International Journal for Research in Education

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

Article 2

2022

Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates

Rhoda Myra Garces Bacsal PhD
College of Education, United Arab Emirates University, myrabacsal@uaeu.ac.ae

Najwa Alhosani PhD
College of Education, United Arab Emirates University, n.alhosani@uaeu.ac.ae

Hala Elhoweris Prof.
College of Education , United Arab Emirates University, halae@uaeu.ac.ae

Rachel Alison Takriti PhD
College of Education , United Arab Emirates University, r.takriti@uaeu.ac.ae

Lindsay Schofield PhD
College of Education, United Arab Emirates University, lschofield@uaeu.ac.ae

See next page for additional authors

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

Part of the Teacher Education and Professional Development Commons

Recommended Citation

Bacsal, Rhoda Myra Garces PhD; Alhosani, Najwa PhD; Elhoweris, Hala Prof.; Takriti, Rachel Alison PhD; Schofield, Lindsay PhD; Stylianides, Georgios PhD; Alhosani, Mohamed Prof.; Mohamed, Ahmed PhD; and Almuhairy, Osha PhD (2022) "Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 2 , Article 2.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/2

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.

Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates

Authors

Rhoda Myra Garces Bacsal PhD, Najwa Alhosani PhD, Hala Elhoweris Prof., Rachel Alison Takriti PhD, Lindsay Schofield PhD, Georgios Stylianides PhD, Mohamed Alhosani Prof., Ahmed Mohamed PhD, and Osha Almuhairy PhD

This article is available in International Journal for Research in Education: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/2

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.: 1998

Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates

تحديد ملامح التطوير المهني الناشئ للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp28-83

Rhoda Myra Garces-Bacsal[1]
myrabacsal@uaeu.ac.ae

Najwa Alhosani[1], Hala Elhoweris[1], Rachel Alison Takriti[1], Lindsay Schofield[1], Georgios Stylianides[1], Mohamed Alhosani[1], Ahmed Mohamed[1], and Osha Almuhairy[1]

[1] College of Education, United Arab Emirates University, UAE

رودا ميرا غارسيس – باكسال [1]
myrabacsal@uaeu.ac.ae

نجوى الحوسني، هالة الحويرص، راشيل أليسون التكريتي، ليندسي شوفيلد، جورجيوس ستيليانيدس، محمد الحوسني، أحمد حمدان، عوشة المهيري [1]

1 كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة

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

Mapping the Evolving Teacher Professional Development Landscape in the United Arab Emirates

Abstract

One of the goals of the United Arab Emirates (UAE) is to be the centre of excellence in both education and research in the Middle East. Radical educational reforms have been introduced with substantial governmental support provided to ensure that the essential standards of quality are met in terms of teacher professional development (TPD) as the country transitions to a knowledge-based economy. Given UAE's unique demographic landscape, it is of great interest to map the evolving TPD landscape in the country from its historical beginnings to the current initiatives being done and future initiatives being conceptualized in government and private schools. The paper focuses on TPD in the following areas: early childhood, special education, educational leadership, health and physical education. The resulting shifts in the UAE educational landscape as a function of the pandemic across these specific disciplines are discussed. The impact on field experiences among preservice teachers and the continuous professional development opportunities for in-service teachers are further explored. Moreover, the authors will touch on some best practices and challenges in providing TPD in the UAE, in light of stringent quality assurance systems in teacher education. It is argued that there is a lack of centralization by way of a cohesive framework that effectively structures the implementation of a TPD model that is aligned and customized to the needs of its stakeholders. This provides a unique opportunity for educators to chart their own roadmap and collectively define the evolving educational landscape.

Keywords: teacher professional development in UAE, teacher training in the UAE

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

Introduction

The United Arab Emirates (UAE) is a young country, having only been amalgamated into seven sheikhdoms in 1971, namely: Abu Dhabi (the country's capital), Dubai, Fujairah, Ras Al Khaimah, Sharjah, Umm al Quwain and Ajman. The nation has had unprecedented economic growth – from being an unknown backwater in the Middle East to being one of the world's wealthiest financial hubs – owing to its being an oil-rich country (Boyle, 2012). Similar to other countries in the Gulf Cooperation Council (GCC) region (inclusive of Kuwait, Qatar, Bahrain, Saudi Arabia, Oman), UAE is gradually transitioning into a knowledge-based system, with a greater focus on building the capacity of its citizenry and developing human capital (Alsharari, 2018; Alghamdi, 2014).

The UAE's Minister of Education stated: "We want to move from an economy based on oil to a new economy based on human knowledge" (Ministry of Education, 2017). This is evident in UAE spending as much as 20% of its national budget (approximately 2.7 billion USD) on education (Gobert, 2019), with investment channelled to science, technology, innovation, research and development (Ahmed & Abdalla Alfaki, 2013). An International Monetary Fund (IMF) report in 2017 indicated that the expenditure of UAE on public education was greater than in other Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) country (Bibolov et al., 2017).

The transformation from the country's "humble educational origins in palm frond huts in the early twentieth century" (Gallagher, 2019a, p. 1), with an imam attached to the local mosque serving as the informal teacher, to being an international satellite host to world-class higher educational institutes such as New York University of Abu Dhabi (Mahani & Molki, 2011) and Sorbonne University (Gallagher, 2019a). These examples are a testament to the rapidly evolving educational landscape of the country.

UAE's ambitious goal of being the veritable "centre of educational and research excellence in the Middle East" (Alsharari, 2018, p. 366) is worth a closer examination, particularly in reference to how teacher professional development (TPD) has developed, and continue to grow, in just over 50 years since the federation was established. Despite said goal, researchers observed that "there is no national plan or coordinated strategy as such to develop the UAE as an education hub" (Fox & Alshamisi, 2014, p. 67), which the authors of this article contend has been exacerbated by the COVID-19 pandemic. This constantly evolving academic terrain brings both a challenge and an opportunity for researchers, scholars, and practitioners to define and map this evolving educational landscape.

In this paper, the authors ascribe to the definition of TPD as a continuum that begins from preservice teacher education to the early years of the novice teacher, all throughout the rest of their teaching career (European Commission, 2010; Livingston, 2012; Niemi, 2015).

The paper is divided into the following sections: (1) Contextual factors in UAE's educational system; (2) a historical overview of TPD in the UAE; (3) continuous professional development opportunities and graduate programs for in-service teachers; (4) mapping TPD across specializations and the impact of COVID-19, specifically in the following areas: (*4a*) Early childhood, (*4b*) health and physical education, (*4c*) educational leadership, (*4d*) online field experiences for preservice teachers; (5) TPD case study in special education, and finally, (6) conclusion, which charts a roadmap for the future of TPD in the UAE.

Contextual Factors in UAE's Educational System

UAE's educational system is divided into six sectors (Gallagher, 2019a):

1. Early childhood education: from birth to 4 years;
2. Kindergarten 1 and 2: from 4-5 years of age;

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

3. Cycle 1: 6-11 years old (Grades 1-5);
4. Cycle 2: 12-14 years old (Grades 6-9);
5. Cycle 3: 15-17 years old (Grades 10-12);
6. University/college: 17+ years

Emirati citizens do not have to pay for their education if they enrol in government schools (referred interchangeably in this paper as public, or state-funded schools) from infancy to adulthood. However, non-nationals who obtain a grade of A in Arabic, English, and Mathematics, and thus are categorized as distinguished students, have the option to enrol as fee-paying students in government schools so long as Emirati citizens still comprise 80% of the student population (Gallagher, 2019a).

Given this figure, it is important to point out that as of 2018, Emirati citizens constitute only 11% of the estimated population of 9.54 million in the country (Global Media Insight [GMI], 2018), with an exceptionally large international transient community (over 200 hundred nationalities) of migrant and expatriate workers (Stephenson & Rajendram, 2019) and South Asians making up nearly 60% of the population (GMI, 2018). This contributes to a highly multicultural, multi-ethnic, and multilingual society (Al Qasimi, 2017), especially in Abu Dhabi where national citizens comprise only 19% of the population (Statistics Center of Abu Dhabi, 2020) and in Dubai, where only around 8% of the population are Emirati nationals (Dubai Statistics Center, 2020). This is worth highlighting since other Emirates may not have a similar population distribution, with a greater concentration of ethnic diversity in the Emirates of Abu Dhabi and Dubai. In other words, such regional differences have an impact on the preponderance of private versus public schools, depending on where one lives in the UAE.

Moreover, the demographic imbalance has implications when it comes to the hiring and recruitment of teachers coming from outside of the

country, since there are not enough locally trained Emirati teachers (Gallagher, 2019b). While there are around 36% Emirati teachers in public schools, there is only 0.3% of Emirati teachers in the private school sector (Statistics Center of Abu Dhabi, 2017), indicative of a reliance on non-national teachers (Gallagher, 2019b).

Migrant and expatriate workers in the UAE bring their families and children with them, resulting in the country having the largest number of immigrant students as seen in a recent report by OECD (2020). Given the restrictions when it comes to enrolling in government schools, fee-paying private schools have increased over the years (Arabian Business, 2017) to respond to the needs of the growing international community, especially in Abu Dhabi and Dubai where private schools are found to outnumber public schools. The increasing number and diversity of private schools that cater to the student population necessitated the formation of government regulating bodies to ensure that all schools meet quality educational standards. The Knowledge and Human Development Authority (KHDA) and the Dubai Schools Inspection Bureau (DSIB) were established in Dubai in 2006 and 2007, respectively, to oversee the private school sector. The Abu Dhabi Education Council (ADEC) – now referred to as Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK) – spearheaded the transformation of the public-school sector in 2005. ADEK was disbanded and re-amalgamated as part of the UAE Ministry of Education (MOE) in September 2017 (Gallagher, 2019a) in attempts to launch a more unified educational system to standardize teaching and learning (Tamim & Colburn, 2019).

This objective to consistently improve the quality and raise the standards of education have resulting consequences when it comes to initial teacher training and continuous professional development in the country. This becomes even more urgent in light of UAE's performance in international standardized tests. The UAE first started participating in international standardized testing - specifically, the Program for

International Student Assessment (PISA) and International Trends in Mathematics and Science Study [TIMSS] in 2009. This immediately became part of the National Agenda for Education with the overarching goal of being among the top 20 countries internationally in PISA by 2021 (Vision 2021).

However, recent results from PISA 2018 revealed how students in the UAE scored lower than the OECD average in reading, mathematics, and science (OECD, 2019), leading scholars to note "that much has been achieved, but much still needs to be done" (Gallagher, 2019a, p. 2). Given how said targets in education are now considered to be a significant part of the country's national priority (KHDA, 2017), there has been an increasing sense of urgency to massively train teachers to meet these demands.

A Historical Overview of TPD in the UAE

The educational system of UAE was developed in large part through extensive international consultation: first with the assistance of Egyptian educators in 1973, then with experts from Canada and the United States of America providing direction by way of curricular models in the 80s and 90s, and Singapore's National Institute of Education (NIE) helping set up the country's first teachers' college in 2007 (Gallagher, 2019a).

Throughout its development as a country, there has been a constant push-and-pull between quantity (increasing the number of local teachers) and quality (meeting international professional standards) – not to mention the push-and-pull between Emiratization (as part of developing the country's national identity) (Gallagher, 2019a), and the need for globalization (also part of the government's objective to develop future-ready global citizens to meet 21st century learning needs) (Al Kaabi, 2020). Hence, it is interesting to examine how TPD has evolved in light of this tension brought about by competing demands.

Historically, the Arabic-based Egyptian model is characterized by a largely teacher-directed, didactic approach that is still being practiced in

some UAE classrooms today (Ridge et al., 2017). In the absence of a teaching force in 1970s and 1980s, there was a need to recruit teachers from Jordan, Lebanon, Palestine, Syria (Gallagher, 2019b), who were found to be largely untrained when it comes to pedagogical knowledge, resulting to poor learning outcomes of the student population (Ridge, 2010). This issue is compounded by the need to boost the number of Emirati teachers, perceived to be crucial in instilling national and ethnic pride (Gobert, 2019). Gardner (1995) reported that, in order to increase the numbers of local teachers, the only requirement at the time was a secondary school certificate for nationals who indicated a desire to teach in government schools: neither a college degree nor a teacher training course were mandatory. This issue was only addressed when United Arab Emirates University (UAEU) began training teachers in 1977, effectively serving as the "major provider of preservice teacher education to nationals" (Gardner, 1995, p. 294).

Other teacher-training institutes have started developing in late 1980s in response to the growing demand for teachers, specifically: the (1) Higher Colleges of Technology established in 1988 with Canadian consultants, (2) Zayed University established in 1988, which offers an American style education, and (3) Emirates College for Advanced Education established in 2007, with Singapore's NIE providing training (Gallagher, 2019b). This pivot is brought about by the country's desire to emulate international standards from countries that score high on international standardized testing such as Singapore (Gallagher, 2019a), resulting in a massive reorientation of teacher preparation programs. There was also a move from a purely Arabic medium of instruction to a bilingual (Arabic-and-English) instruction in government schools (Badri & Al Khaili, 2014), necessitating a recruitment of more Anglophone teachers to meet this demand (Gallagher, 2019b).

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

All these changes resulted in a radical movement from a teacher-directed pedagogical approach to a more reflective practitioner model that puts a premium on evidence-based approaches and establishing a theory-practice nexus. However, it is to be noted that senior in-service teachers still largely practice the former (see Ridge et al., 2017), whereas preservice teachers are now being taught the learner-cantered approaches. A consequence of this is the reported "misunderstanding and resistance" (Gallagher, 2019b, p. 133) experienced by teacher candidates as they engage in their practicum or field-based attachments.

A study on beginning teachers in the UAE (Ibrahim, 2012) revealed that new Emirati teachers lack requisite support and mentorship for them to be able to effectively carry out their tasks: "Beginning teachers are left to sink or swim and consequently, go through a hard survival stage; they are given heavy workloads, asked to teach challenging pupils and expected to work individually without asking for help" (p. 547). Evidently, there is a pressing need for mentors whose philosophy and pedagogies are aligned with the more constructive approaches received by novice teachers as part of their preservice education, and the need for continuous professional development and further learning for in-service teachers.

Continuous Professional Development Opportunities and Graduate Programs for In-service Teachers

With the growing number of teacher-training institutes that have developed over the years, there is now access to furthering one's qualification and professional growth as an educator. Among government teachers, three weeks at the beginning and end of two teaching semesters are reserved for mandatory professional development (Gallagher, 2019b), with teachers able to select from an array of available courses.

However, recent OECD (2020) survey results indicate that TPD in the UAE primarily consists of stand-alone courses or seminars which teachers frequently attend by themselves, divorced from their specific school context and lacking in thematic structure or coherence.

Postgraduate education also needs to be developed further with only less than 3% of teachers reported to have a Master's degree (Badri & Al Khaili, 2014). UAEU still takes leadership in this regard, being one of two institutions (British University in Dubai being the second one) offering in-country Doctorate in Education programs (Gallagher, 2019b), and the only institution to offer a Master of Educational Innovation in the whole country.

In Abu Dhabi, ADEK led professional development initiatives until 2016 when it was subsumed under the MOE, which aimed to standardize initiatives across the different Emirates. To provide equity of access to TPD opportunities, MOE has established a state school for TPD in the smallest Emirate in the country, Ajman, which is accessible to many teachers throughout the UAE (Gallagher, 2019b). Despite this, the provision, effectiveness, and evaluation of TPD remains largely unexplored in the smaller Emirates. For example, while teachers in Abu Dhabi are expected to spend 90 minutes per week on compulsory TPD since 2009, usually conducted by a Head of Faculty from a Western school system (Blaik Hourani & Litz, 2018; Dickson et al., 2015), it is not clear whether this practice has been uniformly established across the other Emirates.

Despite this unevenness in policy implementation, it is worthwhile to note that the OECD's (2020) Teaching and Learning International Survey (TALIS) results revealed that "teachers in the UAE report mostly positive experiences with their professional development" (p. 66), indicating a satisfaction with the training they received, with reports of positive impact on their teaching practice.

Thus, it would be instructive to examine in closer detail what is happening across certain areas of specializations. These are selected specifically as they represent an overview of the areas that the country considers to be a priority. Moreover, the impact of COVID-19 across said specializations has likewise been explored.

