالية للتطوير المهني للمعلمين في هونج كونج، أحد أفضل الدول أداء في العالم من الناحية التعليمية. استناداً على أطر عمل السياسة المعاصرة، المواقع المؤسسية والأدبيات البحثية، وتوضح كيفية دعم المعلمين من المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية من أجل تعزيز قدراتهم المهنية. بعد تقديم هيكل نظام التعليم في هونج كونج، قمنا بوصف تعليم المعلمين قبل الخدمة وإطار السلم المهني، الذي صممه مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) من أجل تنظيم التطوير المهني أثناء الخدمة. ومن ثم نعرض مقدمي خدمات التطوير المهني الرائدين في هونج كونج، متبوعةً بالعقبات والصعوبات والقيود المتعلقة بالتطوير المهني التي تم التبليغ عنها في الأدبيات الأكاديمية. يظهر البحث بأن هونج كونج قد وضعت بنية تحتية متينة وقوية للتطوير المهني مع مميزات هجينة. في حين يعتمد النظام على آليات الامتثال والمسائلة الخارجية، تم تشجيع المعلمين على تصميم رحلات تطورهم المهني بناءً على اهتماماتهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم المهنية. في كل ثلاث سنوات، يطلب من المعلمين إكمال 90 إلى 150 ساعة من التطوير المهني (حسب أقدميتهم)، ويتضمن ذلك التدريب الأساسي والاختياري (حوالي 3/1 و3/2 الوقت المخصص للتطوير المهني، على التوالي). تتوفر أنشطة التطوير المهني المنظمة وأثناء العمل والقائمة على المشروع وللمدرسة بأكملها والفردية. وكما يصف هذا البحث الاستراتيجيات المعتمدة مؤخراً لمواجهة تحديات كوفيد 19. ونستنتج بأن هونج كونج قد بذلت جهوداً عظيمةً في تصميم بنية تحتية عالية الجودة للتطوير المهني داخل نظام تعليمي هرمي، حيث أعطيت الأولوية لكمية التقديم وتغطية المحتوى على مؤسسة واستقلالية المعلم. يتطلب إجراء المزيد من البحوث للتحقيق في الآثار الفعلية للتطوير المهني على ممارسات المعلمين وتعلم الطلاب.

*الكلمات المفتاحية:* التطوير المهني للمعلمين، استمرار التعليم، تحليل النظام، السياسة التعليمية، التطوير المهني الفعال، هونج كونج.

**المقدمة**

تعد هونج كونج من أحد المناطق الإدارية الخاصة (إس أيه آر) في جمهورية الصين الشعبية. ويبلغ عدد سكانها 7.47 مليون نسمة؛ وأكثر من 90 % منهم من أصل صيني ( Census and Statistics Department, 2021). تعتبر هونج كونج مدينةً متطورةً جداً وذات اقتصاد رأسمالي متنوع وتتميز بفرض ضرائب منخفضة فيها وتدخل حكومي ضئيل في سوقها. وتعد في الوقت الراهن من أحد أهم المراكز المالية في العالم (Chang, 2018). الكانتونية والإنجليزية والماندرين هي أكثر اللغات استخداماً. اللغتان الرسميتان المكتوبتان هما الصينية والإنجليزية، ويتضمن بما في ذلك في المدرسة.

لقد تطور النظام التعليمي في هونج كونج بوتيرة سريعة خلال العقود الأخيرة، حيث تعد في الوقت الراهن على أنها أفضل المناطق أداءً في العالم (Tucker, 2019). يحصل الطلاب بشكلٍ مستمر على نتائج ممتازة في المقارنات الدولية؛ مثل: البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيه آي إس أيه)، وحيث تحتل المرتبة الأولى في المجالات؛ مثل: القراءة والرياضيات ( Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). الفجوة بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض أقل من معظم مناطق التعاون الاقتصادي والتنمية الأخرى، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة لها تأثير منخفض على الأداء الأكاديمي للطلاب (Ho, 2004).

يُنسب نجاح نظام التعليم في هونج كونج إلى العديد من العوامل المتداخلة والمترابطة، بما في ذلك العوامل على المستوى الشامل (الازدهار الاقتصادي والسياسات التعليمية الملائمة والقيم الاجتماعية والثقافية)، وعلى الصعيد التنظيمي (الجودة العالية للمدارس، المناهج الدراسية، الهياكل القيادية، تعليم المعلمين)، ومستوى العائلة (مشاركة الوالدين في تعليم الأطفال، الدعم المنزلي، التعليم) (Gopinathan & Lee, 2018; Lee & Gopinathan, 2020). في السنوات الأخيرة، أشعل المستوى التنظيمي فتيل الاهتمام بين الباحثين التربويين وصناع السياسات في جميع أرجاء العالم (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017; Tucker, 2019)، وعلى وجه الخصوص بسبب الدمج الفريد بين الفلسفات الشرقية والغربية التي يمكن ملاحظتها في مدارس هونج كونج (Lam, 2015; Rao et al., 2018).

يركز هذا البحث على البنية التحتية للتطوير المهني لمعلمي هونج كونج، والتي يمكن تصورها كعامل ضمن المستوى التنظيمي. استناداً على أطر عمل السياسات واللوائح المعاصرة، الموقع الإلكترونية المؤسسية، والأدبيات البحثية الحديثة، نوضح كيفية دعم المعلمين من المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية طيلة حياتهم المهنية. ينقسم هذا البحث إلى سبعة أقسام. يستعرض القسم (1) الأول؛ نظرة عامة على النظام التعليمي في هونج كونج (هيكل ومراحل التعليم، الإصلاحات التعليمية الأخيرة، أنواع المدارس وما إلى ذلك). ويصف القسم (2) الثاني برامج إعداد

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

المعلمين التي تقدمها الجامعات، والتي تغطي الجوانب؛ مثل: معايير القبول وأنماط الدراسة والمتطلبات السياسية الحالية للعمل كمعلمين في المدارس الحكومية. ويستعرض القسم (3) الثالث إطار السلم المهني، المعد من قبل مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) لتنظيم التطوير المهني المقدم لـ 57,000 معلم يعملون في 589 مدرسة ابتدائية و506 مدرسة ثانوية حكومية داخل الإقليم. بينما يستعرض القسم (4) الرابع مقدمي خدمات التطوير المهني الرئيسيين ويصف أنواع أنشطة التدريب التي يعرضونها بشكلٍ عام للمعلمين. ويشرح القسم (5) الخامس العقبات والصعوبات والقيود الشائعة والمتعلقة بالتطوير المهني التي تم التبليغ عنها في الأدبيات الأكاديمية الحكومية. ويناقش القسم (6) السادس الاستراتيجيات المعتمدة مؤخراً لمواجهة تحديات كوفيد 19. وأخيراً، يستعرض القسم (7) السابع الملاحظات الختامية لهذه الدراسة الوصفية مع تحديد اتجاهات البحوث المستقبلية.

## 1- نظرة عامة على النظام التعليمي

في هونج كونج، يشرف مكتب التربية والتعليم (إي دي بي)(Education Bureau (EDB على نظام التعليم، الذي يقوم بإعداد ووضع ومراجعة السياسات والبرامج والتشريعات التعليمية. وكما يقوم مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) أيضاً بالإشراف على فاعلية تنفيذ البرامج من مرحلة ما قبل الابتدائية إلى مستويات التعليم العالي. ينقسم نظام التعليم في هونج كونج إلى أربع مراحل: مرحلة رياض الأطفال (3 - 6 سنوات)، المرحلة الابتدائية (6 - 12)، المرحلة الثانوية، وتنقسم إلى المرحلة الإعدادية (13 - 15) والمرحلة الثانوية العليا (16 - 18)، وما بعد المرحلة الثانوية (+18) (Coniam & Falvey, 2016). والتعليم في مرحلة رياض الأطفال ليس إلزامياً، إلا أن معظم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 - 6) سنوات يحضرون البرامج القائمة على المركز ( Rao et al., 2018). التعليم إلزامي خلال المرحلة الابتدائية والإعدادية (9 سنوات) ومدعوم بالكامل من قبل الحكومة داخل المدارس الحكومية خلال التعليم الابتدائي والثانوي (12 سنة) ( Education Bureau, 2020e).

تستخدم معظم المدارس اللغة الصينية كلغةٍ للتعليم، مع بعض المرونة لتعليم ما يصل إلى 25 % من المواد باللغة الإنجليزية للمواد غير اللغوية. ويكون هذا الأمر مرهوناً بتلبية المدرسة للأهداف المقبولة لقدرة الطلاب وقدرة المعلمين ودعم المدرسة للتعليم باللغة الإنجليزية. وتعتمد حوالي 20 % من المدارس بشكلٍ كامل على الدعم الحكومي للتعليم رسمياً باللغة الإنجليزية. عند إتمام المرحلة الثانوية العليا من التعليم، يطلب من الطلاب إجراء امتحان يهدف إلى قياس مستوى تحصيلهم الدراسي. الأكثر شيوعاً هو دبلوم هونج كونج لامتحان التعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي)، متبوعاً بالبكالوريا الدولية (آي بي) (Education Bureau, 2020d). أما بالنسبة للتعليم بعد

المرحلة الثانوية، تعرض هونج كونج برامجاً لمستوى الدرجة الفرعية (الدبلوم، الدبلوم العالي، دبلوم الدراسة الجامعية التحضيرية) المستوى الجامعي (درجة البكالوريوس)، ومستوى الدراسات العليا (على سبيل المثال: درجات الماجستير والدراسات العليا والدكتوراة). وتتوفر كلا من البرامج الحكومية الممولة والبرامج الممولة شخصياً (Education Bureau, 2020e). تركز هذه الورقة البحثية على التدريب المعروض للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية.

منذ تسعينيات القرن الماضي، أطلقت هونج كونج مجموعةً من الإصلاحيات التعليمية التي تهدف للابتعاد عن المناهج الدراسية ثقيلة المحتوى والمواضيع المقسمة والمجزأة، والأساليب التربوية التي تتمحور على المعلم، وتقسيم التلاميذ الصارم حسب المستويات. ومن الأمثلة على هذه الإصلاحات؛ تعلم كيفية التعليم (إل تي إل): المضي قدما في تطوير المناهج الدراسية (Curriculum Development Council, 2001)، والمنهاج الدراسي الجديد للمرحلة الثانوية العليا (إن إس إس) (Education Bureau, 2009). وبما يتماشى مع التوجهات الدولية، تستند هذه الإصلاحات على مبادئ التعليم والتعلم البنائية، والتي تدور حول مفهوم تمحور الطالب في المناهج وطرق التربية والتقييم (Coniam & Falvey, 2016). يحث مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) المدارس الابتدائية والثانوية على تلبية احتياجات كافة الطلاب، وتقديم استراتيجيات تربوية متنوعة وخيارات مواضيع مرنة، من أجل تحقيق الهدف النهائي ألا وهو تعزيز التنمية الشاملة للطلاب والتعلم مدى الحياة (Cheung et al., 2019; Yeung, 2012).

