International Journal for Research in Education

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

Article 3

2022

In-Service Teacher Professional Learning in Australia: Lessons Learnt from COVID-19

Damian Maher PhD
University of Technology, Sydney, damian.maher@uts.edu.au

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

Part of the Teacher Education and Professional Development Commons

Recommended Citation

Maher, Damian PhD (2022) "In-Service Teacher Professional Learning in Australia: Lessons Learnt from COVID-19," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 2 , Article 3.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/3

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

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

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

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

Manuscript No. : 1999

In-Service Teacher Professional Learning in Australia: Lessons Learnt from COVID-19

التعلم المهني للمعلم أثناء الخدمة في استراليا: الدروس المستفادة من كوفيد 19

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp84-125

Damian Maher
Senior Lecturer
University of Technology Sydney, Australia
damian.maher@uts.edu.au

داميان ماهر
محاضر بجامعة التكنولوجيا، سيدني، أستراليا

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

In-Service Teacher Professional Learning in Australia: Lessons Learnt from COVID-19

Damian Maher
Senior Lecturer
University of Technology Sydney, Australia
damian.maher@uts.edu.au

Abstract:

Professional Learning (PL) for Australian teachers is a crucial and integral aspect of their practice and is mandated under Australian legislation. This article briefly describes PL in Australia and outlines the importance of teacher PL, setting out ways it can be undertaken in different jurisdictions around Australia. The focus then moves to discussion on ways in which PL was impacted during 2020-2021 as result of COVID-19. In particular, online PL is examined indicating that, for teachers in Australia, the move to online teaching and PL was sudden and was something teachers were not prepared for. Possible futures are explored with potential changes to the implementation of PL, incorporating online and face-to-face modes. Aspects of formal and informal learning are considered accordingly. In focusing on informal learning, the way that social media supported PL during COVID-19 is examined. The potential changing focus of PL as a result of COVID-19 is investigated with a focus on online safety, wellbeing (which includes suicide), and hybrid learning. The discussion on wellbeing indicates a need for increased teacher PL, with increased student concerns being reported as a result of COVID-19. Much of the content is viewed through an Australian lens, although this was not always possible given a scarcity of Australian research in some areas.

Keywords: Professional learning, COVID-19, wellbeing, online safety, Australia

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

Introduction

Teachers play an indispensable part in supporting student learning in the classroom. Darling-Hammond (2000), for example, noted that the effects of quality teaching on student outcomes are greater than those that arise from students' backgrounds with the effects of poor quality teaching, identified as debilitating and cumulative regarding student outcomes. Such teacher quality can be supported through on-going Professional Learning (PL) opportunities. It is therefore important that PL opportunities be provided to teachers so they can support students' needs through times of change, such as with COVID-19.

The focus of this article is to examine PL in Australia and how it was supported during COVID-19 lockdowns and beyond. The article begins with an overview of PL examining different terms used. This is followed by discussion on the importance of PL. This leads to an examination of PL during COVID-19 and ways that this has impacted on both the roles of teachers and the PL opportunities that have been provided as a result. The final section of the article looks toward the future examining possible changes to PL as a result of impacts from COVID-19. The first aspect to be examined focuses on the medium for conducting PL, which includes face-to-face and online methods. This is followed by a focus on the content that in-service teachers may need. One significant change that occurred during COVID-19 was an increased use of technology to support student learning (Sacks et al., n.d.). Increased online learning for students means that teachers will require greater expertise in identifying and managing issues that arise for students, including cyberbullying and other safety related issues, student wellbeing, and hybrid learning.

The Importance of In-Service Teacher Training in Australia

There are two main phases for teacher training in Australia. The first phase is pre-service teacher (PST) training where aspiring teachers undertake courses at universities or other accredited teacher training

intuitions. Those students who have no prior formal degree would generally undertake a four-year Bachelor of Education degree. There is also the opportunity to undertake combined degrees such as Bachelor of Music/Bachelor of Education, for example.

Those who already have a degree can undertake a master's degree which typically lasts for two years. There are other pathways such as the 'Teach for Australia' program, which consists of 13 weeks of training followed by a two-year contract in a regional or low socioeconomic school (Tornos, n.d.). Once these PSTs successfully complete their degree, they are provisionally registered or accredited as a teacher.

The second phase of teacher training begins after this initial teacher degree is completed and varies depending on the Australian state or territory in which the teacher resides. In Australia, there are four levels of accreditation for teachers. These are Graduate, Proficient, Highly Accomplished, and Lead. Provisionally accredited teachers at the Graduate level (in the final year of an accredited undergraduate or graduate entry teaching degree) are required to provide university transcripts to the registration authority, of which there are nine. Teachers in Victoria, Tasmania, and the Government and Catholic systems in Western Australia are encouraged to contact their employers.

After graduation, continual in-service education is required for teachers to maintain accreditation or to move to the next level throughout their career. This is different for the different certifying bodies. In New South Wales (NSW), for example, 100 hours of PL over five years is required to maintain certification at a proficient level. To move to a Highly Accomplished and Lead level, teachers should: provide a maximum of 35 items (under the headings learning and teaching programs, classroom observations, reflection and feedback, student assessment and learning, collaboration and communication, professional learning) and/or sets of annotated documentary evidence, provide 3–8 referee statements, be assessed via a site visit from an external assessor, and provide a Lead Initiative statement (if applying for Lead Teacher).

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

This mandated PL was developed in recognition the importance of on-going PL, much like in other professions, such as medical doctors or dentists. The framework for supporting teacher preparation and ongoing PL was developed in 1999 and was called the National Goals for Schooling in the 21st Century (the Adelaide Declaration). It is updated and renamed every 10 years. Currently, it is called the Alice Springs (Mparntwe) Declaration. It was adopted by the Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (MCEETYA). As a critical step towards achieving the national goals, MCEETYA established the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce (TQELT) in July 2001. The National Framework for Professional Standards for Teaching was formulated and then endorsed in 2003.

Until this legal requirement was introduced, it was possible for teachers to work indefinitely without developing or updating their knowledge. It is important that PL of teachers operates as a long-term process of growth facilitated through regular opportunities to promote learning (Villegas-Reimers, 2003). Additionally, given the rapidly changing face of education in schools, well-designed teacher development has the potential to upgrade the professional knowledge of teachers in the workforce (Ingvarson et al., 2005). Teachers themselves value the PL with changes in knowledge, skills and classroom practice being positively associated with features of high-quality teacher development (Reid & Kleinhenz, 2015).

PL during COVID-19

In 2020, schools in many countries, including Australia, went into partial or full lockdown for varying periods of time (WHO, 2020). Because of this lockdown, many schoolteachers adopted Emergency Remote Teaching (ERT), which is very different from online teaching. As Hodges et al. (2020) explain: “Well-planned online learning experiences are meaningfully different from courses offered online in response to a crisis or disaster”. An example is where teachers redesign the curriculum to be purely online, rather than as part of a blended approach that would normally be the case.

As COVID-19 impacted education in Australia, much of the teacher PL went online apart from individual schools running their own PL for the teachers in the school, with social distancing rules being applied. One purpose of online PL was to support teachers to teach online. As noted by the Deputy Principal at a New South Wales (NSW) school: "The need to respond to unprecedented times has resulted in unprecedented acceleration of professional growth and development for Australian teachers, especially in terms of how we have embraced digital technologies as a core driver of student learning" (Majsay, 2020).

The move to online PL emerged as a result of the rules put into place in parts of Australia, which included restricting movement, social distance rules of one person per four metres and the use of face masks. These changes sent much of the PL online. Whilst this was a rapid change for many teachers, given Australia's vast spaces, this was not typically a new experience for many rural teachers. These teachers in rural and remote areas have conducted part of their PL online for many years given the difficulty in reaching towns or cities where PL seminars operate. An example of remoteness is Arlparra school, which is located in Utopia (population approximately 450 people), 250 kilometres northeast of Alice Springs. This school is located geographically approximately in the centre of Australia. For teachers at this school to undertake PL in a face-to-face setting they would need to travel the 250 kilometres just to get to Alice Springs, which has a population of approximately 25,000 people. In a study conducted by the author, where rural teachers' mathematical knowledge was supported using video, it was found that for these teachers, travel was an obstacle. Additionally, cost in time for the teachers and cost for the school having to replace the teacher absent for PL were also problematic (Maher & Prescott, 2017). Given such costs, schools and teachers in rural and remote setting have attended both PL sessions face-to-face and online for a number of years.

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

Whilst teachers in remote areas may be experienced in undertaking online PL, they are inexperienced in delivering lessons to students using an online medium. This is also a challenge for teachers in urban areas. A literature review conducted by the Australian Council for Educational Research examined the issue impacts of COVID-19 from an Australian remote education perspective (Dabrowski, 2020). In their report the authors cite a recent survey of 10,000 Australian teachers conducted during April 2020 (Wilson et al., 2020). The findings of the survey show that only 30 per cent of Australian teachers had been trained to deliver online learning prior to the crisis, and the majority felt unprepared for the transition.

During lockdown, other surveys were conducted with schoolteachers and leaders to understand the impacts of COVID-19. In one survey, 79 Australian and New Zealand school principals and vice-principals were asked about their top concerns (Flack et al., 2020). Providing adequate PL for their staff was the lowest concern. This is in contrast to the highest concern, which was meeting the needs of all students. These two responses are somewhat contradictory given that schools in Australia and New Zealand went completely online around May of 2020. Given this move to online learning, many teachers would have needed extra PL to help them move to an online space as highlighted in the survey undertaken by Wilson et al. At a time when teachers needed it most, PL fell by the wayside as a result of other priorities, such as addressing the needs of students.

PL to support teachers' understanding of working in an online environment was not always provided as other survey data indicate. For example, in a large-scale national survey that investigated the impact of COVID-19 on education with 850 Australian teachers, at least half of the teachers agreed (to different extents) that they have been given professional development (50.4%), extra time (77.2%) and curriculum development support (68.1%) during this period. Approximately half of the teachers (50.4%) somewhat agreed, agreed, or strongly agreed that they had been provided with PL as they moved to remote teaching (Ziebell et al., 2020).

There were a number of online resources available to support teachers' PL during the pandemic. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) for example, published an annotated resource list for online learning during the COVID-19 pandemic (Reimers et al., 2020). These resources were sorted into three categories, comprising cognitive skills, interpersonal skills, and intrapersonal skills. There were many other online resources published around the world during the pandemic teachers could access, regardless of location.

Australian organisations also produced resources to support teachers' PL. One example is the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2020), which produced a website for teachers outlining approaches that worked for online/distance teaching and learning to support them during COVID-19. The website also provided resources. For the first resource, guidance was provided from the different Australian states and territories about student learning at home. Information was provided on the importance of teacher presence in online learning and in creating a supportive online community for collaborative learning. The next resource was based on general guidance for teachers on online/distance teaching and suggested online content. A third resource included guidance for parents and carers on student wellbeing.