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

Mapping TPD Across Specializations and Resulting Shifts in the landscape due to COVID-19

When the COVID-19 pandemic started in 2020, the Prime Minister of the UAE, HH Sheikh Mohammed bin Rashid Al Maktoum announced: "Schools are closed, but education will never stop. The UAE is the well-equipped nation for smart learning" (Emirates 24/7, 2020). Evidently, there are concerted efforts from the country's leadership to reassure the public regarding the state of education: from the parents to their children, school leaders to teachers, staff and administrators alike.

The MOE announced the school closure on March 8, 2020 for K-12 and university level in all emirates. This step has been taken all over the country to maintain the safety of students and enhance the protective measures to control the outbreak of the COVID-19 pandemic. Nursery schools have been closed all over the country until further notice (Government's Efforts, 2020).

In order to successfully navigate the rapid transition to a fully online learning platform, MOE has taken measured steps to address the needs of teachers and school leaders to make the online learning process more meaningful and engaging. A distance specialized training was implemented for one week to more than 25,000 teachers and administrators in public schools, in addition to more than 9,200 teachers and administrators from private schools (Government.ae, 2021). MOE provided guidelines for teachers, administrators, and parents on how to manage students' behaviours while going through distance learning. KHDA in Dubai launched an e-learning platform to promote online classes for school students during the pandemic outbreak.

More importantly, the Al Qasimi Foundation began collecting pertinent data starting in April 2020 to determine the impact of COVID-19 on education in the UAE (Erfurth & Ridge, 2020). There were approximately

700 participants surveyed, consisting of students, parents, teachers and administrators in public and private schools. Results indicated that despite the official directives mentioned above on training conducted to teachers in both public and private schools – the administrators, teachers, parents, and students who were part of this study reported receiving little training on distance learning – yet they claimed to feel relatively well-prepared to meet the demands of online education. It was also found that work and school days have become more stressful for educators and learners, and this is even made more salient for working parents coming from disadvantaged socioeconomic backgrounds.

Concerted efforts were done by the government to address the economic disparity made even more glaring by the sudden shift to online learning and to meet the needs of the vulnerable sectors of the community who may not have laptops or reliable internet connections. MOE has distributed 50,000 PCs and laptops to students from grades 5 to 9 in 151 public schools to support them during distance learning and offered an initiative to provide free internet service on mobile phones of UAE nationals and residents. This free service was provided only to two categories of students: low-income students who do not have home internet service and those who stay in remote areas with no home internet service.

Ras Al Khaimah (RAK) has a network of four charity schools offered free of charge to expatriates who cannot otherwise afford an education. There are similar charitable educational institutions known as the National Charity Schools in Dubai, Sharjah, and Ajman (Juma Al-Majid Center, 2020). All these charity schools collectively reach around 11,000 disadvantaged students. During the pandemic, the charity schools distributed 850 laptops to families in RAK who lacked resources, and worked with MOE to provide internet packages to families who had limited means (Erfurth & Ridge, 2020). Similar drives to meet technological needs have been initiated across the different Emirates (Nasir, 2020).

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

It is important to point out, however, that meeting the infrastructure needs is only one part of distance learning. Erfurth and Ridge (2020) cited other challenges including the difficulty in enforcing student attendance and engagement, lack of parental involvement, and weak or inconsistent internet connections, just to cite a few.

During the 2021/2022 school year, the educational system in UAE adopted a flexible framework. The blended learning has been adopted (70% physical attendance in schools and 30% online learning) for K-12 public schools. Private and international schools provided parents the option to have either a face-to-face learning or fully online learning mode, depending on family resources and children's needs and abilities. Policies and instructions related to classroom density were put in place to comply with health regulations and there was greater flexibility of the school schedule based on individual students' needs. A HyFlex teaching modality (hybrid flexible course format that combines face-to-face and online learning as an instructional approach) was introduced to higher educational institutions such as the UAEU whereby the course instructor can simultaneously work with university students who are physically attending the class and those who have opted to attend the class remotely.

The following sections now highlight how TPD has evolved across specific fields of study and the impact of COVID-19 on the following: (1) early childhood, (2) health and physical education, (3) educational leadership, and (4) online field experiences for preservice teachers.

Early Childhood TPD and Impact of COVID-19

In the UAE, according to federal law, the compulsory school age for students is six years (MOE, 2021). Official statistics show that the uptake of preschool care (age 4-6) is very high, at 97% (Vision 2021). All education and care providers for the early age range are licensed and inspected; however, the distinction within 'early childhood' between education and care remains evident. The very early age range of birth to four is, by necessity, more characterised as care than education.

To address this particular need, Abu Dhabi Early Childhood Authority (AD ECA), a governmental organization established in 2019, worked alongside partners such as the MOE, Sharjah Education Council and ADEK to offer training opportunities such as the Nursery workers training program: "Improving Today for a Better Tomorrow." This program offers up to 100 hours of free training for those working in nursery settings, with the ultimate aim of upskilling the existing workforce. AD ECA further aims to "increase the number of high-quality early childhood development related education and professional development opportunities that are available and accessible to practitioners" (AD ECA, 2021, n. p.).

Degree programs in early childhood education (ECE) are offered by three federal institutions in the UAE: UAEU; Higher Colleges of Technology; and Zayed University. Students who graduate from these programs are qualified to teach in settings with children aged up to eight years. All of the programs include courses on general education, special education, early childhood and a practicum or student teaching course. The programs offered by the three federal institutions are broadly comparable, in content, to those taught elsewhere in the region and internationally. In addition to the three main higher education providers in the UAE, private institutions have begun to enter the market. These universities tend to be branch campuses of international universities. For example, Middlesex University in Dubai, which is a branch campus of a UK university, offers a Bachelors of Arts program in Early Childhood Studies. These programs do not, however, qualify graduates to teach in the UAE.

The College of Education (CEDU) at the UAEU offers a creative curriculum within the undergraduate program (BEd) in ECE. Some of the ECE courses offered include health and care; planning and implementation of ECE curriculum; assessment; family, community, culture; early childhood development and learning; children's play; science education for young children; and early childhood learning environments. The students who are

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

registered on the ECE program undertake a variety of teaching experiences which culminate in an entire semester spent in early childhood settings. In addition to the curriculum, students are offered additional workshops delivered by specialists aimed at preparing them for a career in teaching. Some of these workshops include preparing for the early childhood classroom offered by MOE and working with children with autism.

Moreover, the CEDU Teacher Education Committee organizes events in which student teachers, the teachers who work with them in school, school principals and faculty are invited to attend a two-day conference including workshops and symposia. The purpose of this yearly event is to not only provide additional training from the field for student teachers but to continue to build effective partnerships and provide additional training for cooperative teachers. In addition, CEDU have an ECE laboratory to support students, schools and community with high quality early childhood care and educational experiences. For example, local kindergarten school children and teachers are often invited to celebrate the 'International Day of the Child.' The ECE laboratory also acts as a hub for students to carry out micro-teaching sessions as they design effective, caring, and safe learning environments for children.

Teachers working with MOE, SEC, and ADEK, have a mandatory requirement of 30 hours of professional development yearly, which is provided through the employers and individual schools. These sessions are held in the week before the start of each term, when teachers are required to be in school without students in attendance. Recently, private institutions have begun to offer short TPD courses to meet the needs of those working in private early years settings. These range from half day courses through to a one-year diploma of 120 hours. Until now, there has been no formal evaluation of the effectiveness of such PD sessions.

The pandemic necessitated radical and unprecedented changes in the way that ECE teachers had traditionally been trained in the UAE, as in many places globally. Students engaged in teaching practices have been completing this through online teaching platforms such as Microsoft Teams and Google Meet, while university professors make use of Blackboard Collaborate Ultra and Zoom.

Such a rapid and unexpected change in teaching delivery mode resulted in a sharp learning curve for teachers across the Emirates and could be considered to have been especially challenging for early years practitioners, who would usually focus on play-based learning in a face-to-face context. To meet the needs of the teachers, TPD opportunities for ECE during the pandemic increased exponentially as the scope for online sessions became clear, with online environments enabling many more attendees at training courses than ever before. For example, the Abu Dhabi Early Childhood Authority in partnership with the MOE and ADEK launched the 'Takween' meaning 'formation, building or preparing' initiative during Summer 2021. The Takween program was aimed at parents, children, and importantly carers/teachers of young children and consisted of more than 146 hours of online training courses, provided free of charge.

Health and Physical Education (HPE) TPD and Impact of COVID-19

The MOE has designed a new Health and Physical Education (HPE) curriculum[1] given overwhelming research evidence pointing to the importance of physical education. This became operational in January 2017 to meet the needs of students across all government schools. In line with Vision 2021, the curriculum is meant to meet internationally recognized standards and delivered from K-12. The new curriculum includes a wide range of physical health and well-being and sports science methodologies that are cascaded to teachers through ongoing TPD efforts.

[1] See: https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/News/Pages/sport.aspx

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

There is an evident shift from old traditional methods to a new high-level system that encompasses a whole range of skills and development areas. A clear curriculum supported by a solid infrastructure is in place to facilitate its success so that the curriculum implementation will prove to be beneficial for all students. Parental engagement is a key element to the success of the new curriculum as students need to be encouraged to form positive lifestyle choices and develop healthy habits that they will carry with them into the future.

To this end, MOE has exerted considerable efforts to prepare teachers to teach the brand-new curriculum. More than 500 HPE trainees attended training in different venues across the country, including the new Teacher Training Centre in Ajman. The half-day training session included the themes of the new HPE Curriculum, instructions on how to follow a lesson plan set by MOE, preparation of fitness assessment, and a range of implementation strategy sessions. Given that this is a fairly-new initiative, there is still limited information as to its efficacy. However, the launch of the new curriculum that entails greater parental involvement, paired with ongoing TPD hosted by MOE, demonstrates nascent but laudable efforts to improve HPE in the country.

The very nature of HPE is predicated upon hands-on experiences and physical participation, and thus had been adversely affected by the COVID-19 pandemic. A very important aspect of teaching was now limited, and even removed; hands-on physical activities in the gymnasium and outdoors are not permitted. While individual activities were probably not as difficult to teach online, team activities had to be discontinued due to COVID-19 restrictions. Teachers needed to work closely with parents, attend TPD organized by their respective institutions, and consult experts and international organizations to come up with new ways of engaging their students that will make PE functional and fun. An example of this is the Society of Health and Physical Educators (SHAPE), an international

organization, consisting of members who developed a plethora of resources that are aimed to meet the needs of teachers, students, and parents. SHAPE had to quickly revise its international HPE standards and developed the COVID-19 Resources for Health and Physical Education, which gets updated often, is accessible online[1] and is likewise shared with undergraduates enrolled in HPE at UAEU.

Educational Leadership TPD and Impact of COVID-19

The role that school leadership plays in nurturing educational systems cannot be understated. According to TALIS 2018 results (OECD, 2020), principals in the UAE are, on average, 49 years old – lower than average when compared to other participating OECD countries. Moreover, UAE is said to be one of the countries with the highest share of principals holding a doctoral degree (10% of principals compared to the average 3% in the OECD). Seventy-two percent of school leaders (compared to OECD average of 54%) reported completing a course in school administration or training for principals, 68% (OECD average 54%) claimed to have taken an instructional leadership training program before assuming the role of a school principal, and an outstanding 99% of principals (OECD average 99%) claimed to have attended at least one TPD activity in the year prior to the survey.

The highly encouraging TALIS results may be due, in part, to initiatives meant to improve school leadership, such as 'Kafa'at' (an Arabic word that means competence or someone of high qualifications), which is developed to empower the school leaders and evaluate leadership skills to determine areas for improvement, enabling school leaders to move to the next level in their professional development. Another initiative is 'The New Leader' meant for the senior leadership team in school (e.g. Principals and Vice-Principals). It consists of training sessions on school leadership skills

[1] https://www.shapeamerica.org/covid19-resources.aspx

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

with presentations on best practices from school leaders in the UAE and from outside the country. Moreover, UAE has instituted the School Leadership Development Plan for Licensure (MOE, 2020), which has four standards as pillars for school leaders' development and evaluation:

- **Standard 1**: professional and ethical leadership refers to the leaders' capacity to make equitable and ethical decisions in implementing professional standards and accountability across the entire school community;
- **Standard 2**: strategic leadership has to do with the leaders' capacity to facilitate the development and implementation of the school vision, mission, goals and performance management strategies;
- **Standard 3**: educational leadership refers to the leaders' capacity to optimize learning and the personal development of all students by leading developments in curriculum, pedagogies, and assessment; and
- **Standard 4**: operational leadership asserts the leaders' capacity to foster the success of all students and staff by optimizing the use of the school's financial, human and physical resources.

These four standards are aligned with the leadership framework that is comprised of four proficiency levels: from *emerging,* to *experienced,* to *accomplished* leader, until one reaches the final stage which is the *executive* leader, with a variety of evaluation criteria determined by MOE. Some of the criteria include developing initiatives that are meant to address the needs of the local community and are explicitly aligned with the ministry and school goals, demonstrating a level of mastery in using educational apps, achieving "Exemplary" for E-safe digital school and attending TPD regularly to upgrade their skills. During the pandemic, there was a massive focus directed towards the establishment of an "e-maturity framework." This refers to empowering school leaders, teachers, and students with relevant digital and technological skills, to transition more effectively to smart education in government schools. School leaders are evaluated in their capacity to demonstrate a high level of e-maturity in their schools through the use of

effective digital platforms in delivering the curriculum content and in engaging their learners.

To facilitate a robust TPD for school leaders, the Emirates School Establishment (ESE) has come up with a 'core training' whereby school leaders are trained by schools' cluster managers and are then expected to cascade this training to other key leaders and school teachers. Moreover, in the beginning of each semester, school leaders are obligated to attend a week-long TPD supervised by the office of training and development as organized by the ESE, in cooperation with MOE.

A recent study conducted in the UAE by Litz and Scott (2017) with 130 participants (27 principals and 103 teachers) indicated that there is an urgent need for school leadership to be distributed among the various levels of education and that "teachers should be given a stake in the outcome in order to empower and motivate them to engage in the change agenda" (p. 584). While instituting widespread educational initiatives are well and good, there is also a need for "flexibility, contemporary and contextualized models" (Litz & Scott, 2017, p. 584) that are culturally-relevant and attuned to the unique needs of schools across the seven Emirates.

COVID-19 has predictably impacted school leaders who needed to manage the needs and expectations of their teachers, the students and their parents, and administrative staff. Specifically, the school leaders had to create their own schools' policy following MOE regulations for digital schools. Given these increasing demands, MOE initiated timely TPDs related to "health/safety and well-being" specifically for school leaders during this period.

Despite the rapid transition to remote learning, school leaders are reported to be confident in the way the pandemic has been managed in the UAE, particularly with the increase in digital infrastructure and sanitation measures to follow health protocols, and the number of staff to cover hybrid classes and address quarantine and isolation periods in schools (Rizvi, 2021).

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

Online Field Experiences for Preservice Teachers

The CEDU Field Experiences Office (FEO) endeavoured to provide opportunities for virtual practical experiences during the pandemic to help teacher candidates graduate according to their degree schedules and join the educational field in close coordination with MOE. The CEDU FEO offered several online workshops conducted by experts in the educational field to help teacher candidates acquire skills that will enable them to make use of technology in their future teaching practice. By the end of their online field experiences, teacher candidates are expected to show a mastery of the content and educational methods using relevant software and electronic educational platforms as well as manage students' behaviours effectively in a remote setting.

The candidates should likewise manage basic classroom procedures, demonstrate sound discussion and questioning techniques, and design and implement online lesson plans in an engaging and effective manner. Teacher candidates are supervised remotely by the CEDU faculty members, who provided continuous constructive feedback and addressed administrative challenges and issues related to distance learning.

TPD Case Study in Special Education: Overview of challenges, a case study of effective TPD, and impact of COVID-19

Research in the UAE indicates that teacher training is currently not sufficient to meet the rising academic and socio-emotional demands of students of determination or students with special educational needs and disabilities (SEND) (Elhoweris & Efthymiou, 2020). In 2017, there was an explicit mandate to shift the nomenclature from people with disabilities to using the term *people of determination* (POD) or *the determined ones*, which was enforced in 2017 across the entire country (Government.ae, 2017). This suggests that students of determination are perceived as active agents of change and involved in their own education rather than passive recipients to interventions being done on them by educators and professionals.