وكما يرى صانعو السياسات التعليمية بأن هذا التحول النموذجي تجاه التركيز على الطالب هو أمر ضروري لتناول المطالب المعاصرة لمجتمع المعلومات وعالمنا الذي يزداد عولمةً بشكل مطرد (Chang, 2018).

تضم شبكة المدارس في هونج كونج المدارس المحلية والمدارس الدولية [1]. يصف هذا البحث بشكلٍ شامل التدريب المقدم للمعلمين داخل المدارس المحلية، والذي يتضمن ثلاث أنواع رئيسية: المدارس الحكومية، المدارس المساعدة، والمدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس). تقوم الحكومة بتمويل كلا من المدارس الحكومية والمدارس المساعدة. بينما يتم تشغيل المدارس الحكومية بشكلٍ مباشر من قبل مكتب التربية والتعليم (إي دي بي)، ويتم تشغيل ورعاية المدارس المساعدة من قبل الجهات الراعية؛ مثل: المنظمات الخيرية والدينية ( Education Bureau, 2019b). يجب على كلا النوعين من المدارس اتباع أطر المناهج الدراسية المصممة من

[1] تتمتع المدارس الدولية باستقلالية تامة بخصوص المسائل؛ مثل: المناهج الدراسية، الرسوم الدراسية، قبول الطلاب، الإدارة، وطاقم العمل. أكبر منظمة دولية للمدارس الإنجليزية المتوسطة في هونج كونج هي مؤسسة المدارس الإنجليزية (إي إس إف). بشكلٍ مجمل، هنالك 44 مدرسة دولية ابتدائية و33 مدرسة دولية ثانوية في الإقليم. وتبع معظمها (بما في ذلك مدارس إي إس إف) برنامج البكالوريا الدولية (آي بي).

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

قبل مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) (Education Bureau, 2014, 2017b). يُطلب من الطلاب في هذه المدارس إجراء الامتحان العام لدبلوم هونج كونج لامتحان التعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي)، عند إكمال التعليم الثانوي. ويتم تشغيل كلا المدارس المساعدة والمدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس) من قبل لجان الإدارة الخاصة بها. ومع ذلك، تتمتع المدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس) بمرونة أكبر من حيث المناهج الدراسية، لغة التعليم، الرسوم، ومتطلبات القبول والتسجيل. يمكن للمدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس) الحصول على الإعانات الحكومية، استناداً على العوامل؛ مثل: عمر المدرسة وعدد الطلاب المسجلين على مقاعد الدراسة. وتتراوح الرسوم الدراسية التي تفرضها المدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس) بين 7,000 دولار هونج كونج إلى 70,000 دولار هونج كونج تقريباً (900 دولار أمريكي إلى 9,000 دولار أمريكي)، مما يسمح لهم توفير خبرات تعليمية إضافية، الدعم التعليمي، والمزيد من المرافق الحديثة. وتعكس هذه الاستقلالية الكبيرة الهدف من المدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس)، والذي يتمثل في توفير المزيد من الخيارات والتنوع في النظام التعليمي (Education Bureau, 2001). بينما يشجع مكتب التربية والتعليم المدارس تحت نظام الدعم المباشر (دي إس إس)، على إعداد وتجهيز طلابهم لإجراء الامتحان العام لدبلوم هونج كونج لامتحان التعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي)، تقدم بعض المدارس تحت نظام الدعم المباشر امتحان برنامج دبلوم البكالوريا الدولية بما يساوي ويكافئ أو بدلاً عن دبلوم هونج كونج لامتحان التعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي) (Education Bureau, 2020b).

بناءً على إحصاءات العام الدراسي 2020 - 2021، يوجد في هونج كونج 589 مدرسة ابتدائية محلية و506 مدرسة ثانوية محلية. بلغ مجموع معلمي المدارس الابتدائية والثانوية 28,069 معلم و29,602 معلم على التوالي. تقريباً جميع معلمي المرحلة الابتدائية (95.9 %) والمرحلة الثانوية (95.7 %) مدربين مهنياً ويحملون مؤهلات أكاديمية متعلقة بالتعليم. ويملك معظم المعلمين درجة البكالوريوس على الأقل.

**2- برامج إعداد المعلمين وشروط القبول وأنواع المعلمين**

في العقود الأخيرة، قامت هونج كونج بتعزيز جودة والحالة الاجتماعية لقوة تعليمها بشكلٍ كبير. تضمنت بعض الاستراتيجيات التي اعتمدها مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) تقوية برامج تعليم المعلمين، وضع متطلبات قبول أعلى، وإنشاء بنية تحتية متينةً وقويةً لتطوير المعلمين (Cheng, 2017; Gopinathan & Lee, 2018; Lam, 2015; Lu & Campbell, 2021). فعلى سبيل المثال، قام مكتب التربية والتعليم مؤخراً بتطبيق سياسة القوة التعليمية لجميع الخريجين من المدارس الحكومية: حيث سيتم رفع نسبة الوظائف التعليمية التي يشغلها المرشحين

والحاصلين على الدرجات الجامعية العليا في المدارس الابتدائية والثانوية، من النسبة الحالية 65 % و85 % على التواليت، إلى ما نسبته 100 % (Education Bureau, 2019a). وكما طلب من المدارس المساعدة تحقيق التنفيذ التام لهذه السياسة خلال سنتين كحد أقصى.

تتضمن البرامج حتى تصبح معلماً في المدارس الابتدائية أو الثانوية؛ برامج الدرجات العلمية (بكالوريوس التربية [بي إي دي]) وبرامج الدرجات الجامعية العليا (الدبلوم العالي في التربية [بيه جي دي إي]). وتقدم هذه البرامج من الجامعات الخمس التالية: جامعة هونج كونج للتعليم، جامعة هونج كونج، جامعة هونج كونج الصينية، جامعة هونج كونج المعمدانية وجامعة هونج كونج متروبوليتان (التي تدعى سابقاً جامعة هونج كونج المفتوحة). وتتوفر البرامج الحكومية الممولة والبرامج الممولة شخصياً. بما أن هذه البرامج تركز بشكلٍ كبير على نظريات التعليم وأساليب التدريس في الفصول الدراسية، عندئذ يطلب من طلاب برامج بكالوريوس التربية وبرامج الدبلوم العالي في التربية الخضوع لفترة التدريب على التعليم. ويحصل المرشحون الذين يكملون هذه البرامج على مؤهلٍ تعليمي معترف به من قبل مكتب التربية والتعليم (Lai & Tang, 2019).

يعتمد القبول في برامج بكالوريوس التربية جزئياً على نتائج المرشحين في الامتحانات العامة، سوءاً كانت دبلوم هونج كونج لامتحان التعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي) أو البكالوريا الدولية (آي بي). وعادةً ما يحظى مقدمي الطلبات ضمن أعلى 30 % بفرصٍ جيدةٍ للقبول ( Joint University Programmes Admissions System, 2020). عادة ما يتم إكمال برامج بكالوريوس التربية بدوام كامل، بينما يجوز إكمال برامج الدبلوم العالي في التربية إما بدوامٍ كلي أو بدوامٍ جزئي. بالنسبة لبرامج الدبلوم العالي في التربية بدوامٍ كلي، يكون متطلب القبول الرئيسي هو الحصول على درجة بكالوريوس معترف بها أو ما يعادلها. أما متطلب القبول الإضافي لطلاب لبرامج الدبلوم العالي في التربية بدوامٍ جزئي هو أن يكون المعلم على رأس عمله في أحد مدارس هونج كونج طيلة مدة البرنامج. ويطلب من مقدمي الطلبات لكلا من برامج بكالوريوس التربية ومعظم مقدمي الطلبات لبرامج الدبلوم العالي في التربية حضور المقابلات المعدة لتقييم خبراتهم ومساهماتهم السابقة في مجال التعليم، مهارات التواصل، إجادة باللغة، التطلعات المهنية، الدوافع لمهنة التعليم. وتتألف لجنة المقابلات عادةً من مدرسي المعلمين، وكما يتم عادةً دعوة كبار المهنيين في المدرسة (مثل: مدراء المدارس، نواب مدراء المدارس، كبار المعلمين) للمشاركة في عملية الاختيار.

جميع المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية في مدارس هونج كونج المحلية إما معلمين مسجلين أو معلمين مرخصين (اطلع على سياسة تسجيل المعلمين). اعتباراً من العام الدراسي 2004-2005، طلب من جميع المعلمين المسجلين الجدد أن يكونوا حاصلين على درجة جامعية أو مدربين مهنياً (مع برامج بكالوريوس التربية أو برامج الدبلوم العالي في التربية). وخلافاً لذلك، يطلب

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

من المعلمين المسجلين الحصول على شهادة معلم صادرة عن حكومة هونج كونج أو شهادة خبرة معتمدة في مجال التعليم لمدة خمس سنوات جنباً إلى جنب مع شهادة صادرة من إحدى المدارس المعينة. يجب أن يكون المعلمين المرخصين حاصلين على الأقل على دبلوم الدراسة الجامعية التحضيرية، دبلوم عالي، أو ما يعادلها، وكذلك ترخيص التعليم الممنوح له من إحدى المدارس المعينة. عندما تنهي إحدى المدارس المعينة عمل المعلم المرخص، عندئذ يلغى ترخيص التعليم تلقائياً (اطلع على السياسة الخاصة بتدريب المعلمين والمؤهلات العلمية).

## 3- التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج

### 3-1 أطر عمل التطوير المهني

بذلت حكومة هونج كونج جهوداً كبيرةً في العقود الأخيرة لتعزيز النمو المهني وتحسين الوضع الاجتماعي وقوة التعليم المحلية (Gopinathan & Lee, 2018; Lai & Tang, 2019). لقد تأسست لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) في عام 2013، المنبثقة من اللجنة الاستشارية السابقة لتعليم ومؤهلات المعلمين. لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) هي هيئة حكومية استشارية مسؤولة عن تقديم مشورة الخبرة بخصوص السياسات والإجراءات والاستراتيجيات لتعزيز التطوير المهني لأخصائي التعليم في جميع المراحل المهنية. وعلاوةً على ذلك، تقوم لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) بإجراء البحوث التربوية وتقييم الدراسات وبرامج التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس، وتوفير منصة لمختلف أصحاب المصلحة (مثل: القادة بالمدارس، الجهات التعليمية، المنظمات) لمشاركة معارفهم وخبراتهم.