Informal PL- Social Media

As well as formal opportunities for PL, either through schools or professional organisations, there were informal networks that were able to provide PL opportunities for teachers during COVID-19 by offering sessons. These sessions offer autonomous, self-directed, and flexible strategies that encourage teacher discussion and reflection, allow them to test new strategies, and work with colleagues on targeted projects (Aubusson et al., 2009). In addition to online sessions being conducted, informal online sites were able to support teachers' PL through the use of social network services (e.g., Facebook), microblogging tools like Twitter, and content curation tools like Pinterest (Kearney & Maher, 2019).

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

Research in education and other fields has shown that social media has been used during times of crisis to seek information (Payne et al., 2018) indicating that social media can play a role in modern crisis communication. Twitter, for example, can be a useful tool for spreading important information in timely manner (Panagiotopoulos et al., 2016). A United States study conducted during COVID-19 on the use of Twitter in an educational context found that in the early stages of the pandemic tweets were focused on three themes- announcements, community oriented, or unrelated. "Announcements were more common during the early stages of the pandemic (and were engaged with more collaboratively), with community-building posts more common later on" (Michela et al., 2021, p. 1)

Social media tools were not just used for PL during the pandemic; they were also used by teachers as "affinity spaces to build collective knowledge, find emotional support, and develop their distance pedagogies" (Trust et al., 2020, p. 152). Twitter was a popular tool used by teachers during the pandemic for support. It is suggested by Daly et al. (2019) that Twitter and other social media tools are having profound impacts as organizational, communication, community-building, and sharing tools.

One example of community building can be seen in a tweet shared by Eddie Woo, a well-known Australian maths teacher and education ambassador. A tweet he posted on April 26, 2020, read:

> *To all my colleagues in schools across NSW: admin staff, cleaners, learning support officers, exec & classroom teachers. As we head into a Term 2 unlike any other, remember - your work, effort & time are meaningful. They matter. Our students matter. You matter.*

This social use of Twitter is reinforced by results of one study, where analysis of tweets indicated that hashtags served as spaces for meeting educators' cognitive, social, and affective needs. It is important to note that

PL, like all educating, is more than simply meeting cognitive needs (Trust, et al., 2020). In another analysis of educators' tweets during the pandemic, it was found that influential K-12 teacher tweets shared free advice and resources, critiqued the transition to online learning, and critiqued the actions of political leaders (Harron & Liu, 2020). These examples demonstrate that PL is not bound by state borders and that teachers can reach out to a large community online.

PL after Lockdown: Possible Futures

It is early September 2021 as this article is being written. In Sydney, restrictions have been put in place as there are COVID-19 outbreaks in the community and some cannot be traced, which is affecting students' ability to physically attend schools and for teachers to attend PL sessions in person. The short-term situation is that these restrictions are likely to continue until the majority of the population has been vaccinated. This was similar to many OECD countries, "where primary and secondary schools are fully open in less than 40% of the 33 countries with comparable data, 'fully open' meaning that schools are open for at least the vast majority of students" (OECD, 2021, p. 7).

Media for Conducting PL

Generally, the situation in 2021 in Australia is that PL can now be run face-to-face and online depending on the state or territory. Travel is possible within Australia (although this varies across states and territories), while the international borders remain tightly regulated. There are also lockdowns in different states, territories, or local government areas when COVID-19 cases emerge. These lockdowns can mean interstate travellers become stranded in other states/territories, which can impact on teachers' willingness and ability to travel.

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

One possible future in the short-term at least, is that PL will largely remain online because of COVID-19 restrictions. Another possible future, and the most likely in the medium to long-term, is that PL will return to its pre-COVID-19 status, where there will be both face-to-face meetings on online meetings based on teacher preferences.

Studies have been conducted comparing online to face-to-face PL with results showing there are limited differences between the two modes in terms of effectiveness and leaning outcomes for teachers (e.g., Binmohsen & Abrahams, 2020; Fishman et al., 2013). Whilst the learning outcomes may be similar, teachers can have other reasons for preferring to attend online or face-to-face sessions. There is literature suggesting that teachers prefer face-to-face meetings over virtual meetings (e.g., McConnell et al., 2013). Reasons that teachers may prefer face-to-face PL include access to resources that they may not have in schools and networking with colleagues in the same subject area as them. This networking is particularly important in remote or small school where one may be the only teacher teaching a subject. Reasons teachers prefer online meetings is that they provide access to expertise and guidance on curriculum issues (Sentance & Humphreys, 2015).

The move back to face-to-face meetings may take some time as there has been speculation by many commentators that COVID-19 will impact travel for years (e.g., Gradek, 2020). Issues such as travel bubbles and limited seating on planes were some reasons cited by Gradek for ongoing impacts to travel. It may be that in-school face-to-face meetings return more quickly where teachers in the same school meet.

Whilst online platforms like Zoom do support PL, they do have limitations, social interactions being among them. Brown (2017), for example, in focusing on learning amongst students, discussed that learning face-to-face presents students with the opportunity to meet and interact with people from different locations on a personal level. This is similarly the

case for teachers. An important aspect of face-to-face PL for teachers is the opportunity for teacher participants to share ideas and resources during breaks, which is not as readily possible in online learning.

Regardless of the changing circumstances, there is an increasing move towards online, blended learning, and hybrid learning, so in-service teachers need to be trained in this aspect. Philipsen et al. (2019) conducted a meta-analysis looking at teacher professional development for online and blended learning and discerned six categories in need of consideration in supporting teachers' shift to the digital comprising "support and feedback from learning technologists, financial sustainability, program goals and procedures, changes in teachers' skills and attitudes, relevance and evaluation of the [teacher professional development] TPD program, and support among institutional leadership" (Heap et al., 2020, p. 35).

A Change of Focus for PL

Along with the change to delivery, another impact of COVID-19 is that the focus of PL is likely to change, at least in the short-term. The following section investigates three areas likely to undergo change, including online safety, wellbeing, and hybrid learning.

Online Safety (Cyberbullying, Unwanted Contact, Sexting)

One big change that occurred during COVID-19 was that in many schools particularly in the developed world, learning operated online for varying periods, depending on the location, as students were put into varying forms of quarantine. This meant that students spent a great deal more time online, both for school-related purposes and personal purposes. "The increased use of online spaces for play, recreation and education during the pandemic has raised key issues relating to the increase in opportunities for children to experience exploitation" (Archbold et al., 2021, p. 26). There can be a number of negative outcomes for young people when they are online more frequently, which includes sexting (the exchange of

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

sexually explicit image between individuals via phones), cyberbullying, unwanted contact, and unwanted content (eSafety Commissioner, n.d., a), to name a few issues.

In Australia, the aspect of safety is being taken seriously and both federal and state governments have committed substantial financial resources to help children and young people stay safe online (Thompson, 2021). In 2008, the Government committed almost 126 USD million over four years towards a national cybersafety plan (Australian Communications and Media Authority [ACMA], 2008). Funding of 10 USD million was allocated in the 2014–2015 budget by the Australian Federal Government to maintain national cybersafety frameworks (Swan, 2015). In 2018, the Government pledged 14.2 USD million over four years for continued development of cybersafety measures (Ollitt, 2018). The figures provided here represent a moderate amount of money to invest in these programs.

The year 2020 saw a rise of requests for help by teenagers aged from 13 to 18 years old who reported problems regarding sexting and cyberbullying. Online searches on these issues increased by 55 per cent and 39 per cent respectively from 2019 through to the COVID-19 period to the National Counselling Service Kids Helpline (O'Flaherty, 2021). These searches were the highest recorded since 2000. These issues require Australian teachers to provide lessons so that students can be equipped with skills and knowledge to help identify when they may be in trouble and act accordingly. Increased occurrences of safety-related issues by students also require that teachers are provided with PL to help them identify issues and then be able to refer students to support services if needed.

At the time of writing this article, the Australian eSafety Commissioner (n.d. b) was conducting a series of modules for teachers to support their PL on the aspect of online safety. One module included online harmful sexual behaviours, misinformation, and emerging technologies,

which provides evidence-based, targeted advice about online harmful sexual behaviours, misinformation, and emerging technologies. Another module related to risks and protective factors. A further module concerned online safety for school leaders. The first two modules could be counted by teachers towards their PL accreditation. These modules are supported by online resources for use in the classroom. According to Archbold et al. (2021), in the future, the materials and information provided by the eSafety Commissioner could include "further staff training within schools about privacy and data protection, dedicated privacy officers within schools and a coordinated agency to assess what technology is necessary and appropriate in the educational context" (p. 27).

Well-being

One of the aspects that has impacted student learning, requiring a stronger focus on PL, is student wellbeing. The figures presented in this section suggest that issues related to wellbeing including suicide amongst Australian students are increasing and that more resources and support will be needed by schools to try to address this increasing rate.

The concept of wellbeing can be challenging to describe and explain definitively in research and practice in education as well as other fields (Vernon, 2008). The Melbourne Declaration characterises wellbeing in terms of its intellectual, physical, social, emotional, moral, spiritual, and aesthetic dimensions as set out by the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA, 2008). According to Roffey (2012), teachers bear the burden of youth mental health, of which wellbeing is a large part.

One issue that emerged during COVID-19 lockdown and moving completely to an online environment was negative effects on school students' wellbeing. For example, in an Australian study conducted with 1200 primary and secondary teachers, it was reported that 75 percent of the

primary and secondary schoolteachers surveyed believed remote learning would negatively affect students' emotional wellbeing to some degree. "This would manifest in forms such as anxiety (including obsessive-compulsive disorder related to personal cleanliness), feelings of disconnection, withdrawal from interacting with others, and missing friends" (Ziebell, et al., 2020, p. 7). The impact on wellbeing was observed by many other Australian researchers such as Brown et al. (2020) who found that:

> Nearly half the national school student population is at risk of having their learning and wellbeing significantly compromised by not being at school because they are in a vulnerable group, due to their young age; social disadvantage; specific needs; or family employment context. (p. 1)

Another big issue that affects the wellbeing of young Australians is suicide, and it is the leading cause of death among young people aged 15–24 (Malhi & Bell, 2020). The rate of suicide is increasing as a result of COVID-19, and this is requiring a stronger focus through PL opportunities for teachers. According to the Australian Institute of Health and Welfare (AIHW, 2020) in 2018, 3,046 deaths by suicide were registered in Australia, an average of about 8 deaths per day. Disturbingly, the suicide rate is increasing. Although the number of deaths by suicide varies each year, the age-standardised suicide rate in Australia has increased from 10.7 per 100,000 population in 2009 to 12.1 deaths per 100,000 population in 2018—a 13% increase.

In May 2020, the Australian Medical Association (AMA) and Australian leading medical experts put out a joint statement that the COVID-19 impact was likely to lead to increased rates of suicide and mental illness (AMA, 2020). The AMA did warn that suicide rates could increase as the effects of the pandemic on employment take hold, particularly for young people living in rural regions and that the higher rates could persist for up to five years.

As part of the social support teachers provide, it is important that they are trained to identify students who may be exhibiting suicidal tendances and provide pastoral care, as well as having the training to connect students to appropriate support services. Additionally, teachers require a sound understanding of the important contribution skills to learning and wellbeing, and the capacity to confidently and skilfully engage in developing students' emotional competencies (Freeman & Strong, 2017). It is through PL that these skills can be developed.