In 2016, the MOE launched TPD initiatives linked to licensure to more than ten thousand schoolteachers, principals, and other school professionals. Moreover, the MOE offered a number of PD programs beginning in 2017 to enhance general and special education teachers' competencies in teaching students of determination. This includes programs related to inclusive practices including behaviour management, developing individualized educational plan, being more familiar with the characteristics of individuals with special educational needs and the existing inclusion policies in the country, among others. Additionally, more specialized training programs were offered to special education teachers on assessment batteries. However, most of these training courses or workshops followed the traditional type of professional development using a didactic approach in the content delivery. Teachers shared that these training programs provided by MOE, as part of the *School for All* initiative, focused more on the theoretical knowledge rather than the practical skills required to implement inclusive practices successfully in their classrooms (Sheikh, 2018).

While UAE teachers are found to be generally supportive of inclusive education, they still feel ill-equipped to teach students of determination (Alborno & Gaad, 2014). Alborno (2013) further reported that UAE teachers do not have the training on technology integration for students with SEND. The implication is that teachers do not necessarily demonstrate a lack of willingness to work with students with disabilities, but that they lack customized and individualized training, and thus are subsequently not as effective in working with students of determination.

A Case Study of Effective TPD in Gifted and Talented Education

UAE has always regarded gifted and talented education to be one of its key priorities, along with the development of a first-rate education system. In Bautista et al.'s (2015) article, the authors noted that there are several features that define "high-quality" (p. 323) TPD as evident in Singapore's model: (1) TPD deals with a specific subject matter and

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

connected to classroom practice, (2) ongoing and intensive, (3) opportunities are provided to teachers for active learning, (4) encourages collective participation amongst teachers across and within schools, and (5) coherent with teachers' needs and interests, and aligned with school and national priorities and goals.

It is the authors' contention that the recent two-year TPD conducted by UAEU's SPED department, done in collaborative partnership with ADEK, fit all the criteria above. This TPD on teaching gifted learners was conceptualized after several meetings between ADEK and the core faculty members of SPED so that the training program was specific and directly connected to classroom practice. The TPD was designed to be learner-centred by faculty experts from SPED and was subsequently reviewed by two international experts for further feedback and inputs. The program was proposed in 2016 but was only implemented in 2018 to ensure its structural cohesiveness and flow.

The TPD consisted of ten workshops, which were grouped into three major themes: (1) higher order thinking skills, (2) best practices in gifted education, and (3) curriculum differentiation for gifted and talented learners. Participants were in-service teachers who are teaching from Grades 1-12 (Cycles 1-3) and are coming from Abu Dhabi, Al Ain and the Western Zone of the country. Teachers were given the option to choose which workshop/s to attend. This element of autonomy and choice was highlighted by Putnam and Borko (2000) as an essential feature of high-quality TPD. For each workshop, teachers received a mini-certificate. Teachers who completed all ten workshops received a Certificate of Completion for the whole TPD. The 88 participating in-service teachers worked closely with a dedicated group of SPED faculty members who consistently monitored their progress throughout a two-year period. This demonstrates that the program is far from being fragmented (Borko, 2004), nor does it follow a "spray and pray approach" (Darling-Hammond, 2010, p.

28) without a clear structure to provide teachers with feedback and support, thus meeting the second criteria of being intensive and ongoing. Research has indicated that TPD activities with more than 20 hours of contact time distributed across a specific period of time (Desimone, 2009) are found to be more effective, which is true for this particular TPD.

There were also multiple opportunities provided to teachers for active learning which fits criteria 3 above. The training program has three phases: (1) self-learning through video/online session, (2) hands-on, collaborative, small-group sessions and interactive sessions with other teacher participants enrolled in the TPD, and (3) implementation phase, in which all participating teachers were asked to "experiment" and innovate by applying the new strategy in their own classroom. Participating teachers received continuous feedback from SPED faculty members during the implementation phase and reflect on their experience. Participants were expected to prepare a lesson plan for each workshop, participate and engage with one another virtually via Blackboard, implement the strategy in their classroom, prepare a reflection paper after the strategy implementation, and participate in the sharing sessions with all the other participants.

Bautista and Ortega-Ruiz (2015) noted that for TPD to be effective: "Teachers need extended periods of time to process and reflect on the new ideas that are presented to them, try them out in class, and discuss them with their colleagues" (p. 245). All these had been done by participating teachers during the intensive two-year TPD that they received.

The TPD encouraged collective participation amongst teachers across and within schools, as noted in criteria 4 above. School leaders and department heads were mandated by ADEK to release teachers on designated days through a cascading school communication system for action. Teacher participants (who were coming from the same school and different schools) were given opportunities to present the results of their lesson plan implementation to key stakeholders in a forum attended by

ministry officials, fellow teachers, school leaders, and their faculty trainers from SPED, and were provided constructive feedback by their peers, teachers, and school leaders. Three forums were held throughout the duration of the program.

Criteria 5 has to do with the coherence of the program with teachers' needs and interests as well as alignment with school and national priorities and goals. The entire TPD was conceptualized collaboratively with ADEK to ensure that it is customized to meet the needs and interests of the participating teachers. Furthermore, participants were given the opportunity to select the workshop theme/area based on their interest and the training program was delivered in English and Arabic language, so that language will not be a factor in the participants' understanding of concepts discussed.

The SPED department of CEDU also offered this TPD since there is a strong push towards innovation, with 2015 declared by the UAE government as the "Year of Innovation" which involves actively training teachers so that classroom pedagogies and practices are aligned with this initiative (Ministry of Cabinet Affairs, 2015). A qualitative study (Garces-Bacsal, in-press) indicated how participating teachers have purportedly "removed their ceiling" and experienced heightened feelings of self-efficacy after attending this TPD.

This TPD is not common for special education teachers in the UAE as teachers typically do not experience having an online/blended approach using technology as a means of facilitating engagement. The usual TPD also do not include continuous and immediate feedback during the training. This TDP is a new model of professional development in the UAE given its blended mode of delivery and it provides an opportunity for teachers to work in collaboration with other teachers from different schools. Furthermore, teachers are provided the time and space to reflect and think deeply about their own learning and teaching.

Impact of COVID-19 on TPD in SPED

One of the key findings from the data collected by Al Qasimi Foundation (Erfurth & Ridge, 2020) revealed that approximately 60% of teachers in private schools and 50% of principals at public and private schools do not believe that children with special educational needs are being provided adequate support. Teachers reported that additional contact sessions are required for students of determination and that they feel woefully underprepared since the amount of time in developing materials for students of determination is definitely longer and more demanding.

A group of researchers from University of Birmingham Dubai, led by Dr. Sarah Benson, had shared preliminary findings (Masudi, 2021) from a study conducted with private school teachers who expressed difficulties in reaching their individualised educational plan goals, particularly those requiring special services. Teachers are especially in need of specific training on inclusive pedagogy for online environments. In order to cope with challenges faced, teachers are said to use professional mobile groups, social media, and external support to find solutions.

Moving ahead, a joint collaborative research project has currently been initiated between University College London and the College of Education at United Arab Emirates University to investigate the inclusive, high leverage practices, and culturally responsive practices of mainstream teachers in both public and private schools across the seven Emirates. The research would also examine challenges experienced by teachers in both face-to-face and online environments. It is hoped that information from this project would shed more insight as to the specific needs of teachers on how to implement inclusive pedagogies in the classroom for students of determination across a variety of learning spaces.

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

Conclusion: Charting A Roadmap for the Future of TPD in the UAE

There is much that can still be done to meet the needs of educators and school leaders in the UAE. The sentiments expressed by most teachers demonstrate how the ground is constantly shifting beneath their feet, especially as they scramble to adapt and meet the constantly changing directives of the government – leading the authors to describe the phenomenon as defining the educational landscape as the teachers walk it. In fact, researchers characterized the waves of reform in the UAE as a kind of 'policy hysteria' (Stronach & Morris 1994, cited by Glatter, 1999; see also Thorne, 2011) with Mograby (1999) citing how the unclear and conflicting missions and goals result to unfortunate discrepancies in study programs and curricula.

What is clear, however, is the teachers' readiness to meet these demands. In fact, there is also a form of dynamism that can be deduced from the constant changes, which has been depicted as a "deliberate policy tactic of 'sampling' a variety of educational 'products before deciding which to choose" (Thorne, 2011, p. 174). Rather than perceive it negatively, the authors argue that these continual reforms provide unique opportunities for teachers and teacher-educators to be more flexible in their practice. This level of adaptability has allowed teachers to meet the needs of students on demand, made even more apparent with the COVID-19 pandemic, necessitating a level of sure-footedness in navigating unexpected changes that occur in the way lessons are delivered and assessed.

This being said, it is still important to chart a potential roadmap to a more effective TPD as this educational landscape is being shaped and navigated. According to Bautista et al. (2015), a cohesive framework is essential as it provides a clear direction for TPD. In Singapore, for example, the Teacher Growth Model (Bautista et al., 2015) serves as the professional development framework that is also made known to policy makers, researchers, and teacher educators so that all efforts are aligned to the key

themes indicated in the model. The UAE could look into developing a more concrete framework that is "homegrown" and "organic" (Thorne, 2011, p. 174), taking into account the unique cultural realities and needs of the country – all the while ensuring that there is cohesiveness in the structure that is clearly conveyed across the various stakeholders.

Bautista et al. (2015) made mention of teacher led communities of practice or "disciplinary networked learning communities" (p. 318) – something that UAE is already starting to do (OECD, 2020). However, when compared with other OECD countries, it has been noted that "Abu Dhabi's teacher professional networks are weakly developed and tend to be centralized, which limits their capacity to foster knowledge sharing, internal accountability and a shared professional commitment to high standards" (OECD, 2020, p. 65). Hence, this is another area that can definitely be addressed.

Lastly, more research studies are needed on TPD. Thorne (2011) claimed that there is an urgent need to establish "a research base in order to evaluate current practices and inform future policy changes" (p. 182). It is important that systematic research efforts be conducted in a transparent manner to determine the effectiveness of initiatives on building teachers' knowledge, whether or not the TPD has increased the teachers' sense of self-efficacy, and whether said impact can be empirically linked to student outcomes and achievement.

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

تحديد ميزات وملامح مشهد التطوير المهني للمعلم المتطور في دولة الإمارات العربية المتحدة

رودا ميرا غارسيس – باكسال [1]
myrabacsal@uaeu.ac.ae

نجوى الحوسني، هالة الحويرص، راشيل أليسون التكريتي، ليندسي شوفيلد، جورجيوس ستيليانيدس، محمد الحوسني، أحمد حمدان، عوشة المهيري [1]

1 كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة

المستخلص

يتجلى أحد أهداف دولة الإمارات العربية المتحدة في أن تكون مركز التميز في كل من التعليم والبحث العلمي في منطقة الشرق الأوسط. لقد تم العمل على إدخال إصلاحات جذرية في قطاع التعليم في ظل الدعم الحكومي الكبير لضمان تلبية المعايير الأساسية للجودة من حيث التطوير المهني للمعلم (التطوير المهني للمعلم) مع انتقال الدولة إلى اقتصاد قائم على المعرفة. بالنظر إلى المشهد الديموغرافي الفريد لدولة الإمارات العربية المتحدة، فإنه من المهم للغاية تحديد ميزات وملامح المشهد المتطور للتطوير المهني للمعلمين في الدولة من بداياته التاريخية وصولاً إلى المبادرات الحالية التي يجري العمل على تنفيذها والمبادرات المستقبلية التي يتم تصورها في المدارس الحكومية والخاصة. تركز الورقة على التطوير المهني للمعلم في المجالات التالية : الطفولة المبكرة، التربية الخاصة، القيادة التربوية، التربية الرياضية. يتم العمل على مناقشة التحولات والتغييرات الناتجة في المشهد التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة كدالة على الجائحة عبر هذه التخصصات المحددة. كما يتم أيضاً استكشاف التأثير على التجارب الميدانية فيما بين معلمي ما قبل الخدمة وفرص التطوير المهني المستمر للمعلمين أثناء الخدمة. علاوة على ذلك، سوف يتطرق المؤلفون إلى بعض أفضل الممارسات والتحديات في توفير التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء أنظمة ضمان الجودة الصارمة في تعليم المعلمين. هنالك أقاويل مفادها أنه يوجد نقص في المركزية من خلال إطار متماسك يعمل بشكل فعال على هيكلة تنفيذ نموذج التطوير المهني للمعلم والذي تتم مواءمته وتخصيصه وفقاً لاحتياجات أصحاب المصلحة. يعمل ذلك على توفير فرصة فريدة من نوعها للمعلمين من أجل رسم خارطة الطريق الخاصة بهم والقيام بصورة جماعية بتحديد معالم المشهد التعليمي المتطور.

الكلمات المفتاحية : التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة، تدريب المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة

المقدمة

تُعد دولة الإمارات العربية المتحدة دولة فتية، حيث تم توحيدها في سبع إمارات يحكمها شيوخها فقط في عام 1971، وهي : أبو ظبي (عاصمة الدولة) ودبي والفجيرة ورأس الخيمة والشارقة وأم القيوين وعجمان. حيث تتمتع الدولة بنمو اقتصادي لم يسبق له مثيل - من كونها منطقة منعزلة غير معروفة في الشرق الأوسط إلى كونها واحدة من أغنى المراكز المالية في العالم - وذلك نظراً لكونها دولة غنية بالنفط (Boyle, 2012). وعلى غرار الدول الأخرى في منطقة مجلس التعاون الخليجي (بما فيها الكويت وقطر والبحرين والمملكة العربية السعودية وسلطنة عُمان)، تنتقل دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل تدريجي إلى نظام قائم على المعرفة مع التركيز بشكل أكبر على بناء قدرات مواطنيها وتنمية رأس المال البشري (Alsharari, 2018; Hamdan Alghamdi, 2014).

صرح وزير التربية والتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة : "نريد الانتقال من اقتصاد قائم على النفط إلى اقتصاد جديد قائم على المعرفة البشرية" (Ministry of Education, 2017). ويتضح ذلك من خلال قيام دولة الامارات العربية المتحدة بإنفاق ما يصل إلى 20 % من موازنة الدولة (أي حوالي 2.7 مليار دولار أمريكي) على التعليم (Gobert, 2019)، مع توجيه الاستثمار نحو العلوم والتكنولوجيا والابتكار والبحث العلمي والتطوير (Ahmed & Abdalla Alfaki, 2013). لقد أشار تقرير لصندوق النقد الدولي (صندوق النقد الدولي) في عام 2017 إلى أن إنفاق دولة الإمارات العربية المتحدة على التعليم العام كان أكبر مما هو عليه في دول أخرى في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية) (Bibolov et al., 2017).

التحول من "الأصول التعليمية المتواضعة في أكواخ مبنية من سعف النخيل في أوائل القرن العشرين" في الدولة (Gallagher, 2019a, p. 1)، مع تكليف الإمام الملحق بالمسجد المحلي للعمل كمعلم غير رسمي، إلى كونها دولة مستضيفة على الصعيد الدولي لمؤسسات التعليم العالي ذات المستوى العالمي مثل جامعة نيويورك أبو ظبي (Mahani & Molki، 2011) وجامعة السوربون (Gallagher, 2019a). حيث تعتبر هذه الأمثلة دليل على التطور السريع الذي يشهده المشهد التعليمي في الدولة.

يجدر بنا إمعان النظر في الهدف الطموح لدولة الإمارات العربية المتحدة المتمثل في أن تكون "مركز التميز في التعليم والبحث العلمي في منطقة الشرق الأوسط" (Alsharari, 2018, p. 366)، لا سيما فيما يتعلق بالكيفية التي من خلالها تم العمل على تطوير التطوير المهني للمعلم (التطوير المهني للمعلم) ومواصلة نموه وذلك خلال ما يزيد قليلاً عن 50 عام منذ إنشاء الاتحاد. على الرغم من الهدف المذكور، لاحظ الباحثون أنه "لا توجد خطة وطنية أو استراتيجية منسقة على هذا النحو للعمل على تطوير دولة الإمارات العربية المتحدة كمركز تعليمي" (Fox &

(Alshamisi, 2014, p. 67)، الأمر الذي أكد مؤلفو هذه المقالة أنه قد تفاقم بسبب جائحة كوفيد - 19. يجلب هذا المجال الأكاديمي المتطور باستمرار تحدياً وفرصة للباحثين والعلماء والممارسين لتحديد معالم هذا المشهد التعليمي المتطور ورسم خريطة له وتحديد ميزاته وملامحه.