في عام 2015، أطلقت لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) مشروعاً شاملاً لتحسين جودة التعليم يدعى T-excel@hk، حيث حدد ثماني مجالات تركيز أساسية لتعزيز مهنة التعليم المتميزة. أد مجالات التركيز كانت T-standard+، حيث يسلط الضوء على أهمية استمرار تعليم المعلمين مع تحديد مجموعة منهجية من المعايير المهنية للمعلمين ومدراء المدارس. وكما يوضح T-standard+ أهمية رفع الصورة المهنية للمعلمين، وتوظيف المهنيين الموهوبين والاحتفاظ بهم، وفي نهاية المطاف تنشئة قوة تعليم عالية الجودة.

حتى يصبح T-standard+ جاهزاً للعمل، وضع مكتب التربية والتعليم مؤخراً السلم المهني للمعلمين (Education Bureau, 2020a). يظهر إطار العمل بأن المعلمين بمثابة مزارعين يهتمون بنمو الطلاب، البنائين المشتركين للمعرفة الملهمة ونماذج يحتذى بها في المهنية. ويظهر مدراء المدارس بمثابة جهات تمثيل أخلاقية، ومهندسين معماريين متعددي المهارات لمؤسسات التعلم النابضة بالحياة والنشاط، وأصحاب رؤى التحول والتحسين المستمر. يحدد السلم المهني

ثلاثة عناصر أساسية يجب على المهنيين تطويرها: "الكفاءات المهنية، والقيم المهنية والسلوك، والتطلع للتقدم الذاتي من خلال التأمل الذاتي" (Education Bureau, 2020a, p. 1). في سنة 2017، قام مكتب التربية والتعليم بإنشاء فريق العمل المعني بالتطوير المهني للمعلمين لإجراء المراجعات والتقييمات بخصوص تحسين مهنة التعليم.

**2-3 التطوير المهني الأساسي والاختياري: مخططات التدريب والحد الأدنى من المتطلبات:**

بيد أن السلم المهني عبارة عن إطار عمل ملهم وذي رؤية، إلا أنه يعتمد بشكلٍ كبير على آليات الامتثال والمسائلة من أعلى الهرم إلى أسفله. يتطلب السلم المهني من المعلمين المشاركة في مبادرات التطوير المهني الأساسية والاختيارية (Education Bureau, 2020a). التدريب الأساسي عبارة عن سلسلة من الوحدات والدورات (الإلزامية) المحددة مسبقاً التي يقدمها مكتب التربية والتعليم. وترد العناوين أدناه. يقدم التدريب الاختياري من قبل مقدمي الخدمات المختلفين (مثل: مكتب التربية والتعليم، الجامعات، نقابات المعلمين). يستطيع المعلمون اختيار تدريبهم الاختياري من بين مجموعة واسعة من أنشطة التطوير المهني بناءً على اهتماماتهم واحتياجاتهم وتطلعاته الوظيفية. تتضمن الأمثلة على التدريب الاختياري التطوير المهني المتعلق بتخصص المعلم، دورات تدريبية بخصوص تنمية قدرات الطلاب الشخصية، والبرامج التعريفية التي تستضيفها الجهات الراعية لمدرسة المعلم (Education Bureau, 2020f).

يوجد حالياً ثلاث مخططات تدريب متوفرة للمعلمين من المدارس المحلية في هونج كونج (Education Bureau, 2020g):

- برنامج تدريب المعلمين الجدد. يطلب من المعلمين المبتدئين إكمال 90 ساعة من التطوير المهني خلال أول ثلاث سنوات من عملهم كمعلمين. ويتضمن هذا 30 ساعة من التدريب الأساسي، والذي يتألف من وحدات الهوية المهنية للمعلمين - الأدوار والقيم والسلوك (12 ساعة) والتعلم المهني للمعلمين - أحدث مسائل تطوير التعليم والسياسات الصادرة ذات الصلة (18 ساعة)، بالإضافة إلى 60 ساعة على الأقل من التدريب الاختياري. إضافةً إلى ذلك، تعرض معظم مدارس هونج كونج برامجها التعريفية الخاصة بها، حيث يتلقى فيها المعلمين المبتدئين تدريباً ليس رسمياً من كبار الموجهين والمعلمين من ذوي الخبرة (COTAP, 2017). تجدر الإشارة بأن هذه البرامج التعريفية المبنية على المدرسة لا تحتسب من ضمن الـ 90 ساعة التي يطلبها مكتب التربية والتعليم.
- التدريب المعزز للمعلمين أثناء الخدمة. يطلب من المعلمين الذين يملكون خبرة من ثلاث سنوات فأكثر إكمال 150 ساعة من التدريب المعزز للتطوير المهني في كل دورة مدتها ثلاث سنوات. يتوقع من المعلمين المشاركة في 30 ساعة على الأقل من التدريب الأساسي في فئتين

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

من التطوير المهني، الأدوار المهنية للمعلمين، القيم والسلوك والمسائل التعليمية المحلية والوطنية والدولية، بما لا يقل عن ست ساعات في كل فئة. يتم اختيار الـ 120 ساعة المتبقية من عروض التطوير المهني الاختيارية المتاحة.

- تحسين متطلبات التدريب للترقية. حتى ينظر في طلب الترقية، يجب أن يكون المرشحين قد حضورا 30 ساعة من التدريب الأساسي بخصوص السلوك المهني والقيم والتطوير المسائل التعليمية المحلية والوطنية والدولية، وكذلك المهارات القيادية والتأملية. يجب على المعلمين الذين يتطلعون للترقية إلى المناصب الإدارية المتوسطة والعليا أن يكنوا قد حضروا 60 ساعة إضافية و100 ساعة من التدريب الاختياري، على التوالي. حتى يتم تعيينهم كمدراء للمدارس، يجب أن يحصل المرشحين أولاً على شهادة منصب المدير (Wong & Liu, 2018). وعلاوةً على ذلك، يطلب من المدراء المعينين حديثاً حضور برنامج مخصص يقدمه مكتب التربية والتعليم، والمشاركة في مبادرات التطوير المهني المحددة خلال أول سنتين من تعيينهم. في دورة مدتها ثلاث سنوات، يتوقع من المدراء في الخدمة المشاركة في 150 ساعة على الأقل من التعليم المنظم والتعليم العملي وخدمة التعليم والمجتمع.

**3-3 أساليب التطوير المهني والأنشطة والموارد**

تتوفر أنشطة التدريب المتعددة لمعلمي المراحل الابتدائية والثانوية في هونج كونج (Education Bureau, 2018, 2020g). من أجل التبسيط، نصنف أدناه أنشطة التدريب إلى خمسة أساليب تطوير مهني:

- التطوير المهني المنظم: ورش العمل، المؤتمرات، الدورات، البرامج وما إلى ذلك.
- التطوير المهني أثناء العمل: التثقيف، التوجيه، حلقات التعلم، مراقبة الأقران، الزيارات المدرسية وما إلى ذلك.
- التطوير المهني القائم على المشروع: الشراكات بين المدارس والجامعات، مشاريع البحث والتطوير؛ الشراكات بين الشركات والمدارس وما إلى ذلك.
- التطوير المهني لكامل المدرسة: يوم تطوير المعلم والإجازات القصيرة.
- التطوير المهني الفردي: قراءة المجلات المهنية وأنشطة النشر والتوزيع والمشاركة في شبكات التعلم والتعلم عبر وسائل التواصل الاجتماعي وما إلى ذلك.

صممت برامج وأنشطة التطوير المهني استجابةً لاهتمامات المعلمين واحتياجاتهم وتطلعاتهم، لتوسيع آفاق مداركهم، وتسهيل التخطيط المنهجي للمعلمين لرحلات التطوير المهني الخاصة بهم، ولصقل ثقافة التأمل الذاتي والمشاركة الجماعية والتعاون (Education Bureau, 2020g). يستطيع المعلمون استخدام استبيان التأمل الذاتي الذي وضعته لجنة التطوير المهني

للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) (2015) لتسهيل تطورهم المهني. عند إكمال الاستبيان المكون من 24 بند، يستطيع المعلمون تحديد مواطن قوتهم وضعفهم وإعداد خطط التطوير المهني لتقوية وتعزيز حياتهم المهنية.

يمكن الاطلاع على المعلومات المتعلقة بأنشطة التطوير المهني عبر بوابة الخدمات الإلكترونية التابعة لمكتب التربية والتعليم. يزود جميع المعلمين من المدارس المحلية بحساب على بوابة الخدمات الإلكترونية، والتي تتضمن ثلاث خدمات رئيسية. أولاً، يستطيع المعلمون إدارة ملفاتهم الشخصية، بما في ذلك معلوماتهم الشخصية، مؤهلاتهم العلمية، وتفاصيل المدرسة التي يعملون بها. ثانياً، يستطيع المعلمون إدخال معلومات عن اهتماماتهم واحتياجاتهم وتفضيلاتهم في التدريب على التطوير المهني (مثل: المجال (التخصص)، مستوى (مستويات) الدرجة، محتوى النشاط). ثالثاً، يستطيع المعلمون مشاهدة التوصيات للتطوير التي قدمها مدرائهم. بناءً على هذه المدخلات، يستطيع المعلومان البحث بفاعلية على التطوير المهني الذي يلبي متطلباتهم على T-Surf، وهي منصة أخرى توفر معلومات حول عروض التطوير المهني في هونج كونج. أخيراً، عند اكتمال أنشطة التطوير المهني، يطلب من المعلمين تقديم الأدلة والمستندات من خلال بوابة الخدمات الإلكترونية (مثل: اسم النشاط، المدة، طريقة التسليم). ويتيح هذا الأمر للمدارس بتتبع مبادرات التدريب التي أكملها موظفوها.

### 3.4 مخططات الدعم المالي والإجازات

تعرض هونج كونج الدعم المالي للمدارس والمعلمين على حد سواء لتعزيز المشاركة في مبادرات التطوير المهني. يستطيع المعلمون التقديم للحصول على المنح الدراسية لإكمال درجة الماجستير المحلية بدوامٍ جزئي في أي مجال أو تخصص. يتم إدارة المنح الدراسية من قبل لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) (اطلع على السياسة هنا). حتى تكون مؤهلاً، يجب أن يملك المرشح خمس سنوات خبرة عمل على الأقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية المحلية. في العام الدراسي 2018 - 2019، أطلقت الحكومة برنامج إجازة التفرغ للتطوير المهني للمعلمين والمدراء (Education Bureau, 2020h). تماشياً مع T-excel@hk، يسمح النظام للمدارس تفريغ المعلمين ومدراء المدارس من شهر إلى خمسة أشهر للمشاركة في التطوير المهني.