As the lockdown continued, it became clear that COVID-19 was impacting on the wellbeing of young people, which was contributing to increased attempted suicide rates. The number of attempted suicides increased sharply for young people in Victoria, the state most affected by lockdowns, during December 2020 through to May 2021. Data from Kids Helpline (an Australian online support service) revealed that there was a 184 % increase during the six months reported. Teenagers aged 13-18 were most at risk accounting for 75% of interventions (Wootton & Mizen, 2021). As stated by AIHW, some key risk factors associated with deaths by suicide have worsened since the onset of COVID-19 such as loneliness. Factors for young people also included loss of jobs for parents, loss of financial support, and illness or death for family and friends due to COVID-19.

The Australian Council for Educational Research conducted a literature review examining student wellbeing and teacher involvement. A finding of this review was that:

> Evidence suggests that wellbeing programs delivered by 'trained' classroom teachers (e.g., a program designed to build the capacity of the teacher first, supported by resources for students) were marginally more effective in impacting students' wellbeing outcomes than programs delivered by external professionals. (Dix et al., 2020)

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

The authors highlighted the importance of teacher PL in influencing student wellbeing.

A framework that can be used to support the wellbeing of young people in schools is called the Australian Student Wellbeing Framework, which was launched in 2018 and is produced by Education Services Australia. The framework supports "principals, school leaders, teachers, and students and their families to build a positive and inclusive learning environment through explicit teaching, evidence informed practices and active participation of the whole school community" (Education Services Australia, n.d., p. 3). There are five elements to this framework: leadership, inclusion, support, student voice, and partnerships. One of the important aspects is that students are active participants in their own wellbeing and can give them agency in this area. It is important that teachers undergo PL to help them understand and use frameworks such as this and how to work with different groups in order to successfully help young people manage their wellbeing. A number school programs have stemmed from the framework including Be You (Beyond Blue, 2020), Bullying. No Way! (Safe and Supportive School Communities, 2020), and the Safe Schools Coalition (The Foundation for Young Australians, 2020) (Henderson et al., 2020).

Beyond Blue, an organisation that supports wellbeing across all age groups, launched a mental health initiative in schools in 2018 called Be You (Beyond Blue, 2018) funded by the Australian Government. This program offers PL to teachers and is freely available to all 24,000 early learning services, primary and secondary schools throughout Australia. "Be You draws on professional learning principles designed to build capacity in educators and educational systems relating to mental health promotion" (Hoare et al., 2020, p. 1061). Analysis by Beyond Blue (n.d.) demonstrates that teachers using the resources feel more confident in supporting a young person with a mental health condition. In order for teachers to use the resources effectively it is important they are provided with PL opportunities.

Programs are also run by Education Departments at a state or territory level. One such program being run by the Victorian Department of Education and Training (DET) helps students learn the competencies and skills they need to build resilience and effectively manage their emotions, behaviour, and relationships with others. The program aims to develop teachers' expertise and practice in promoting social and emotional wellbeing (DET, n.d.) by building teacher capacity as well as providing programs and resources.

Given the predicted rise in suicide amongst secondary school students, it is important that schools start to invest more resources into supporting young people, including that teachers are provided with on-going PL. Focused PL would help teachers identify students with suicidal tendencies in the early stages and allow the teachers to both support the students in classes as well and link them referral services. It is important that PL provided to teachers is suited to the needs of the students and the broader community in which the school is situated.

Hybrid Learning

COVID-19 has, and will continue to, transform teachers' pedagogical practices (Cottingham et al., 2020). A result of this transformation is that teaching and learning modes may become more hybridized. This model is where synchronous sessions are run with some participants present in a face-to-face mode and some participants present in an online mode. This differs from a blended learning model. Whitelock and Jelfs (2003) define blended learning as the integrated combination of traditional learning with web-based online approaches. Using a hybrid model, it is either online or face-to-face at the one moment in time. Hybridity provides opportunities for empowering teachers and students to collaboratively define and redefine what it means to teach and learn through processes of hybridization (O'Byrne & Pytash, 2015).

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

Given this potential increased move to hybridized teaching and learning, it is important that teachers understand how to engage productively in hybrid learning models. It is therefore vital that there are opportunities for teachers to enhance their ability to collaborate and deliver hybrid instruction (Wojcikiewicz & Darling-Hammond, 2020). There are a number of challenges for teachers in delivering hybrid lessons, such as engagement with resources and opportunities for collaboration so developing skills around these areas is important. There are numerous factors that need to be considered when adopting a hybrid model. One of the most important systems in the classroom in a hybrid model is the sound system (Triyason et al, 2020). Other aspects include the ability for participants to chat, video, file sharing and breakout rooms. It is important that teachers not only be trained in how to facilitate hybrid lessons, but they also have the proper equipment to conduct effective lessons.

Final remarks

This article has examined in-service teacher PL focusing on conditions during the pandemic and beyond from an Australian viewpoint. Whilst every effort was made to draw on literature from Australia, sometimes this was not possible as there was limited literature in the field. In the first part of this article, the importance of PL in Australia was outlined and pathways for teachers to progress throughout their career in NSW was outlined. In investigating PL, it was found that generally teachers were unprepared in moving completely online to support teaching and learning during COVID-19, where many changes were enacted.

To support teachers, numerous resources were made available in a relatively short period of time. In focusing on PL opportunities, there were both formal and informal opportunities for teachers. One informal opportunity was social media, which provided more than content knowledge for teachers, allowing educators across the globe to share ideas

and strategies. Such global sharing is important given that COVID-19 has affected all countries around the world and similar strategies and ideas can be adopted to local conditions.

In concluding this article, several possible futures were presented. The possible futures suggested here were based on the content that teachers might need to know in the short term and include knowledge on cyber safety and knowledge on supporting students' wellbeing, which included suicide. As was noted, these aspects that were already of concern in Australia before COVID-19. These aspects have been further exasperated as result of COVID-19 and will require additional PL for teachers to support students for many years to come.

A third possible future focused on teacher's knowledge in working in a hybrid environment. This aspect examined changes to the medium that teachers may be using in the future and how they will be supported for this via PL, both pedagogically and with resources. There are many other possible areas that may change in the future that have not been covered here. It is clear the challenges COVID-19 has brought will continue for some time and that on-going support for teachers will continue to be a priority.

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

التعلم المهني للمعلم أثناء الخدمة في استراليا: الدروس المستفادة من كوفيد 19

داميان ماهر
محاضر بجامعة التكنولوجيا، سيدني، أستراليا
damian.maher@uts.edu.au

المستخلص

يعتبر التعلم المهني للمعلمين الأستراليين جانبا أساسيا وجزءا لا يتجزأ من ممارستهم لمهنتهم وينص عليه القانون الأسترالي. يصف هذه المقال باختصار التعلم المهني بأستراليا، ويوضح أهمية التعلم المهني للمدرسين، ويحدد سبل اتباعها في كافة الاختصاصات في جميع ربوع أستراليا. ثم انتقل التركيز الى مناقشة تأثيرات كوفيد19 على التعلم المهني إبان الفترة من 2020 الى 2021 واتضح من دراسة التحول إلى التعلم المهني عن بعد أن هذا التحول كان مفاجئا حيث أن المعلمين الأستراليين لم يكونوا جاهزين لهذا التحول. وتطرقت الدراسة الى إمكانية المزج بين التعليم عن بعد والتعليم من خلال التواصل الشخصي المباشر. وبناء عليه تمت دراسة سمات التعليم الرسمي وغير الرسمي ومع التركيز على التعليم غير الرسمي. وتناولت الدراسة سبل دعم وسائل التواصل الاجتماعي للتعليم المهني إبان كوفيد 19 وتمحورت الدراسة في التعلم المهني أثناء كوفيد 19 على السلامة أثناء استخدام الإنترنت، والرفاهية (التي تتضمن محاولة الانتحار) والتعلم الهجين. وانتهت المناقشة حول الرفاهية الى الحاجه لمزيد من التعلم المهني للمدرسين مع زيادة مخاوف الطلاب التي يتم الإبلاغ عنها نتيجة لكوفيد 19. وينظر لكثير من هذا المحتوى من منظور أسترالي رغم أن ذلك لم يكن دائما متاحا نظرا لندرة الأبحاث الأسترالية في هذا الصدد.

الكلمات المفتاحية : التعلم المهني، كوفيد 19، الرفاهية، السلامة أثناء استخدام الإنترنت، استراليا.

المقدمة

يلعب المعلمون دورا محوريا في دعم تعلم الطلاب في الفصول الدراسية. على سبيل المثال ذكر دارلينج هاموند في عام 2000 أن تأثير التدريس الجيد يأتي بنتائج أفضل من تلك الناشئة عن التعليم الغير جيد الذي يستنزف مجهود الطلاب. يمكن دعم جودة المعلم من خلال فرص التعلم المهني المستمرة؛ من ثم فانه من الأهمية تقديم فرص التعلم المهني للمدرسين لدعم احتياجات الطلاب أثناء أوقات التغيير كما حدث أثناء كوفيد 19.

يركز هذا المقال على التعلم المهني في أستراليا وكيفية دعمه إبان الإغلاق الشامل أثناء كوفيد 19 وما تلاها. تبدأ هذه المقال برؤية شاملة للتعليم المهني ودراسة المصطلحات المختلفة المستخدمة. يلي ذلك مناقشة أهمية التعلم المهني مما أدى الى دراسة التعلم المهني أثناء كوفيد 19 وتأثيره على الدور الذي يلعبه المعلمون وفرص التعليم المستمر المقدمة لهم نتيجة لذلك. وتستشرف الفقرة الأخيرة من هذا المقال المستقبل لفحص التغييرات المحتملة على التعلم المهني نتيجة لتأثير كوفيد 19. السمة الأولى التي يجب أن تتناولها الدراسة هي البيئة التي يقدم فيها التعليم المستمر والتي تتضمن التعليم من خلال التواصل الشخصي المباشر والتعليم الإلكتروني. يلي ذلك التركيز على المحتوى الذي قد يحتاج اليه المعلمون في الخدمة. احد التغييرات البارزة إبان كوفيد19 هو تزايد استخدام التكنولوجيا لدعم تعليم الطلاب (Sacks et al., n.d). ويتطلب تزايد تعليم الطلاب عن بعد من المعلمين خبرة أكبر في تحديد وإدارة المشكلات التي قد يواجهها الطلاب بما في ذلك التنمر الإلكتروني وغيرها من مشكلات السلامة ورفاهية الطلاب والتعليم الهجين.

أهمية تدريب المعلمين أثناء خدمتهم في أستراليا

هناك مرحلتان أساسيتان لتدريب المعلمين في أستراليا، المرحلة الأولى هي تدريب المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة (PST) حيث يحصل المعلمون الطموحين تدريبات بالجامعات أو غيرها من معاهد تدريب المعلمين المعتمدة، حيث يحصل الطلاب غير الحاصلين على درجة علمية رسمية قبيل التحاقهم بالخدمة بشكل عام على بكالوريوس التربية ومدة دراسته 4 سنوات، كما أن هناك فرصة للحصول على عدة درجات علمية على سبيل المثال بكالوريوس الموسيقى/ بكالوريوس التربية.

