International Journal for Research in Education

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

Article 4

2022

Teacher professional learning in Scotland during (and after) the COVID-19 pandemic: A story of hope and humanity?

Aileen Kennedy Professor
University of Strathclyde, aileen.kennedy@strath.ac.uk

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

Part of the Teacher Education and Professional Development Commons

Recommended Citation

Kennedy, Aileen Professor (2022) "Teacher professional learning in Scotland during (and after) the COVID-19 pandemic: A story of hope and humanity?," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 2 , Article 4.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss2/4

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.: 2000

Teacher professional learning in Scotland during (and after) the COVID-19 pandemic: A story of hope and humanity?

التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا أثناء (وبعد) جائحة COVID-19 : أهي قصة أمل وإنسانية؟

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp126-166

Professor Aileen Kennedy
Director of Teacher Education
University of Strathclyde, Glasgow
aileen.kennedy@strath.ac.uk

البروفيسور أيلين كينيدي
مدير قسم إعداد المعلمين
جامعة ستراثكلايد - كلية التربية،
جلاسجو

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

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

Teacher professional learning in Scotland during (and after) the COVID-19 pandemic: A story of hope and humanity?

Professor Aileen Kennedy
Director of Teacher Education
University of Strathclyde, Glasgow
aileen.kennedy@strath.ac.uk

Abstract

The COVID-19 pandemic changed teachers' personal and professional lives almost overnight as we all moved our lives online to be at a safe social distance from each other. In some ways this has been a leveller in that almost nobody has escaped the influence of the pandemic, but COVID-related mitigations in teacher professional learning have undoubtedly made issues of access and equity better for some and more challenging for others. This article explores how these changes to teacher professional learning in Scotland have both advantaged and disadvantaged particular teachers in particular contexts. It then goes on to illuminate how elements of the pre-pandemic dominant discourse in teacher professional learning have been both maintained and disrupted. The article concludes by articulating a series of lessons learned: things to be kept, nurtured and developed; things to be avoided or to be wary of; and excitingly, things that might be possible in the future as a result of this experience.

Keywords: teacher professional learning; COVID-19; Scotland; professional standards; discourse; rural

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

Introduction

This article explores teacher professional learning in Scotland during the COVID-19 pandemic with a future-oriented gaze. However, before exploring the history of teacher professional learning policy in Scotland, it is worth pointing out that despite Scotland being a part of the United Kingdom (UK), it has had its own separate education legislation since 1885, and that since 1999 and the establishment of the Scottish Parliament, education has been a devolved function. Scotland has also long-enjoyed a professional body for teaching, with the General Teaching Council for Scotland being established in 1966. Since the late 1980s all teachers in Scotland have been required to have at least a Bachelor's degree, and all initial teacher education is university-based (see Shanks, 2020, for detailed exploration of initial teacher preparation in Scotland). Scottish education in general is shaped by a narrative known as 'the Scottish myth', which:

> *'takes the form of a story or 'myth' shaped by history but not always supported by historical evidence, to the effect that Scotland is less class-conscious than England; that ability and achievement, not rank, should determine success in the world; that public (rather than private) institutions should be the means of trying to bring about the good society; and that, even where merit does justify differential rewards, there are certain basic respects – arising from the common humanity of men and women – in which human beings deserve equal consideration and treatment.' (Humes & Bryce, 2013, p. 139)*

While this myth undoubtedly shapes the narrative, there is significant debate about the extent to which it is actually borne out in evidence.

Scotland is a country of just under 5.5 million people, with 53,400 teachers, in which 96% of the population of young people is educated in state schools. The article starts with a brief history of teacher professional

learning policy in Scotland in order that what follows can be understood in context. From this overview key markers of the current policy discourse are highlighted. With these discourse highlights in mind, the article then goes on to explore teachers' professional learning experiences during lockdown, examining the extent to which these experience support or challenge the pre-pandemic policy discourse. It concludes by considering what lessons might be learned from these experiences and what the future of teacher professional learning post-pandemic might look like. It is, above all else, a story of humanity and hope.

Teacher Professional Learning in Scotland: The Policy Context

Teacher professional learning in Scotland has been taken seriously in policy terms since the late 1990s, with the publication of '*Proposals for Developing a Framework for Continuing Professional Development for the Teaching Profession in Scotland*' (Scottish Office Education and Industry Department, 1998). This national consultation asked questions which have paved the way for more recent developments and has arguably shaped the current dominant discourse. In addition to asking questions about whether or not there was a perceived need for such a framework, the consultation sought views on, amongst other things, who might oversee such a framework, whether continuing professional development (CPD) should be a contractual requirement of teachers, how records of CPD might be kept and whether a set of standards would be necessary. Interestingly, while the majority of questions focused on issues of regulation and accountability, the consultation also asked about what CPD might be needed in order to create greater job satisfaction for teachers, recognising what Biesta (2009) would categorise as a 'subjectification' purpose of education, that is, that education, or in this case professional learning, might also serve to fulfil one's own intrinsic motivation rather than existing purely to support the current social order. This is an interesting and often debated point – how

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

can teacher professional learning policies and practices satisfy both teachers' own needs and desires as well as institutional and systemic needs and desires (assuming that these do not always align entirely).

Shortly after the 1998 consultation, an impasse between teacher unions and teacher employers (local authorities) resulted in a wide-ranging inquiry into teachers' working conditions – the 'McCrone Report' (Scottish Executive Education Department, 2000). The resulting agreement (Scottish Executive Education Department, 2001) made new provisions relating to professional development which included, for the first time, a mandatory additional 35 hours of CPD per year (over and above and professional learning/CPD that takes place within teachers' contracted 35 hour working week), and annual professional review. Alongside this, work had started on what we now call the suite of professional standards, initially focusing on initial teacher education and then provisional/full registration (Purdon, 2003). Work progressed at pace, but what was never truly articulated, was the underpinning purpose of CPD, thereby allowing competing agendas to co-exist – a situation which arguably still exists today, and which the COVID-19 pandemic has shone further light on, as explored below.

Over the intervening 20 years between the McCrone agreement and now, teacher professional learning has been subject to numerous reforms (see Kennedy, 2008; Kennedy, 2013; Kennedy & Beck, 2018), including, notably, the '*Teaching Scotland's Future*' report (Donaldson, 2011). Teacher professional learning is now well-embedded in the policy landscape, shaped by the suite of professional standards of which the General Teaching Council for Scotland is guardian (see www.gtcs.org.uk). This suite, the latest version of which was published in 2020, includes standards for: provisional registration; full registration; career-long professional learning; middle leadership; and headship. The standards follow the traditional format of listing competences under three key domains common to most sets of standards across the globe, namely, professional knowledge, professional skills and professional values. Sinnema et al. (2017) express surprise at this homogeneity over geography and time, stating that:

> *Given the demands on teaching presented by the changes over time in the educational context—increasingly challenging curricula, exacting accountabilities, and serious issues of achievement inequity—it is striking that there have not also been more marked changes over time in the design of teaching standards. (p. 10)*

This observation seems even more pertinent in the face of recent pandemic-related challenges. Coincidentally, the revised suite of professional standards puts even more emphasis on professional values, articulating these as being social justice, trust and respect, and integrity, and requiring the same values-based commitment of all teachers at every stage of their career, that is, this section is exactly the same in each standard. In addition, each of the standards puts explicit emphasis on teachers engaging critically with research and policy, and engaging in practitioner enquiry. The standards also expect teachers to know about learning communities and to work in partnership to support young people's health and wellbeing. The discourse evident in these aspects relates quite closely to the Scottish myth outlined earlier, conveying a commitment to the development and wellbeing of all young people and recognition of the individual communities in which they live and learn. However, the extent to which these aspects of the standards are valued and focused on compared with the more routine aspects of classroom organisation and management remains a point of debate.

In addition to the now fairly entrenched organising structure of the professional standards, teachers in Scotland are also expected to engage in the annual 'professional review and development' process which is associated with a process of 'professional update' where teachers are required to account for their ongoing professional learning to the General Teaching Council for Scotland every five years in order to maintain their registration. There exists, therefore an intricate web of professional learning

policies which purport on the one hand to be developmental and collaboratively focused, yet on the other provide a fairly heavy externally-mandated and deeply individualised accountability mechanism. The developmental approach is encapsulated in policy discourse via the national model of professional learning. This model seeks to 'support education professionals to grow professionally and seek improvement in their practice' (Education Scotland website). It elucidates three ways of learning that it suggests derive from best evidence, namely: learning-as-collaborative; learning by enquiring; and learning that deepens knowledge and understanding.