يقدم التمويل للمدارس من أجل تعيين موظفين خلال فترات إجازة التفرغ عن العمل. يتم اختيار مقدمي الطلبات بناءً على مؤهلاتهم العلمية، خبرتهم في العمل، وإمكانات خطط عملهم لإفادة المدرسة ومهنة التعليم. بعد فترة إجازة التفرغ، يتوقع من المشاركين تطبيق ما تعلموه في مدارسهم، على سبيل المثال، من خلال مشاريع التطوير في المدرسة أو البحوث التعليمية. من

خلال هذه التجارة في التطوير المهني، تهدف حكومة هونج كونج إلى تعزيز ثقافة التحسين الذاتي بين المعلمين ومدراء المدارس، وإنشاء لجان التعلم المهني (بيه إل سي إس) التي تفيد المدارس والطلاب في جميع أرجاء الإقليم (Education Bureau, 2020h).

## 4- مقدمو التطوير المهني الرئيسيون في هونج كونج

هنالك خمس جهات من مقدمي مبادرات التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج: مكتب التربية والتعليم، الجامعات المحلية، المدارس الابتدائية والثانوية، نقابات المعلمين، والمؤسسات الخاصة. مكتب التربية والتعليم هو المقدم الوحيد للتدريب الأساسي. وتعرض جميع الجهات الخمسة المقدمة مبادرات تعتبر اختيارية، على الرغم من أن مبادرات التطوير المهني غير معترف بها رسمياً من قبل مكتب التربية والتعليم. توضح الأقسام الفرعية الخمسة التالية بالتفصيل جميع الجهات المقدمة للتطوير المهني، حيث تعرض معلومات عن كل محتوى، صيغة، طريقة التسليم ومتطلبات التسجيل والمدة القياسية لأنشطتهم التدريبية.

### 4.1 مكتب التربية والتعليم

يقدم مكتب التربية والتعليم المبادرات التدريبية الأساسية والاختيارية. على سبيل المثال، للوفاء بالمتطلبات الأساسية لخطة التدريب المعزز للمعلمين أثناء الخدمة ( Education Bureau, 2020c)، يعرض مكتب التربية والتعليم التطوير المهني في مجالين: الأدوار المهنية للمعلمين، القيم والسلوك والمسائل التعليمية المحلية والوطنية والدولية. التدريب الاختياري. يصنف التدريب الاختياري إلى مجالات التعليم والتعلم وتطوير الطلاب وتطوير المدارس والعلاقات والخدمات المهنية والنمو الشخصي والتنمية. يهدف التدريب الاختياري إلى تلبية الاحتياجات الفردية للمعلمين وتعزيز تطويرهم الشخصي. وبالتالي، نشجع المعلمين للمشاركة في التطوير المهني، ولا سيما فيا يتعلق بالمواضيع أو مجالات التعلم التي يعلمونها، مثل: اللغة الإنجليزية (على سبيل المثال: أحد الدورات التدريبية المقدمة هي تحديد اللحظات القابلة لتعليم القواعد)، تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (إس تي إي إم) (مثل: تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (إس تي إي إم)، التعليم والتقييم)، وتكنولوجيا المعلومات (مثل: تكنولوجيا المعلومات في القيادة الإلكترونية للتعليم). ويوجد هنالك أيضاً مؤتمراتٍ للمعلمين خاصة بالمجالات والمواضيع (مثل: مؤتمر معلمي التربية البدنية في هونج كونج 2021).

يتبنى التدريب الأساسي والاختياري لدى مكتب التربية والتعليم عادةً طريقة التطوير المهني المنظم، من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الصيغ؛ مثل: الدورات، ورش العمل، الندوات، المحاضرات المواضيعية، المؤتمرات والجولات الدراسية المحلية / الدولية. وكما تتنوع

طرق التسليم؛ وتتضمن التسليم الوجاهي (الحضوري) وعبر الانترنت والأنشطة المدمجة. بعض المبادرات قصيرة وتتطلب الكثير من العمل (مثل: ورش العمل التدريبية لمدة ثلاث أيام كاملة) لضمان التزام المعلم التام والمشاركة الفعالة (Harfitt et al., 2019). بعض المبادرات الأخرى تحتاج إلى وقت أقل من العمل وتتكشف على فترات زمنية طويلة (مثل: الاجتماعات الأسبوعية خلال فصل دراسي واحد أو عام دراسي واحد)، مثل التطوير المهني الذي يركز على البحث التعاوني، ومشاريع التطوير وزيارات تطوير المناهج الدراسية (Lu & Campbell, 2021). يستطيع المعلمون التسجيل في هذه المبادرات من خلال استخدام نظام تقويم التدريب الخاص بمكتب التربية والتعليم (تي سي إس)(Training Calendar System (TCS) . تتيح هذه الأداة للمعلمين تخطيط أجنداتهم للتطوير المهني.

يقدم مكتب التربية والتعليم للمعلمين دعم التطور المهني من خلال مختلف المراكز والمنصات الإلكترونية. في السنوات الأخيرة، قام مركز معلمي هونج كونج (إتش كي تي سي) Hong Kong Teachers' Centre (HKTC) على تعزيز مكانة التطور المستمر للمعلمين من خلال تقديم الفرص لتبادل الخبرات وأساليب التدريس المبتكرة (تجدر الإشارة بأن هذا المركز قد توقف عن العمل في شهر سبتمبر 2021، حتى إشعار آخر). اعتاد مركز معلمي هونج كونج (إتش كي تي سي) على جمع أكثر من مئة جهة تعليمية. وعمل المركز على تنظيم دورات قصيرة للتطوير المهني، تتراوح من محاضرة واحدة إلى ست محاضرات، تركز على مجموعة متنوعة من المواضيع (مثل: الصحة البدنية والعقلية، فن تحسين الخطوط، العلاج بالفن). تتضمن الأشكال الشائعة ورش العمل والمحاضرات والندوات والجلسات الحوارية. وكما قدم مركز معلمي هونج كونج (إتش كي تي سي) المرافق التقنية وحلقات المشاركة ومناطق الاستراحة للمعلمين من أجل المزيد من التعلم والاختلاط مع الزملاء (Audit Commission, 2015).

منصة أخرى مهمة للتعلم الإلكتروني هي مدينة هونج كونج للتعليم (إتش كي إي دي سيتي)، وقد تأسست في سنة 2000 من أجل تعزيز التعليم والتعلم من خلال التقنيات في مدارس هونج كونج، وتعمل منصة مدينة هونج كونج للتعليم (إتش كي إي دي سيتي) على تصميم وتقديم موارد التعلم الإلكترونية مواد التعلم والمجتمعات التفاعلية للمعلمين. على سبيل المثال، تعرض منصة "توجه للتعلم الإلكتروني" "Go eLearning" محفظةً لمبادرات مقاطع الفيديو والتي يظهر فيها المعلمين من ذوي الخبرة كيفية استخدام أدوات التعلم الإلكتروني وتقديم نصائح للتعليم في مختلف المواضيع. بعد مشاهدة مقاطع الفيديو وإكمال مهام معينة، يحصل المعلمين على شهادة إتمام والمطالبة بساعات التطوير المهني المقابلة. وكما تقدم منصة مدينة هونج كونج للتعليم (إتش كي إي دي سيتي) محافظ لمواد التعليم مصممة من قبل مختلف المدارس ومنتديات للمعلمين، وتعد إحدى مهامها في تسهيل التبادل بين المتخصصين في التعليم وفي نهاية المطاف إنشاء لجان

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

التعلم المهني (بيه إل سي إس) داخل المدارس (Pang et al., 2016). أخيراً، تعزيز التواصل والتعاون مع أصحاب المصلحة خارج المدارس، وكما تعرض منصة مدينة هونج كونج للتعليم (إتش كي إي دي سيتي) أنشطة تتضمن المعلمين والطلاب وأولياء الأمور؛ مثل: الحفلات الموسيقية الموجهة وورش العمل الفنية الواعية وجولات المتحف الافتراضية.

**4.2 الجامعات**

تقدم الجامعات في هونج كونج نوعين من مبادرات التطوير المهني المنظمة للمعلمين أثناء الخدمة: أنشطة التطوير المهني قصيرة المدى (مثل: المحاضرات، الندوات، الجلسات الحوارية، ورش العمل، الدورات) وبرامج الدراسات العليا، وعلى وجه الخصوص الدبلوم العالي في التربية (بيه جي دي إي)، برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس)، ماجستير التربية (إم إي دي)، ماجستير في الآداب (إم أيه)، وماجستير في العلوم (إم إس سي)، وكذلك برنامج الدكتوراة في التربية (إي دي دي). هنالك إحدى عشر جامعة تعرض هذه الأنشطة والبرامج. نظراً لأن المعلمين يأخذون هذا الأمر على عاتقهم الشخصي، يمكننا القول بأن الجامعات المحلية تلعب دوراً مهماً في تعزيز التطوير المهني الفردي، وبما أن المشاركون يحتاجون للانخراط في أنشطة مثل قراءة المجلات الأكاديمية أو كتابة الأوراق البحثية لإكمال دوراتهم (Múñez et al., 2017). تغطي الجامعات في دوراتها مجموعة كبيرةً من المواضيع، وتتضمن بما في ذلك المواد الدراسية الإجبارية (مثل: اللغة الصينية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم)، والمواد الدراسية غير الإجبارية و / أو مجالات التعلم (تلبية احتياجات تنوع التعلم، مهارات التواصل)، وكذلك القيادة (مثل: استراتيجيات القيادة، تعبئة الأشخاص، القيادة الملهمة).

بناءً على طبيعة ومحتوى التطوير المهني، قد تستغرق الأنشطة من يوم واحد إلى ثلاثة أيام (مثل: الجلسات الحوارية، ورش العمل) وإلى ما يصل إلى أربع إلى خمس سنوات (مثل: برامج الدكتوراة في التربية (إي دي دي)). تمنح الجامعات شهادات الإتمام للمشاركين. للتسجيل في أنشطة وبرامج التطوير المهني في الجامعة، يجب أن يكون المرشحين يعملون في المدارس الابتدائية أو الثانوية، وغالياً ما يحتاجون لتعيينهم أو حصولهم على توصية من مدير مدرستهم. وتعقد بعض أنشطة التطوير المهني في دوام جزئي (أي بعد ساعات العمل)، بينما الأنشطة الأخرى بدوام كامل (أي، بالنسبة للمعلمين في فترات إجازة التفرغ). وترد المعلومات المتعلقة بفرص التدريب التي تعرضها الجامعات على الموقع الإلكتروني للجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب).