كما يحصل هؤلاء الحاصلين على درجة علمية على درجة الماجستير التي تصل مدة الدراسة بها الى عامين. وهناك مسارات أخرى كبرنامج " التدريس من اجل أستراليا" الذي يحتوي على 13 أسبوع من التدريب؛ يليه إبرام عقد لمدة عامين مع مدرسة إقليمية أو مدرسة اجتماعية منخفضة التكاليف (Tornos, n.d). فور النجاح في الحصول على درجاتهم، يتم تسجيلهم أو اعتمادهم بشكل مؤقت.

ثم تأتي المرحلة الثانية من تدريب المعلمين عقب الانتهاء من هذه الدرجة الدراسية الأولية وتختلف باختلاف الولايات الأسترالية أو الإقليم الذي يقطن به المعلم. هناك 4 مستويات لاعتماد المعلمين بأستراليا وهي الخريج، المتمكن، عالي الإنجاز والرائد في المجال. ويتطلب الأمر من المعلمين الحاصلين على الاعتماد المؤقت في السنة الأخيرة من شهادة التدريس المعتمدة للطلبة الجامعيين أو الخريجين تقديم 9 محاضرات لهيئة التسجيل. ويتم تشجيع المعلمين في فيكتوريا وتسمانيا والحكومة والأنظمة الكاثوليكية في أستراليا الغربية على الاتصال بأصحاب العمل.

وعقب التخرج يتواصل تعليم المعلمين - أثناء الخدمة للحفاظ على الاعتماد أو الانتقال الى المستوى الأعلى- طوال حياتهم المهنية ويختلف ذلك باختلاف هيئات التسجيل. فعلى سبيل المثال في نيو ساوث ويلز يتطلب الأمر 100 ساعة من التعلم المهني على مدى خمس سنوات للإبقاء على منح شهادات الاعتماد على مستوى مرتفع. ومن اجل الانتقال الى مستوى "عالي الإنجاز" و"رائد" يتعين على المعلمين تقديم 35 محاضرة بحد اقصى (تحت عنوان برامج التعليم والتدريس، الملاحظات على الفصول الدراسية، الانطباعات والتعقيبات، تقييمات الطلاب والتعليم، التعاون والتواصل، التعلم المهني) و/ أو مجموعات من الأدلة الوثائقية المشروحة، فضلا عن تقديم 8-3 بيانا يتم تقييمها من خلال زيارة الموقع من قبل مستشار خارجي وتقديم بيان مبادرة رائدة (في حالة التقدم لوظيفة مدرس رائد).

تم تطوير التعلم المهني المقرر تقديراً لأهمية التعلم المهني المستمر شأنه شأن غيره من المهن كالأطباء البشريين وأطباء الأسنان. تم تطوير اطار دعم إعداد المعلمين المساعدين والتعلم المهني المستمر في 1999 تحت مسمى الأهداف الوطنية للتعليم المدرسي في القرن 21 (إعلان Adelaide) الذي يتم تحديثه وتعديل اسمه كل 10 سنوات ويطلق عليه حاليا the Alice Springs إعلان (Mpamtwe) الذي تبناه المجلس الوزاري فيما يتعلق بالتعليم وتدريب الموظفين وشئون الطلبة (MCEETYA) وفي خطوة جادة نحو تحقيق تلك الأهداف الوطنية أنشأت MCEETYA فرقة عمل معنية بنوعية المعلمين والقيادة التعليمية (TQELT) في يوليو 2001 وتمت صياغة الاطار الوطني للمقاييس المهنية للتدريس وتم تطبيقها في 2003.

ولحين تطبيق هذا الشرط القانوني، كان ممكنا للمعلمين العمل إلى أجل غير مسمى دون تطوير أو تحديث معارفهم. ولعله من الأهمية اشتغال معلمي التعلم المهني وفقا لعملية نمو طويلة المدى تيسرها فرص منتظمة لتطوير التعليم وفقا لـ (Villegas- Reimers, 2003). علاوة على ذلك مع الوضع في الاعتبار التغير السريع في نمط التعليم في المدارس كان لابد من تطوير المعلم بحيث تكون له القدرة على الارتفاع بمستوى المعرفة المهنية للمعلمين بالخدمة وفقا لـ (Ingvarson et al., 2005). ويثمن المعلمون انفسهم قيمة التعلم المهني الذي يعدل من معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم داخل الفصول الدراسية التي ترتبط ارتباطا إيجابيا بسمات تطوير المعلمين مرتفعي الجودة وفقا لـ (Reid & Kleinhenz, 2015).

التعلم المهني إبان كوفيد 19

في عام 2020 دخلت المدارس في كثير من البلدان بما فيها أستراليا في إغلاق جزئي أو كلي لمدد زمنية مختلفة (منظمة الصحة العالمية، 2020). ونظرا لهذا الإغلاق تبنى الكثير من معلمي المدارس أسلوب التعلم عن بعد في حالات الطوارئ الذي يختلف عن التدريس عن بعد. ووفقا لـ (Hodges et al., 2020) "تختلف خبرات التعليم عن بعد ذو الإعداد الجيد اختلافا تاما عن الدورات التدريبية المقدمة عن بعد في زمن الأزمات أو الكوارث"

على سبيل المثال إعادة تصميم المعلمين للمناهج ليتم تدريسها عن بعد بدلا من نمط التعليم الهجين الذي يمزج بين التعليم عن بعد والتواصل الشخصي المباشر المعتاد في الظروف العادية.

ونتيجة لتأثير كوفيد 19 على التعليم في أستراليا اتجه الكثير من المعلمين للتعليم المهني عن بعد بعيدا عن المدارس الفردية التي تدير التعليم المستمر الخاصة بها للمعلمين في المدرسة مع تطبيق التباعد الاجتماعي. ويهدف التعليم المستمر عن بعد الى معاونة المعلمين في عملية التدريس عن بعد. ووفقا لوكيل مدرسة نيو ساوث ويلز: "نتج عن الحاجة الى الاستجابة الى الأحداث غير المتوقعة تسريعا غير متوقع للنمو المهني وتطوير المعلمين الأستراليين خاصة فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا الرقمية كمحرك رئيسي لتعليم الطلاب" وفقا لـ (Majsay, 2020).

ونتج التحول الى التعلم المهني عن بعد عن القواعد المتبعة في أجزاء من أستراليا التي تتضمن الحد من الحركة والتباعد الاجتماعي بحيث تفصل مسافة 4 متر بين كل شخص والأخر فضلا عن ارتداء الكمامات. أدت هذه الإجراءات الى تحول معظم دراسة التعلم المهني الى الإنترنت. بينما كان هذا التحول سريعا لكثير من المعلمين مع الوضع في الاعتبار مساحات أستراليا الشاسعة لم يشكل هذا التحول خبرة جديدة لكثير من المعلمين الريفيين حيث أجرى المعلمون في المناطق الريفية والنائية جزءًا من تعليمهم المهني عن بعدمن سنوات عديدة في ظل صعوبة عقد الندوات الخاصة بالتعلم المهني في تلك المدن الكبيرة منها والصغيرة؛ على سبيل المثال مدرسة ارلبارا الواقعة بيوتوبيا والتي (يقدر عدد سكانها 450 نسمة) وتقع على بعد 250 كيلومتر شمال شرق اليس سبرينجز. جغرافيا تقع هذه المدرسة في قلب أستراليا إلا انه واقعيا يحتاج المعلمون السفر لمسافة 250 كيلومتر للوصول الى اليس سبرينجز التي يقدر عدد سكانها ب25000 نسمة للحصول عل التعلم المهني من خلال التواصل الشخصي المباشر. في دراسة أجراها المؤلف، اتضح انه بيد أن التعليم باستخدام الفيديو دعم المعرفة المحاسبية لمعلمي الريف إلا أن الدراسة توصلت الى أن السفر لتلك المسافة مثل عقبه بالنسبة لهؤلاء المعلمين. علاوة على ذلك، اثارت تكلفة الوقت بالنسبة للمعلمين وتكلفة استبدال المدرسة المعلم المتغيب عن التعلم المهني المشكلات (Maher & Prescott, 2017) . مع الوضع في الاعتبار تلك التكلفة حضرت المدارس والمعلمون في المناطق الريفية والنائية كلتا الدورتين من خلال التواصل الشخصي المباشرعلى شبكة الإنترنت لعدة سنوات.

وبيد أن المعلمين في المناطق النائية اكتسبوا خبرة في تلقي التعلم المهني عن بعدإلا انهم يفتقرون الى الخبرة في تقديم دروسهم لطلابهم باستخدام وسائط الإنترنت (عن بعد) ومثل ذلك أيضا تحديا للمعلمين في المناطق الحضرية. واستعرضت مؤلفات المجلس الأسترالي للبحوث التربوية تأثير مشكلة كوفيد 19 من منظور التعليم عن بعد الأسترالي (Dabrowski, 2020). وفي تقريرهم تتطرق المؤلفون الى أن استطلاعا لراي عدد 10000 معلم أسترالي تم إجراءه في ابريل2020 (Wilson et al., 2020) انتهى الى أن 30% فقط من المعلمين الأستراليين تلقوا تدريبهم عن بعد ليتسنى لهم التعلم عن بعد قبيل الأزمة بينما شعرت الغالبية بعدم جاهزيتهم لهذا التحول.

وأثناء الإغلاق أجريت دراسات استقصائية أخرى لمعلمي المدارس وقياداتها للتعرف على تأثير كوفيد 19. في احدى هذه الاستطلاعات سؤل 79 ناظر ووكلاء مدارس أستراليين ونيوزيلنديين عن اهم مخاوفهم (Flack et al., 2020) وكان تقديم القدر الكافي من التعلم المهني لطاقم العمل أدني هذه المخاوف بينما انصب جل اهتمامهم على تلبية احتياجات كافة الطلاب. كانت إجابات الاستطلاع متناقضة خاصة أن المدارس في أستراليا ونيوزيلاندا تحولت كليا الى التعليم عن بعد مع حلول مايو 2020 ونتج عن التحول الى التعليم عن بعد احتياج الكثير من المعلمين للمزيد من التعلم المهني لمساعدتهم على التحليق في الفضاء الإلكتروني وفقا لما أكدت عليه دراسة استقصائية أجراها Wilson وآخرون. وفي الوقت الذي يحتاج المعلمون لذلك، سقط التعلم المهني صريعا نتيجة ترتيب الأولويات التي يأتي على راسها احتياجات الطلاب.