Outwith these mandated policy tools, there has been a general move towards supporting professional learning at Masters-level, something that first creeped into the discourse through the '*Teaching Scotland's Future*' report (Donaldson, 2011), which stated that:

> *While I am not advocating a 'Masters profession' as a key policy driver, I do believe that advanced study is part of the enhanced professionalism which runs through the Review's recommendations, and that the quality and demands of CPD should reflect these expectations. (p. 10)*

Since 2011 access to Masters-level professional learning has been on the Scottish Government's agenda, with annual funding made available to Teacher Education Partnerships (networks comprising each of the teacher education providing universities and their neighbouring local authority employers) to support specific targeted provision. In 2020/21 this amounted to £750,000 (approximately 1,041,675 USD), which if divided evenly amongst the 53,400 teachers employed centrally in Scotland in 2020 equates to only £14 (20 USD) per teacher. It seems impossible to think that this level of investment could make a major impact, but it does signal support for a particular policy direction. The growing emphasis on Masters-level teacher education is evident in terms of its use as a performance

indicator in the annual National Improvement Framework (Scottish Government, 2020), and can also be seen in initial teacher education policy development, yet there remains a lack of conceptual clarity as to the fundamental purpose of supporting Masters-level professional learning for teachers (Kennedy & Carse, 2020).

In summary, teacher professional learning policy in Scotland is shaped around the professional standards and includes a range of policy levers which require compliance and accountability. The policy narrative is simultaneously framed by a focus on social justice, collaborative learning and practitioner enquiry. These two perspectives sit alongside each other in the policy discourse, but their alignment in practice is perhaps more of a challenge, as is ensuring that all 53,400 teachers in Scotland are familiar with this complex collection of policy levers and expectations.

Teacher Professional Learning in Scotland During The COVID-19 Pandemic: Affordances and Constraints

In March 2020 the COVID-19 pandemic led to lockdown in Scotland, with 'The Coronavirus Act 2020' mandating school closures that lasted from March 2020 until the end of the academic session in late June 2020, and then again from January 2021 until roughly April 2021 for most schoolchildren. Since March 2020 teachers have had to work in a variety of ways: teaching fully online from home, in blended ways with some children in school and some working from home, and fully in school with social distancing measures in place. While the emerging literature reports fairly widely on the impact of these emergency measures on children and young people's experiences (Cullinane & Montacute, 2020; Green, 2020) and on initial teacher preparation (Flores and Swennen, 2020), it pays less heed to the impact on teachers themselves, and their professional learning in particular.

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

Mental Health and Wellbeing

It is fair to say that for most teachers the immediate priority was on the mental health and wellbeing of their pupils (Beattie et al., 2021), rather than on developing their wider pedagogical competence. This was first and foremost a moral commitment on the part of teachers, but never far from school leaders' minds was the ongoing pressure to account for improvement in relation to improving the poverty-related attainment gap (Scottish Government, 2021). There has been acknowledgment of the disproportionate impact of the pandemic on vulnerable young people (Green, 2020), and teachers have been very well aware of the implications of this for them and their practice, thus perhaps shifting professional learning priorities from what they might have been pre-pandemic. While this makes perfect sense in terms of teachers engaging in learning that serves immediate purposes, it does perhaps sit at odds with the well-established approach in Scotland of professional learning plans being related closely to longer term institutional and national development plan priorities.

Health and wellbeing was already a key element of Scotland's *Curriculum for Excellence* pre-pandemic, with every teacher, regardless of sector or subject taught having explicit responsibility for teaching health and wellbeing. The COVID-19 lockdown, however, exacerbated the need to teach health and wellbeing in a much more proactive way, as well as to ensure that the '*Getting it Right for Every Child*' (GIRFEC) policy was followed. The GIRFEC approach:

- Is child-focused
- Is based on an understanding of the wellbeing of a child in their current situation
- Is based on tackling needs early
- Requires joined-up working (Scottish Government)

These principles, demanding at any time, became even more challenging as teachers worked remotely from the young people in their

classes. With many additional care and support services withdrawn at the start of the first lockdown (Couper-Kenney and Riddell, 2020), additional pressure was put on teachers to support young people's health and wellbeing in whatever ways they could. McLennan et al. (2020) report on teachers' sudden need to familiarise themselves with the implications of the UK's General Data Protection Regulation (GDPR) in terms of how they might communicate with children and families. Teachers were having to learn in transmissive, technicist ways in order to gather information that would enable them to work in new and unfamiliar contexts, thereby often having to shift their previous professional learning priorities. However, despite the technicist need for knowledge, McLennan et al. (2020) reveal the moral dilemmas underpinning this need for new knowledge to operate in new times. They share a quote from Jeannie, a primary teacher in Scotland who says:

> *"we've got to be really careful … with GDPR and all the rest of it. So yeah, there's a lot to think about, so initial ideas are like what can I do? What can I do? What can I do? But then it's whittling it down to what we are actually allowed to do." (p. 151)*

McLennan et al (2020) point to the efforts that teachers made for the young people in their care, hinting at the emotional labour involved in not only caring in the first place, but working out how to care in a performative and heavily regulated context where accountability looms large. This suggests that professional learning during the pandemic has been driven by emotion, exigencies, and legal frameworks – a complex set of drivers.

While much of the focus of teaching through the pandemic has been on children and young people's health and wellbeing, there has also been some recognition of the toll on teachers' health and wellbeing. This had been on the agenda in Scotland for some time, but had not really been given due recognition in a systematic way. The pandemic has provided impetus to

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

think more seriously about teachers' wellbeing, and considerable investment has been put into the provision of 1:1 coaching for headteachers and for teachers new in post or working in pastoral or child protection roles. However, it has been recognised that in order to avoid teacher 'burnout', sustained positive intervention is required (Iancu et al., 2017), and so it will be important to ensure that these supports are not seen as purely measures to get through the height of the pandemic.

Digital Competence

In addition to the pressing priority of supporting children and young people's mental health and wellbeing, the requirement to engage in emergency remote teaching also forced teachers to have to familiarise themselves not only with how to use new digital tools, but also to engage in thinking about digital pedagogy (Brown et al., 2021). Emergency remote teaching should be considered as distinct from online or distance education which is pre-planned and pedagogically theorised (Beattie et al., 2021); crucially, the 'emergency' aspect presents several challenges: 'a weak theoretical underpinning; gaps in professional knowledge; and difficulties in application due to the novel contexts in which it occurs' (Beattie et al, 2021, p. 2).

The requirements of emergency remote teaching led to teacher competence being considered in different ways than it had hitherto (Brown et al., 2021), and those teachers who were considered as digitally literate or digital champions, were suddenly much more explicitly and actively valued than they had been previously. In their study of new teachers' capacity to respond to emergency remote teaching in Scotland Shanks and Carver (2021) found that many new teachers suddenly found themselves cast in the role of digital expert and felt explicitly valued by their more experienced peers. The sudden requirement to be digitally pedagogically competent served to disrupt traditional hierarchies of expertise, and to focus in a more targeted way on the skills that individual teachers could bring to the school

team that seemed more overtly based on actual competence than on time served. Importantly, for early phase professional learning more generally, this study suggests that there is no need for initial teacher education to prepare graduates for every eventuality, and that Scottish initial teacher education seems to be doing a good job of preparing graduates in a more sustainable way whereby reflexivity is sufficiently well-developed to enable them to apply broad concepts to specific situations. Interestingly, this perhaps challenges Beattie et al's (2021) suggestion that applying pedagogical skills and knowledge in a novel context, such as pandemic-related emergency remote teaching, is necessarily a barrier.

Abaci et al. (2021) report a change in teachers' attitudes towards professional learning for online and blended learning, stating that:

> *Where online learning might previously have been associated with a "removed" or distant model of pedagogy, it now became the means for communities to stay connected and in this way meet teachers' deep need to communicate with and care for the students and their families.* (p. 31)

Lundie and Law (2020) provide further evidence of teachers' enthusiasm for engaging in professional learning relating to online teaching, reporting that 81.8% of the 704 (mainly Scottish) teachers who responded to their survey had 'actively sought out CPD to improve their online teaching during the [school] closure' (p. 2). In addition, they too suggest that teachers are keen not to go back to how things were, with 78.1% of respondents predicting that 'a new balance will need to be struck between the former model of face-to-face teaching and the online model which has rapidly emerged' (Lundie & Law, 2020, p. 2). Thus, the previous focus on 'classroom management' or 'classroom organisation' as a central aspect of professional learning now needs actively reconsidered, as a wider conception of 'classroom' emerges.