في هذه الورقة، يَنسُب المؤلفون إلى تعريف التطوير المهني للمعلم على أنه سلسلة متصلة تبدأ من تعليم المعلمين قبل الخدمة إلى السنوات الأولى للمعلم المبتدئ، كل ذلك طوال بقية حياتهم المهنية في التعليم (European Commission, 2010; Livingston, 2012; Niemi, 2015).

تنقسم الورقة إلى الأقسام التالية : (1) العوامل السياقية في النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ (2) لمحة تاريخية عن التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ (3) فرص التطوير المهني المستمر وبرامج الدراسات العليا للمعلمين أثناء الخدمة؛ (4) ورسم خرائط التطوير المهني للمعلم عبر التخصصات وتأثير كوفيد - 19، وعلى وجه التحديد في المجالات التالية: (4 أ) الطفولة المبكرة، (4 ب) التربية الرياضية، (4 ج) القيادة التربوية، (4 د) التجارب الميدانية عبر الإنترنت لمعلمي ما قبل الخدمة؛ (5) دراسة حالة التطوير المهني للمعلم في التربية الخاصة، وأخيراً، (6) الخاتمة، والتي ترسم خارطة طريق لمستقبل التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

العوامل السياقية في النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة

ينقسم النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى ست قطاعات (Gallagher, 2019a):

1. التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة : من الولادة ولغاية عمر 4 سنوات؛
2. رياض الأطفال 1 و 2 : من عمر 4 – 5 سنوات؛
3. الحلقة الأولى : من عمر 6 – 11 سنة (الصفوف الدراسية من 1 – 5)؛
4. الحلقة الثانية : من عمر 12 – 14 سنة (الصفوف الدراسية من 6 – 9)؛
5. الحلقة الثالثة : من عمر 15 – 17 سنة (الصفوف الدراسية من 10 – 12)؛
6. الجامعة / الكلية : من عمر 17 سنة فما فوق

لا ينبغي على مواطني دولة الامارات العربية المتحدة الدفع مقابل رسوم وتكاليف تعليمهم في حال التحاقهم بالمدارس الحكومية (المشار إليها بالتبادل في هذه الورقة على أنها المدارس الحكومية أو المدارس الممولة من الحكومة) وذلك من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ. ومع ذلك، يكون لدى الطلاب الوافدين الذين حصلوا على درجة ("A" / "أ") في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات، وبالتالي يتم تصنيفهم كطلاب متميزين، خيار التسجيل كطلاب يتحملون دفع الرسوم

في المدارس الحكومية طالما أن مواطني دولة الامارات العربية المتحدة لا يزالون يشكلون 80 % من عدد الطلاب (Gallagher, 2019a).

بالنظر إلى هذا الرقم، من المهم الإشارة إلى أنه كما في عام 2018، يشكل مواطني دولة الامارات العربية المتحدة 11 % فقط من عدد السكان المقدر بحوالي 9.54 مليون نسمة في الدولة (Global Media Insight [GMI], 2018)، في مجتمع يتألف من جنسيات دولية مقيمة كثيرة للغاية (أكثر من 200 جنسية) من العمال المهاجرين والمغتربين (Stephenson & Rajendram, 2019) ويشكل الجنوب آسيويين ما يقارب من 60 % من السكان (GMI, 2018). حيث يسهم ذلك في مجتمع متعدد الثقافات ومتعدد الأعراق واللغات (Al Qasimi, 2017)، وبشكل خاص في أبوظبي حيث يشكل المواطنون 19 % فقط من السكان (Statistics Center of Abu Dhabi, 2020) وفي دبي، حيث يشكل المواطنون فقط حوالي 8 % من السكان (Dubai Statistics Center, 2020). تجدر الإشارة إلى أنه قد لا يكون في الإمارات الأخرى توزيع سكاني مماثل، مع تركيز أكبر للتنوع العرقي في إمارتي أبوظبي ودبي. وبعبارة أخرى، فإنه يكون لهذه الاختلافات الإقليمية تأثير على هيمنة المدارس الخاصة على المدارس الحكومية، اعتماداً على المكان الذي يعيش فيه الفرد في دولة الإمارات العربية المتحدة.

علاوة على ذلك، فإنه يكون لاختلال التوازن الديموغرافي آثار عندما يتعلق الأمر بتعيين وتوظيف المعلمين القادمين من خارج الدولة، حيث لا يوجد عدد كافٍ من المعلمين الإماراتيين المدربين على المستوى المحلي (Gallagher, 2019b). في الوقت الذي فيه يوجد حوالي 36 % من المعلمين الإماراتيين في المدارس الحكومية، فإنه لا يوجد سوى 0.3 % من المعلمين الإماراتيين في قطاع المدارس الخاصة (Statistics Center of Abu Dhabi, 2017)، مما يدل على الاعتماد على المعلمين الوافدين (Gallagher, 2019b).

يستقدم العمال المهاجرون والمغتربون عائلاتهم وأطفالهم إلى دولة الامارات العربية المتحدة، مما أدى إلى وجود أكبر عدد من الطلاب المهاجرين في الدولة كما رأينا في تقرير حديث صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2020). نظراً للقيود عندما يتعلق الأمر بالتسجيل في المدارس الحكومية، فقد زادت المدارس الخاصة على مر السنين (Arabian Business, 2017) وذلك استجابتاً إلى احتياجات المجتمع الدولي المتنامية، لا سيما في أبوظبي ودبي حيث يتجاوز عدد المدارس الخاصة عدد المدارس الحكومية. تطلب العدد المتزايد من المدارس الخاصة التي تلبي احتياجات الطلاب وتنوعها العمل على تشكيل هيئات تنظيمية حكومية لضمان قيام جميع المدارس باستيفاء معايير تعليمية عالية الجودة. حيث قد تم إنشاء هيئة المعرفة والتنمية البشرية (هيئة المعرفة والتنمية البشرية) وجهاز الرقابة المدرسية في دبي (جهاز الرقابة المدرسية) في دبي في عامي 2006 و 2007، على التوالي، وذلك من أجل الإشراف على قطاع المدارس الخاصة. وبدوره

قاد مجلس أبوظبي للتعليم (مجلس أبوظبي للتعليم) - الذي يشار إليه الآن باسم دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي (دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي) - تحول قطاع المدارس الحكومية في عام 2005. تم حل دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي وإعادة دمجها كجزء من وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة (وزارة التربية والتعليم) في سبتمبر 2017 (Gallagher, 2019a) في محاولات لإطلاق نظام تعليمي أكثر توحيداً بهدف توحيد التعليم والتدريب (Tamim & Colburn, 2019).

يترتب عن هذا الهدف المتمثل في تحسين الجودة ورفع معايير التعليم باستمرار عواقب عندما يتعلق الأمر بالتدريب الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر في الدولة. يصبح هذا الأمر أكثر إلحاحاً في ضوء قيام دولة الإمارات العربية المتحدة بتأدية الاختبارات الموحدة الدولية. بدأت دولة الإمارات العربية المتحدة لأول مرة بالمشاركة في الاختبارات الموحدة الدولية - على وجه التحديد، البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (البرنامج الدولي لتقييم الطلاب) والاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم [الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم] في عام 2009. وأصبح هذا على الفور جزءاً من الأجندة الوطنية للتعليم مع وجود هدف شامل يتمثل في أن تكون من بين أفضل 20 دولة على مستوى العالم في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب بحلول عام 2021 (رؤية 2021).

ومع ذلك، كشفت النتائج الأخيرة من البرنامج الدولي لتقييم الطلاب 2018 عن النتائج التي حققها الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة حيث جاءت بدرجات أقل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في القراءة والرياضيات والعلوم (OECD, 2019)، مما دفع الباحثين إلى ملاحظة "أنه تم تحقيق هذا القدر، إلا أنه لا يزال هناك الكثير الذي يتعين القيام به (Gallagher, 2019a, p. 2). نظراً إلى الكيفية التي من خلالها تم الآن اعتبار الأهداف المذكورة في التعليم على أنها جزء مهم من الأولوية الوطنية على مستوى الدولة (KHDA, 2017) كان هناك شعور متزايد بالحاجة الملحة لتدريب المعلمين على نطاق واسع لتلبية هذه المطالب.

لمحة تاريخية عن التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة

لقد تم العمل على تطوير النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى حد كبير من خلال الاستشارات الدولية المكثفة : أولاً بمساعدة المعلمين المصريين في عام 1973، ومن ثم مع خبراء من كندا والولايات المتحدة الأمريكية حيث كانوا يقدمون التوجيه عن طريق نماذج المناهج الدراسية في الثمانينيات والتسعينيات، وكان المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة (المعهد الوطني للتعليم) يقدم المساعدة في إنشاء أول كلية للمعلمين في الدولة في عام 2007 (Gallagher, 2019a).

طوال فترة تطورها كدولة، كان هناك عملية دفع وجذب مستمرة بين الكمية (زيادة عدد المعلمين الإماراتيين) والجودة (تلبية المعايير المهنية الدولية) - ناهيك عن الدفع والجذب بين التوطين (كجزء من تطوير الهوية الوطنية للدولة) (Gallagher, 2019a) والحاجة إلى العولمة (أيضاً جزء من هدف الحكومة لتطوير مواطنين جاهزين للمستقبل على الصعيد الدولي من أجل تلبية احتياجات التعلم في القرن الحادي والعشرين) (Al Kaabi, 2020). ومن ثم، فمن المثير للاهتمام دراسة الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير التطوير المهني للمعلم في ضوء هذا التوتر الناجم عن الطلبات المتنافسة.

تاريخياً، يتميز النموذج المصري القائم على اللغة العربية بنهج تعليمي موجه إلى حد كبير من قبل المعلم ولا يزال يُمارس في بعض الصفوف الدراسية في الإمارات العربية المتحدة في يومنا هذا (Ridge et al., 2017). في ظل غياب القوة التعليمية في السبعينيات والثمانينيات، كانت هنالك حاجة لتوظيف معلمين من الأردن ولبنان وفلسطين وسوريا (Gallagher, 2019b)، الذين تبين أنهم غير مدربين إلى حد كبير عندما يتعلق الأمر بالمعرفة التربوية، مما أدى إلى ضعف نتائج التعلم لدى الطلاب (Ridge, 2010). تتفاقم هذه المشكلة بسبب الحاجة إلى زيادة عدد المعلمين الإماراتيين، الذين يُنظر إليهم على أنهم مهمون في مسألة غرس الفخر الوطني والعرقي (Gobert, 2019). أفاد غاردنر (1995) أنه من أجل زيادة أعداد المعلمين الإماراتيين، كان المطلب الوحيد في ذلك الوقت هو الحصول على شهادة الثانوية العامة للمواطنين الذين أظهروا رغبتهم في التدريس في المدارس الحكومية : حيث لم يكن يلزم شهادة جامعية ولا دورة تدريب للمعلمين. ولقد تمت معالجة هذه المشكلة فقط عندما بدأت جامعة الإمارات العربية المتحدة (جامعة الإمارات العربية المتحدة) في تدريب المعلمين في عام 1977، حيث عملت بشكل فعال بصفة "مزود رئيسي لتعليم المعلمين قبل الخدمة للمواطنين" (Gardner, 1995, p. 294).

بدأت معاهد تدريب المعلمين الأخرى بلعب دورها في التطوير في أواخر الثمانينيات استجابة للطلب المتزايد على المعلمين، وعلى وجه التحديد : (1) كليات التقنية العليا التي تأسست في عام 1988 مع مستشارين كنديين، (2) جامعة زايد التي تأسست في عام 1988، والتي تقدم نظام تعليم على الطريقة الأمريكية، و (3) كلية الإمارات للتطوير التربوي التي تأسست في عام 2007، مع قيام المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة بتقديم التدريب (Gallagher, 2019b). ولقد نتج هذا المحور عن رغبة الدولة في محاكاة ومضاهاة المعايير الدولية من الدول التي تحصل على درجات عالية في الاختبارات الموحدة الدولية مثل سنغافورة (Gallagher, 2019a)، مما أدى إلى إعادة توجيه واسعة النطاق لبرامج إعداد المعلمين. ولقد كان هنالك أيضاً انتقال على مستوى لغة التدريس من اللغة العربية البحتة إلى استخدام لغتين (اللغة العربية واللغة الإنجليزية) في المدارس الحكومية (Badri & Al Khaili, 2014)، الأمر الذي تطّلب توظيف المزيد من المعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية لتلبية هذا الطلب (Gallagher, 2019b).

لقد نتج عن جميع هذه التغييرات حركة جذرية من نهج تربوي موجه من قبل المعلم إلى نموذج ممارس أكثر تفكراً والذي يقدم إضافة على النهج القائم على الأدلة وإنشاء رابطة بين النظرية والممارسة. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن كبار المعلمين أثناء الخدمة لا يزالون يتبعون النهج السابق إلى حد كبير (انظر Ridge et al., 2017)، في حين أنه يجري العمل على تعليم معلمي ما قبل الخدمة على الطرائق التي تركز على المتعلم. ونتيجة لذلك، تم الإبلاغ عن حالات "سوء الفهم والمناهضة" (Gallagher, 2019b, p. 133) التي يعاني منها المعلمون المرشحون أثناء مشاركتهم في التدريب العملي أو تجارب التدريب العملي الميداني.

كشفت دراسة عن المعلمين المبتدئين في دولة الإمارات العربية المتحدة (Ibrahim, 2012) أن المعلمين الإماراتيين الجدد يفتقرون إلى الدعم والإرشاد المطلوبين لكي يتمكنوا من تنفيذ مهامهم بفعالية : "يُترك المعلمون المبتدئون أمام خيارين إما النجاح بمجهودهم الخاص أو الفشل، وبالتالي خوضهم لمرحلة تتطلب بذل الغالي والنفيس لتحقيق النجاح؛ حيث يتم تكليفهم بأعباء عمل ثقيلة ويُطلب منهم تعليم تلاميذ صعوبات تعلم ويُتوقع منهم العمل بشكل فردي دون طلب المساعدة" (p. 547). من الواضح أن هناك حاجة ملحة للموجهين الذين تتوافق فلسفتهم وأساليبهم التربوية مع الأساليب البناءة التي يتلقاها المعلمون المبتدئون كجزء من تعليمهم قبل الخدمة، والحاجة إلى التطوير المهني المستمر والمزيد من التعلم للمعلمين أثناء الخدمة.

فرص التطوير المهني المستمر وبرامج الدراسات العليا للمعلمين أثناء الخدمة

مع تزايد عدد معاهد تدريب المعلمين التي تم تطويرها على مر السنين، أصبح هناك الآن إمكانية وصول من أجل تعزيز مؤهلات الفرد ونموه على الصعيد المهني كمعلم. بالنسبة للمعلمين الحكوميين، تم تخصيص ثلاثة أسابيع في بداية ونهاية فصلين دراسيين للتطوير المهني الإلزامي (Gallagher, 2019b)، مع قدرة المعلمين على الاختيار من بين مجموعة من الدورات المتاحة.

ومع ذلك، تشير نتائج الدراسة المسحية الأخيرة التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2020) في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن التطوير المهني للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة يتكون أساساً من دورات أو ندوات قائمة بذاتها يحضرها المعلمون في كثير من الأحيان بأنفسهم، وبشكل منفصل عن سياق مدرستهم المحدد وعدم توفر البنية الموضوعية أو التماسك.

هنالك حاجة أيضاً للعمل على تطوير الدراسات العليا بشكل أكبر حيث تشير التقارير إلى حصول أقل من 3 % فقط من المعلمين على درجة الماجستير (Badri & Al Khaili, 2014). لا تزال جامعة الإمارات العربية المتحدة تتولى الريادة في هذا الصدد، كونها واحدة من مؤسستين (الجامعة البريطانية في دبي تحتل المرتبة الثانية) التي تقدم الدكتوراه في الدولة في برامج التعليم (Gallagher, 2019b)، والمؤسسة الوحيدة التي تقدم درجة الماجستير في الابتكار التربوي على مستوى الدولة.