ووفقا لدراسات استقصائية أخرى لم يتم تقديم تعليما مهنيا دائما لمساعدة المعلمين على تفهم طبيعة العمل في البيئة الإلكترونية. على سبيل المثال في دراسة استقصائية واسعة النطاق أجريت على 850 معلم أسترالي بشأن تأثير كوفيد 19 على التعليم، اتفق نصفهم على الأقل (بدرجات متفاوتة) انهم حصلوا على تطوير مهني (50.4%) وقت إضافي (77.2%) ودعم تطوير المناهج (68.1%) طوال تلك الفترة. واتفق نصف عدد المعلمين (50.4%) نوعا ما أو اتفقوا أو جزموا بأنهم حصلوا على التعلم المهني عندما تحولوا الى التدريس عن بعد (Ziebell et al., 2020).

واتيحت العديد من المصادر الإلكترونية لدعم التعلم المهني للمعلمين أثناء الجائحة. على سبيل المثال، نشرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) قائمة مشروحة لمصادر للتعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كوفيد 19 (Reimers et al., 2020) . تم تصنيف هذه المصادر الى 3 فئات تشمل المهارات المعرفية، ومهارات التعامل مع الآخرين، والمهارات الشخصية. كان هناك الكثير من المصادر المنشورة الإلكترونية حول العالم التي يمكن للمعلمين الاطلاع عليها بغض النظر عن محل إقامتهم.

كما انتجت المنظمات الأسترالية أيضا مصادر للمعاونة في التعلم المهني للمعلمين. على سبيل المثال انشأ المعهد الأسترالي للتدريس والقيادة المدرسية (AITSL, 2020) موقعا الكترونياً

يحدد المنُاهُج المتبعة في التدريس عن بعد والتعلم عن بُعد عبر الإنترنت لدعمهم أثناء -COVID 19، وتمخض هذا الموقع الإلكتروني عن مصادر أخرى. فيما يتعلق بالمصدر الأول قدمت مختلف الولايات والأقاليم الأسترالية توجيهات عن تعلم الطلاب من المنزل كما قدمت معلومات عن أهمية تواجد المعلمين أثناء التعليم عن بعد من اجل إنشاء مجتمع داعم عبر الإنترنت للتعلم التعاوني. وبني المصدر الثاني على أساس توجيهات للمعلمين عن بعد/ التدريس عن بعد والمحتوى الإلكتروني المقترح. وشمل المصدر الثالث توجيهات للآباء ومقدمي الرعاية فيما يتعلق برفاهية الطلاب.

التعلم المهني غير الرسمي ووسائل التواصل الاجتماعي.

جنبا لجنب مع الفرص الرسمية للتعلم الفني من خلال المدارس أو المنظمات المهنية كان هناك شبكات غير مباشرة تمكنت من توفير فرص التعلم الفني للمعلمين إبان كوفيد 19. وتقدم هذه الدورات استراتيجيات مستقلة ذاتية التوجيه ومرنة تشجع على مناقشة المدرسين وتفكيرهم وتسمح لهم باختبار استراتيجيات جديدة ، والعمل مع الزملاء بشأن المشاريع المستهدفة (Aubusson et al., 2009). وبالإضافة إلى الجلسات التي تعقد على الإنترنت، كانت المواقع غير الرسمية على الإنترنت قادرة على دعم التعلم المهني للمعلمين من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (على سبيل المثال، فيسبوك)، ومواقع التدوينات الصغيرة مثل تويتر، وأدوات تشخيص المحتوى مثل Pinterest (Kiamey& Maher, 2019).

وأظهرت الدراسات حول التعليم وغيره من المجالات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أثناء وقت الأزمات للبحث عن المعلومات (Payne et al., 2018) مما يوضح الدور الذي تلعبه وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل خلال الأزمات في الوقت الراهن. فعلى سبيل المثال يمكن استخدام تويتر كوسيلة مفيدة لنشر المعلومات الهامة في وقت قصير (Pangiotopoulos et al., 2016). وأظهرت دراسة أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية أثناء كوفيد19 على استخدام تويتر في السياق التعليمي انه في المراحل الأولى من الجائحة ركزت التدوينات على 3 موضوعات إعلانات موجهة نحو المجتمع أو غير ذات صلة. "كانت الإعلانات أمرا شائعا خلال المراحل الأولى من الجائحة وتأتي الإعلانات على جدران مباني المحليات جنبا لجنب مع هذه التدوينات فيما بعد" (Michela et al., 2021).

ولا يقتصر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي على التعلم المهني إبان الجائحة وإنما يستخدمها المعلمون ك"مساحات للتقارب لبناء المعرفة الجماعية، والحصول على الدعم العاطفي، وتطوير أساليب التدريس عن بعد". ويقترح (Daly et al., 2019) أن تويتر وغيره من أدوات وسائط التواصل الاجتماعي لها آثار عميقة كأدوات تنظيمية، ووسيلة اتصالات، وبناء المجتمعات المحلية، والمشاركة.

ويمكن ملاحظة مثالا على بناء المجتمعات المحلية في تدوينة Eddie Woo أسترالي معروف بانه مدرس رياضيات ومستشار تعليمي التي كتبها في 26 إبريل 2020 مفادها:

> إلى زملائي في نيو ساوث ويلز: طاقم العمل الإداري، عمال النظافة، موظفي دعم التعليم، الإداريين ومعلمي الفصول. مع حلول الفصل الدراسي الثاني في ظروف غيرمثيلتها، تذكروا أن عملكم ومجهودكم ووقتكم مجديين، إنها مهمة، طلابنا مهمين، أنتم مهمين.

وتعزز من استخدام تويتر في التواصل الاجتماعي نتائج احدى الدراسات التي أوضحت تحليلاتها أن استخدام الهاشتاج كان بمثابة مساحة لتلبية احتياجات المربين المعرفية والاجتماعية والعاطفية. ولعله من الأهمية التأكيد على أن التعلم المهني شانه شان غيره من العمليات التعليمية أكبر من مجرد تلبية الاحتياجات المعرفية (Trust et al., 2020). وفي تحليل أخر لتدوينات المعلمين أثناء الجائحة، تبين أن تغريدات معلمي الصف الثاني عشر المؤثرة تتقاسم المشورة والمصادر مجانا، وتنتقد التحول إلى التعليم الإلكتروني، وتنتقد تصرفات القادة السياسيين (Harron & Liu, 2020). وتوضح هذه الأمثلة أن التعلم المهني لا تقيده الحدود بين الدول وان المعلمين قادرون على الوصول الى مجتمع أكبر عبر الإنترنت.

التعلم المهني عقب الإغلاق: الاحتمالات المستقبلية

مع مطلع سبتمبر 2021 تمت كتابة هذا المقال. في سيدني، مع تفشي كوفيد 19 في المجتمع وعدم القدرة على متابعة الحالات المصابة تم تطبيق قيود أثرت على قدرة الطلاب على الحضور الى مدارسهم بشخصهم فضلا عن تأثيرها على حضور المعلمين جلسات التعلم المهني بشخصهم. ومن المرجح انتهاء العمل بهذه القيود عند حصول غالبية الشعب على اللقاح. وكان هذا مماثلا للعديد من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، "حيث تكون المدارس الابتدائية والثانوية مفتوحة بالكامل في أقل من 40% من البلدان الـ 33 التي لديها بيانات قابلة للمقارنة، ويقصد من "مفتوحة تماماً "، أن المدارس مفتوحة للغالبية العظمى من الطلاب على الأقل". (OECD, 2021, P.7).

بيئة تدريس التعلم المهني

بشكل عام، الوضع في أستراليا في 2021 انه يمكن تقديم التعلم المهني عن طريق التواصل الشخصي المباشر وعبر الإنترنت حسب الولاية أو الإقليم. وبينما يمكن السفر داخل أستراليا (على الرغم من اختلاف هذا الأمر من ولاية لولاية ومن إقليم لأخر) تبقى الحدود الدولية خاضعة للسيطرة. هناك أيضا إغلاقات في الولايات أو الأقاليم أو مناطق الحكم المحلي المختلفة عندما تتفشى الإصابة بكوفيد 19. وتعني هذه الإغلاقات أن المسافرين من ولاية لأخرى يصبحوا عالقين في ولايات/ أقاليم أخرى مما يؤثر في رغبة المعلمين وقدرتهم على السفر.

أنتهت دراسات مقارنة بين التعلم المهني من خلال التواصل الشخصي المباشر وعبر الإنترنت الى أن هناك فروق ضئيلة بين الطريقتين من حيث الكفاءة والفاعلية و نتائج التعلم للمعلمين وفقا لـ (Binmohsen & Abrahams, 2020; Fishman et al., 2013). بينما تتشابه النتائج، قد يكون لدى المعلمين أسبابا لتفضيل حضور جلسات التعلم المهني عن بعدأو من خلال التواصل الشخصي المباشر. وهناك مؤلفات تفترح ان المعلمين يفضلون التواصل الشخصي المباشر على التواصل الافتراضي؛ على سبيل المثال (McConnell et al., 2013). وتتضمن أسباب ذلك التفضيل الوصول إلى المصادر التي قد لا تتوفر لهم في المدارس والتواصل مع زملائهم في نفس مجال موضوعهم. وتتسم هذه الشبكات بأهمية خاصة في المدارس النائية أو الصغيرة حيث يمكن للمرء أن يكون المعلم الوحيد الذي يدرس مادة ما. إن الأسباب التي تجعل المعلمين يفضلون الاجتماعات على شبكة الإنترنت تتلخص في أنها توفر لهم القدرة على الوصول إلى الخبرة والتوجيه فيما يتصل بقضايا المناهج الدراسية (Sentance & Humphreys, 2015).

يتوقع الكثير من المعلقين أن العودة الى الاجتماعات من خلال التواصل الشخصي المباشر قد يستغرق بعض الوقت ذلك لان كوفيد19 سوف يؤثر على السفر لعدة سنوات؛ على سبيل المثال (Gradek, 2020). كانت المشكلات مثل تضخم قيمة السفر ومحدودية المقاعد على متن الطائرات من الأسباب التي ذكرها جراديك "Gradek" للتأثيرات المستمرة على السفر. وقد تكون العودة الى عقد اجتماعات من خلال التواصل الشخصي المباشر بشكل أسرع في المدارس حيث يجتمع المعلمون في ذات المدرسة.

بينما تدعم منصات التعلم الإلكترونية مثل زوم التعليم المهني إلا أنها عليها قيود منها التفاعلات الاجتماعية. على سبيل المثال (Brown, 2017) في تركيزه على تعلم الطلاب ناقش إعطاء التواصل الشخصي المباشر الطلاب الفرصة للقاء والتفاعل مع أناس من أماكن مختلفة على المستوى الشخصي وهو نفس الأمر بالنسبة للمعلمين. ويتيح التعلم المهني من خلال التواصل الشخصي المباشر بالنسبة للمعلمين فرصة لأولئك المشاركين لتقاسم الأفكار والمصادر أثناء فترات الاستراحة، وهو أمر لا يمكن الحصول عليه بسهولة في التعلم الإلكتروني.