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

Much of the professional learning referred to above, that teachers engaged in to enhance their online teaching, was teacher-initiated. It involved teachers networking with each other, often via Twitter, and a new market emerged where expertise was traded freely and willingly. Unfortunately, there is no empirical evidence of this, rather these claims are made based on observations and conversations during the lockdown period, but it seems highly likely that such practices will endure beyond the COVID pandemic. What is already known empirically, however, is that online platform such as Twitter can serve to shift traditional hierarchies, doing away with traditional gatekeepers, and allowing for the free trade of opinions and ideas (Visser et al., 2014). Greenhalgh and Koeler (2017) refer to this as 'just in time' teacher professional development, something that the sudden move to emergency remote teaching required in abundance. We also know that early career teachers, many of whom had been at the vanguard of this professional learning focus, were pleased to share their expertise with other colleagues (Shanks & Carver, 2021), trading their specific digital knowledge for the contextual and experiential knowledge of their more experienced colleagues, and challenging traditionally conservative hierarchies based on length of service. What is not so clear, is the extent to which teachers considered the quality of these professional learning experiences from a critical stance, but as schools and teachers felt increasing loss of control (policy decisions were often made and then overturned with little notice), teacher-initiated professional learning was something that they could exercise some control over.

Access to Professional Learning

In addition to increasing choice and fewer gatekeeping barriers, teachers were suddenly able to access a much greater range of professional learning opportunities that would previously have been closed to them due to geography and timing. For example, teachers were better able to attend

events such as online conferences, and seminars that were hosted outwith the UK. This enables teachers to engage in professional learning alongside other professionals such as policymakers and academics, as well as to make connections with teachers in other counties. This has long been an issue for many teachers in Scotland working in remote and rural locations. Scotland has a population of just over 5.46 million, 70% of whom live in what is called the Central Belt – the most densely populated area of the country, which includes the major cities of Edinburgh and Glasgow. Of the 30% of the population who live outside of the Central Belt, 17% live in what the Scottish Government classifies as 'rural areas'. This means that a not insignificant number of teachers work in rural areas – some in accessible rural areas and some in remote areas, including a number of islands off the north and west coasts.

While the accessibility of *initial* teacher education in remote and rural areas has been given some national policy attention (Redford, 2020), this has tended to be driven by recruitment concerns. Accessibility of good post-qualification professional learning has arguably been given less attention in Scotland, although there is evidence of more explicit attention elsewhere, particularly in Australia (Broadley, 2012) and China (Wang et al., 2017). One of the big barriers identified across the globe, and mirrored in Scotland (Coker, 2021) is the relative lack of digital access in remote and rural areas.

Broadley (2012) highlights not only the practical barriers of time and access, but also that many teachers in remote and rural schools work in very small schools where learning with and from colleagues cannot happen in daily practice, something Wang et al. (2017) highlight in identifying a relative lack of opportunity for peer-observation, collective lesson planning and mentoring and coaching in rural schools. Broadley (2012) also raises issues about access to opportunities that might support teachers in future promotion applications, such as working on projects at regional level,

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

something that Coker's (2021) more recent work also found. This work points to two levels of disadvantage faced by rural teachers in terms of their professional learning: immediate barriers of access and the longer-term negative impact on future prospects. It is fair to say that these barriers most definitely would have been experienced by rural teachers in Scotland pre-pandemic. However, with the advent of online working, much, although by no means all, of this has been overcome. However, these positives come with one very important caveat which was raised not only by teachers, but also by health professionals and business professionals in a recent study in rural Scotland (Coker, 2021), that is, that while access to professional learning can be made easier via online means, 'digital technology mediated interactions present a challenge to the development of social capital, the nuances of dialogue are not picked up' (p. 664).

This concern about the development of social capital via online interactions points to barriers beyond simply those of geography. Macintyre and Macdonald (2011) pose the question 'remote from what?', pointing out that, from their study of remote rural students studying for Open University degrees (Open University was the UK's first fully distance learning university, established in 1969), remoteness is not necessarily simply geographical, but is also relative to an individual's personal circumstances. This distinction was brought into sharp relief during lockdown periods where some teachers found themselves remote, despite living in densely populated areas. In particular, teachers classified as medically vulnerable were forced to self-isolate while their colleagues returned to face-to-face teaching in school buildings.

The above discussion reveals a number of challenges, but also a number of affordances. What is absolutely fundamental at this point in time, as we turn out attention to post-pandemic ways of living and working, is how we capitalise on the affordances rather than simply slipping back into old

norms. The following section considers the extent to which these affordances and constraints fit, or otherwise, with the pre-pandemic dominant discourse of teacher professional learning in Scotland.

Maintaining and disrupting the discourse

During COVID-19 lockdowns the policy discourse on collaborative professional learning and 'learning communities' remained but took a slightly different shape as traditional barriers and borders suddenly disappeared. Overnight, learning communities were no longer bound by geography or even by time zone, giving teachers new-found access to wider networks than had previously been possible. Teachers could finally access not only other teachers across the globe but could also attend conferences with Scottish policymakers and academics that often ran during the day. Thus, while the discourse of learning communities remained, it changed shape fairly dramatically.

From a slightly different perspective, the discourse of community challenged how relationships would be constructed between teachers and families. Teachers came into young people's homes via online teaching, something that some teachers found to be an additional pressure, with Brown et al. (2021) reporting that 'teachers felt their work was 'scrutinized' by parents' (p. 6). Yet this breaking down of traditional boundaries also opened up new possibilities in terms of mutual understanding and new relationships (Brown et al., 2021).

The importance of digital literacy has been creeping slowly into the professional learning discourse, but obviously, with the arrival of the COVID-19 pandemic and associated lockdowns, this priority has been exacerbated. In many ways this has acted as a significant affordance, as there has been investment in both hard and software and in teacher learning, advantaging rurally-located teachers in particular by removing some of the previous barriers to accessing professional learning opportunities. However, as we

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

head towards a new post-pandemic way of working, there remain questions about the extent to which this unfettered access can continue. With the likelihood that some in-person meetings and gatherings will resume, rather than all being conducted entirely online, the system is facing new challenges in relation to both the resources and the pedagogy required to support events at which both in-person and remote engagement can occur simultaneously.

The pre-pandemic professional learning discourse in Scotland was very much about Masters-level, transformative professional learning, but the sudden requirements for emergency remote teaching arguably created a (temporary) shift in favour of what might be termed transmissive professional learning (Kennedy, 2014), that is professional learning that focuses on the acquisition of knowledge and skills rather than on the adaptation of 'meaning making perspectives' (Mezirow, 2006) which might lead to permanent changes in deeper understanding. In particular, not only did teachers have to learn how to use new digital tools, but as children and young people began to return to school buildings, teachers had to learn, and keep up to date with, new health and safety procedures related to national public health measures around face-coverings, social distancing, cleaning and hand-washing/sanitising.

Perhaps the biggest challenge to pre-pandemic ways of working was the sense in which teachers' professional learning priorities become much more local and short-term rather than the longer-term, institutional priorities that most teachers would previously have identified through the professional review and development process. This, coupled with largely unfettered access to online learning opportunities placed control of their professional learning much more squarely in teachers' own hands. It is probably fair to conclude that many of the choices teachers made about their professional learning during lockdown were very clearly aligned with

the professional standards' focus on values, particularly in relation to social justice. However, it appears that the focus on practitioner enquiry was perhaps one of the casualties of lockdown professional learning for teachers, owing to its slightly longer-term nature.

Lessons Learned and Future Possibilities

Exploring teacher professional learning during lockdown surfaces many challenges, some longstanding that have been brought to the surface again recently, and some more recent as a result of the move to emergency remote teaching. In particular, the foregoing exploration suggests three key areas where teacher professional learning in Scotland might usefully be considered differently in the future: communication with young people and their families; a widening of what might be considered as pedagogical spaces; and the design and use of professional standards as the spine of professional learning policy.

Communication with Young People and Their Families

It is clear that when push comes to shove, teachers' priority is the wellbeing of the young people in their care. What the emerging evidence tells us is that COVID-19 has forced teachers to find new ways to communicate with young people and their families. This new and urgent demand requires professional learning in both how to communicate using digital channels and how to navigate what has sometimes seemed like insurmountable legislative and policy barriers (GDPR legislation being just one). The central message here seems to be that professional learning for teachers needs to be much more responsive to contemporary times, and that it needs to provide space for teachers to explore dilemmas and seek new solutions without being closed down because of rules that have been established for different purposes and in different times. As McLennan et al. (2020) powerfully claim, 'The lockdown gave these teachers new

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

possibilities of caring, thus giving teachers the possibility to go beyond the 'norm' of care established within their classrooms and schools' (p. 179); surely this is something we want to keep as we move into a post-pandemic environment.