في أبوظبي، قادت دائرة التعليم والمعرفة مبادرات التطوير المهني لغاية عام 2016 عندما كانت مدرجة تحت وزارة التربية والتعليم، حيث تهدف الدائرة إلى توحيد المبادرات عبر الإمارات المختلفة. ومن أجل توفير المساواة في إمكانية الوصول إلى فرص الحصول على التطوير المهني للمعلم، قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء مدرسة حكومية تختص في التطوير المهني للمعلم في أصغر إمارة في الدولة وهي عجمان، والتي يمكن الوصول إليها من قبل العديد من المعلمين في جميع أنحاء دولة الإمارات العربية المتحدة (Gallagher, 2019b). على الرغم من ذلك، فإن تقديم وفعالية وتقييم التطوير المهني للمعلم لا يزال غير مستكشف إلى حد كبير في الإمارات الأصغر. على سبيل المثال، بينما يُتوقع أن يقضي المعلمون في أبو ظبي 90 دقيقة أسبوعياً على التطوير المهني للمعلم الإلزامي منذ عام 2009، وعادة ما يتم القيام به من قبل رئيس هيئة التدريس من نظام مدرسة غربية (Blaik Hourani & Litz, 2018; Dickson et al., 2015)، ليس من الواضح ما إذا كان قد تم ترسيخ هذه الممارسة بشكل موحد عبر الإمارات الأخرى.

على الرغم من هذا التفاوت في تنفيذ السياسة، تجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم (الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم) التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2020) قد كشفت أن "المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة يقدمون تجارب إيجابية في الغالب فيما يتعلق بالتطوير المهني الخاص بهم" (p. 66)، مشيرين إلى رضاهم عن التدريب الذي تلقوه، مع افادتهم بالأثر الإيجابي الذي عكسه على ممارستهم التعليمية.

وبالتالي، سوف يكون من المفيد القيام بإجراء دراسة تفصيلية عن كثب لما يحدث في مجالات معينة من التخصصات. لقد يتم اختيار هذه على وجه التحديد لأنها تمثل نظرة عامة عن المجالات التي تعتبرها الدولة ذات أولوية. علاوة على ذلك، لقد تم أيضاً وبطريقة مماثلة استكشاف تأثير كوفيد – 19 عبر التخصصات المذكورة.

تحديد ميزات وملامح التطوير المهني للمعلم عبر التخصصات والتحولات الحاصلة في المشهد بسبب كوفيد – 19

عندما بدأت جائحة كوفيد – 19 في عام 2020، أعلن صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، رئيس وزراء دولة الإمارات العربية المتحدة : "المدارس توقفت لكن التعليم لن يتوقف. تعتبر دولة الإمارات العربية المتحدة دولة مجهزة تجهيزاً جيداً للتعلم الذكي" (Emirates 24/7, 2020). من الواضح أن هناك جهود متضافرة من قيادة الدولة لبث روح الطمأنينة بين العامة فيما يتعلق بحالة التعليم : من أولياء الأمور إلى أطفالهم، ومن قادة المدارس إلى المعلمين والموظفين والإداريين على حدٍ سواء.

أعلنت وزارة التربية والتعليم إغلاق المدارس بتاريخ 8 مارس 2020 لكافة الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر وعلى المستوى الجامعي في جميع الإمارات. تم اتخاذ هذه الخطوة في جميع أنحاء الدولة للمحافظة على سلامة الطلاب وتعزيز التدابير الوقائية للسيطرة على تفشي جائحة كوفيد - 19. كما قد تم إغلاق الحضانات في جميع أنحاء الدولة حتى إشعار آخر (Government's Efforts, 2020).

من أجل سلوك المسار الصحيح بنجاح في عملية الانتقال السريع إلى منصة تعلم كاملة عبر الإنترنت، اتخذت وزارة التربية والتعليم خطوات محسوبة لتلبية احتياجات المعلمين وقادة المدارس لجعل عملية التعلم عن بعد أكثر فائدة ومشاركة. تم تنفيذ تدريب تخصصي عن بعد لمدة أسبوع واحد لأكثر من 25,000 معلم وإداري من المدارس الحكومية، بالإضافة إلى أكثر من 9,200 معلم وإداري من المدارس الخاصة (Government.ae, 2021). قدمت وزارة التربية إرشادات للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور حول الكيفية التي من خلالها تتم إدارة سلوكيات الطلاب أثناء التعلم عن بعد. وبدورها أطلقت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي منصة للتعلم الإلكتروني لتعزيز الصفوف الدراسية عبر الإنترنت لطلاب المدارس أثناء تفشي الجائحة.

والأهم من ذلك، بدأت مؤسسة القاسمي في جمع البيانات ذات الصلة بدءًا في شهر أبريل 2020 لتحديد تأثير كوفيد – 19 على التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة (Erfurth & Ridge, 2020). لقد شارك في الاستطلاع ما يقارب 700 مشارك من فئات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين في المدارس الحكومية والخاصة. أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من التوجيهات الرسمية المذكورة أعلاه بشأن التدريب الذي يتم إجراؤه للمعلمين في كل من المدارس الحكومية والخاصة – ولقد أفاد الإداريون والمعلمون وأولياء الأمور والطلاب الذين كانوا جزءًا من هذه الدراسة أنهم قد تلقوا قدر قليل من التدريب على التعلم عن بعد - ومع ذلك فقد زعموا شعورهم نسبياً بأنهم مستعدين بشكل جيد لتلبية متطلبات التعليم عبر الإنترنت. ولقد تبين أيضاً أن أيام العمل والمدرسة أصبحت أكثر إرهاقاً للمعلمين والمتعلمين، وقد عانى من ذلك بشكل أكبر أولياء الأمور العاملين القادمين من مناطق اجتماعية واقتصادية بحاجة إلى الرعاية.

بذلت الحكومة جهوداً متضافرة لمعالجة التباين الاقتصادي الذي أصبح أكثر وضوحاً بسبب التحول المفاجئ إلى التعلم عن بعد ولتلبية احتياجات الشرائح الضعيفة في المجتمع التي قد لا تمتلك أجهزة كمبيوتر محمولة أو اتصالات إنترنت ثابتة الاتصال. قامت وزارة التربية والتعليم بتوزيع 50,000 جهاز كمبيوتر وجهاز كمبيوتر محمول على الطلاب من الصف الخامس إلى الصف التاسع في 151 مدرسة حكومية لتقديم الدعم لهم أثناء التعلم عن بعد وعرضت مبادرة لتوفير خدمة الإنترنت المجانية على الهواتف المحمولة لمواطني دولة الإمارات العربية المتحدة والمقيمين فيها. تم تقديم هذه الخدمة المجانية إلى فئتين فقط من الطلاب : الطلاب من ذوي الدخل المنخفض الذين ليس لديهم خدمة الإنترنت في المنزل وأولئك الذين يقيمون في المناطق النائية دون توفر خدمة الإنترنت المنزلية.

لدى رأس الخيمة شبكة مؤلفة من أربع مدارس خيرية تقدم تعليم مجاني للمغتربين الذين لا يستطيعون تحمل تكاليف التعليم. كما أن هنالك مؤسسات تعليمية خيرية مماثلة تُعرف باسم المدارس الأهلية الخيرية في دبي والشارقة وعجمان (Juma Al-Majid Center, 2020). توفر جميع هذه المدارس الخيرية مجتمعة التعليم لحوالي 11,000 من الطلاب المحرومين. خلال فترة الجائحة، عملت المدارس الخيرية على توزيع 850 جهاز كمبيوتر محمول على العائلات في رأس الخيمة التي تفتقر إلى الموارد، وعملت مع وزارة التربية على توفير حزم إنترنت للعائلات ذات الموارد المحدودة (Erfurth & Ridge, 2020). تم إطلاق حملات مماثلة من أجل تلبية الاحتياجات التكنولوجية في مختلف الإمارات (Nasir, 2020).

مع ذلك، من المهم الإشارة إلى أن تلبية احتياجات البنية التحتية ليست سوى جزء واحد من التعلم عن بعد. أشار إرفورث وريدج (2020) إلى تحديات أخرى بما في ذلك صعوبة فرض حضور الطلاب ومشاركتهم وعدم مشاركة أولياء الأمور وضعف أو عدم ثبات الاتصال بالإنترنت، وذلك على سبيل المثال لا الحصر.

خلال العام الدراسي 2021 / 2022، اعتمد النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة إطار عمل مرن. حيث قد تم اعتماد التعلم المدمج (70 % حضور فعلي في المدارس و 30 % التعلم عن بعد) للمدارس العامة لكافة الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. قدمت المدارس الخاصة والدولية لأولياء الأمور خيار التعلم الوجاهي أو نظام التعلم الكامل عن بعد، وذلك اعتماداً على موارد الأسرة واحتياجات الأطفال وقدراتهم. لقد تم العمل على وضع السياسات والتعليمات المتعلقة بكثافة الصف وذلك من أجل الامتثال للوائح الصحية وكان هناك قدر أكبر من المرونة في جدول المدرسة بناءً على احتياجات الطلاب الفردية. تم تقديم نمط التدريس الهجين المرن (تدريس المساق بنمط التدريس الهجين المرن الذي يجمع بين التعلم الوجاهي والتعلم عن بعد كنهج تعليمي) لمؤسسات التعليم العالي مثل جامعة الإمارات العربية المتحدة حيث يمكن لمدرس المساق العمل في وقت واحد مع طلاب الجامعة الذين يحضرون الفصل فعلياً وأولئك الذين اختاروا الحضور عن بعد.

تسلط الأقسام التالية الآن الضوء على الكيفية التي يتم من خلالهاالعمل على تطوير التطوير المهني للمعلم عبر مجالات دراسية محددة وتأثير كوفيد – 19 على ما يلي : (1) الطفولة المبكرة (2) التربية الرياضية (3) القيادة التربوية و (4) التجارب الميدانية عبر الإنترنت لمعلمي ما قبل الخدمة.

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

التطوير المهني للمعلم فيما يخص مرحلة الطفولة المبكرة وأثر كوفيد – 19

في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفقاً للقانون الاتحادي، يبلغ سن التعليم الإلزامي للطلاب ست سنوات (MOE, 2021). تظهر الإحصاءات الرسمية أن الإقبال على رعاية الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة "رياض الأطفال" (من سن 4 إلى 6 سنوات) مرتفع للغاية، بنسبة 97 % (Vision 2021). جميع مقدمي خدمات التعليم والرعاية للفئة العمرية المبكرة مرخصون ويخضعون لإجراءات التفتيش؛ ومع ذلك، فإن التمييز ضمن "مرحلة الطفولة المبكرة" بين التعليم والرعاية يظل واضحاً. حيث تعتبر الفئة العمرية المبكرة للغاية من الولادة لغاية سن الرابعة تتميز بالضرورة بأنها رعاية أكثر منها أنها تعليم.

لتلبية هذه الحاجة الخاصة، عملت هيئة أبوظبي للطفولة المبكرة (هيئة أبوظبي للطفولة المبكرة)، وهي منظمة حكومية تأسست في عام 2019، معاً إلى جانب شركاء مثل وزارة التربية والتعليم ومجلس الشارقة للتعليم ودائرة التعليم والمعرفة لتقديم فرص تدريبية مثل برنامج تدريب العاملين في الحضانة: "تحسين اليوم من أجل غد أفضل." يقدم هذا البرنامج ما يصل إلى 100 ساعة من التدريب المجاني لأولئك الذين يعملون في الحضانات، لتحقيق الهدف النهائي الذي يكمن في تحسين مهارات القوى العاملة الحالية. كما تهدف هيئة أبو ظبي للطفولة المبكرة إلى "زيادة مقدار التعليم عالي الجودة المتعلق بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة وفرص التطوير المهني المتاحة للممارسين" (AD ECA, 2021, n. p.).

يتم تقديم برامج الشهادات في تعليم الطفولة المبكرة (تعليم الطفولة المبكرة) من قبل ثلاث مؤسسات اتحادية في دولة الإمارات العربية المتحدة : جامعة الإمارات العربية المتحدة؛ كليات التقنية العليا؛ وجامعة زايد. يكون الطلاب الذين يتخرجون من هذه البرامج مؤهلين للتدريس في الحضانات مع أطفال تصل أعمارهم إلى ثماني سنوات. تشتمل جميع البرامج على دورات في التعليم العام والتعليم الخاص والطفولة المبكرة والتدريب العملي أو دورة تعليم الطلاب. تعتبر البرامج التي تقدمها المؤسسات الاتحادية الثلاث قابلة للمقارنة على نطاق واسع، من حيث المحتوى، مع البرامج التي يتم تدريسها في أماكن أخرى في المنطقة وعلى الصعيد الدولي. بالإضافة إلى مؤسسات التعليم العالي الثلاثة الرئيسيين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بدأت المؤسسات الخاصة في دخول السوق. تميل هذه الجامعات إلى أن تكون فروعاً لجامعات دولية. على سبيل المثال، تقدم جامعة ميدلسيكس في دبي، وهي فرع من إحدى جامعات المملكة المتحدة، برنامج بكالوريوس الآداب في دراسات الطفولة المبكرة. ومع ذلك، فإن هذه البرامج لا تؤهل الخريجين للتدريس في دولة الإمارات العربية المتحدة.

تقدم كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة منهاج ابداعي ضمن برنامج البكالوريوس في تعليم الطفولة المبكرة. تشمل بعض مساقات تعليم الطفولة المبكرة المقدمة ما يلي : الصحة والرعاية؛ تخطيط وتنفيذ مناهج تعليم الطفولة المبكرة؛ التقييم؛ الأسرة؛ المجتمع؛ الثقافة؛ تطوير وتعليم الطفولة المبكرة؛ لعب الأطفال؛ تعليم العلوم للأطفال الصغار؛ وبيئات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. يخضع الطلاب المسجلين في برنامج تعليم الطفولة المبكرة لمجموعة متنوعة من التجارب التعليمية التي تبلغ أوجها في فصل دراسي كامل يقضيه في حضانات الطفولة المبكرة. بالإضافة إلى المناهج الدراسية، يتم تقديم ورش عمل إضافية للطلاب يقدمها متخصصون بهدف إعدادهم لمهنة التدريس. تتضمن بعض ورش العمل هذه التحضير صفوف الطفولة المبكرة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم والعمل مع الأطفال المصابين بالتوحد.

علاوة على ذلك، تنظم لجنة تعليم المعلمين في كلية التربية أحداث يتم فيها دعوة المعلمين الطلاب، المعلمين الذين يعملون معهم في المدرسة، ومدراء المدارس وأعضاء هيئة التدريس لحضور مؤتمر لمدة يومين يتضمنان ورش العمل والندوات. يكمن الغرض من هذا الحدث السنوي ليس فقط في توفير تدريب إضافي من الميدان للمعلمين الطلاب ولكن الاستمرار في بناء شراكات فعالة وتوفير تدريب إضافي للمعلمين المتعاونين. بالإضافة إلى ذلك، لدى كلية التربية مختبر تعليم الطفولة المبكرة لدعم الطلاب والمدارس والمجتمع من خلال رعاية الطفولة المبكرة والخبرات التعليمية عالية الجودة. على سبيل المثال، غالباً ما تتم دعوة أطفال ومعلمي حضانات رياض الأطفال المحلية للاحتفال بمناسبة "اليوم العالمي للطفل". يعمل مختبر تعليم الطفولة المبكرة أيضاً كمركز للطلاب لعقد جلسات التدريس المصغرة حيث يقومون بتصميم بيئات تعليمية فعالة وذات رعاية وآمنة للأطفال.