وبغض النظر عن تغير الظروف، هناك تحول متزايد تجاه التعليم عن بعد، التعلم المدمج والتعلم الهجين؛ لذلك يحتاج المعلمون في الخدمة لتدريبهم على ذلك. وبحث (Philipsen et al., 2019) في تحليل متعدّد التطوير المهني للمعلمين فيما يتعلق بالتعلم المباشر والمختلط، وخلص التحليل الى انه يتعين مراعاة ست فئات في دعم تحول المعلمين إلى التكنولوجيا الرقمية التي تشمل "دعم وتقييمات أخصائي التعلم، والاستدامة المالية، والأهداف والإجراءات البرامجية، والتغييرات في مهارات ومواقف المدرسين وأهمية وتقييم برنامج التطوير المهني للمعلم والدعم بين القيادة المؤسسية (Heap et al., 2020, p. 35).

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

تغيير بؤرة تركيز التعلم المهني

وإلى جانب التغيير في التنفيذ، من الآثار الأخرى لكوفيد19 أنه من المرجح تغيير بؤرة تركيز التعلم المهني على الأقل على المدى القصير. يناقش هذا القسم 3 مناطق من المرجح إجراء التغيير عليها وتشمل السلامة الإلكترونية، الرفاهية، والتعليم الهجين.

السلامة الإلكترونية (التنمر عبر الإنترنت، أشخاص غير مرغوب في الاتصال بهم، تبادل الصور الصريحة)

أحد التغييرات الكبيرة التي حدثت أثناء كوفيد19 انه في الكثير من المدارس خاصة في العالم المتقدم أديرت العملية التعليمية عن بعد لفترات متفاوتة وفقا للموقع مع وضع الطلاب في الحجر بأشكال متفاوتة مما يعني أن الطلاب كانوا يقضون وقتا أطول عن بعد لأغراض متعلقة بالدراسة ولأغراض شخصية. " ونشا عن التوسع في استخدام الإنترنت للعب والترفيه والدراسة إبان الجائحة مشكلات تتعلق بتزايد فرص تعرض الأطفال للاستغلال (Archbold et al., 2021, p. 260). وقد ينشا عن استخدام الشباب للأنترنت العديد من النتائج السلبية وتتضمن على سبيل المثال لا الحصر تبادل الصور الصريحة بين الأفراد عبر الهواتف، التنمر على الإنترنت، أشخاص غير مرغوب في الاتصال بهم ومحتوى غير مرغوب فيه. (مفوضي السلامة الإلكترونية، السنة غير محددة).

وأخذت أستراليا موضوع السلامة بعين الجد وخصصت كل من الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات مصادر مالية كبيرة لمساعدة الأطفال والشباب في البقاء بأمان عبر الإنترنت (Thomson, 2021). ففي 2008 خصصت الحكومة ما يقرب من 126 مليون دولار أمريكي لمدة 4 سنوات لتنفيذ خطة مكافحة التنمر عبر الإنترنت (هيئة الاتصالات والإعلام الأسترالية ACMA، 2008). وخصصت الحكومة الفيدرالية تمويل يقدر بـ 10 مليون دولار أمريكي في الفترة من 2014 الى 2015 للحفاظ على اطر السلامة عبر الإنترنت (Swan, 2015). وفي 2018 تعهدت الحكومة بسداد 14.2 مليون دولار أمريكي لمدة 4 سنوات للاستمرار في تطوير تدابير السلامة عبر الإنترنت (Ollitt, 2018). وتمثل الأرقام الواردة بهذا القسم مبلغًا معتدلاً من المال للاستثمار في هذه البرامج.

وشهد عام 2020 قفزه في مطالبات المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 عام بالمساعدة نظرا لتعرضهم لصور أو رسائل جنسية والتنمر عبر الإنترنت. وتزايدت عمليات بحث خط مساعدة الأطفال التابع للخدمات الاستشارية الوطنية على الإنترنت بشأن هذه المسائل بنسبة 55 في المائة و 39 في المائة على التوالي من عام 2019 مرورا بفترة كوفيد19 (O Flaherty, 2021). وكانت عمليات البحث هذه هي الأعلى منذ عام 2000 وتتطلب الأمر من المعلمين الأستراليين إعطاء الطلاب دروسا لتزويدهم بالمهارات والمعرفة التي تمكنهم من معرفة متى يكونون في مشكلة والتصرف وفقا لطبيعة المشكلة. ومع تزايد تعرض الطلاب لمشكلات تتعلق بالسلامة

تطلب الأمر تزويد المعلمين بالتعلم المهني الذي يساعدهم في التعرف على المشكلات ومن ثم تحويل الطلاب لخدمات المساعدة إذا كان هناك حاجة لذلك. كان الأسترالي مفوض السلامة الإلكترونية (السنة غير محددة) يضع أنماطا لدعم التعلم المهني للمدرسين بشأن مسألة السلامة الإلكترونية. تتضمن إحدى هذه الأنماط السلوكيات الجنسية الضارة عبر الإنترنت، والمعلومات الخاطئة، والتقنيات الناشئة، والتي تقدم مشورة مستندة إلى الأدلة وموجهة حول هذه المشكلات. ويتعلق نمط أخر بالمخاطر وعوامل الحماية. ويعتمد المعلمون على النمطين الأولين في اعتمادهم في التعلم المهني. وتدعم هذه الأنماط مصادر على الإنترنت لاستخدامها في الفصول الدراسية. ووفقا لـ (Archbold et al., 2021) انه في المستقبل سوف تتضمن المواد والمعلومات التي يوفرها مفوض السلامة الإلكترونية المزيد من تدريب طاقم التدريس داخل المدارس حول الخصوصية وحماية البيانات وموظفون مخصصون للحفاظ على الخصوصية داخل المدارس ووكالة منسقة لتقييم التكنولوجيا الضرورية والمناسبة في السياق التعليمي" (ص.27)

الرفاهية

أحد الأمور المؤثرة على تعليم الطلاب وتتطلب تركيزا اقوى على التعلم المهني هي رفاهية الطلاب. وتشير الأرقام الواردة في هذا القسم الى أن المسائل المتعلقة بالرفاهية تتضمن ارتفاع نسبة الانتحار بين الطلاب الأستراليين وانه سوف يكون هناك حاجة لمزيد من المصادر والدعم من قبل المدارس لمواجهة هذا الارتفاع.

يمكن أن يمثل مفهوم الرفاهية تحديا لوصف وشرح قاطع في مجال البحث والممارسة في مجال التعليم فضلا عن الميادين الأخرى (Vemon, 2008). ويميز إعلان Melbourne الرفاهية من حيث الأبعاد الثقافية والجسمانية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية والروحية والجمالية وفقا للمجلس الوزاري للتعليم والتشغيل والتدريب وشؤون الشباب (MCEETYA, 2008). ووفقا لـ (Roffey, 2012) يتحمل المعلمون عبء الصحة الذهنية للشباب التي تمثل الرفاهية جزءا منها.

أحد المشكلات الناشئة عن الإغلاق بسبب كوفيد19 والتحول الكلي الى بيئة الإنترنت كان التأثير السلبي على رفاهية طلاب المدارس. على سبيل المثال خلصت دراسة أسترالية شملت 1200 معلم ابتدائي وثانوي الى أن 75% من معلمي المرحلتين الابتدائي والثانوية الذين خضعوا للمسح اعتقدوا أن التعليم عن بعد قد يؤثر سلبا على رفاهية الطلاب العاطفية بدرجة ما. و"قد يظهر ذلك في صورة أعراض منها القلق (بما في ذلك اضطراب الوسواس القهري المرتبط بالنظافة الشخصية)، ومشاعر الانفصال، والانسحاب من التفاعل مع الآخرين، وفقدان الأصدقاء" (Ziebell et al., 2020, p.70). وأدرك باحثون أستراليون أخرون كـ Brown وأخرون التأثير على الرفاهية وخلصوا الى أن:

تعرض تعلم ورفاهية ما يقرب من نصف عدد طلاب المدارس الوطنية لخطر كبير بسبب عدم التواجد في المدرسة لأنهم مستضعفين، بسبب صغر سنهم اوالحرمان الاجتماعي؛ أو الاحتياجات المحددة؛ أو سياق العمالة الأسرية.

مشكلة أخرى كبيرة تؤثر على رفاهية الشباب الأسترالي هي الانتحار الذي يأتي كسبب رئيسي للوفاة بين الشباب في أعمار تتراوح بين 15 – 24 عام وفقا لـ (Malhi & Bell, 2020). وارتفعت معدلات الانتحار نتيجة لكوفيد19 مما يتطلب تركيزا أكثر من خلال فرص التعلم المهني للمعلمين. ووفقا للمعهد الأسترالي للصحة والرعاية (AIHW, 2020) تم تسجيل 3.046 وفاة نتيجة الانتحار في أستراليا بمتوسط 8 وفيات في اليوم. في 2018. الأمر المقلق هو أن معدل الانتحار آخذ في الازدياد. وعلى الرغم من تباين عدد الوفيات جراء الانتحار من عام لأخر ارتفع معدل الانتحار حسب العمر في أستراليا من 10.7 لكل 100000 نسمة في 2009 الى 12.7 وفاة لكل 100000 نسمة في 2018- بارتفاع 13%.

وفي مايو 2020، أدلت الجمعية الطبية الأسترالية (AMA) بالاشتراك مع خبراء طبيون بارزون في أستراليا ببيان مشترك ذهب الى أن تأثير كوفيد 19 من المرجح أن يؤدي الى تزايد معلات الانتحار والمرض العقلي (AMA, 2020). كما حذرت الجمعية الطبية الأسترالية أن معدلات الانتحار سوف ترتفع مع تأثير الجائحة على فرص العمل خاصة بين الشباب في المناطق الريفية وان هذه المعدلات قد تستمر لخمس سنوات قادمة.

كنوع من الدعم الاجتماعي الذي يقدمه المعلمون، من المهم أن يتم تدريبهم على التعرف على الطلاب الذين تبدو عليهم ميول انتحارية وتقديم الرعاية التوعوية فضلا عن التدريب على توصيل الطلاب بخدمات الدعم المناسبة. علاوة على ذلك، يتطلب الأمر من المعلمين فهما سليما لمهارات المساهمة المهمة في التعلم والرفاهية، والقدرة على الانخراط بثقة ومهارة في تطوير الكفاءات العاطفية للطلاب (Freeman & Strong, 2017) ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال التعلم المهني.

ومع استمرار الإغلاق، أصبح واضحا تأثير كوفيد 19 على رفاهية الشباب الأمر الذي يساهم في تزايد معدلات محاولة الانتحار. وتزايدت أعداد محاولات الشباب الانتحار تزايدا كبيرة في فيكتوريا أكثر الولايات تأثرا بالإغلاقات إبان ديسمبر2020 وحتى مايو 2021. وتوضح بيانات خط نجدة الأطفال (خدمة الدعم عبر الإنترنت) أن هناك زيادة تبلغ 184% إبان الستة أشهر سالفة الذكر. ومثل المراهقون في سن 13-18 الأكثر عرضة للخطر بنسبة 75٪ من التدخلات (Wooton & Mizen, 2021). ووفقا للمعهد الأسترالي للصحة والرعاية تفاقمت بعض عوامل الخطر المتعلقة بالموت انتحارا منذ تفشي كوفيد 19 كالشعور بالوحدة. كما شملت هذه العوامل تسريح الإباء من عملهم، فقدان الدعم المالي، مرض أو وفاة أحد أعضاء الأسرة أو الأصدقاء نتيجة الإصابة بكوفيد 19.