باعتباره خياراً للمعلمين للحصول على ساعات التطوير المهني الاختياري المطلوب لدورات التدريب التنشيطية أو ترقية الأدوار القيادية، يقدم مكتب التربية والتعليم برامج التطوير المهنية

الرسمية على مستوى الجامعة. تعرض جامعة التربية في هونج كونج حالياً جميع برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس). يستطيع المعلمون - الذين يجب ترشيحهم من قبل مدرائهم - اختيار برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس) المناسبة للخبرة المطلوبة لتطلعاتهم الوظيفية. تتعلق برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس) عادةً بالمواد الدراسية ومجالات التعلم الرئيسية والقيادة. تعرض معظم برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس) على أساس دوام كامل، وتتراوح مدتها من أسبوع واحد إلى خمسة أسابيع. وحتى يتمكن المعلمين من المشاركة في هذه الدراسة بدوام كامل، يقدم مكتب التربية والتعليم تمويلاً للمدارس الحكومية والمدارس المساعدة لتغطية توفير متطلبات التعليم (Education Bureau, 2020f). ويقوم مكتب التربية والتعليم بشكلٍ منتظم بمراجعة المواضيع التي تتناولها برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس)، بالتعاون مع الجامعة، من أجل ضمان قبولها وملائمتها. بخلاف مبادرات التطوير المهني الاختيارية الأخرى المعروضة في هونج كونج، يستطيع المشاركين الذين أكملوا برامج التطوير المهني (بيه دي بيه إس) في الجامعات التقدم بطلب لتحويل ساعات دراستهم إلى برامج درجات الماجستير ذات الصلة.

### 4.3 المدارس الابتدائية والثانوية

تعتبر المدارس في هونج كونج بأنها مؤسسات تعليمية (Education Bureau, 2018). في سنة 2000، اقترحت اللجنة الاستشارية التابعة لإدارة المدرسة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية فعالة وخاضعة للمسائلة (بي إل سي إس) (Pang et al., 2016). عند إنشاء المدرسة، يشير مفهوم مجتمع التعلم المهني (بي إل سي) إلى مجموعة من المعلمين والمتخصصين الآخرين في التعليم الذين يعملون معاً ويتعاونون لتطوير كفاءاتهم التربوية وتعزيز تعلم الطلاب. من خلال المشاركة الجماعية، يعمل المعلمون في مجتمعات التعلم المهنية (بي إل سي إس) كمتعلمين مشاركين ويساهمون في التعلم المهني تجاه بعضهم البعض (Cansoy & Parlar, 2017).

من خلال اعتماد إطار عمل مجتمع التعلم المهني (بي إل سي)، توفر مدارس هونج كونج عدداً هائلاً من أنشطة التطوير المهني أثناء العمل والقائمة على المشاريع وكامل المدرسة لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية (Pang et al., 2016). وتتضمن الأمثلة الشائعة للتطوير المهني أثناء العمل البرامج التعريفية والبرامج التوجيهية وحلقات التعلم بين الأقران و / أو ضمن الفرق، ومجتمعات التدريب والأنشطة القائمة على المواضيع (مثل: تصميم المناهج التعاونية)، مراقبة الأقران، زيارة المدارس الأخرى والزيارات التعليمية الخارجية (Lu & Campbell, 2021). استناداً على البيانات المقدمة من المعلمين، وجد وان (2011) بأن ملاحظات فصول الأقران والتعلم التعاوني وحلقات الدراسة كانت من أكثر ثلاثة أنشطة تطوير مهني قيمةً من حيث فاعليتها. وتجدر الإشارة بأنه قد تم تنفيذ مراقبة الدرس بين الأقران في جميع مدارس هونج كونج، من خلال اتباع

إطار عمل مشترك وضعه مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) (Yeung, 2016). أما بالنسبة للتطوير المهني القائم على المشاريع، تستطيع المدارس في هونج كونج تقديم طلب للحصول على برامج تمويل متعددة؛ مثل: صندوق جودة التعليم، مشاريع البحوث والتطوير التعاونية ("البذرة")، برامج الدعم المهني في المدرسة، برامج دعم الجامعات والمدارس والشراكات بين الشركات والمدارس (Education Bureau, 2017a). ومع ذلك، غالباً ما تحد برامج عمل المعلمين المكتظة من مشاركتهم في هذه المشاريع (Harfitt et al., 2019). أخيراً، تنظم مدارس هونج كونج التطوير المهني لكامل المدرسة على شكل أيام تطوير المعلمين، والإجازات القصيرة التي تتضمن أنشطة التعلم المهني والفعاليات المدرسية المشتركة. يقدم مكتب التربية والتعليم (إي دي بي) توصيةً للمدارس لتقديم ثلاثة أيام لتطوير الموظفين في كل عام دراسي (Education Bureau, 2021).

تظهر الأبحاث أن كلاً من القادة المتوسطين (رؤساء الأقسام ومنسقي البرامج، وما إلى ذلك) وكبار القادة (نواب مدراء المدارس ومدراء المدارس) يلعبون أدواراً رئيسية في تعزيز التطوير المهني للمعلمين داخل المدارس الابتدائية والثانوية في هونج كونج (Bryant, 2019; Cheng, 2017). بالطبع، يتشارك قادة المدارس مسؤولية إنشاء والحفاظ على الظروف التنظيمية الداعمة للتعلم أثناء العمل، ويتضمن بما في ذلك الهيكل التنظيمي المناسب لفريق العمل، الجو الاجتماعي، والبنى التحتية التي تسهل الحوارات المهنية وبناء القدرات (Bryant et al., 2018). وعلاوةً على ذلك، يتوقع من قادة المدارس في هونج كونج تبليغ المعلمين عن فرص التطوير المهني التي تعرضها الحكومة وجهات التقديم الأخرى، وتوجيه وإرشاد المعلمين عند اختيار أكثر الأنشطة ملائمة لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف المدرسة (Wong & Liu, 2018).

### 4.4 نقابات المعلمين

هناك العديد من نقابات المعلمين في هونج كونج. تهدف نقابات المعلمين إلى توحيد المهنيين التربويين في الإقليم من خلال تزويدهم بخدمات الرفاهية وحماية حقوقهم وتنظيم مجموعة من أنشطة التطوير المهني. على سبيل المثال، إحدى أكبر النقابات عند كتابة هذا البحث (صيف 2021) كانت نقابة هونج كونج للعاملين في مجال التعليم (إتش كي إف إي دبليو). تتضمن الجلسات الحوارية والمحاضرات وورش العمل المتعلقة بالتطوير المهني والتي تقدمها نقابات المعلمين عادةً من جلسة واحدة إلى أربع جلسات، وتعقد إما وجاهياً (حضورياً) أو عبر الانترنت (عن بُعد). وتعقد بعض الأنشطة من قبل موجهين ذوي خبرة على مستويات مختلفة (مثل: المدارس والجامعات)، بينما تقود الأنشطة الأخرى المهنيين خارج مجال التعليم (مثل: الفنانون، الموسيقيون، المستشارون وعلماء النفس). ويعد الاشتراك في هذه الأنشطة اختيارياً. وتتراوح

تكلفتها من 1,000 إلى 3,000 دولار هونج كونج (130 - 390 دولار أمريكي). ويعطى المعلمين عادةً شهادات للاعتراف والإقرار بمشاركتهم. ويعترف مكتب التربية والتعليم بالتدريب المقدم من قبل معظم (وليس كل) نقابات المعلمين باعتباره جزءا من التدريب الاختياري للمعلمين.

### 4.5 المؤسسات الخاصة

أخيراً، يوجد في هونج كونج العديد من المؤسسات الخاصة (الربحية وغير الربحية على حدٍ سواء) التي تقدم أنشطة تدريب المعلمين، بشكلٍ أساسي في أساليب التطوير المهني المنظمة. تتضمن المؤسسات غير الربحية الجمعيات الخيرية والمؤسسات غير الحكومية (إن جي أو إس). على سبيل المثال، نادي هونج كونج للجوكي (إتش كي جيه سي) Hong Kong Jockey Club (HKJC) هو أحد أكبر المؤسسات الخيرية في هونج كونج. من خلال التبرعات من عامة الناس وأعمال اليانصيب، يساهم نادي هونج كونج للجوكي (إتش كي جيه سي) في تطوير المدينة من خلال مختلف المبادرات، بما في ذلك التطوير المهني للمعلمين. بعض الأمثلة؛ هي مشروع CoolThink@JC، والذي يهدف إلى زيادة قدرات وإمكانيات المعلمين في مجال تعليم الإبداع الرقمي، وكذلك مشروع اقرأ واكتب، والذي يدعم المعلمين الذين يعملون مع الأطفال الذين يواجهون صعوباتٍ في تعلم القراءة والكتابة.

وكما يوجد في هونج كونج العديد من الجهات الربحية التي تقدم التطوير المهني. ومثال على ذلك هو المجلس الثقافي البريطاني، وهو عبارة عن مؤسسة تعليمية خاصة متخصصة في تعليم اللغة الإنجليزية. وتعرض هذه المؤسسة التطوير المهني للمعلمين من أجل تحسين تخطيطهم للدرس ومهاراتهم التربوية. بناءً على طريقة تسليم كل تدريب للتطوير المهني، تستطيع المدرسة إما تعيين جهات التقديم الخاصة هذه لعقد الأنشطة داخل المدرسة أو خارج الحرم المدرسي. ولا يعترف مكتب التربية والتعليم بجميع أنشطة التطوير المهني الذي تعرضه المؤسسات الخاصة باعتباره تدريباً اختيارياً (Education Bureau, 2020f).

## 5- العقبات والصعوبات والقيود الشائعة المتعلقة بالتطوير المهني

رغماً من مواطن القوة المتعددة للبنية التحتية للتطوير المهني في هونج كونج، تشير الأدبيات البحثية المحلية بوجود عقبات وصعوبات وقيود تحول دون مشاركة المعلمين في التطوير المهني و / أو تحد من فعاليتها. وأحد هذه العقبات هي عبء العمل الثقيل على المعلمين. وفقاً للو وكامبيل (2021)، فإن عدد ساعات العمل الفعلية في هذه المنطقة - بما في ذلك مهام التعليم والمهام الإدارية - يفوق بكثير عدد ساعات عمل المعلمين في معظم البلدان الأخرى. وفي الواقع، تبين من مسح النظام على مستوى الإقليم الذي أجرته لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء

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

المدارس (كوتاب) (2017) بأن معظم العقبات التي تمنع من المشاركة في التطوير المهني كانت صعوبة إيجاد وقت بسبب عبء العمل الثقيل. فإن العمل لمدة 10 ساعات تقريباً يومياً يجعله تحدياً امام المعلمين للمشاركة الكاملة في التطوير المهني. قد يؤدي الشعور بالتعب أو حتى الإرهاق إلى تدهور تحفيز المعلمين وجودة تعلمهم في إعدادات التطوير المهني ( Kazemi & Hubbard، 2008). تعد المشاركة في التبادلات غير الرسمية (مثل: تخطيط الدروس التعاوني، حلقات التأمل، أو الجلسات الحوارية بخصوص مسائل التربية مع الزملاء من نفس المدرسة) تحدياً بشكلٍ خاص أمام المعلمين، نظراً لجداول عملهم المكتظة (Harfitt et al., 2019). بينما كانت العقبات الأخرى التي أبلغ عنها المعلمون بشكلٍ متكرر وهي التوقيت غير المرغوب فيه للدورات، والأماكن غير الملائمة، وصعوبة إيجاد الوقت بسبب الالتزامات العائلية (COTAP, 2017).