يترتب على المعلمين الذين يعملون مع وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى للتعليم ودائرة التعليم والمعرفة شرط إلزامي يتمثل في حضور 30 ساعة من التطوير المهني سنوياً، والتي يتم توفيره من خلال أصحاب العمل والمدارس الفردية. يتم عقد هذه الجلسات في الأسبوع الذي يسبق بداية كل فصل دراسي، عندما يُطلب من المعلمين التواجد في المدرسة دون حضور الطلاب. في الآونة الأخيرة، بدأت المؤسسات الخاصة في تقديم دورات تدريبية قصيرة في التطوير المهني للمعلم لتلبية احتياجات أولئك الذين يعملون في حضانات السنوات المبكرة الخاصة. وتتراوح هذه الدورات من نصف يوم إلى دبلومة لعام واحد مدتها 120 ساعة. حتى الآن، لم يكن هناك أي تقييم رسمي لفعالية مثل جلسات التطوير المهني هذه.

استلزمت الجائحة تغييرات جذرية وغير مسبوقة بالطريقة التي تم بها تدريب معلمي الطفولة المبكرة بصورة تقليدية في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما هو الحال في العديد من الأماكن على مستوى العالم. كان الطلاب لقد قام المنخرطون في ممارسات التدريس بإتمام ذلك من

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

خلال منصات التدريس عند بعد مثل Microsoft Teams و Google Meet، بينما يستخدم أساتذة الجامعاتBlackboard Collaborate Ultra و Zoom.

لقد أدى مثل هذا التغيير السريع وغير المتوقع في وضع التدريس إلى احداث منحنى تعليمي حاد فيما يخص المعملين في جميع أنحاء الإمارات ويمكن اعتبار أنه يمثل تحدياً خاصاً للممارسين المعنيين في السنوات المبكرة، الذين يركزون عادةً على التعلم القائم على اللعب في سياق التعليم الوجاهي. من أجل تلبية احتياجات المعلمين، زادت فرص التطوير المهني للمعلم فيما يخص تعليم الطفولة المبكرة أثناء الجائحة بشكل كبير حيث أصبح نطاق الجلسات عبر الإنترنت واضحاً في ظل وجود بيئات عبر الإنترنت تتيح العديد من الحاضرين في الدورات التدريبية أكثر من أي وقت مضى. على سبيل المثال، أطلقت هيئة أبوظبي للطفولة المبكرة بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم ودائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي مبادرة "تكوين" حيث تعني "التكوين أو البناء أو الإعداد" خلال صيف عام 2021. ويستهدف برنامج تكوين أولياء الأمور والأطفال، والأهم من ذلك مقدمي الرعاية للأطفال الصغار ومعلميهم وتتكون من أكثر من 146 ساعة من الدورات التدريبية عبر الإنترنت، وتقدم مجاناً.

التطوير المهني للمعلم فيما يخص التربية الرياضية (التربية الرياضية) وأثر كوفيد – 19

وضعت وزارة التربية منهاجاً جديداً للتربية الرياضية (التربية الرياضية) [1] نظراً للأدلة البحثية الضخمة التي تشير إلى أهمية التربية الرياضية. ولقد أصبح ذلك عملياً على أرض الواقع في شهر يناير 2017 من اجل تلبية احتياجات الطلاب في جميع المدارس الحكومية. وتماشياً مع رؤية 2021، يهدف المنهاج إلى تلبية المعايير المعترف بها على الصعيد الدولي ويتم تقديمه من لكافة الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. يتضمن المنهاج الجديد مجموعة واسعة من منهجيات الصحة البدنية وجودة الحياة وعلوم الرياضة التي يتم توزيعها على المعلمين من خلال جهود التطوير المهني للمعلم المستمرة.

هناك تحول واضح من الأساليب التقليدية القديمة إلى نظام جديد رفيع المستوى يشتمل على مجموعة كاملة من المهارات ومجالات التطوير. كما يوجد منهاج واضح مدعوم ببنية تحتية قوية وثابتة لتسهيل نجاحه لكي يحقق تنفيذ المنهاج الفائدة لجميع الطلاب. تعد مشاركة أولياء الأمور عنصراً أساسياً لنجاح المنهاج الجديد حيث يحتاج الطلاب إلى التشجيع على وضع وتنظيم خيارات إيجابية فيما يتعلق بنمط حياتهم وتطوير عادات صحية ستترك أثرها الإيجابي عليهم في المستقبل.

[1] انظر : https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/News/Pages/sport.aspx

تحقيقاً لهذه الغاية، بذلت وزارة التربية والتعليم جهوداً كبيرة لإعداد المعلمين من أجل تدريس المنهاج الجديد. لقد حضر التدريب أكثر من 500 متدرب من متدربي التربية الرياضية في أماكن مختلفة في جميع أنحاء الدولة، بما في ذلك مركز تدريب المعلمين الجديد في عجمان. تضمنت جلسة التدريب التي استمرت لنصف يوم موضوعات منهاج التربية الرياضية الجديد وتعليمات حول الكيفية التي من خلاله يمكن اتباع خطة الدرس التي وضعتها وزارة التربية والتعليم وإعداد تقييم اللياقة البدنية ومجموعة من جلسات استراتيجية التنفيذ. بالنظر إلى أن هذه مبادرة جديدة إلى حد ما، فإن المعلومات لا تزال محدودة حول فعاليتها. ومع ذلك، فإن إطلاق المنهاج الجديد الذي يستلزم مشاركة أكبر من قبل أولياء الأمور، مقترناً بالتطوير المهني للمعلم المستمر الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم، يوضح الجهود الوليدة والتي تستحق الثناء لتحسين التربية الرياضية في الدولة.

تعتمد طبيعة التربية الرياضية بحد ذاتها على التجارب العملية والمشاركة الجسدية، وبالتالي فقد كان لجائحة كوفيد – 19 الأثر السلبي عليها. لقد أصبح الآن جانب مهم للغاية من التدريس محدوداً، بل وتمت إزالته؛ حيث لا يُسمح بالأنشطة الجسدية العملية في صالة الألعاب الرياضية ولا في الهواء الطلق. في حين أن الأنشطة الفردية ربما لم تكن صعبة التدريس عن بعد عبر الإنترنت، إلا أنه كان لا بد من وقف أنشطة الفريق بسبب قيود كوفيد - 19. يحتاج المعلمون إلى العمل عن كثب مع أولياء الأمور وحضور دورات وجلسات التطوير المهني للمعلم التي تنظمها المؤسسات الخاصة بهم واستشارة الخبراء والمنظمات الدولية للتوصل إلى طرق جديدة لتحقيق مشاركة طلابهم الامر الذي من شأنه أن يجعل التربية الرياضية مسألة عملية وممتعة. ومن الأمثلة على ذلك جمعية معلمي التربية البدنية والصحية Society of Health and Physical Educators (SHAPE)، وهي منظمة دولية تتكون من أعضاء عملوا على تطوير عدد كبير من الموارد التي تهدف إلى تلبية احتياجات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. كان على جمعية التربويين الصحيين والبدنيين مراجعة معايير التربية الرياضية الدولية بسرعة وتطوير موارد كوفيد - 19 فيما يخص التربية الرياضية، والتي يطرأ عليها الكثير من التحديثات، ويمكن الوصول إليها عبر الإنترنت [1] ويتم مشاركتها أيضاً مع الطلاب الجامعيين المسجلين في التربية الرياضية في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

التطوير المهني للمعلم فيما يخص القيادة التربوية وأثر كوفيد – 19

لا يمكن التقليل من الدور الذي تلعبه القيادة المدرسية في رعاية الأنظمة التعليمية. وفقاً لنتائج الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم لسنة 2018 (OECD, 2020)، يبلغ معدل عمر مدراء المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة، 49 سنة – وهو معدل يعتبر أقل بالمقارنة

[1] https://www.shapeamerica.org/covid19-resources.aspx

مع المعدل في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأخرى المشاركة. علاوة على ذلك، يُقال إن دولة الإمارات العربية المتحدة واحدة من الدول التي لديها أعلى نسبة من مدراء المدارس الحاصلين على درجة الدكتوراه (10 % من مدراء المدارس مقارنة مع المعدل في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ 3 %). لقد أفاد اثنان وسبعون بالمئة 72 % من قادة المدارس (مقارنة بالمعدل في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ 54 %) بأنهم قد أنهوا دورة في إدارة المدرسة أو تدريب لمدراء المدارس، وصرح 68 % (المعدل في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 54%) أنهم أخذوا برنامج تدريب للقيادة التربوية قبل تولي مهام وظيفة مدير مدرسة، وأعلن 99 % من المدراء المميزين (المعدل في منظمة التعاون والتنمية 99 %) أنهم حضروا على الأقل نشاط واحد من أنشطة التطوير المهني للمعلم في العام الذي سبق الدراسة المسحية.

قد ترجع نتائج الدراسة الاستقصائية الدولية للتعليم والتعلم المشجعة للغاية، بشكل جزئي، إلى المبادرات التي تهدف إلى تحسين القيادة المدرسية، مثل "كفاءات" (وهي كلمة عربية تعني الكفاءة أو شخص يتمتع بمؤهلات عالية)، والتي تم العمل على تطويرها لتمكين قادة المدارس وتقييم مهارات القيادة لتحديد مجالات التحسين، وتمكين قادة المدارس من الانتقال إلى المستوى التالي في تطورهم المهني. وهنالك مبادرة أخرى وهي "القائد الجديد" وهي مبادرة تستهدف فريق القيادة العليا في المدرسة (مثل مدراء المدارس ونائبيهم). حيث تتألف من دورات تدريبية حول مهارات القيادة المدرسية مع عروض تقديمية حول أفضل الممارسات من قادة المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة ومن خارج الدولة. علاوة على ذلك، وضعت دولة الإمارات العربية المتحدة خطة تطوير القيادة المدرسية للترخيص (MOE, 2020)، والتي تتضمن أربعة معايير كأعمدة لتطوير وتقييم قادة المدارس :

المعيار رقم 1 : القيادة المهنية والأخلاقية التي تشير إلى قدرة القادة على اتخاذ قرارات عادلة وأخلاقية في تنفيذ المعايير المهنية والمساءلة عبر مجتمع المدرسة بأكمله؛

المعيار رقم 2 : القيادة الاستراتيجية التي لها علاقة بقدرة القادة على تسهيل تطوير وتنفيذ رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها واستراتيجيات إدارة الأداء؛

المعيار رقم 3 : القيادة التربوية التي تشير إلى قدرة القادة على تحسين التعلم والتطوير على المستوى الشخصي لجميع الطلاب من خلال قيادة التطورات في المنهاج وطرق التدريس والتقييم؛ و

المعيار رقم 4 : القيادة التشغيلية التي تؤكد على قدرة القادة على تعزيز نجاح جميع الطلاب والموظفين من خلال تحسين استخدام موارد المدرسة المالية والبشرية والمادية.

تتماشى هذه المعايير الأربعة مع اطار عمل القيادة الذي يتألف من أربع مستويات كفاءة، من القائد الناشئ، إلى المتمرس إلى البارع وصولاً إلى المستوى النهائي وهو القائد التنفيذي، مع

مجموعة متنوعة من معايير التقييم التي تحددها وزارة التربية والتعليم. تتضمن بعض المعايير تطوير مبادرات تهدف إلى تلبية احتياجات المجتمع المحلي وتتوافق بشكل صريح مع أهداف الوزارة والمدرسة، بما يثبت مستوى الإتقان في استخدام التطبيقات التعليمية، وتحقيق "المثالية" للمدرسة الرقمية الآمنة الإلكترونية ويحضرون دورات وجلسات التطوير المهني للمعلم بانتظام لترقية مهاراتهم. خلال الجائحة، كان هناك تركيز كبير موجه نحو إنشاء "إطار النضج الإلكتروني". يشير هذا إلى تمكين قادة المدارس والمعلمين والطلاب بالمهارات الرقمية والتكنولوجية ذات الصلة، للانتقال بشكل أكثر فعالية إلى التعليم الذكي في المدارس الحكومية. يتم تقييم قادة المدارس من حيث قدرتهم على إظهار مستوى عالٍ من النضج الإلكتروني في مدارسهم من خلال قيام باستخدام منصات رقمية فعالة في تقديم محتوى المنهاج الدراسي وإشراك المتعلمين لديهم.

من أجل تسهيل التطوير المهني للمعلم القوي لقادة المدارس، توصلت مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي (مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي) إلى "التدريب الأساسي" حيث من خلاله يتم تدريب قادة المدارس من قبل مدراء مجموعات مدارس، ومن المتوقع بعد ذلك تقديم هذا التدريب إلى القادة الرئيسيين الآخرين ومعلمي المدارس. علاوة على ذلك، في بداية كل فصل دراسي، يلتزم قادة المدارس بحضور التطوير المهني للمعلم لمدة أسبوع يشرف عليها مكتب التدريب والتطوير على النحو الذي تنظمه مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

أشارت دراسة حديثة تم إجراؤها في دولة الإمارات العربية المتحدة من قبل ليتز وسكوت (2017) بمشاركة 130 مشارك (27 مدير مدرسة و 103 معلم) إلى أن هناك حاجة ملحة لأن يتم توزيع القيادة المدرسية على مختلف مستويات التعليم وأنه "ينبغي إعطاء المعلمين مصلحة في النتيجة من أجل تمكينهم وتحفيزهم على الانخراط في أجندة التغيير" (p. 584). في الوقت الذي فيه يعتبر إنشاء مبادرات تعليمية واسعة النطاق أمر حسن وجيد، فإن هنالك أيضاً حاجة إلى "نماذج مرنة ومعاصرة وسياقية" (Litz & Scott, 2017, p. 584) تكون ذات صلة من الناحية الثقافية وتتوافق مع الاحتياجات الفريدة للمدارس في جميع أنحاء الإمارات السبع.

لقد كان لجائحة كوفيد - 19 الأثر المتوقع على قادة المدارس الذين احتاجوا إلى إدارة احتياجات وتوقعات معلميهم والطلاب وأولياء أمورهم والموظفين الإداريين. على وجه التحديد، كان ينبغي على قادة المدارس وضع سياسة يتم اتباعها في مدارسهم تتماشى مع لوائح وزارة التربية والتعليم فيما يخص المدارس الرقمية. بالنظر إلى هذه المطالب المتزايدة، بادرت وزارة التربية والتعليم في عقد دورات وجلسات مناسبة للتطوير المهني للمعلم فيما يخص "الصحة / السلامة وجودة الحياة" معدة خصيصاً لقادة المدارس خلال هذه الفترة.

على الرغم من الانتقال السريع إلى التعلم عن بعد، فقد ورد أن قادة المدارس واثقون من الطريقة التي تم من خلالها إدارة الجائحة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعلى وجه التحديد مع زيادة البنية التحتية الرقمية وتدابير التعقيم لاتباع البروتوكولات الصحية، وعدد الموظفين لتغطية الفصول الدراسية بنظام التدريس الهجين وإدارة فترات الحجر الصحي والعزل في المدارس (Rizvi, 2021).

التجارب الميدانية عبر الإنترنت لمعلمي ما قبل الخدمة

سعى مكتب التجارب الميدانية (مكتب التجارب الميدانية) في كلية التربية إلى توفير فرص للتجارب العملية الافتراضية أثناء الجائحة لمساعدة المعلمين المرشحين على التخرج وفقاً لجداول شهاداتهم والانضمام إلى المجال التعليمي بالتنسيق الوثيق مع وزارة التربية والتعليم. قدم مكتب التجارب الميدانية في كلية التربية العديد من ورش العمل عبر الإنترنت التي أجراها خبراء في المجال التعليمي لمساعدة المعلمين المرشحين على اكتساب المهارات التي سوف تمنحهم المقدرة على الاستفادة من التكنولوجيا في ممارسات التدريس المستقبلية. بحلول نهاية تجاربهم الميدانية عبر الإنترنت، من المتوقع أن يُظهر المعلومون المرشحون إتقاناً للمحتوى والأساليب التعليمية باستخدام البرمجيات ذات الصلة والمنصات التعليمية الإلكترونية وكذلك إدارة سلوكيات الطلاب بشكل فعال عن بعد.

ينبغي على المرشحين أيضاً إدارة الإجراءات الصفية الدراسي الأساسية، وإظهار تقنيات المناقشة وطرح الأسئلة السليمة ووضع خطط الدروس عبر الإنترنت وتنفيذها بطريقة جذابة وفعالة. يتم الإشراف على المعلمين المرشحين عن بعد من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، الذين قدموا ملاحظات بناءة مستمرة وتناولوا التحديات الإدارية والقضايا المتعلقة بالتعلم عن بعد.