(Re) consideration of what constitutes pedagogical spaces.

The pandemic surfaced the need for professional learning to expand teachers' ability to work in different pedagogical spaces. In particular, the move to emergency remote teaching has necessitated teachers' engagement with online and blended learning, in terms of both technical skills and pedagogical knowledge. More widely, this move has afforded the opportunity for teachers to reflect in a more focused way on what constitutes productive learning spaces, and the pedagogical approaches underpinning teaching in these spaces. Pre-pandemic, a focus on digital pedagogy was really just beginning to gain traction in the teacher professional learning discourse in Scotland through, for example, its inclusion in the professional standards and the publication of a framework for digital literacy in initial teacher education (SCDE, 2020). Concurrent with this has been an increased emphasis on education for sustainability in Scotland, with a growing narrative around not only outdoor learning, but also place-based learning, which adapts the education experience to 'the unique characteristics of particular places' (Smith, 2002, p. 1). Smith (2002) advocates place-based learning as a means of helping to overcome 'the disjuncture between schools and children's lives that is found in too many classrooms'. Reflecting on the pandemic experiences of teachers in Scotland, it would seem that both digital pedagogy and place-based learning coalesce around notions of broadening where and how our young people can learn, and teachers can teach. The time is surely now for the focus of professional learning to be widened beyond thinking about teaching in traditional wall-bound classroom spaces.

Professional standards as the spine of professional learning policy

Finally, it seems that despite the very recent launch of a revised set of professional standards, there is a need to interrogate the shape and role of professional standards in a much more fundamental way. What this exploration of teacher professional learning during COVID-19 tentatively reveals is that while the professional standards perhaps still stand as the spine supporting professional learning policy, they are less impactful in terms of shaping teachers' professional learning choices. Rather, I suggest that in many cases they may well be used retrospectively to account for professional learning rather than prospectively to shape it. It seems much more likely that local exigencies and teachers' ethical decision-making in relation to young people's present needs have taken priority. There is now a conversation to be had about how exigency and emotion as drivers of professional learning can be balanced alongside institutional and national policy demands. The answer perhaps lies in Sinnema et al's (2017) suggestion that it is time to think radically differently about how professional standards are designed, and what they are used for. They assert that:

> *'If standards are to function as intended, as a lever for system improvement, then standards need to connect explicitly with the points of the system that, if "moved," will have the greatest impact. If standards concentrate attention on what teachers know, or on what teachers know how to do, their potential for actually improving practice is unlikely to be realized. Standards with that focus may well lead to greater teacher knowledge or know how but will not necessarily lead to better application of that knowledge.' (p. 21)*

Sinnema et al (2017) therefore argue that the focus of standards should be on guiding and shaping practice through systematic and focused inquiries, thus locating teacher learning within its applied context. This proposal requires systemic trust in teachers, and a permissive environment

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

which not only allows, but encourages teachers to be agentic in their professional learning. It implies a democratic orientation towards teacher professionalism, what Sachs (2001) describes as 'emerging from the profession itself' (p. 149). This stands in contrast to managerialist professionalism which she describes as 'being reinforced by employing authorities through their policies on teacher professional development' (Sachs, 2001, p. 149). While the policy discourse in Scotland does promote a narrative of democratic professionalism, it seems clear that what we have seen during the pandemic has emerged much more clearly from the profession itself than previous professional learning practices had.

A professional learning landscape based on these underpinning values is, of course, a challenge, and some would argue, a risk, but arguably has a much better chance of creating a teaching profession fit for the future than models based on compliance and externally-mandated accountability mechanisms. This is not to say that teachers should not be accountable for their professional learning, rather that there are other ways to account that align much better with notions of professional trust and agency. More radically, we might consider what Ladson-Billings (2021) calls a 'hard re-set', taking the opportunity to focus on how education can truly be relevant for all young people, rather than going back to a pre-pandemic 'normal' in which thousands of students remain consistently under-served by state education. It seems that now is the time to take a risk with professional learning policies, and to place greater trust in teachers' own hands, embracing the humanity and hope so prominent in the pandemic experience.

التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا أثناء (وبعد) جائحة COVID-19: أهي قصة أمل وإنسانية؟

البروفيسور أيلين كينيدي
مدير قسم إعداد المعلمين
جامعة ستراثكلايد - كلية التربية، جلاسجو
aileen.kennedy@strath.ac.uk

الملخص

غيّرت جائحة COVID-19 الحياة الشخصية والمهنية للمعلمين بين عشية وضحاها حيث انتقلت الحياة عبر الإنترنت للمحافظة على مسافة اجتماعية آمنة بين المجتمع المدرسي. من بعض النواحي ، كان هذا بمثابة عامل تسوية حيث لم يفلت أحداً تقريبًا من تأثير الوباء، ولكن التخفيفات المترتبة جراء COVID في التعلم المهني للمعلمين بينت بلا شك المفارقات في قضايا حصول المعلمين على التعلم المهني المناسب بشكل منصف. تستكشف هذه الدراسة تأثير التغييرات التي طرأت على التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا و كيف أسهم ذلك في تباين بين فئات من المعلمين المعنيين في سياقات معينة. كما تسلط هذه الدراسة الضوء على كيفية تأثر عناصر الخطاب السائد في التعلم المهني للمعلمين (قبل الجائحة) من حيث استمرارية بعض العناصر وتعطيل بعضها. وتختتم الورقة البحثية بتوضيح سلسلة من الدروس المستفادة: أمورٌ يجب الحفاظ عليها ورعايتها وتطويرها ؛ أمورٌ يجب تجنبها أو الحذر منها ؛ وأخيراً أمورٌ قد تكون ممكنة في المستقبل نتيجة لهذه التجربة.

الكلمات المفتاحية : التعلم المهني للمعلمين، كوفيد 19، اسكتلندا، المعايير المهنية، الخطاب، المناطق النائية

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

المقدمة

تستكشف هذه الدراسة التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا أثناء جائحة COVID-19 بنظرة موجهة نحو المستقبل. تجدر الإشارة، قبل استعراض تاريخ سياسة التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا، إلى أنه على الرغم من كون اسكتلندا جزءًا من المملكة المتحدة، فقد كان لديها تشريعات تعليم منفصلة خاصة بها منذ عام 1885، وأنه منذ عام 1999 مع إنشاء البرلمان الاسكتلندي، فقد تم تفويض التعليم في اسكتلندا. كما تتمتع اسكتلندا أيضًا منذ فترة طويلة بهيئة مهنية للتدريس ، حيث تم إنشاء مجلس التدريس العام الاسكتلندي في عام 1966. ومنذ أواخر الثمانينيات من القرن الماضي، طُلب من جميع المعلمين في اسكتلندا أن يكونوا حاصلين على درجة البكالوريوس على الأقل، كما أن تعليم المعلمين الأولي هو تعليمٌ جامعي (انظر Shanks، 2020 for detailed exploration of initial teacher preparation in Scotland). يتشكل التعليم الاسكتلندي بشكل عام من خلال سرد يُعرف باسم "الأسطورة الاسكتلندية" ، والذي ينص على:

> الأسطورة الاسكتلندية تأخذ شكل قصة أو" أسطورة " شكّلها التاريخ ولكن لا تدعمها دائمًا أدلة تاريخية، وتتمحور هذه الاسطورة حول كونِ اسكتلندا أقل اهتماماً ووعياً للطبقية من إنجلترا؛ ونظرتها بأن القدرة والإنجاز، وليس المنصب، اللذان يحددان النجاح في العالم؛ وبأن المؤسسات العامة (وليست الخاصة) هي الوسيلة لمحاولة تحقيق المجتمع الصالح؛ بالإضافة إلى الاعتقاد بأنه عندما تبرر الجدارة المكافآت التفاضلية، تضلُ هناك بعض الجوانب الأساسية - الناشئة عن الإنسانية المشتركة بين الرجال والنساء - والتي يستحق فيها البشر معاملة و عناية متساوية و متكافئة (انظر Humes & Bryce, 2013, p. 139).

في حين أن هذه الأسطورة تشكل ،بلا شك، السرد، إلا أن هنالك جدلًا كبيرًا حول مدى قابلية إثبات هذه الاسطورة بالأدلة في الواقع.