وموطن الضعف الآخر هو اعتماد نظام التطوير المهني بشكلٍ كبير على الامتثال والتفويضات الخارجية وآليات المسائلة من أعلى الهرم إلى أسفله. بينما تؤكد أطر عمل السياسة على رؤية المعلمين كمهندسين معماريين لتطويرهم المهني الخاص بهم (Bautista et al., 2021)، وغالباً ما يرى المعلمون بأن المتطلبات الأساسية هي كبيرة للغاية (COTAP, 2017). وعلاوةً على ذلك، غالباً ما يوصف محتوى التطوير المهني الأساسي على أنه جامد وغير مترابط إلى حدٍ ما بالتدريب (Lu & Campbell, 2021; Pang et al., 2016). وعلاوةً على ذلك، قد يصطدم المعلمون مع قادة المدارس الذين لا يوافقون على مبادرات التطوير المهني الاختيارية التي يرغبون بالمشاركة فيها - نتيجةً لثقافة الفوقية (السلطة العليا) السائدة في بعض المدارس ( Wong & Liu, 2018). يترتب على هذا الأمر آثار سلبية على الدوافع الذاتية للمعلمين ويقيد من قدرتهم على الابتكار والحد من حماسهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسة (Harfitt et al., 2019).

أخيراً، هناك عامل آخر يعيق تأثير التطوير المهني يتعلق بالقيم المجتمعية وتوقعات أولياء الأمور (Lam, 2015). على الرغم من الإصلاحات التعليمية الأخيرة ( Curriculum Development Council, 2001; Education Bureau, 2009)، إلا ان نظام التعليم في هونج كونج لا زال انتقائياً وتنافسياً للغاية. بناءً على مبدأ الجدارة والكفاءة؛ يعد حصول الطلاب على درجات جيدة في المدارس والامتحانات عالية المخاطر أمراً ضرورياً لهم للنجاح في رحلاتهم الأكاديمية والمهنية (Gopinathan & Lee, 2018). يعد تعليم اللغة الإنجليزية بشكلٍ عام على أنه أمر لازم وضروري للالتحاق بالجامعات والوظائف المهنية. بناءً عليه، غالباً ما يعطي أولياء الأمور الأولوية للقبول في المدارس الثانوية الإنجليزية، أو المدارس الصينية المصنفة في المرتبة الثالثة (يشار إليها عادةً بمدارس التصنيف 1)، بناءً على نتائج امتحانات الطلاب في دبلوم هونج كونج للتعليم الثانوي (إتش كي دي إس إي). ويأخذ أولياء الأمور النتائج الأكاديمية على محمل الجد، وغالباً ما يمارسون الضغط على المعلمين للتعليم من أجل الاختبار باستخدام أساليب التدريس من خلال التكرار للحفظ عن ظهر قلب وإنهاك الطلاب بالواجبات المنزلية التي لا تنتهي. ومع ذلك، لا يزال معظم أولياء الأمور يقومون بتعيين مدرسين خاصين أو إرسال أبنائهم إلى مراكز التعليم الخاصة

لتحقيق أعلى النتائج النهائية (Lee & Gopinathan, 2020). نظراً لهذه الضغوط العامة، لا يستطيع العديد من المعلمين تطبيق ما تعلموه في تدريب التطوير المهني (مثل: الأساليب التربوية المبتكرة، الأساليب القائمة على التحقيق)، اللجوء إلى الأساليب التدريسية التقليدية التي تضمن الحصول على درجاتٍ جيدة، وحتى لم يكن بالضرورة الحصول على فهم عميق (Harfitt et al., 2019).

### 6- الاستراتيجيات المعتمدة لدعم المعلمين خلال جائحة كوفيد 19

نظراً لجائحة كوفيد 19، قام مكتب التربية والتعليم في يناير 2020 بتعليق الدراسة وجاهياً (حضورياً) في جميع الأماكن التعليمية في هونج كونج، بما في ذلك المدارس الابتدائية والثانوية، والتي أغلقت لمدة ستة أشهر تقريباً على مدار السنة (Hong Kong Special Administrative Region, 2020a). في فترات إعادة الافتتاح، سمح للمدارس بإعطاء التعليم الوجاهي (الحضوري) على أساس منتصف اليوم ومع عدد طلاب أقل في كل صف دراسي. لقد واجه المعلمون في هونج كونج وجنباً إلى جنب مع المعلمين في جميع أرجاء العالم صعوبات غير متوقعة في تكييف أنفسهم مع الوضع ومواصلة تعليم الطلاب في حين الحفاظ على إجراءات التباعد الاجتماعي (Lau & Lee, 2020). تعلم كيفية تعليم الطلاب من خلال استخدام أساليب تعليم بديلة أصبح الشاغل والهدف الرئيسي للمعلمين، والذي كان يمثل تحدياً حقيقياً لأنه تم أيضاً إيقاف وتعليق جميع أنشطة التطوير المهني وجاهياً (حضورياً). نلخص أدناه الاستراتيجيات التي اعتمدتها الجهات المقدمة للتطوير المهني للوفاء باحتياجات المعلمين ومواصلة دعم نموهم.

قام مكتب التربية والتعليم بتزويد المعلمين في جميع أرجاء الإقليم بمواد وموارد تدريبية تركز على التعلم والتعليم الإلكتروني، بما في ذلك إرشادات مع مبادئ التعليم الإلكتروني ونصائح لاستخدام التقنيات عبر الإنترنت. نظراً لأن معظم المعلمين لم يعملوا أبداً مع الطلاب في بيئاتٍ عبر الإنترنت، فقد قام مكتب التربية والتعليم بعقد العديد من الندوات التدريبية عبر الإنترنت لتعريف المعلمين بمختلف أدوات التعليم الإلكتروني. على سبيل المثال، لقد ركزت إحدى الندوات التدريبية عبر الإنترنت على كيفية استخدام موقع جوجل لتوزيع مواد التعليم على الطلاب (اطلع على الوصف هنا). قام مكتب التربية والتعليم بتغيير طريقة تسليم أنشطة التطوير المهني الوجاهية (الحضورية) الحالية. وقد استخدمت ثلاث طرق بديلة: المتزامن عبر الانترنت، غير المتزامن عبر الانترنت، ولاحقاً التسليم الوجاهي (الحضوري) مع إجراءات التباعد الاجتماعي. عند كتابة هذا البحث (صيف 2021)، كانت أعداد الإصابات بالفيروس في تناقص، وكانت تخطط الحكومة للعودة البطيئة إلى الحياة الاعتيادية في حين الالتزام بإجراءات وتدابير السلامة (Hong Kong Special Administrative Region, 2021b).

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

وكما تكيفت الجامعات في هونج كونج بسرعة مع الموقف وذلك من خلال تغيير نموذج تسليم دوراتها وبرامجها من الوجاهي (الحضوري) إلى عبر الإنترنت (عن بُعد)، من خلال استخدام منصات؛ مثل: زووم، سكايبي للأعمال، مايكروسوفت تيمز، إيدكس وكورسيرا. منذ بداية الجائحة، لقد تم تحويل أنشطة التطوير المهني القصيرة (المحاضرات، الندوات، الجلسات الحوارية، ورش العمل وحتى المؤتمرات) بسرعةٍ إلى محتوى عبر الانترنت، وقد تم تسليمه بشكلٍ متزامن أو غير متزامن. وفقاً للمعتاد، لقد استمر المشاركون في هذه الفعاليات بالحصول على شهادات الإكمال والإتمام، والتي يمكن استخدامها للواء بمتطلبات تدريب التطوير المهني الاختياري لدى مكتب التربية والتعليم (Education Bureau, 2020i). وكما نشرت معلومات عن هذه الجلسات عبر المواقع الإلكترونية المؤسسية ومنصات التواصل الاجتماعي (مثل: صفحات الفيسبوك الخاصة بالجامعات). وكما عقدت الدروس في دورات تعليم المعلمين (المعلمين قبل الخدمة والمعلمين أثناء الخدمة على حدٍ سواء) عبر الانترنت (عن بُعد)، بشكلٍ أساسي عبر برنامج زووم. لاستمرار تقديم التدريب العملي (المعروف باسم الخبرة الميدانية في هونج كونج)، لقد تواصلت الجامعات والمدارس حتى اتفق الطرفان على أنسب طريقة (طرق) لإجراء ذلك عبر الإنترنت (عن بُعد). كانت بعض البدائل الأكثر استخداماً هي التعليم عبر برنامج زووم في الوقت الفعلي، تقديم الفيديوهات التعليمية، و / أو تصميم وإعداد المواد التعليمية عبر الانترنت؛ مثل: العروض التقديمية عبر بور بوينت، أوراق عمل الإصدار الإلكتروني ومذكرات المراجعة.

واصلت المدارس تعزيز نمو معلميها من خلال توفير التدريب التقني أثناء العمل، حزم المناهج الدراسية عبر الانترنت والمساعدات المالية. وقد طلب من المعلمين الذي يملكون خلفية أو خبرة في التعليم عبر الانترنت دعم زملائهم الآخرين الأقل خبرة في هذا المجال، ضمن سياق لجان التعلم المهني (بيه إل سي إس) عبر الانترنت. وان نوت OneNote، برنامج أخذ الملاحظات ومشاركة الملاحظات، كان أحد أكثر الأدوات شيوعًا التي ناقشها المعلمون خلال اجتماعات لجان التعلم المهني (بيه إل سي إس)، نظراً لإمكانية تطبيقه على نطاق كبير في المواد الدراسية ومستويات الصفوف المختلفة (Ngai, 2020). تم تحديث حزم المناهج الدراسية التي تربط مواضيع الصحة والأمراض مع المواد المختلفة (مثل: التاريخ، العلوم، الرياضيات، اللغة الصينية واللغة الإنجليزية) على الموقع الإلكتروني لمكتب التربية والتعليم. كان المعلمون قادرين على معرفة المزيد حول الروابط بين جائحة كوفيد 19 وتخصصاتهم ومن ثم مشاركة هذه المعرفة المتحصلة حديثاً مع طلابهم عبر الإنترنت. عقدت العديد من فعاليات التطوير المهني أثناء العمل عبر الإنترنت، وبشكلٍ أساسي عبر برنامج زووم. على سبيل المثال، قام مكتب التربية والتعليم بتنظيم يوماً مشتركاً لتطوير كادر المدارس تحت عنوان "ندوة مناقشة المعلمين 2021" للمعلمين من 31 مدرسة ثانوية حكومية. أخيراً، تلقت المدارس صندوق مكافحة الأوبئة من حكومة هونج كونج ( Hong Kong

Special Administrative Region, 2021a). وطلب من مدراء المدارس التناقش مع معلميهم بخصوص كيفية الاستفادة القصوى من هذا الصندوق من أجل تعظيم جودة التعليم والتعلم عن بُعد. وقام العديد من المعلمين بشراء الأجهزة؛ مثل أجهزة الحواسيب المحمولة والأجهزة اللوحية (آيباد) وبرامج التعلم والتعليم، وكذلك الحصول على توصيلات الانترنت عالية السرعة ( Hong Kong Special Administrative Region, 2020b).