دراسة حالة فيما يخص التطوير المهني للمعلم في التعليم الخاص : نظرة عامة على التحديات ودراسة حالة التطوير المهني للمعلم الفعال تأثير كوفيد – 19

تشير الأبحاث في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن تدريب المعلمين في الوقت الحالي لا يعتبر كافٍ لتلبية المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية - العاطفية المتزايدة للطلاب من أصحاب الهمم أو الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات (الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات) (Elhoweris & Efthymiou, 2020) في عام 2017، لقد كان هناك تكليف صريح لتحويل التسميات من الأشخاص ذوي الإعاقة إلى استخدام مصطلح أصحاب الهمم (أصحاب الهمم) أو ذوي الهمم، والذي تم تطبيقه في عام 2017 في جميع أنحاء الدولة (Government.ae, 2017). يشير هذا إلى أنه يُنظر إلى الطلاب أصحاب الهمم على أنهم عوامل تغيير نشطة ومنخرطين في العملية التعليمية الخاصة بهم بدلاً من أنهم متلقين سلبيين للتدخلات التي يتم إجراؤها عليهم من قبل المعلمين والمتخصصين.

في عام 2016، أطلقت وزارة التربية والتعليم مبادرات التطوير المهني للمعلم المرتبطة بالترخيص لأكثر من عشرة آلاف معلم مدرسي ومدير مدرسة والمتخصصين الآخرين في المدارس. علاوة على ذلك، قدمت وزارة التربية والتعليم عدد من برامج التطوير المهني بداية من عام 2017 لتعزيز كفاءات معلمي التربية العامة والخاصة في تدريس الطلاب أصحاب الهمم. ويشمل هذا البرامج المتعلقة بالممارسات الشاملة بما في ذلك إدارة السلوك وتطوير الخطة التربوية الفردية والتعرف أكثر على خصائص الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وسياسات الدمج الحالية في الدولة، من بين أمور أخرى. بالإضافة إلى ذلك، تم تقديم المزيد من البرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي التربية الخاصة حول مجموعات التقييم. ومع ذلك، فإن معظم هذه الدورات التدريبية أو ورش العمل اتبعت النوع التقليدي من التطوير المهني باستخدام نهج تعليمي في توصيل المحتوى. شارك المعلمون أن هذه البرامج التدريبية التي قدمتها وزارة التربية والتعليم، كجزء من مبادرة المدرسة للجميع، ركزت بشكل أكبر على المعرفة النظرية بدلاً من المهارات العملية المطلوبة لتنفيذ الممارسات الشاملة بنجاح في صفوفهم الدراسية (Sheikh, 2018).

في الوقت الذي تبين فيه أن المعلمين في دولة الامارات العربية المتحدة يدعمون بشكل عام التعليم الشامل، إلا أنهم ما زالوا يشعرون بأنهم غير مهيئين لتدريس الطلاب أصحاب الهمم (Alborno & Gaad, 2014). أفاد ألبورنو (2013) أيضاً أن المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة لا يتلقون تدريب على تكامل التكنولوجيا فيما يخص الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات. يكمن المعنى الضمني وراء ذلك في أن المعلمين لا يظهرون بالضرورة عدم رغبتهم في العمل مع الطلاب أصحاب الهمم، إلا أنهم يفتقرون إلى التدريب المخصص والفردي، وبالتالي فإن ليس لديهم الفعالية للعمل مع الطلاب أصحاب الهمم.

دراسة حالة فيما يخص التطوير المهني للمعلم الفعال في تعليم الموهوبين والمتفوقين.

لطالما اعتبرت دولة الإمارات العربية المتحدة أن تعليم الموهوبين والمتفوقين من أحد أولوياتها الرئيسية، معاً إلى جانب تطوير نظام تعليمي من الدرجة الأولى. في مقالة باوتيستا وآخرون. (2015)، لاحظ المؤلفون أن هناك العديد من الميزات التي تعمل على تحديد "الجودة العالية" (p. 323) التطوير المهني للمعلم كما هو واضح في نموذج سنغافورة: (1) تعامل التطوير المهني للمعلم مع مسألة معينة وارتباطه بالممارسة الصفية، (2) الاستمرارية والكثافة، (3) توفير الفرص للمعلمين للتعلم النشط، (4) تشجع المشاركة الجماعية فيما بين المعلمين عبر المدارس وداخلها، (5) الاتساق مع احتياجات المعلمين واهتماماتهم، والتماشي مع الأولويات والأهداف المدرسية والوطنية.

يزعم المؤلفون أن دورات وجلسات التطوير المهني للمعلم التي قد تم عقدها وإجراءها في العامين الأخيرين من قبل قسم التربية الخاصة في جامعة الإمارات العربية المتحدة بشراكة تعاونية مع دائرة التعليم والمعرفة، تناسب جميع المعايير المذكورة أعلاه. تم وضع تصور وطرح فكرة التطوير المهني للمعلم حول تدريس الطلاب الموهوبين بعد عدة اجتماعات بين دائرة التعليم والمعرفة وأعضاء هيئة التدريس الأساسيين في قسم التربية الخاصة لذلك كان البرنامج التدريبي محدد ومرتبط بشكل مباشر بالممارسة الصفية. قام خبراء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة بوضع وتصميم التطوير المهني للمعلم ليتمحور حول المتعلم وقد

تم العمل على مراجعته في وقت لاحق من قبل اثنين من الخبراء الدوليين للحصول على مزيد من التعليقات والمدخلات. تم اقتراح البرنامج في عام 2016 ولكن تم تنفيذه فقط في عام 2018 لضمان تماسكه وتدفقه الهيكلي.

يتألف التطوير المهني للمعلم من عشر ورش عمل، تم تقسيمها إلى مجموعات تشتمل على ثلاثة مواضيع رئيسية: (1) مهارات التفكير العليا، (2) أفضل الممارسات في تعليم الموهوبين و (3) فروقات المناهج للمتعلمين الموهوبين والمتفوقين. لقد كان المشاركون معلمين أثناء الخدمة يقومون بالتدريس من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر (الحلقات من 1 إلى 3) ويأتون من أبوظبي والعين والمنطقة الغربية من الدولة. ولقد تم منح المعلمين خيار اختيار ورشة / ورش العمل التي سوف يحضرونها. كما أنه قد تم تسليط الضوء على عنصر الاستقلالية والاختيار هذا بواسطة بوتنام وبوركو (2000) كميزة أساسية للتطوير المهني للمعلم عالي الجودة. حصل المعلمون على شهادة صغيرة لكل ورشة عمل. حصل المعلمون الذين أكملوا جميع ورش العمل العشر على شهادة تفيد إتمامهم لدورات وجلسات التطوير المهني للمعلم بالكامل. لقد عمل المعلمون أثناء الخدمة المشاركون والبالغ عددهم 88 معلماً بشكل وثيق مع مجموعة مخصصة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة الذين راقبوا باستمرار تقدمهم خلال فترة عامين. ويثبت ذلك أن البرنامج بعيد عن أن يكون مجزأ (Borko, 2004)، ولا يتبع "نهج الرذاذ والصلاة" (Darling-Hammond, 2010, p. 28) بدون هيكل واضح لتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة والدعم، وبالتالي تلبية المعيار الثاني المتمثل في كونه مكثف ومستمر. لقد أشارت الأبحاث إلى أنه قد تبين أن أنشطة التطوير المهني للمعلم مع أكثر من 20 ساعة من وقت التواصل الموزعة عبر فترة زمنية محددة (Desimone, 2009) أكثر فاعلية، ويعتبر ذلك صحيحاً بالنسبة لهذا التطوير المهني للمعلم المحدد.

لقد كانت هنالك أيضاً فرص متعددة تم توفيرها للمعلمين للتعلم النشط والتي تتناسب مع المعيار 3 أعلاه. يتكون البرنامج التدريبي من ثلاث مراحل : (1) التعلم الذاتي من خلال جلسات الفيديو / عبر الإنترنت (2) جلسات تدريب عملية وتعاونية وعبر مجموعات صغيرة وجلسات تفاعلية مع المشاركين آخرين من المعلمين مسجلين في التطوير المهني للمعلم و (3) مرحلة التنفيذ، حيث من خلالها طُلب من جميع المعلمين المشاركين "التجربة" والابتكار من خلال تطبيق الإستراتيجية الجديدة في الصف الدراسي الخاص بهم. تلقى المعلمون المشاركون ملاحظات وتغذية راجعة مستمرة من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة أثناء مرحلة التنفيذ والتفكير مما انعكس على تجربتهم. ولقد كان من المتوقع أن يقوم المشاركون بإعداد خطة درس لكل ورشة عمل والمشاركة والتفاعل مع بعضهم البعض بشكل افتراضي عبر اللوح الأسود، وتنفيذ الاستراتيجية في الصف الدراسي، وإعداد ورقة التفكير بعد تنفيذ الاستراتيجية، والمشاركة في جلسات المشاركة مع جميع المشاركين الآخرين.

لاحظ باوتيستا وأورتيجا رويز (2015) أنه لكي يتسم التطوير المهني للمعلم بالفعالية : "يحتاج المعلمون إلى فترات طويلة من الوقت لمعالجة الأفكار الجديدة التي يتم طرحها عليهم والتفكير بها ومن ثم العمل على تطبيقها الصف الدراسي ومناقشتها مع زملائهم" (p. 245). هذا ولقد تم العمل على تنفيذ كل ذلك من قبل المعلمين المشاركين خلال فترة دورة التطوير المهني للمعلم التي قد تلوقها على مدار سنتين مكثفة.

عمل التطوير المهني للمعلم على تشجيع المشاركة الجماعية فيما بين المعلمين عبر المدارس وداخلها، كما هو مذكور في المعيار رقم 4 أعلاه. لقد تم تفويض قادة المدارس ورؤساء الأقسام من قبل دائرة التعليم والمعرفة بإعطاء الاذن للمعلمين في أيام محددة من خلال نظام التواصل المدرسي المقدم من أجل القيام بالعمل. لقد تم منح المعلمين المشاركين (الذين كانوا قادمين من نفس المدرسة ومن مدارس مختلفة) الفرص لتقديم نتائج تنفيذ خطة الدروس الخاصة بهم إلى أصحاب المصلحة الرئيسيين في منتدى حضره مسؤولين من الوزارة وزملائهم المعلمين وقادة المدارس ومدربي هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة، ولقد تم تزويدهم بملاحظات بناءة من قبل أقرانهم والمعلمين وقادة المدارس. تم عقد ثلاث منتديات طوال مدة البرنامج.

يتعلق المعيار رقم 5 باتساق البرنامج مع احتياجات المعلمين واهتماماتهم بالإضافة إلى التوافق مع والأولويات والأهداف المدرسية والوطنية. لقد تم وضع تصور للتطوير المهني للمعلم بالكامل بالتعاون مع دائرة التعليم والمعرفة للتأكد من أنه مخصص لتلبية احتياجات واهتمامات المعلمين المشاركين. علاوة على ذلك، لقد تم منح المشاركين الفرصة لاختيار موضوع / مجال ورشة العمل بناءً على اهتماماتهم وتم تقديم البرنامج التدريبي باللغتين الإنجليزية والعربية، لكي لا يكون للغة تأثير على فهم المشاركين للمفاهيم التي تمت مناقشتها.

كما قدم قسم التربية الخاصة في كلية التربية هذا التطوير المهني للمعلم نظراً لوجود دفعة قوية نحو الابتكار، حيث أعلنت حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة أن عام 2015 هو "عام الابتكار" والذي يتضمن تدريب المعلمين بصورة فاعلة لكي تتوافق أساليب وطرق التدريس في الغرفة الصفية والممارسات الصفية مع هذه المبادرة (وزارة شؤون مجلس الوزراء 2015). ولقد أشارت دراسة نوعية (Garces-Bacsal، قيد المراجعة) إلى الكيفية التي من خلالها زعم المعلمون المشاركون قيامهم "بإزالة حواجز آفاقهم" وتجربتهم لمشاعر متزايدة من الكفاءة الذاتية بعد حضور هذا التطوير المهني للمعلم.

لا يعتبر هذا التطوير المهني للمعلم أمراً شائعاً لمعلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة حيث أنه عادةً لا يخضع المعلمون اتباع طرق التدريس عن بعد عبر الإنترنت / الهجين باستخدام التكنولوجيا كوسيلة لتسهيل المشاركة. لا يشتمل التطوير المهني للمعلم الاعتيادي أيضاً على ملاحظات مستمرة وفورية أثناء التدريب. يُعد هذا التطوير المهني للمعلم نموذجاً جديداً للتطوير المهني في دولة الإمارات العربية المتحدة نظراً لطريقته المدمجة في تقديم المعلومة كما يعمل على توفير فرصة للمعلمين للعمل بالتعاون مع معلمين آخرين من مدارس مختلفة. علاوة على ذلك، يتم توفير الوقت والمساحة للمعلمين التفكير والتبصّر بعمق في التعلم والتعليم الخاص بهم.

أثر كوفيد – 19 على التطوير المهني للمعلم في التربية الخاصة.

كشفت إحدى النتائج الرئيسية من البيانات التي جمعتها مؤسسة القاسمي (Erfurth & Ridge, 2020) أن ما يقارب 60 % من المعلمين في المدارس الخاصة و 50 % من مدراء المدارس الحكومية والخاصة يعتقدون أن الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لا يحصلون على الدعم الكافِ. فيما أفاد المعلمون أن جلسات التواصل الإضافية تعتبر مطلوبة للطلاب أصحاب الهمم وأنهم يشعرون وبشكل محزن بأنهم ليسوا على استعداد لأن مقدار الوقت المخصص لتطوير المواد للطلاب أصحاب الهمم بالتأكيد ينبغي أن يكون أطول وأكثر تطلباً.

قام مجموعة من الباحثين من جامعة برمنغهام دبي، بقيادة الدكتورة سارة بنسون، بمشاركة النتائج الأولية (Masudi, 2021) من دراسة أجريت مع معلمي المدارس الخاصة الذين أعربوا عن الصعوبات التي يواجهونها في الوصول إلى أهداف خططهم التعليمية الفردية، لا سيما تلك التي تتطلب خدمات خاصة. يحتاج المعلمون بشكل خاص إلى تدريب محدد على طرق التدريس الشاملة لبيئات التدريس عن بعد عبر الإنترنت. من أجل التعامل مع التحديات التي تواجههم، يقال أنه ينبغي على المعلمين استخدام مجموعات مهنية على الهاتف المتحرك ووسائل التواصل الاجتماعي والدعم الخارجي من أجل التوصل لإيجاد الحلول.

للمضي قدماً، تم في الوقت الحالي إطلاق مشروع بحث تعاوني مشترك بين كلية لندن الجامعية وكلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة للتحقيق في الممارسات الشاملة ذات التأثير العالي والممارسات المتجاوبة ثقافياً للمعلمين المتخصصين في كل من المدارس الحكومية والخاصة في جميع الإمارات السبع. كما سوف يخوض البحث في التحديات التي يواجهها المعلمون في كل من بيئات التعليم الوجاهي والتعليم عن بعد عبر الإنترنت. ومن المأمول أن تلقي المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذا المشروع المزيد من التبصر فيما يتعلق بالاحتياجات المحددة للمعلمين حول الكيفية التي من خلالها يتم العمل على تنفيذ طرق التدريس الشاملة في الصف الدراسي للطلاب أصحاب الهمم عبر مجموعة متنوعة من مجالات التعلم.

الخاتمة

رسم خارطة الطريق لمستقبل التطوير المهني للمعلم في دولة الامارات العربية المتحدة.

ما زال هنالك الكثير الذي يمكن القيام به من أجل تلبية احتياجات المعلمين وقادة المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة. تُظهر المشاعر والأحاسيس التي عبر عنها معظم المعلمين كيف أن الأمور والمسائل تتغير باستمرار، خاصةً وأنهم يسعون باحتدام للتكيف مع التوجيهات المتغيرة باستمرار الصادرة عن الحكومة وتلبيتها - مما دفع المؤلفين إلى وصف الظاهرة بأنها تحدد المشهد التعليمي بما يتماشى مع المعلمين. في الواقع، وصف الباحثون موجات الإصلاح في دولة الإمارات العربية المتحدة بأنها نوع من "الهستيريا السياسية" (Stronach& Morris 1994, cited by Glatter, 1999؛ انظر أيضاً Thorne, 2011) مع الاستشهاد بمغربي (1999) حيث يشير إلى الكيفية التي من خلالها تؤدي المهمات والأهداف غير الواضحة والمتضاربة إلى تناقضات مؤسفة في البرامج والمناهج الدراسية.