وجاء في تنقيح أحد مؤلفات المجلس الأسترالي للبحوث التربوية التي تناولت رفاهية الطلاب ومشاركات المعلمين ما يلي:

> تشير الدلائل إلى أن برامج الرفاهية التي قدمها معلمو الفصول "المدربون" (على سبيل المثال البرامج المصممة لبناء قدرة المعلم في المقام الأول والمدعومَة بمصادر للطلاب) كانت أكثر فاعلية بشكل هامشي في التأثير على نتائج رفاهية الطلاب من البرامج التي قدمها متخصصون خارجيون (Dix et al., 2020).

وسلط المؤلفون الضوء على أهمية التعلم المهني للمعلمين في التأثير على رفاهية الطلاب، ويطلق على الإطار الذي يمكن استخدامه في دعم رفاهية الشباب بالمدارس إطار رفاهية الطالب الأسترالي الذي أطلقته الخدمات التعليمية الأسترالية في 2018. يدعم هذا الإطار" إدارة المدارس وقياداتها والمعلمين والطلاب وأسرهم لبناء بيئة تعليمية إيجابية وشاملة من خلال التعليم الصريح وممارسات مستنيرة ومشاركة نشطة من جانب المجتمع المدرسي بأسره". (الخدمات التعليمية، بدون تاريخ، ص.3). هناك خمسة عناصر في هذا الإطار: القيادة، والدمج، والدعم، والصوت الطلابي، والشراكات. أحد اهم سمات هذا الإطار هي مشاركة الطلاب مشاركة نشطة في رفاهيتهم الشخصية ويمكن إعطائهم الوكالة في هذا المجال. من المهم خضوع المعلمين للتعليم المهني ليتسنى لهم فهم واستخدام تلك الأطر وكيفية العمل مع المجموعات المختلفة من اجل النجاح في مساعدة الشباب في إدارة رفاهيتهم الشخصية. وخرج عدد من البرامج المدرسية من رحم ذلك الإطار الذي يشمل كن أنت (Beyond Blue, 2020) ليس هناك سبيلا للتنمر (Safe and Supportive School Communities, 2020; The Foundation for Young Australians, 2020; Henderson et al., 2020).

أطلقت Beyond Blue وهي منظمة داعمة لرفاهية المجموعات من جميع الأعمار مبادرة الصحة الذهنية في المدارس التي تمولها الحكومة الأسترالية في عام 2018 وأطلقت عليها كن أنت (Beyond Blue, 2018). يوفر هذا البرنامج المتاح مجانًا لجميع خدمات التعلم المبكر البالغ عددها 24000 خدمة، والمدارس الابتدائية والثانوية في جميع أنحاء أستراليا التعلم المهني للمعلمين. "كن أنت تعتمد على مبادئ التعلم المهني المصممة لبناء قدرات المعلمين والأنظمة التعليمية المتعلقة بتعزيز الصحة العقلية" (Hoare et al., 2020, p.1061). ويشير التحليل الذي أجرته (Beyond Blue, n.d) الى أن المعلمين الذين يستخدمون المصادر يشعرون بالثقة في دعم الشباب معتلي الصحة النفسية. ومن المهم إتاحة فرص التعليم المهني للمعلمين من اجل استخدام المصادر.

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

وتدير الإدارات التعليمية على مستوى الولايات أو الأقاليم البرامج وتدير إدارة التعليم والتدريب الفيكتورية (DET)؛ أحد هذه البرامج التي تساعد الطلاب على تعلم الكفاءات والمهارات التي يحتاجونها لبناء القدرة على التحمل وإدارة مشاعرهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم بالأخرين بفعالية. ويهدف البرنامج الى تطوير خبرات المعلمين وممارساتهم في تطوير الرفاهية الاجتماعية والعاطفية (DET, n.d) من خلال بناء قدرات المعلمين فضلا عن توفير البرامج والمصادر.

واضعين نصب أعيينا الارتفاع في معدلات الانتحار بين طلاب المدارس الثانوية، نجد انه من المهم استثمار مصادر أكثر لدعم هؤلاء الشباب ويتضمن هذا الدعم مواصلة توفير التعلم المهني للمعلمين. ويساعد التعليم المهني المركز المعلمين على التعرف على الطلاب الذين لديهم ميولا انتحارية في المراحل المبكرة كما يسمح للمعلمين بدعم الطلاب في الفصول وربطهم بخدمات الإحالة. من المهم أيضا أن يكون التعلم المهني المقدم للمعلمين مناسبا لاحتياجات الطلبة والمجتمع الواسع الذي تقع فيه المدرسة.

التعليم الهجين

كان كوفيد 19 وسوف يستمر في تغيير ممارسات المعلمين التربوية (Cottingham et al., 2020). ونتيجة لذلك سوف تكون أساليب التعليم والتعلم قد تصبح أكثر تهجيناً. هذا النموذج هو المكان الذي يتم فيه تشغيل الجلسات المتزامنة مع وجود بعض المشاركين في وضع التواصل الشخصي المباشر وبعض المشاركين المتصلين بالإنترنت. ويختلف هذا النموذج عن نموذج التعلم المدمج. يعرف (Whitelock & Jelf, 2003) التعليم المدمج بانه الجمع بين أساليب التعليم التقليدي والتعليم على الشبكة العنكبوتية. استخدام التعليم الهجين يكون إما عن بعد أو بالتواصل الشخصي المباشر فلا يجوز الجمع بين الأسلوبين في نفس الوقت. ويتيح التهجين فرصا لتمكين المعلمين والطلاب من تحديد وإعادة تعريف ما يعنيه التعليم والتعلم من خلال عمليات التهجين (O'Byne & Pystach, 2015).

ومن خلال إمكانية التحول الى التدريس والتعلم الهجين، من المهم للمعلمين أن يستوعبوا كيفية الانخراط في نماذج التعلم الهجين. ولذلك فهو أمر حيوي أن تتاح الفرص للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعاون وتقديم تعليمات مهجنة (Wojckiewiez & Darling-Hammond, 2020). هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين في تقديم دروسا مهجنة مثل انشغالهم بالمصادر وفرص التعاون؛ من ثم فان تطوير المهارات الخاصة بذلك امر مهم. وهناك حاجه لوضع عدد من العوامل في الاعتبار عند تبني النموذج الهجين. واحد من اهم انظمة النموذج الهجين في الفصول هو النظام الصوتي (Triyason et al., 2020). وتشمل الجوانب الأخرى قدرة المشاركين على الدردشة، والفيديو، وتقاسم الملفات، وغرف الاستراحة. ويتعين ألا يقتصر الأمر في تدريب المعلمين على تسهيل الدروس المهجنة وإنما من المهم أيضا أن تكون لديهم معدات تقديم دروس فعالة.

ملاحظات نهائية

تناول هذا المقال التعلم المهني للمعلمين بالخدمة ويركز على الظروف إبان الجائحة وما بعدها من وجهة نظر أسترالية. وبينما بذلنا الجهد للاعتماد على مؤلفات أسترالية كان ذلك في بعض الأحيان غير ممكنا نظرا لمحدودية المؤلفات في هذا المجال. في الجزء الأول من المقال، تم تسليط الضوء على أهمية التعلم المهني في أستراليا وسبل تطوير المعلمين في عملهم في نيو ساوث ويلز. وانتهت دراسة التعلم المهني الى عدم جاهزية المعلمين بشكل عام للتحول الى الإنترنت لدعم التدريس والتعلم إبان كوفيد19، حيث تم سن العديد من التغييرات.

لمساعدة المعلمين، تم تزويدهم بعدة مصادر في فترة زمنية قصيرة نسبياً. وفي التركيز على فرص التعلم المهني كان هناك فرصا رسمية وغير رسمية للمعلمين. أحد هذه الفرص غير الرسمية هي وسائل التواصل الاجتماعي التي وفرت المعلمين ما هو أكثر من المضمون وإنما سمح أيضا لرجال التعليم حول العالم بتقاسم الأفكار والاستراتيجيات. هذا التقاسم مهم في ظل انتشار كوفيد 19 وتأثيره على جميع بلدان العالم ومن ثم يمكن تكييف الاستراتيجيات والأفكار المماثلة مع الأوضاع المحلية لكل دولة.

ختاماً لهذا المقال قُدمت عدة عروض مستقبلية محتملة تتأسس على المحتوى الذي يحتاج المعلمون الإلمام به على المدى القصير كما انه يتضمن المعرفة بالسلامة على الإنترنت ومعلومات عن دعم رفاهية الطلاب وتشمل الإقدام على الانتحار. كما أشرنا، كانت هذه السمات محل اهتمام في أستراليا قبل كوفيد 19 وأصبحت أكثر أهمية مع تفشي كوفيد 19 مما يتطلب المزيد من التعلم المهني للمعلمين ليتسنى لهم مساعدة الطلاب لعدة سنوات قادمة.

ثالث العروض المستقبلية المحتملة تمحورت حول إلمام المعلمين بكيفية العمل في بيئة هجينة. ونظر هذا الجانب الى التغييرات التي طرأت على البيئة التي قد يستخدمها المعلمون في المستقبل وكيفية معاونة التعلم المهني لهم في هذا الصدد على الصعيد التربوي ومع المصادر. هناك أيضا أمور أخرى محتملة قد تتغير في المستقبل لم يتسع المقال لتناولها. من الواضح أن التحديات التي أفصح عنها كوفيد 19 سوف تستمر لفترة من الوقت وتأتي مواصلة المعلمين دعمهم للطلاب على رأس الأولويات.

References

(2020). Spotlight What works in online/distance teaching and learning? https://www.aitsl.edu.au/secondary/comms/australianteacherresponse

AIHW (n.d.). The use of mental health services, psychological distress, loneliness, suicide, ambulance attendances and COVID-19. https://www.aihw.gov.au/suicide-self-harm-monitoring/data/covid-19

AMA (2020). *Joint* Statement - *COVID-19 impact likely to lead to increased rates of suicide and mental illness.* https://ama.com.au/media/joint-statement-covid-19-impact-likely-lead-increased-rates-suicide-and-mental-illness

Archbold, L., Verdoodt, V., Gordon, F., & Clifford, D. (2021). Children's privacy in lockdown: Intersections between privacy, participation and protection rights in a pandemic. *Law, Technology and Humans, 3*(1), 18-34. https://doi.org/10.3138/9781442687615-012

Aubusson, P., Ewing, R., & Hoban G. (2009). *Action learning in schools: Reframing teachers' PL and development.* Routledge.