لم تجري نقابات المعلمين والمؤسسات الخاصة تغييرات جوهرية في مناهجهم بخصوص التطوير المهني. في بداية الجائحة، لقد طلب منهم إما إلغاء أو تعليق دورات التطوير المهني التي تعقد وجاهياً (حضورياً). وقد استأنفوا دوراتهم للتطوير المهني بمجرد انخفاض معدلات الإصابات، وساءً من خلال عقدها وجاهياً (حضورياً) مع اتخاذ إجراءات وتدابير التباعد الاجتماعي أو عبر الانترنت (عن بُعد). يمكن ملاحظة هذا الاتجاه على المواقع الإلكترونية لنقابات المعلمين المختلفة.

## 7- الملخص والملاحظات الختامية

يظهر هذا البحث بأن هونج كونج قد طورت بنية تحتية قوية للتطوير المهني مع خصائص هجينة. ومن ناحية، يعتمد النظام بشكلٍ كبير على الامتثال وآليات المسائلة الإلزامية الخارجية. وقد وضع السلم المهني لدى مكتب التربية والتعليم متطلبات تطوير مهنية عالية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية. في كل ثلاث سنوات، يطلب من المعلمين إكمال 90 إلى 150 ساعة من التطوير المهني (حسب أقدميتهم)، ويتضمن ذلك التدريب الأساسي والاختياري - حوالي 3/1 و3/2 الوقت المخصص للتطوير المهني، على التوالي (Education Bureau, 2020a). وتجدر الإشارة بأن هذا المتطلب أعلى بكثير من معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019)، على الرغم من أنها أقل من المجتمعات الآسيوية الأخرى؛ مثل: اليابان (Ahn et al., 2018) وسنغافورة (Bautista et al., 2015)، حيث يُنظر إلى التطوير المهني على أنه استحقاق، وليس متطلباً إلزامياً. ومن ناحية أخرى، على الرغم من المتطلبات العالية لأطر السياسات الحالية، يتم تشجيع المعلمين على تصميم رحلات تطويرهم المهني من تلقاء أنفسهم. تماشياً مع إطار العمل T-standard+ (COTAP, 2015)، تكون البنية التحتية للتطوير المهني قادرةً على الاستجابة على مختلف الاهتمامات والاحتياجات ومستويات الأقدمية والتطلعات الوظيفية للمعلمين.

هنالك كمية كبيرة من المبادرات التدريبية المتوفرة في هونج كونج، حيث قمنا بتصنيفها إلى خمس طرق للتطوير المهني: التطوير المهني المنظم (ورش العمل، المؤتمرات، الدورات، البرامج)، التطوير المهني أثناء العمل (برامج التوجيه والمراقبة، حلقات التعلم، مراقبة الأقران، الزيارات المدرسية)، التطوير المهني القائم على المشاريع (الشراكات بين المدارس والجامعات والشراكات بين المدارس والشركات، مشاريع البحث والتطوير)، التطوير المهني لكامل المدرسة (يوم

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

تطوير المعلم، الإجازات القصيرة)، وأنشطة التطوير المهني الفردية (القراءة، الكتابة، التعلم عبر الانترنت) (Education Bureau, 2018, 2020g). معظم أنشطة التطوير المهني المعروضة متخصصة بموضوع معين، حيث تدعم المعلمين في المواد التي يدرسونها (مثل: اللغة الصينية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التكنولوجيا، العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)، وكما تهدف إلى تعزيز الفرص للتعلم التعاوني، المشاركة الجماعية والتفاعل والتواصل.

لقد وصفنا خمس جهات رئيسية مقدمة للتطوير المهني تعمل حالياً في الإقليم؛ وهي مكتب التربية والتعليم (المزود الوحيد للتطوير المهني الأساسي)، مختلف الجامعات والمدارس المحلية (والتي تعتبر مؤسسات تعليمية)، نقابات المعلمين، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من المؤسسات الخاصة (الربحية وغير الربحية على حدٍ سواء). لقد زادت مشاركة المعلمين وقادة المدارس في مبادرات التطوير المهني بشكلٍ تدريجي خلال السنوات الأخيرة، كما هو مبين في الدراسة الاستقصائية التي أجريت على المستوى الإقليمي والتي أجرتها لجنة التطوير المهني للمعلمين ومدراء المدارس (كوتاب) (2017). على سبيل المثال، توفر معظم مدارس هونج كونج في الوقت الراهن للمعلمين المبتدئين برامج توجيهية متضمنة في الوظيفة، حيث يتلقون التوجيه من كبار الموجهين والمعلمين من ذوي الخبرة في المواضيع و / أو المستويات الصفية المماثلة. في الواقع، يعتبر التوجيه من أكثر الأشكال فائدةً في التطوير المهني في هونج كونج. أنشطة التطوير المهني الأخرى التي تحظى بتقدير واهتمام كبير من قبل المعلمين هر ملاحظات الدروس، تقييمات الدروس، أيام التطوير المهني في المدارس وورش العمل العملية (COTAP, 2017).

لقد تم شرح الاستراتيجيات المعتمدة مؤخراً من قبل الجهات المقدمة للتطوير المهني للتصدي لتحديات كوفيد 19. عملت المتطلبات العاجلة للتعليم عن بُعد في حالات الطوارئ إلى إحداث تحولاً مفاجئاً لصالح التعلم المهني الانتقالي (Kennedy, 2014)، مع التركيز بشكلٍ خاص على اكتساب المعرفة والمهارات الخاصة بالتعليم والتعلم عبر الإنترنت (عن بُعد)، والتي أصبحت الشاغل الرئيسي للمعلمين في جميع المستويات. لقد وضحنا كيفية تكيف مكتب التربية والتعليم والجامعات والمدارس بسرعة لمواجهة تحديات الجائحة من خلال تزويد المعلمين بالتمويل والمواد التدريبية والموارد المتعلقة بالتعلم والتعليم عن بُعد، وكذلك التطوير المهني من خلال استخدام طرق تسليم بديلة، ألا وهي عبر الانترنت (متزامنة وغير متزامنة) أو مدمجة أو وجاهية (حضورية) مع اتخاذ إجراءات وتدابير التباعد الاجتماعي (Lau & Lee, 2020). وقد طلب من نقابات المعلمين إما إلغاء أو تأجيل دورات التطوير المهني الوجاهية (الحضورية) خلال المراحل الأولى من الجائحة، وبالتالي لم تجرى تغييرات كبيرة على مناهجهم في التطوير المهني، لكنهم يستأنفون حالياً أنشطتهم من خلال استخدام الطريقة الوجاهية (الحضورية) مع اتخاذ إجراءات وتدابير التباعد الاجتماعي و / أو عبر الانترنت (Hong Kong Special Administrative Region, 2021b).

بناءً على هذه الاعتبارات، نستنتج أن البنية التحتية لتدريب المعلمين في هونج كونج تقدم خصائص أنظمة التطوير المهني عالية الجودة، على النحو الموصوف في الأدبيات الدولية: التركيز على المحتوى، المدة المستدامة، المشاركة الجماعية، فرص التعلم الفعال والتناسق والترابط (Bautista & Ortega-Ruíz, 2015; Darling-Hammond, Hyler, et al., 2017; Desimone, 2009; Desimone & Garet, 2015; OECD, 2019). ومع ذلك ونظراً لسمات ومميزات المجتمعات الآسيوية وفق التسلسل الهرمي من أعلى لأسفل (Lam, 2015)، فقد أعطيت الأولوية لكمية التقديم على حساب استقلالية المعلمين خلال رحلتهم بالتطوير المهني. (Lu & Campbell, 2021; Pang et al., 2016). وعلاوةً على ذلك، غالباً ما يدرك المعلمون والقادة في المدارس بأن مبادرات التطوير المهني (لا سيما المبادرات المنظمة / الرسمية) تعطي الأولوية للامتثال على حساب الوكالة، وتغطية المحتوى على حساب الأنشطة الموجهة نحو الأهداف، ونقل المعارف على حساب المحادثات (Lam, 2015). يجب أن يتنبه صانعي السياسات التعليمية للعقبات والصعوبات والقيود الحالية المتعلقة بالتطوير المهني، وإعداد سياسات جديدة من أجل تقليل آثارها السلبية (Gopinathan & Lee, 2018).

### 1-7 الاتجاهات المستقبلية

يستند التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج على الاعتقاد بأنه "عندما يتطور المعلمون، يتطور المتعلمون أيضاً" (COTAP, 2015). ومع ذلك، هناك نقص في البحوث المحلية المكرسة للتحقيق في التأثير الفعلي المتحصل من مشاركة المعلمين في التطوير المهني على ممارساتهم وتعلم الطلاب (Egert et al., 2018; Harfitt et al., 2019; Lam, 2015; Lu & Campbell, 2021). نظراً لاختلاف وتنوع أنشطة التطوير المهني التي من المحتمل أن يشارك فيها المعلمين في هونج كونج، قد يعتقد المرء بأن التحقيق في فاعلية النظام أمر غير متوفر من الناحية المنهجية نظراً لوجود المتغيرات التي لا يمكن التحكم بها (Bautista et al., 2015). ومع ذلك، اقترح باحثو التطوير المهني طرق بحث يمكن تطبيقها لتناول الاستفسارات البحثية المتعلقة بالتأثير (Desimone, 2009; Hill et al., 2013; Kazemi & Hubbard, 2008). على سبيل المثال، يتذرع دي سيمون (2009) لصالح توظيف استبيانات معدة جيداً للمعلمين مرتبطة مع قواعد بيانات تحصيل الطلاب واسعة النطاق. يوصي هيل وآخرون (2013) بإجراء مجموعةً من التجارب على نطاق صغير ولكن صارمة وعشوائية ومحكمة من أجل تحديد تأثيرات سمات وميزات تسليم البرامج المختلفة على النتائج الملاصقة بالمعلمين والطلاب. قد يتم إجراء هذه التجارب في مواقع متعددة مع مجموعات صغيرة من مسهلي التطوير المهني، وبالتالي تقديم المعلومات حول التجارب المستقبلية واسعة النطاق وتقديم المشورة بشأن التصاميم التي من المرجح أن تفيد المعلمين

والطلاب في التعلم. سوف تسمح هذه الأساليب للجهات المقدمة للتطوير المهني وصانعي السياسات للتأكد من مقدار مساهمة البنية التحتية الحالية لتدريب المعلمين في تحسين جودة نظام التعليم الناجح فعلياً في هونج كونج (Darling-Hammond, Burns, et al., 2017).