مع ذلك فإن الواضح هو استعداد المعلمين لتلبية هذه المطالب. في الواقع، هناك أيضاً شكل من أشكال الديناميكية التي يمكن استنتاجها من التغييرات المستمرة، والتي تم تصويرها على أنها "تكتيك سياسة مدروس "لأخذ عينات" مجموعة متنوعة من المنتجات التعليمية قبل أن يقع الاختيار على أي منها" (Thorne, 2011, p. 174). بدلاً من النظر إليها من الجانب السلبي، يجادل المؤلفون بأن هذه الإصلاحات المستمرة توفر فرصاً فريدة للمعلمين والمعلمين والمربين ليكونوا أكثر مرونة في ممارساتهم. سمح هذا المستوى من القدرة على التكيف للمعلمين بتلبية احتياجات الطلاب عند الطلب، الأمر الذي أصبح أكثر وضوحاً مع جائحة كوفيد - 19، مما استلزم مستوى من اليقين في التنقل بين التغييرات غير المتوقعة التي تطرأ على طريقة تقديم الدروس وتقييمها.

وكما يُقال، فإنه لا يزال من المهم رسم خارطة طريق محتملة تقود إلى تطوير مهني للمعلم أكثر فاعلية حيث يتم صقل وتشكيل هذا المشهد التعليمي وقيادته. وفقاً لباوتيستا وآخرون. (2015)، فإن الإطار المتماسك يعتبر لازم وضروري لأنه يوفر اتجاهاً واضحاً للتطوير المهني للمعلم. في سنغافورة، على سبيل المثال، يعمل نموذج نمو المعلم (Bautista et al., 2015) كإطار تطوير مهني معروف أيضاً لدى صانعي السياسات والباحثين ومعلمي المعلمين بحيث تتماشى جميع الجهود مع الموضوعات الرئيسية المشار إليها في النموذج. يمكن لدولة الإمارات العربية المتحدة أن تنظر في تطوير إطار عمل أكثر واقعية "محلي" و "أساسي" (Thorne, 2011, p. 174)، مع الأخذ بعين الاعتبار الحقائق والاحتياجات الثقافية الفريدة من نوعها في الدولة - مع ضمان التماسك طوال الوقت في الهيكل الذي يتم نقله بوضوح عبر مختلف أصحاب المصلحة.

باوتيستا وآخرون. (2015) أشار إلى مجتمعات الممارسة التي يقودها المعلم أو "مجتمعات التعلم الشبكي الانضباطية" (p. 318) - وهو أمر بدأت دولة الإمارات العربية المتحدة القيام به بالفعل (OECD, 2020). ومع ذلك، عند مقارنتها بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأخرى، فقد لوحظ أن "الشبكات المهنية للمعلمين في أبوظبي ضعيفة التطور وتميل إلى المركزية، مما يحد من قدرتها على تعزيز تبادل المعرفة والمساءلة الداخلية والالتزام المهني المشترك بالمعايير العالية" (OECD, 2020, p. 65). وبالتالي، يعتبر ذلك مجال آخر يمكن بالتأكيد العمل على معالجته.

أخيراً، هنالك حاجة إلى المزيد من الدراسات البحثية حول التطوير المهني للمعلم. زعم ثورن (2011) أن هناك حاجة ملحة لإنشاء "قاعدة بحثية من أجل تقييم الممارسات الحالية وإبلاغ عن التغييرات التي تطرأ على السياسة المستقبلية" (p. 182). كما تجدر الإشارة إلى أنه من المهم القيام ببذل جهود بحثية منهجية بطريقة تتسم بالشفافية من أجل الوقوف على فعالية المبادرات في اثراء معرفة المعلمين، سواء أكان للتطوير المهني للمعلم دور في الزيادة من إحساس المعلمين بالكفاءة الذاتية أم لا، وما إذا كان يمكن ربط التأثير المذكور بشكل تجريبي بمخرجات الطلاب وإنجازهم.

References

Abu Dhabi Early Childhood Authority (AD ECA). (2021). *ECA launches nursery staff training program.* Retrieved from: https://eca.gov.ae/en/eca/announcements/eca-launches-nursery-staff-training-program

Ahmed, A., & Abdalla Alfaki, I. M. (2013). Transforming the United Arab Emirates into a knowledge-based economy. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, 10*(2), 84–102. https://doi.org/10.1108/20425941311323109

Alborno, N. (2013). *The journey into inclusive education: A case study of three Emirati government primary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. British University in Dubai.

Alborno, N., & Gaad, E. (2014). Index for inclusion: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, *41*(3), 231–248. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073

Al Kaabi, A. (2020). Preface. In OECD (2020). *Teaching in the United Arab Emirates: 10 Lessons from TALIS. OECD Publishing.* https://www.oecd.org/education/talis/Teaching_in_the_UAE-10_Lessons_from_TALIS.pdf

Al Qasimi, B. (2017). UAE's publishing industry: A vision of an avant-garde nation. *Publishing Research Quarterly, 33*(1), 37-40. https://doi.org/10.1007/s12109-016-9494-z

Alsharari, N. M. (2018). Internationalization of the higher education system: an interpretive analysis. *International Journal of Educational Management, 32*(3), 359–381. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0082

Arabian Business (2017, November 2). *Dubai's crown prince wants to see more Emirati pupils in private schools.* Retrieved January 26, 2019 from https://www.arabianbusiness.com/industries/education/382627-dubais-crown-prince-wants-to-see-more-emirati-pupils-in-private-schools

Badri, M., & Al Khaili, M. (2014). Migration of P-12 education from its current state to one of high quality: The aspirations of Abu Dhabi. *Policy Futures in Education, 12*(2), 200–220. https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.200

Bautista, A., & Oretga-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: international perspectives and approaches. *Psychology, Society, & Education*, *7*(3). https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020

Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: depicting the landscape. *Psychology, Society, & Education*, *7*(3), 311–326. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523

Bibolov, A., Cakir, S., Garcia, P., Martinez, M., & Tamirisa, N. (2017). *IMF Country Report No 17/219 United Arab Emirates.* Retrieved from Washington, DC: https://imf.org/en/Publications/CR/Issues/2017/07/14/United-Arab-Emirates-Selected-Issues-45089

Blaik Hourani, R., & Litz, D. (2018). Perceptions of the school self-evaluation process: The case of Abu Dhabi. *School Leadership & Management, 36*(3), 247–270. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247046.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15. https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

Boyle, R. (2012). Language contact in the United Arab Emirates. *World Englishes, 31*(3), 312–330. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2012.01749.x

Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy. In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam, & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great.* CJ Koh Professorial Lecture Series No. 5 (pp. 13-18). Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/spaq_cj-koh-series/cjkoh5_ldh_rethinking.pdf?sfvrsn=2%20

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

Dickson, M., Kabey, H., & McMinn, M. (2015). Comparing reported classroom practice in public and private schools in the United Arab Emirates. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 186, 209–215. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.079

Dillon, A. (2019). Innovation and transformation in early childhood education in the UAE. In K. Gallagher's *Education in the United Arab Emirates: Innovation and transformation* (pp. 19-36). Singapore: Springer.

Dubai Statistics Center (2020). Retrieved from https://www.dsc.gov.ae/Report/DSC_SYB_2020_01_03.pdf

Elhoweris, H., & Efthymiou, E. (2020). Inclusive and special education in the Middle East. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1219

Emirates 24/7 (2020, 23 March) UAE is the most prepared country for e-learning in the world, says Mohammed bin Rashid after attending first day of distance learning. Retrieved from: https://www.emirates247.com/news/emirates/uae-is-themost-prepared-country-for-e-learning-in-the-world-saysmohammed-bin-rashid-after-attending-first-day-of-distancelearning-2020-03-23-1.693576

Erfurth, M. & Ridge, N. (2020). *The impact of COVID-19 on education in the pandemic: A strategic report*. Sheikh Saud in Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. Retrieved from: https://bit.ly/3ungvZW

European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

Fox, W., & Al Shamisi, S. (2014). United Arab Emirates' education hub: A decade of development. In J. Knight (Ed.), *International education hubs: Students, talent, knowledge models* (pp. 63-80). Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.

Gallagher, K. (2019a). Introduction: Education in the UAE – context and themes. In K. Gallagher's *Education in the United Arab Emirates: Innovation and transformation* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5

Gallagher, K. (2019b). Challenges and opportunities in sourcing, preparing and developing a teaching force for the UAE. In K. Gallagher's (Ed.) *Education in the United Arab Emirates: Innovation and transformation* (pp. 127-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5

Garces-Bacsal, R. M., Elhoweris, H., Mohamed, A., Almuhairy, O., Safi, M., & Moustafa, A., Alzyoudi, M. (in-press). "I have removed my ceiling." On "innovative" teachers of the gifted in the United Arab Emirates: Qualitative experiences of teachers on their professional development. *Journal for the Education of the Gifted.*

Gardner, W. (1995). Developing a quality teaching force for the United Arab Emirates: Mission improbable. *Journal of Education for Teaching, 21*(3), 289–302. https://doi-org.uaeu.idm.oclc.org/10.1080/02607479550038518

Glatter, R (1999). From struggling to juggling: towards a redefinition of the field of educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership 27*(3), 253–266. https://doi.org/10.1177/0263211X990273003

Global Media Insight (GMI) (2018). UAE population infographics. GMI blogger. Retrieved from https://www.globalmediainsight.com/blog/uae-population-statistics/#expat_population.

Gobert, M. T. (2019). Transformation in the English language education in the UAE. In. K. Gallagher's (Ed.) *Education in the United Arab Emirates* (pp. 113-126). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5_7

Government.ae. (2021). *Distance learning in times of COVID-19 (2021).* Retrieved April 22, 2021 from https://u.ae/en/information-and-services/education/distance-learning-in-times-of-covid-19

Government.ae. (2017). *People of determination*. Retrieved from. https://government.ae/en/information-and-services/social-affairs/special-needs.

Government's Efforts to Control COVID-19 Pandemic. (2021). Retrieved from https://u.ae/ar-ae/information-and-services/justice-safety-and-the-law/handling-the-covid-19-outbreak/government-efforts-to-contain-covid-19

Alghamdi, H. A. K. (2014). The road to culturally relevant pedagogy: Expatriate teachers' pedagogical practices in the cultural context of Saudi Arabian higher education. *McGill Journal of Education, 49*(1), 201–226. https://doi.org/10.7202/1025778ar

Ibrahim, A. S. (2012). The learning needs of beginning teachers in the United Arab Emirates. *Journal of Education for Teaching*, *38*(5), 539–549. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.739791

Juma Al-Majid Center (2020). *Juma Al-Majid.* Juma Al-Majid Center for Culture and Heritage. https://www.almajidcenter.org/page.php?pid=juma-al-majid

Knowledge and Human Development Authority (KHDA). (2017). Dubai TIMSS 2015: Journey towards the United Arab Emirates National Agenda. Retrieved from https://www.khda.gov.ae/Areas/Administration/Content/FileUploads/Publication/Documents/English/20170718150710_DUBAI_TIMSS_EN.pdf

Kippels, S. & Ridge, N. (2019). The growth and transformation of K-12 education in the UAE. In K. Gallagher's (Ed.) *Education in the United Arab Emirates: Innovation and transformation* (pp. 37-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5_3

Litz, D., & Scott, S. (2017). Transformational leadership in the educational system of the united arab emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(4), 566–587. https://doi.org/10.1177/1741143216636112

Livingston, K. (2012). Approaches to professional development of teachers in Scotland: Pedagogical innovation or financial necessity? *Educational Research, 54*(2), 161-172. https://doi.org/10.1080/00131881.2012.680041

Mahani, S., & Molki, A. (2011). Internationalization of higher education: A reflection on success and failures among foreign universities in the United Arab Emirates. *Journal of International Education Research, 7*(3), 1–8. https://doi.org/10.19030/jier.v7i3.4969

Masudi, F. (2021, March 12). How did UAE's students of determination, teachers cope with online learning during Covid-19? *Gulf News.* Retrieved from https://gulfnews.com/uae/education/how-did-uaes-students-of-determination-teachers-cope-with-online-learning-during-covid-19-1.77734492

Ministry of Cabinet Affairs. (2015). *The national strategy for innovation.* Retrieved from https://uaecabinet.ae/en/the-national-strategy-for-innovation

Ministry of Education (2017). *Education vital for switch to knowledge-based economy.* https://gulfnews.com/uae/education/education-vital-for-switch-to-knowledge-based-economy-1.1959679

Ministry of Education (2020). *School leadership development plan for licensure in the UAE: Cultivating educational leadership.* https://tls.moe.gov.ae/#!/downloads-v2

Ministry of Education (2021). *Law on compulsory education.* Retrieved from: https://u.ae/en/information-and-services/education/governments-efforts-to-eradicate-illiteracy/compulsory-education

Nasir, S. (2020, May 18). Dubai organisation gives free laptops to low-income families to help online learning. *The National.* https://www.thenational.ae/uae/education/dubai-organisation-gives-free-laptops-to-low-income-families-to-help-online-learning-1.1021006

Mograby, A. (1999). Human development in the United Arab Emirates. In: Emirates Centre for Strategic Studies and Research (ed.) *Education and the Arab World.* Abu Dhabi: Emirates Centre for Strategic Studies and Research, 279–307.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 278-294. http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.519

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018: Country Note – United Arab Emirates.* Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ARE.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Teaching in the United Arab Emirates: 10 Lessons from TALIS. OECD Publishing.* https://www.oecd.org/education/talis/Teaching_in_the_UAE-10_Lessons_from_TALIS.pdf

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15. https://doi.org/10.3102/0013189X029001004

Ridge, N. (2010). *Teacher quality, gender and nationality in the United Arab Emirates: A crisis for boys*. Dubai School of Government Working Paper No. 10-06. Retrieved from https://www.arabdevelopmentportal.com/publication/teacher-quality-gender-and-nationality-united-arab-emirates-crisis-boys

Rizvi, A. (2021, July 14). UAE schools confident of COVID-19 recovery after strong investment in safety measures. *The National News.* Retrieved from https://www.thenationalnews.com/uae/2021/07/14/uae-schools-confident-of-covid-19-recovery-after-strong-investment-in-safety-measures/

Ridge, N., Shami, S., & Kippels, S. (2017). Arab migrant teachers in the United Arab Emirates and Qatar: Challenges and opportunities. In Z. Babar (Ed.), *Arab migrant communities in the GCC* (pp. 39–64). Oxford, UK: Oxford University Press.

Sheikh, S. (2018). *Special educational needs provision in mainstream schools in Dubai—is it working? A review of the evidence and recommendations for further research.* Mohammed Bin Rashid School of Government. Retrieved from: https://bit.ly/3sSXnSc

Statistics Center of Abu Dhabi. (2020). *Statistical yearbook of Abu Dhabi 2020.* Retrieved from https://bit.ly/3gHTqNO

Statistics Center of Abu Dhabi. (2017). *Education statistics 2016–2017.* Retrieved from https://bit.ly/2R3jKak

Stephenson, G. K., & Rajendram, S. (2019). "This barrier between:" The ethnic divisions of higher education in Malaysia and the United Arab Emirates. *Higher Education, 77(*5), 889–903. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0307-5

Tamim, R. M. & Colburn, L. K. (2019). In quest of educational quality in the UAE. In K. Gallagher's (Ed.) *Education in the United Arab Emirates* (pp. 161-179). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5_10

Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts, 2*(3), 187–195. https://doi.org/10.1159/000222244

Thorne, C. (2011). The impact of educational reforms on the work of the school principal in the United Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, *39*(2), 172–185. https://doi.org/10.1177/1741143210390058

Vision 2021. *United in knowledge*. Retrieved from https://www.vision2021.ae/en/uae-vision/list/united-in-knowledge

World Health Organization. (2012). *Physical activity and young people*. Retrieved from http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/index.html