تعداد سكان دولة اسكتلندا حوالي 5.5 مليون نسمة، ويعمل بها 53400 معلم، حيث يتم تعليم 96٪ من الناشئة في المدارس الحكومية. تبدأ هذه الدراسة بسرد تاريخٍ موجز لسياسة التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا لتوضيح ما قد يلي في السياق. ومن خلال هذه النظرة العامة، سيتم إبراز العلامات الرئيسية لخطاب السياسة الحالي والتي من خلالها تستكشف الدراسة خبرات التعلم المهني للمعلمين أثناء الإغلاق بسبب COVID-19، ودراسة مدى دعم هذه التجارب لخطاب سياسة ما قبل الوباء أو مدى مواجهتها لتحديات بخصوص هذا الخطاب. وأخيراً تكشف هذه الورقة

البحثية الدروس المستفادة منهت من هذه التجارب وتنظر إلى المستقبل المحتمل للتعلم المهني للمعلم لفترة ما بعد الجائحة، فهذه فوق كل شئ، هي قصة أمل وإنسانية.

التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا: سياق السياسة

قد تم أخذ التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا على محمل الجد في مصطلحات السياسة منذ أواخر التسعينيات، مع نشر "مقترحات لتطوير إطار للتطوير المهني المستمر لمهنة التدريس في اسكتلندا"(انظر Scottish Office Education and Industry Department, 1998). طرح هذا الاستطلاع الوطني أسئلة مهدت الطريق لمزيد من التطورات المؤخرة، ويمكن القول إنها شكلت الخطاب السائد الحالي بلا شك. بالإضافة إلى طرح أسئلة حول ما إذا كانت هناك حاجة متصورة لمثل هذا الإطار أم لا، طرح هذا الاستطلاع وجهات نظر حول أمور كثيرة لا تنحصر في: من الذي قد يشرف على مثل هذا الإطار، وما إذا كان التطوير المهني المستمر Continuous Professional Development (CPD) يجب أن يكون شرطًا تعاقديًا للمعلمين، وكيف يمكن الاحتفاظ بسجلات التعلم المهني وما إذا كانت مجموعة من المعايير ستكون ضرورية لتقييد الأمر. ومن المثير للاهتمام، أنه في حين أن غالبية الأسئلة ركزت على قضايا التنظيم والمساءلة، فإن الاستطلاع تساءل أيضًا عن ماهية التطوير المهني المستمر (CPD) الذي قد يكون مطلوبًا من أجل خلق رضا وظيفي أكبر للمعلمين، مع الاعتراف بما يصنفه بيستا (انظر Biesta, 2009) على أنه هدف "موضوعي" للتعليم ، أي أن التعليم، أو في هذه الحالة التعلم المهني، قد يعمل أيضًا على تلبية الدافع الذاتي للفرد بدلاً من كونه مجرد أداة داعمة للنظام الاجتماعي الحالي. فهذه نقطة مثيرة للاهتمام ويتم مناقشتها في كثير من الأحيان - كيف يمكن لسياسات وممارسات التعلم المهني للمعلم أن تلبي احتياجات ورغبات المعلمين الخاصة وكذلك الاحتياجات والرغبات المؤسسية والنظامية (بافتراض أن هذه لا تتوافق دائمًا بشكل كامل).

بعد وقت قصير من استطلاع عام 1998، أدت أزمة بين نقابات المعلمين وأرباب العمل (السلطات المحلية) إلى تحقيقٍ واسع النطاق في ظروف عمل المعلمين – بما يسمى ب"تقرير ماكرون" "McCrone Report " (انظر Scottish Executive Education Department, 2000) . نصت الاتفاقية الناتجة (انظر Scottish Executive Education Department, 2001) على أحكام جديدة تتعلق بالتطوير المهني والتي تضمنت، لأول مرة، 35 ساعة إضافية إلزامية من التعلم المهني المستمر سنويًا (أكثر من ساعات التعلم المهني المستمر الذي عادةً ما كان ضمن عقود المعلمين الذين يعملون بتعاقد 35 ساعة عمل أسبوعياً)، بالإضافة إلى المراجعة المهنية السنوية. إلى جانب ذلك، بدأ العمل على ما نسميه الآن مجموعة المعايير المهنية، مع التركيز في البداية على التعليم الأولي للمعلم ثم التسجيل الؤقت /أو الكامل (انظر Purdon, 2003). وتقدم

العمل بوتيرة سريعة، ولكن ما لم يتم التعبير عنه حقًا، كان الهدف الأساسي للتعليم المهني المستمر، وبالتالي خلق بيئة تم السماح فيها للأجندات المتنافسة بالتعايش - وهو وضع يمكن القول إنه لا يزال موجودًا حتى اليوم، والذي ألقى جائحة COVID-19 مزيدًا من الضوء عليه ، مثل المستكشفة أدناه.

على مدار العشرين عامًا الفاصلة بين اتفاقية ماكرون والآن ، خضع التعلم المهني للمعلمين للعديد من الإصلاحات(انظر Kennedy, 2008; Kennedy, 2013; Kennedy and Beck, 2018)، بما في ذلك، على وجه الخصوص، تقرير "تدريس مستقبل اسكتلندا" (انظر Donaldson, 2011). وأصبح التعلم المهني للمعلم الآن جزءًا لا يتجزأ من المشهد السياسي، والذي تبلور من خلال مجموعة المعايير المهنية التي يعتبر مجلس التدريس العام في اسكتلندا هو الراعي لها (انظر www.gtcs.org.uk). تتضمن هذه المجموعة، التي تم نشر أحدث إصدار منها في عام 2020، معايير لـ: التسجيل المؤقت؛ التسجيل الكامل للتعلم المهني المستمر؛ القيادة الوسطى والرئاسة. تتبع المعايير الشكل التقليدي لإدراج الكفاءات ضمن ثلاثة مجالات رئيسية مشتركة في معظم مجموعات المعايير في جميع أنحاء العالم، وهي المعرفة المهنية والمهارات المهنية والقيم المهنية. ما حذا بسينيما وآخرون (انظر Sinnema el al., 2017) الأعراب عن دهشتهم من هذا التجانس الذي تعدى حدود الزمان والمكان ، قائلين:

> بالنظر إلى متطلبات التدريس التي قدمتها التغييرات بمرور الوقت في السياق التعليمي - المناهج الصعبة بشكل متزايد، والمساءلة الصارمة، والقضايا الخطيرة المتعلقة بعدم المساواة في الإنجاز - فمن اللافت للنظر أنه لم تكن هناك أيضًا تغييرات ملحوظة بمرور الوقت في تصميم معايير التدريس. (ص 10)

تبدو هذه الملاحظة وثيقة الصلة بالموضوع الأخير في مواجهة التحديات الأخيرة المتعلقة بالجائحة. ويتوافق ذلك مع ما تؤكد عليه المجموعة المنقحة من المعايير المهنية بشكل أكبر على القيم المهنية، وتوضح هذه القيم باعتبارها العدالة الاجتماعية والثقة والاحترام والنزاهة، وتتطلب الالتزام القائم على القيم من جميع المعلمين في كل مرحلة من مراحل حياتهم المهنية، أي، هذا القسم هو نفسه تمامًا في كل معيار. بالإضافة إلى ذلك ، يركز كل معيار من المعايير بشكل واضح على مشاركة المعلمين بشكل نقدي في البحث والسياسة، والانخراط في دور المدقق المهني. تتضمن المعايير أيضًا توقعات بأن يعرف المعلمون عن مجتمعات التعلم، وأن يعملوا في شراكة لدعم صحة الشباب ورفاهيتهم. يرتبط الخطاب الواضح في هذه الجوانب ارتباطًا وثيقًا بالأسطورة الاسكتلندية الموضحة سابقًا، مما ينقل التزامًا بتنمية ورفاهية جميع الشباب والاعتراف بالمجتمعات الفردية التي يعيشون ويتعلمون فيها. ومع ذلك، يظل مدى تقييم هذه الجوانب من المعايير والتركيز عليها مقارنة بالجوانب الروتينية لتنظيم وإدارة الفصل الدراسي موضع نقاش.