لقد استهللنا هذا البحث معترفين بنجاح التعليم في هونج كونج نتيجةً للتفاعل معقد بين العوامل الشاملة والتنظيمية والعائلية ( Gopinathan & Lee, 2018; Lee & Gopinathan, 2020)، وأن التطوير المهني للمعلمين هو مجرد عنصر واحد داخل هذه المنظومة البيئية ( Lam, 2015). ولا ننوي بأي شكلٍ من الأشكال ادعاء وجود علاقة سببية بسيطة بين كمية و / أو جودة التطوير المهني للمعلمين والتحصيل العالي للطلاب، لأنه يجب تحليل هذه التأثيرات من توقعات ومنظورات عقلية النظام (West & Bautista, 2021). يستعرض هذا البحث بأن هونج كونج قد طورت بنيةً تحتيةً طموحةً ومتينةً للتطوير المهني للمعلمين - ويتضمن بما في ذلك خيارات ومسارات متنوعة للتعليم المهني - للتعامل بصورةٍ أفضل مع متطلبات الإصلاحات التعليمية الأخيرة (Curriculum Development Council, 2001; Education Bureau, 2009). وهذا يعكس اعترافاً على نطاقٍ واسع بأن بناء القدرات هي حجر الأساس لنظام تعليمي ناجح. وكما ندعو قرّاء المجلة الدولية للبحوث التربوية (آي جيه آر إي) للتفكر والتأمل ما إذا كانت البنية التحتية لتدريب المعلمين في هونج كونج يمكن أن تكون مصدر إلهام لتحسين أنظمتهم للتطوير المهني.

## التمويل

اعتمدت هذه الدراسة من قبل صندوق الأبحاث العامة (جي آر إف) 22/2021، مجلس منح الأبحاث (آر جي سي) (رقم المنحة: 18610121). تعتبر الآراء الواردة في هذه الدراسة بأنها آراء المؤلفين ولا تمثل بالضرورة آراء مؤسساتهم.

## References

Ahn, R., Shimojima, Y., Mori, H., & Asanuma, S. (2018). Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, *100*(4), 49-53.

Audit Commission. (2015). *Chapter 7: Education Bureau - Kowloon Tong Education Services Centre*. https://www.aud.gov.hk/pdf_e/e64ch07.pdf

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

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

Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, *7*, 311-326. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523

Bryant, D. A. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organizational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership and Management, 39*, 415-433. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1489790

Bryant, D. A., Ko, J., & Walker, A. (2018). How do school principals in Hong Kong shape policy? *Leadership and Policy in Schools*, *17*, 345-359. https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496340

Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *5*(3), 13-27.

Census and Statistics Department (2021). *Year-end population for 2020*. https://www.censtatd.gov.hk/press_release/pressReleaseDetail.jsp?charsetID=1&pressRID=4825

Chang, B. (2018). Issues of educational equity, curriculum, and pedagogy in Hong Kong. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Eds.), *The Routledge handbook on schools and schooling in Asia* (pp. 110-122). New York: Routledge.

Cheng, E. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management Administration & Leadership*, *31*, 445-454. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2016-0042

Cheung, A., Keung, C., & Mak, B. (2019). Examining the key stakeholders' perceptions of student learning: Towards a paradigm shift in secondary education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, *39*, 532-547. https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1604318

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP) (2015). *T Standard+ : Professional standards for teachers of Hong Kong (PST)*. https://cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-pst

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP) (2017). *Territory-wide system survey on the capabilities and attributes expected of novice teachers and school leaders, and the continuing professional development of teachers and school leaders*. Hong Kong: Education Bureau.

Coniam, D., & Falvey, P. (2016). The Hong Kong education and assessment systems. In D. Coniam & P. Falvey (Eds.), *Validating Technological Innovation: The Introduction and Implementation of Onscreen Marking in Hong Kong*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0434-6

Curriculum Development Council (2001). *Learning to learn - The way forward in curriculum development*. Hong Kong: Education Bureau. https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, S., & Zeichner, M. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

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

Desimone, L., & Garet, M. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, *7*, 252-263. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515

Education Bureau (2001). Circular Memorandum No. 210/2001. Direct Subsidy Scheme (DSS). https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/direct-subsidy-scheme/info-sch.html

Education Bureau (2009). *Frequently asked questions on the New Senior Secondary (NSS) academic structure and curriculum*. https://334.edb.hkedcity.net/doc/eng/334booklet_eng.pdf

Education Bureau (2014). *Basic education curriculum guide: To sustain, deepen and focus on learning to learn (Primary 1-6)*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/doc-reports/guide-basic-edu-curriculum/BECG_2014_en.pdf

Education Bureau (2017b). *Secondary education curriculum guide*. https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/renewal/guides_SECG.html

Education Bureau (2018). Booklet 11: Professional development and schools as learning organizations. In *Secondary Education Curriculum Guide*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Guides/SECG%20booklet%2011_en_20180831.pdf

Education Bureau (2019a). *An all-graduate teaching force in aided schools (Education Bureau Circular No. 11/2019)*. https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC19011E.pdf

Education Bureau (2019b). *Roles and responsibilities of the Education Bureau, school sponsoring bodies and incorporated management committees*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sbm/essential-knowledge-of-sbm/EDB_SSB_IMC_roles_responsibilities_2019sep_en.pdf

Education Bureau (2020a). *Continuing professional development of teachers: Professional ladder for teachers*. https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/index.html

Education Bureau (2020b). *Direct Subsidy Scheme (DSS)*. https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/direct-subsidy-scheme/info-sch.html

Education Bureau (2020c). *Enhanced training for in-service teachers*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/Details_Enhanced%20Training%20for%20In-service%20Teachers_en.pdf

Education Bureau (2020d). *FAQ on the recognition of the Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE) and multiple pathways for students*. https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/eng/FAQ_on_HKDSE_EN.pdf

Education Bureau (2020e). *Hong Kong: The facts (Education)*. https://www.gov.hk/en/about/abouthk/factsheets/docs/education.pdf

Education Bureau (2020f). *Implementation of the recommendations of the task force on professional development of teachers*. https://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC20006E.pdf

Education Bureau (2020g). *Implementation of the recommendations of the task force on professional development of teachers (Education Bureau Circular No. 6/2020)*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/EDBC20006E.pdf

Education Bureau (2020h). *Sabbatical leave scheme for professional development of teachers and principals*. https://www.cotap.hk/images/T-train/Sabbatical/EDBCM20027E_P1-3.pdf

Education Bureau (2020i). *Training requirements for promotion of teachers in aided schools*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/Details_Training%20for%20Promotion_en.pdf

Education Bureau (2021). *Calculation of School Holidays and School Days in General*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/guidelines-sch-calendar/Calculation_of_School_Holidays_and_School_Days_in_General_e.pdf

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*, 401-433. https://doi.org/10.3102/0034654317751918

Gopinathan, S., & Lee, M. (2018). Excellence and equity in high performing education systems: policy lessons from Singapore and Hong Kong. *Infancia y Aprendizaje*, *41*, 203-247. https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043

Harfitt, G., Fung, D., & Liang, T. (2019). Promoting good practice in small classes: Lessons learnt from small class teaching professional development programmes in Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, *96*, 173-182. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.005

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

Ho, E. (2004). Accomplishment and challenges of Hong Kong education system: What we have learned from PISA. *Education Journal*, *32*, 1-30.

Hong Kong Special Administrative Region (2020a). *EDB announces class resumption on March 2 the earliest.* https://www.info.gov.hk/gia/general/202001/31/P2020013100693.htm

Hong Kong Special Administrative Region (2020b). *Salute to all teachers in Hong Kong*. https://www.info.gov.hk/gia/general/202009/10/P2020091000247.htm?fontSize=1

Hong Kong Special Administrative Region (2021a). *Anti-epidemic fund*. https://www.coronavirus.gov.hk/eng/anti-epidemic-fund.html

Hong Kong Special Administrative Region (2021b). *Group gathering limit eased*. Hong Kong: News.gov.hk. https://www.news.gov.hk/eng/2021/02/20210223/20210223_174209_050.html

Joint University Programmes Admissions System (2020). *2020 JUPAS admission scores of 9 JUPAS participating-institutions (applicable to local JUPAS applicants only)*. https://www.jupas.edu.hk/f/page/3667/af_2020_JUPAS.pdf

Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education*, *59*, 428-441. https://doi.org/10.1177/0022487108324330

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, *40*, 688-697. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122

Lai, K. C., & Tang, S. (2019). Education and teacher education in the Hong Kong Special Administrative Region, PRC. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education worldwide* (Vol. 1, pp. 691-710). HM Studies and Publishing.

Lam, B. H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to anglosphere: The role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, *7*, 295-310. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.521

Lau, E., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, *32*, 863-880. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925

Lee, M. H., & Gopinathan, S. (2020). Social change and education reforms in high performing education systems: Policy lessons from Singapore and Hong Kong. In Z. J. (Ed.), *Globalisation, Ideology and Education Reforms, Globalisation, Comparative Education and Policy Research 20* (pp. 86-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1743-2_6

Lu, J., & Campbell, P. (2021). Conceptualising innovation and professional learning in the Hong Kong context. *PRACTICE*, *3*, 67-72. https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1831887

Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J.-S., & Bull, R. (2017). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society, & Education*, *9*(2), 181-199. https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.655

Ngai, R. (2020). *Microsoft empowers Hong Kong teachers and students with real-time interactive remote learning*. Microsoft: HK News Center. https://news.microsoft.com/en-hk/2020/02/05/microsoft-empowers-hong-kong-teachers-and-students-with-real-time-interactive-remote-learning/

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *TALIS 2018 results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Pang, N. S. K., Wang, T., & Leung, Z. L. M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, *36*, 231-247. https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852

Rao, N., Lau, C., & Chan, S. (2018). *Responsive policymaking and implementation: From equality to equity. A case study of the Hong Kong early childhood education and care system*. Teachers College. http://ncee.org/wp-content/uploads/2019/03/EA-Hong-Kong-Case-Study-032519.pdf

Tucker, M. (2019). *Leading high-performance school systems: Lessons from the world's best*. ASCD & NCEE. https://books.google.com.hk/books?id=RzqDDwAAQBAJ

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

Wong, T. Y., & Liu, P. (2018). Hong Kong principal professional development: Context, challenges, and opportunities. *Chinese Education and Society*, *51*, 359-371. https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1510689

Yeung, S. (2012). Curriculum policy and priorities in an era of change. In *Curriculum Change and Innovation* (pp. 59-91). Hong Kong University Press. https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888139026.003.0003

Yeung, S. (2016). Lesson observation in Hong Kong schools: Review and prospects. *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, *15*, 67-83.