Australian Communications and Media Authority [ACMA] (2008). *Australian Communications and Media Authority Annual Report 2007-08.* http://apo.org.au/system/files/63022/apo-nid63022-15596.pdf

Australian Institute of Health and Welfare (2020). *Suicide and intentional self-harm.* https://www.aihw.gov.au/reports/australias-health/suicide-and-intentional-self-harm

Beyond Blue. (2018). Beyond Blue launches Be You – a major new mental health initiative for schools and early learning services. https://www.beyondblue.org.au/media/media- releases/media-releases/beyond-blue-launches-be-you-a-major-new-mental-health-initiative-for-schools-and-early-learning-services

Beyond Blue. (2020). *Be You*. https://beyou.edu.au

Beyond Blue (n.d.). *Be You: The first year. https://beyou.edu.au/-/media/about/evaluations-and-research/be-you-educator-research-infographic2020.pdf?la=en&hash=0DEB42F458E712937B38C0FB1350CB5799119B9*

Binmohsen, S. A., & Abrahams, I. (2020). Science teachers' continuing professional development: online vs face-to-face. *Research in Science & Technological Education*, 1-29. https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1785857

Brown, C. (2017). *Advantages and disadvantages of distance learning.* https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.htm

Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians.* Peter Underwood Centre for Educational Attainment.

Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *Journal of Staff Development, 37*(2), 51-56. https://learningforward.org/wpcontent/uploads/2016/04/the-power-of-teacher-agency-april16.pdf

Clinton, J. (2020). *Supporting vulnerable children in the face of a pandemic*. A paper prepared for the Australian Government Department of Education, Skills and Employment. (2020). https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1496585-supporting-vulnerable-children-in-the-face-of-a-pandemic.-a-paper-prepared-for-the-australian-government-department-of-education--skills-and-employment

Cottingham, B., Alix, G., Gee, K., Myung, J., Gong, A., Kimner, H., Witte, J., & Hough, H. (2020). *Supporting learning in the* COVID-*19 context: A summary brief. Policy analysis for California education, PACE*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609242.pdf

Dabrowski, A., Nietschke, Y., Taylor-Guy, P., & Chase, A-M. (2020). Mitigating the impacts of COVID-19: Lessons from Australia in remote education. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/learning_processes/32/

Daly, A., Supovitz, J., & Del Fresno, M. (2019). The social side of educational policy: how social media is changing the politics of education. *Teachers College Record, 121*(14),1-26. https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=23040

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

DET. (n.d.). *Promote mental health: Social and emotional learning.* https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/health/mentalhealth/Pages/socialemotion.aspx

Dix, K, Kashfee, S.A, Carslake, T, Sniedze-Gregory, S, O'Grady, E, & Trevitt, J (2020). *A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes*. Evidence for Learning. https://evidenceforlearning.org.au/assets/Uploads/Main-Report-Student-Health-and-Wellbeing-Systematic-Review-FINAL-25-Sep-2020.pdf

Education Services Australia, (n.d). *Australian student wellbeing framework.* https://studentwellbeinghub.edu.au/media/9310/aswf_booklet.pdf

eSafety Commissioner. (n.d.,a). *Key Issues.* Australia Government. https://www.esafety.gov.au/key-issues

eSafety Commissioner. (n.d.,b). PL program for teachers. https://www.esafety.gov.au/educators/training-for-professionals/teachers- professional-learning-program

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of Teacher Education, 64*(5), 426-438.

https://doi.org/10.1177/0022487113494413

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot. https://inventorium.com.au/wp-content/uploads/2020/09/Pivot-Professional-Learning_State-of-Education-Whitepaper_April2020.pdf

Freeman, E., & Strong, D. (2017). Building teacher capacity to promote social and emotional learning in Australia. In E. Frydenberg, A. Martin, & R. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 413-435). Springer https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_22

Gradek, J. (2020, August 4). How COVID-19 could impact travel for years to come. *The Conversation.* https://theconversation.com/how-covid-19-could-impact-travel-for-years-to-come-142971

Harron, J. & Liu, S. (2020). Coronavirus and online learning: A case study of influential k-12 teacher voices on twitter. In E. Langran (Ed.), *Proceedings of SITE Interactive 2020 Online Conference* (pp. 719-724).

Hattie, J. (2020). *Visible learning effect sizes when schools are closed: What matters and what does not*. https://corwin-connect.com/2020/04/visible-learning-effectsizes-when-schools-are-closed-what-matters-and-what-does-not/?utm_source=miragenews&utm_medium=miragenews&utm_campaign=news

Heap, T., Thompson, R., & Fein, A. (2021). Designing teacher professional development programs to support a rapid shift to digital. *Educational Technology Research and Development, 69*(1), 35-38. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09863-5

Henderson, L., Grové, C., Lee, F., Trainer, L., Schena, H., & Prentice, M. (2020). An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school. *Children and Youth Services Review, 118*, 105449.

Hoare, E., Thorp, A., Bartholomeusz-Raymond, N., McCoy, A., Butler, H., & Berk, M. (2020). Be You: A national education initiative to support the mental health of Australian children and young people. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *54*(11), 1061-1066. https://doi.org/10.1177/0004867420946840

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, *27*. http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf

Kearney, M., & Maher, D. (2019). Mobile learning in pre-service teacher education: Examining the use of PL networks. *Australian Journal of Educational Technology, 35*(1), 135-158. https://doi.org/10.14742/ajet.4073

Lamb, S., Maire, Q., Doecke, E., Macklin, S., Noble, K., & Pilcher, S. (2020). *Impact of learning from home on educational outcomes for disadvantaged children: Brief assessment*. https://www.vu.edu.au/mitchell-institute/schooling/impact-of-learning-from-home-for-disadvantaged-children

Maher, D., & Prescott, A. (2017). Professional development for rural and remote teachers using video conferencing. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 45*(5), 1-19. https://doi.org/10.1080/1359866x.2017.1296930

Majsay, A. (2020). Digital transformation: teacher professional learning during COVID-19 *Leadership Ed. 12*(3). https://www.emanuelschool.nsw.edu.au/2020/09/14/digital-transformation-teacher-professional-learning-during-covid-19/

Malhi, G. S., & Bell, E. (2020). Suicide in school-age students: A need for psychoeducation and further study. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 54*(9), 863-866. https://doi.org/10.1177/0004867420952880

Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of the likely impact on educational outcomes of vulnerable children learning at home during COVID-19*. https://research.acer.edu.au/learning_processes/24/

McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology,22*(3), 267-277.

Michela, E., Rosenberg, J., Kimmons, R., Sultana, O., Burchfield, M. A., & Thomas, T. (2021). We are trying to communicate the best we can: Districts' communication on Twitter during the COVID-19 pandemic. https://osf.io/qpu8v/download

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf

O'Byrne, W., & Pytash, K. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59*(2), 137– 140. https://doi.org/10.1002/jaal.463

OECD. (2021). The state of school education. One year into the COVID pandemic. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1622097476&id=id&accnam=guest&checksum=678160B485CFB5B17A1DCE7FD5A59297

O'Flaherty, A. (2021, February 8). Surge in teens seeking online help over sexting, cyberbullying during COVID lockdown. *ABC Radio Brisbane.* https://www.abc.net.au/news/2021-02-08/surge-in-teens-seeking-sexting-cyberbullying-help-during-covid/13126214

Ollitt, E. (2018, May). Budget 2018: Cyberbullying, image abuse, child safety. Funding boosted to enforce strict new revenge porn rules. *Information Age.* https://ia.acs.org.au/article/2018/budget- 2018—14-2m-for-esafety.html

Panagiotopoulos, P., Barnett, J., Bigdeli, A. Z., & Sams, S. (2016). Social media in emergency management: Twitter as a tool for communicating risks to the public. *Technological Forecasting and Social Change,* 111, 86-96. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.06.010

Payne, H.J., Jerome, A.M., Thompson, B., Mazer, J.P. (2018). Relationship building and message planning: An exploration of media challenges and strategies used during school crises at the P-12 level. *Public Relations Review. 44*(5), 820-828. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.10.005

Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development, 67*(5), 1145-1174. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8

Reid, K., & Kleinhenz, E. (2015). *Supporting teacher development: Literature review*.Commonwealth of Australia, Department of Foreign Affairs and Trade. https://research.acer.edu.au/teacher_education/14/

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic*. OECD, 1*(1), 1-38. https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8. Sacks, D., Bayles, K., Taggart, A., & Noble, S. (n.d). COVID-19 and education: *How Australian schools are responding and what happens next.* PwC Australia. https://www.pwc.com.au/government/government-matters/covid-19-education-how-australian-schools-are-responding.html

Safe and Supportive School Communities. (2020). *Bullying. No Way!* https://bullyingnoway.gov.au

Sentance, S., & Humphreys, S. (2015, September). Online vs face-to-face engagement of computing teachers for their professional development needs. In *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (pp. 69-81).

Springer. Swan, D. (2015, March). Australia gets its first Children's e-Safety Commissioner. *The Australian*. https://www.theaustralian.com.au/business/business-spectator/australia-gets-its-first-childrens- esafety-commissioner/news-story/64ecc42e0927cf624bdaf2115c567466

The Foundation for Young Australians. (2020). *Safe School Coalition Australia.* http://www.safeschoolscoalition.org.au

Thomas, J., Barraket, J., Wilson, C. K., Cook, K., Louie, Y. M., Holcombe-James, I., .. & MacDonald, T. (2016). *Measuring Australia's digital divide: The Australian digital inclusion index 2018.*

Thompson, R. (2021). Teachers and cyberbullying: Interventions, workarounds and frustrations. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 1-15.

Tornos, E. (n.d.). *How to become a teacher if you haven't yet studied teaching.* Gradaustralia. https://gradaustralia.com.au/career-planning/how-to-become-a-teacher-if-you-havent-yet-studied-teaching

Triyason, T., Tassanaviboon, A., & Kanthamanon, P. (2020, July). *Hybrid classroom: Designing for the new normal after covid-19 pandemic*. In Proceedings of the 11th International Conference on Advances in Information Technology (pp. 1-8).

Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Kimmons, R. (2020). # RemoteTeaching &# RemoteLearning: Educator tweeting during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 151-159.

Vernon, M. (2008). *Wellbeing*. Acumen. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* International Institute for Educational Planning. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/13301 0e.pdf

Wilson, R., McGrath-Champ, S. & Mude, W. (2020). *Preliminary results from a survey of remote learning arrangements during COVID-19.* University of Sydney. Whitelock, D. & Jelfs, A. (2003) Editorial: Journal of educational media special issue on blended learning. *Journal of Educational Media, 28*(2-3), 99-100.

WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World health organization. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Wojcikiewicz, S., & Darling-Hammond, L. (2020). *Learning in the time of COVID and beyond.* Learning Policy Institute. https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Restart_Reinvent_Schools_COVID_Priority9_Educator_Preparation.pdf

Wootton, H., & Mizen, R. (2021, June). *Victorian teenage suicide threats jump 184pc amid Pandemic.* Financial Review. https://www.afr.com/policy/health-and-education/victorian-teenage-suicide-threats-jump-184pc-amid-pandemic-20210607-p57ypu

Ziebell, N., Acquro, D., Pearn, C., & Seah, W.T. (2020). *Australian Education Survey: Examining the Impact of COVID-19, Report Summary* https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/3413996/Australian-Education-Survey.pdf