بالإضافة إلى الهيكل التنظيمي الراسخ للمعايير المهنية، من المتوقع أيضًا أن يشارك المعلمون في اسكتلندا في عملية "المراجعة المهنية والتطوير" السنوية التي ترتبط بعملية "التحديث المهني" حيث يُطلب من المعلمين أن يحدثوا بيانات تعلمهم المهني المستمر عند مجلس التدريس العام الاسكتلندي كل خمس سنوات من أجل الحفاظ على تسجيلهم في المجلس. ولذلك توجد شبكة معقدة من سياسات التعلم المهني التي تدعي من ناحية أنها تنموية ومركزة بشكل تعاوني، ولكن من ناحية أخرى توفر آلية مساءلة ثقيلة إلى حد ما مفوضة من الخارج ومتخصصة للغاية. ويتجسد النهج التنموي في خطاب السياسات عبر النموذج الوطني للتعلم المهني national model of professional learning حيث يسعى هذا النموذج إلى "دعم محترفي التعليم للنمو مهنيًا والسعي إلى تحسين ممارساتهم" (موقع ويب Education Scotland). ويوضح النموذج ثلاث طرق للتعلم مستمدة من أفضل الأدلة، وهي: أولاً التعلم التعاوني وثانياً التعلم عن طريق الاستفسار وثالثاً والتعلم الذي يعمق المعرفة والفهم.

من خلال أدوات السياسة الإلزامية هذه، كان هناك تحرك عام نحو دعم التعلم المهني على مستوى الماجستير، وهو أمر تسلل أولاً إلى الخطاب من خلال تقرير "تدريس مستقبل اسكتلندا" (انظر Donaldson, 2011) ، والذي ذكر أن:

> على الرغم من أنني لا أؤيد فكرة "مهنة الماجستير" كمحرك رئيسي للسياسة، إلا أنني أعتقد أن الاستمرارية في الدراسة المتقدمة هي جزء من الاحتراف المُحسن الذي يوحى به من خلال توصيات المراجعة، وأن جودة ومتطلبات التطوير المهني المستمر يجب أن تعكس هذه التوقعات. (ص 10)

منذ عام 2011 أدرجت فكرة تيسير الوصول إلى التعلم المهني على مستوى الماجستير لى جدول أعمال الحكومة الاسكتلندية، مع توفير التمويل السنوي لشراكات تعليم المعلمين (الشبكات التي تضم كل من الجامعات الي توفر برامج تعليم المعلمين وأرباب عمل السلطات المحلية المجاورة لهم) لدعم توفير مستهدف محدد. في العام الأكاديمي 2021/2020 ، بلغ المخصص المالي 750000 جنيه إسترليني (حوالي 1،041،675 دولارًا أمريكيًا)، والذي إذا تم تقسيمها بالتساوي بين 53400 معلمًا تم توظيفهم مركزيًا في اسكتلندا في عام 2020 سيساوي 14 جنيهًا إسترلينيًا فقط (20 دولارًا أمريكيًا) لكل معلم. يبدو من المستحيل التفكير في أن هذا المستوى من الاستثمار يمكن أن يكون له تأثير كبير، لكنه يشير إلى حاجة الدعم باتجاه سياسي معين. فيتضح التركيز المتزايد على تعليم المعلمين على مستوى الماجستير من حيث استخدامه كمؤشر أداء في إطار التحسين السنوي على المستوى الوطني (انظر Scottish Government, 2020) ويمكن أيضًا رؤيته في تطوير سياسة تعليم المعلمين الأولية، ومع ذلك لا يزال هناك نقص في الوضوح المفاهيمي فيما يتعلق بالهدف الأساسي لدعم التعلم المهني على مستوى الماجستير للمعلمين (انظر Kennedy and Carse, 2020).

باختصار، تتمحور سياسة التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا حول المعايير المهنية وتتضمن مجموعة من أدوات السياسة التي تتطلب الامتثال والمساءلة. ويتم تأطير سرد السياسة في الوقت ذاته من خلال التركيز على العدالة الاجتماعية والتعلم التعاوني و دور المدقق المهني. يعمل هذان المنظوران جنبًا إلى جنب في خطاب السياسة، لكن التوافق بينهما في الممارسة ربما يمثل تحديًا أكبر، كما هو الحال مع ضمان أن جميع المعلمين البالغ عددهم 53400 مدرس في اسكتلندا على دراية بهذه المجموعة المعقدة من أدوات السياسة والتوقعات.

التعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا خلال جائحة COVID-19: الإمكانيات والقيود

في مارس 2020 ، أدى وباء COVID-19 إلى إغلاق اسكتلندا، مع استحداث "قانون فيروس كورونا 2020'' وفرض إغلاق المدارس الذي استمر من مارس 2020 حتى نهاية السنة الأكاديمية في أواخر يونيو 2020، ثم مرة أخرى من يناير 2021 حتى تقريبًا أبريل 2021 لمعظم طلاب المدارس. منذ مارس 2020، اضطر المعلمون إلى العمل بعدة طرق و هي إما التدريس عن بعد (عبر الانترنت) بشكل كامل، أو بالتدريس بطرق مختلطة مع بعض الطلاب في المدرسة والبعض الآخر يتعلم عن بعد من المنزل، أو التدريس وجها لوجه في المدرسة بشكل كامل مع إجراءات التباعد الاجتماعي المعمول بها. في حين أن البحوث الناشئة تقدم تقارير واسعة إلى حد ما عن تأثير هذه التدابير الطارئة على تجارب الأطفال والشباب (انظر Cullinane and Montacute, 2020; Green, 20) وعلى الإعداد الأولي للمعلم (انظرFlores and Swennen, 2020) ، فإنها لا تولي اهتمامًا كثيراً بالتأثير على المعلمين أنفسهم، وعلى التعلم المهني بشكل خاص.

الصحة النفسية والعافية

من الإنصاف القول إن الأولوية المباشرة لمعظم المعلمين كانت على الصحة النفسية ورفاهية تلاميذهم (انظر Beattie et al., 2021)، بدلاً من تطوير كفاءاتهم التربوية بشكل أعمق. كان هذا أولاً وقبل كل شيء التزامًا أخلاقيًا من جانب المعلمين، ومن جانب آخر كان قادة المدارس تحت ضغط مستمر لتفسير كل ما يتعلق بتحسين فجوة التحصيل المرتبطة بالفقر (انظر Scottish Government, 2021). كان هناك اعتراف بالتأثير غير المتكافئ للوباء على فئات معينة من الطلاب المعرضين للخطر (انظر Green, 2020)، وكان المعلمون على دراية تامة بآثار ذلك عليهم وعلى ممارساتهم، وبالتالي ربما كان ذلك سببا في تحول أولويات التعلم المهني فيما كانت عليه في مرحلة ما قبل الجائحة. في حين أن هذا منطقي تمامًا من حيث انخراط المعلمين في التعلم الذي يخدم أغراضًا فورية ، إلا أنه ربما يتعارض مع النهج الراسخ في اسكتلندا لخطط التعلم المهني التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأولويات خطة التنمية الوطنية والمؤسسية طويلة المدى.

كانت الصحة والرفاهية بالفعل عنصرًا أساسيًا *في منهج اسكتلندا للتميز* (*Curriculum for Excellence*) قبل الجائحة، حيث يتحمل كل معلم، بغض النظر عن القطاع الخاص به أو المادة التي يتم تدريسها، مسؤولية واضحة عن تعليم الصحة والرفاهية teaching health and wellbeing. ومع ذلك، أدى الإغلاق بسبب COVID-19 إلى تفاقم الحاجة إلى تعليم الصحة والرفاهية بطريقة أكثر استباقية، بالإضافة إلى ضمان اتباع سياسة "حصول كل طفل على حقه بشكل صحيح ومتكامل" (*'Getting it Right for Every Child'*- GIRFEC). حيث أن نهج GIRFEC:

- يركز على الطفل.
- يستند على فهم وإدراك رفاهية الطفل في وضعه الحالي.
- يستند على التدخل المبكر في معالجة احتياجات الطفل.
- يتطلب العمل المشترك. (Scottish Government)

أصبحت هذه المبادئ، التي عادة ما تتطلب الكثيرفي أي وقت ما، تمثل تحديا أكبر حيث عمل المعلمون عن بُعد عن فصولهم وطلابهم. ومع سحب العديد من خدمات الرعاية والدعم الإضافية في بداية الإغلاق الأول (انظر Couper-Kenney and Riddell, 2020)، تم فرض ضغط إضافي على المعلمين لدعم صحة الشباب ورفاهيتهم بأي طريقة ممكنة. يشير تقرير ماكلينان وآخرون (2020) عن حاجة المعلمين الملحة للتعرف على الآثار المترتبة على اللائحة العامة لحماية البيانات (GDPR) في المملكة المتحدة فيما يتعلق بكيفية التواصل مع الأطفال و أسرهم. وكان على المعلمين أن يتعلموا بطرق انتقالية وتقنية من أجل جمع المعلومات التي من شأنها أن تمكنهم من العمل في سياقات جديدة وغير مألوفة، وبالتالي يضطرون في كثير من الأحيان إلى تغيير أولويات التعلم المهني السابقة. وعلى الرغم من الحاجة للمعرفية التقنية، يكشف تقرير ماكلينان وآخرون (2020) عن المعضلات الأخلاقية التي تحد من تطبيق المتطلبات المعرفية في هذا العصر الجديد، فلفت التقرير الى اقتباسا من جيني، إحدى معلمات المرحلة الابتدائية في اسكتلندا حيث تقول:

> "علينا أن نكون حذرين حقًا ... مع اللائحة العامة لحماية البيانات (GDPR) وكل شئيا آخر مرافق له. حسنًا، هناك الكثير مما يجب التفكير فيه، لذا فإن الأفكار الأولية هي مثلاً ماذا يمكنني أن أفعل؟ ماذا بإمكاني أن أفعل؟ ماذا بإمكاني أن أفعل؟ ولكن بعد ذلك يتم تقليصها إلى ما يُسمح لنا فعلاً بفعله ". (انظر ص 151)

يشير تقرير ماكلينان وآخرون (انظر McLennan et al, 2020) إلى الجهود التي بذلها المعلمون من أجل طلابهم، ملمحين إلى العمل الوجداني الذي لم يقتصر على الرعاية فقط في المقام الأول، ولكن تضمن العمل أيضاً على كيفية الرعاية في سياق أدائي منظم بشدة حيث المساءلة تلوح

في الأفق بشكل كبير مما يشير إلى أن التعلم المهني أثناء الوباء كان مدفوعًا بالعواطف والمقتضيات والأطر القانونية - مجموعة معقدة من الدوافع.

في حين أن الكثير من التركيز في التدريس خلال الوباء كان على صحة الأطفال والشباب ورفاهيتهم، كان هناك أيضًا بعض الاعتراف بالتأثير السلبي على صحة المعلمين ورفاهيتهم. حيث كان هذا الموضوع على جدول الأعمال في اسكتلندا لبعض الوقت، ولكن لم يتم الاعتراف به حقًا بطريقة منهجية. ولقد وفر الوباء حافزًا ودافعا للتفكير بجدية أكبر في رفاهية المعلمين، وتم وضع استثمارات كبيرة في توفير تدريب فردي 1:1 coaching for headteachers and for teachers لمدراء المدارس والمعلمين الجدد في مناصبهم أو الذين يعملون في أدوار رعاية أو حماية الطفل. ومع ذلك، فقد تم الاعتراف بأنه من أجل تجنب "الإرهاق الوظيفي" للمعلمين، فإن التدخل الإيجابي المستمر مطلوب (انظر Lancu et al., 2017)، ولذا سيكون من المهم التأكد من أن هذه الدعامات لا يُنظر إليها على أنها مجرد إجراءات لتجاوز ذروة الوباء.

الكفاءة الرقمية

بالإضافة إلى الأولوية الملحة المتمثلة في دعم الصحة النفسية للأطفال والشباب ورفاهيتهم، فإن حاجة المعلمين في الانخراط في التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ أجبرهم أيضًا على أن يتعرفوا ليس فقط على كيفية استخدام الأدوات الرقمية الجديدة، ولكن أيضًا على الانشغال في التفكير حول علم أصول التدريس الرقمي (انظر Brown et al., 2021). ويجب اعتبار التدريس والتعليم عن بُعد في حالات الطوارئ متميزًا ومختلفاً عن كل من التعليم عبر الإنترنت أو التعليم عن بعد المخطط له مسبقًا بالاعتماد على النظريات التربوية (انظر Beattie et al., 2021)؛ فبشكل حاسم ، يمثل جانب "الطوارئ" في هذه الحالة الخاصة العديد من التحديات والتي تتمثل في "أساس نظري ضعيف ؛ فجوات في المعرفة المهنية ؛ والصعوبات في التطبيق بسبب السياقات الجديدة التي تحدث فيها " (انظر Beattie et al., 2021, p. 2).

أدت متطلبات التدريس عن بعد في حالات الطوارئ إلى النظر في كفاءة المعلم بطرق مختلفة عما كانت عليه حتى ذلك الحين (انظر Brown et al., 2021) ، فهؤلاء المعلمين الذين تم اعتبارهم متعلمين رقميًا أو أبطالًا رقميين، أصبحوا فجأة موضع تقدير أكثر علانيةً ونشاطًا عن ذي قبل. وجد شانكس وكارفر (2021) في دراستهم لقدرة المعلمين الجدد على الاستجابة للتدريس عن بُعد في حالات الطوارئ في اسكتلندا أن العديد من المعلمين الجدد وجدوا أنفسهم فجأة في دور الخبير الرقمي، وشعروا بالتقدير الواضح من قبل أقرانهم الأكثر خبرة في التدريس. أدت الحاجة المفاجئة للتأهيل التربوي الرقمي إلى تعطيل التسلسل الهرمي التقليدي للخبرة، والتركيز بشكل أكثر استهدافًا على المهارات التي يمكن أن يجلبها المعلمون الفرديون إلى فريق المدرسة وبذلك بدت أن

الخبرة تستند بشكل علني على الكفاءة الفعلية بدلاً من الوقت الذي تقضيه في المهنة، الأهم من ذلك، بالنسبة للتعلم المهني في المراحل المبكرة بشكل عام، تشير هذه الدراسة إلى أنه لا توجد حاجة لتعليم أولي للمعلمين لإعداد الخريجين لكل الاحتمالات، فيبدو أن تعليم المعلمين الأولي الاسكتلندي يقوم بعمل جيد في إعداد الخريجين بطريقة أكثر استدامة حيث يتم تطوير التفكير التحليلي بشكل جيد بما يكفي لتمكينهم من تطبيق مفاهيم واسعة على مواقف محددة. ومن المثير للاهتمام، أن هذا ربما ينافي اقتراح بيتي وآخرون (2021) بأن تطبيق المهارات والمعرفة التربوية في سياق جديد، مثل التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ المتعلقة بالوباء ، يعد بالضرورة عائقًا.

أباسي وآخرون (2021) أشار إلى تغيير في مواقف المعلمين تجاه التعلم المهني للتعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج، مبيناً ما يلي:

> قد يكون التعلم عبر الإنترنت مرتبطًا سابقًا بنموذج "معزرل" أو بعيد من علم أصول التدريس، فقد أصبح الآن وسيلة للمجتمعات للبقاء على اتصال وبهذه الطريقة يلبي حاجة المعلمين العميقة للتواصل مع الطلاب وعائلاتهم ورعايتهم. (ص 31).

يقدم لوندي ولو (2020) دليلًا إضافيًا على حماس المعلمين للانخراط في التعلم المهني المتعلق بالتدريس عبر الإنترنت، حيث أفادوا أن 81.8 ٪ من 704 معلمًا (معظمهم من الاسكتلنديين) الذين استجابوا لاستطلاعهم قد "سعوا بنشاط إلى التطوير المهني المستمر لتحسين مهاراتهم في التدريس عبر الإنترنت أثناء إغلاق [المدرسة] "(ص 2). بالإضافة إلى ذلك ، يقترحون أيضًا أن المعلمين حريصون على عدم العودة إلى ما كانت عليه الأمور، حيث توقع 78.1٪ من المستجيبين أنه يجب تحقيق توازن جديد بين النموذج السابق للتدريس وجهاً لوجه والنموذج عبر الإنترنت الذي ظهر بشكل سريع" (انظر Lundie & Law, 2020, p. 2). وبالتالي ، فإن التركيز السابق على "إدارة الفصل الدراسي" أو "تنظيم الفصل الدراسي" باعتباره جانبًا مركزيًا من التعلم المهني يحتاج الآن إلى إعادة النظر بنشاط ، حيث يظهر مفهوم أوسع لـ "الفصل الدراسي".

إن الكثير من التعلم المهني المشار إليه أعلاه، والذي شارك فيه المعلمون لتعزيز تعليمهم عبر الإنترنت، كان بمبادرة من المعلم نفسه. فاشتمل ذلك على قيام المعلمين بالتواصل مع بعضهم البعض، غالبًا عبرموقع تويتر (Twitter)، وظهربذلك سوق جديد حيث تم تداول الخبرة بحرية وعن طيب خاطر. لسوء الحظ، لا يوجد دليل تجريبي مدون بشكل بحثي على ذلك، بل تم تقديم هذه التصريحات بناءً على الملاحظات والمحادثات خلال فترة الإغلاق، ولكن يبدو من المرجح جدًا أن مثل هذه الممارسات ستستمر إلى ما بعد جائحة COVID. ومع ذلك، فإن ما هو معروف بالفعل تجريبيًا أن المنصات عبر الإنترنت مثل تويتر (Twitter) يمكن أن تعمل على تغيير التسلسل الهرمي التقليدي، وذلك بالتخلص من حراس البوابة التقليديين، والسماح بالتداول الحر للآراء

(انظر Visser et al., 2014). يشير كولير وجرينهالخ (2017) إلى هذا على أنه التطوير المهني للمعلم "في الوقت المناسب"، وهو أمر يتطلبه الانتقال المفاجئ إلى التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ بكثرة. كما أنه معروف أيضاً بأن المعلمين في بداية حياتهم المهنية، والذين كان العديد منهم في طليعة هذا التركيز على التعلم المهني، سعداء بمشاركة خبراتهم مع زملائهم الآخرين (انظر Shanks & Carver, 2021)، وذلك من خلال تبادل معارفهم الرقمية المحددة بمقابل السياق والمعرفة التجريبية من زملائهم الأكثر خبرة، وتحدي التسلسلات الهرمية التقليدية التي تعتمد على طول الخدمة. ما هو ليس بواضح، هو إلى أي مدى نظر المعلمون إلى جودة خبرات التعلم المهنية هذه بشكل نقدي، ولكن نظرًا لأن المدارس والمعلمين شعروا بفقدان متزايد للسيطرة (غالبًا ما يتم اتخاذ قرارات السياسة ثم يتم إبطالها دون إشعار يذكر)، كان التعلم المهني المبتدئ بمبادرة من المعلمين أنفسهم شيئًا يمكنهم ممارسة بعض السيطرة عليه.

إمكانية الوصول إلى التعلم المهني

بالإضافة إلى زيادة الخيارات وتقليل العقبات، تمكن المعلمون فجأة من الوصول إلى مجموعة أكبر بكثير من فرص التعلم المهني التي غير متاحة لهم في السابق بسبب اختلاف الزمان والمكان. على سبيل المثال، كان المعلمون أكثر قدرة على حضور الأحداث مثل المؤتمرات والندوات عبر الإنترنت التي تم تنظيمها خارج المملكة المتحدة. يتيح ذلك للمدرسين الانخراط في التعلم المهني جنبًا إلى جنب مع محترفين مهنيين آخرين مثل صانعي السياسات والأكاديميين، بالإضافة إلى القدرة على التواصل مع المعلمين في المقاطعات الأخرى. فلطالما كانت هذه مشكلة للعديد من المعلمين في اسكتلندا الذين يعملون في المناطق النائية والريفية. يبلغ عدد سكان اسكتلندا ما يزيد قليلاً عن 5.46 مليون نسمة، ويعيش 70٪ منهم فيما يسمى بالحزام المركزي - المنطقة الأكثر كثافة سكانية في البلاد، والتي تشمل المدن الرئيسية في إدنبرة وجلاسكو. ومن بين 30٪ من السكان الذين يعيشون خارج الحزام المركزي، يعيش 17٪ من السكان فيما تصنفه الحكومة الاسكتلندية على أنها "مناطق ريفية". ويعني ذلك أن عددًا كبيرًا من المعلمين يعملون في المناطق الريفية - بعضهم في المناطق الريفية التي يسهل الوصول إليها والبعض الآخر في المناطق النائية، بما في ذلك عدد من الجزر قبالة السواحل الشمالية والغربية.

في حين أن موضوع إمكانية الوصول إلى التعليم الأولي للمعلمين في المناطق النائية والريفية قد حظي ببعض الاهتمام من قبل السياسة الوطنية (انظر Redford, 2020)، إلا أن هذا كان مدفوعًا بمخاوف التوظيف. يمكن القول إن موضوع إمكانية الوصول إلى التعلم المهني الجيد بعد التأهيل الجامعي قد حظي باهتمام أقل في اسكتلندا، بالمقارنة مع أدلة تشير إلى وجود المزيد من الاهتمام الواضح في أماكن أخرى، لا سيما في أستراليا (انظر Broadley, 2012) والصين (انظر

Wang et al., 2017). وأحد العوائق الكبيرة التي تم تحديدها في جميع أنحاء العالم، والتي انعكست أيضاً في اسكتلندا (انظر Coker, 2021) هي النقصان النسبي في إمكانية الوصول الرقمي بشكلٍ متكافئ في المناطق النائية والريفية.

لا يبرز برودلي (انظرBroadley, 2012) الحواجز العملية المتعلقة بالزمان وإمكانية الوصول فحسب، ولكن يشير أيضًا إلى أن العديد من المعلمين في المدارس النائية والريفية يعملون في مدارس صغيرة جدًا حيث لا يمكن أن يحدث التعلم التعاوني مع زملائهم بشكل يومي، وهو أمر وانج وآخرون (انظر Wang et al., 2017) سلطوا الضوء عليه فحددوا النقص النسبي لفرصة التعلم من خلال ملاحظة الأقران، وتخطيط الدروس الجماعية والتوجيه والتدريب في المدارس الريفية. يثير برودلي أيضًا قضايا حول إمكانية الوصول إلى الفرص التي قد تدعم المعلمين في ملف طلب الترقية المستقبلية، مثل العمل في المشاريع على المستوى الإقليمي، وهو أمر وجده أيضًا عمل كوكر (انظر Coker, 2021) الأحدث. ويشير هذا العمل إلى مستويين من الأضرار التي يواجهها المعلمون العاملون في المناطق الريفية أو النائية فيما يتعلق بالتعلم المهني: الحواجز المباشرة المتمثلة بإمكانية الوصول وثانيا التأثير السلبي طويل المدى على الآفاق الوظيفية المستقبلية. إذا من العدل أن نقول بأن المعلمين في المناطق الريفية والنائية في اسكتلندا سيواجهون أو واجهوا هذه الحواجز بلا شك في الفترة ما قبل انتشار COVID-19 . إلا أن، مع ظهور العمل عبر الإنترنت، تم التغلب على الكثير، ولكن ليس الكل طبعا، من هذه الحواجز. ومع ذلك، تأتي هذه الإيجابيات مع تحذير واحد مهم للغاية لم يثره المعلمون فحسب، بل سلط المتخصصين الصحيين والمتخصصين في الأعمال الضوء عليه أيضا في دراسة حديثة في ريف اسكتلندا (انظر Coker, 2021)، وهو أنه في حين أن الوصول إلى التعلم المهني قد يكون أسهل من خلال الوسائل عبر الإنترنت، "تمثل التفاعلات التي تتم بوساطة التكنولوجيا الرقمية تحديًا لتنمية رأس المال الاجتماعي ، ولم يتم تحديد الفروق الدقيقة في الحوار" (انظر ص 664).

يشير هذا القلق بشأن تطوير رأس المال الاجتماعي عبر التفاعلات عبر الإنترنت إلى عوائق لا تنحصر في تلك العوائق الجغرافية فقط . يطرح ماكنتاير وماكدونالد (انظر Macintyre & Macdonald, 2011) السؤال "بعيدًا\منعزلين عن ماذا؟"، مشيرين إلى أنه من خلال دراستهم للطلاب الذين يعيشون في مناطق ريفية أو نائية والذين يدرسون للحصول على درجات جامعية مفتوحة (كانت الجامعة المفتوحة أول جامعة بريطانية للتعليم عن بعد بالكامل، تأسست عام 1969)، يكون البعد هنا ليس بالضرورة جغرافيًا فحسب، ولكنه متعلق أيضًا بالظروف الشخصية للفرد. تم إبراز هذا التمييز بشكل كبير خلال فترات الإغلاق بسبب COVID-19 حيث وجد بعض المعلمين أنفسهم منعزلين، على الرغم من أنهم يعيشون في مناطق مكتظة بالسكان. على وجه

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

الخصوص أُجبر المعلمون المصنفون على أنهم معرضون للخطر طبيًا على عزل أنفسهم بينما عاد زملاؤهم إلى التدريس وجهًا لوجه في المباني المدرسية.

تكشف المناقشة أعلاه عن عدد من التحديات، ولكن تكشف أيضًا عددًا من المزايا. وعندما نلفت الانتباه إلى طرق العيش والعمل في فترة ما بعد الجائحة، فإن الأمر الجوهري بلا شك هو كيف نستفيد من المزايا بدلاً من الانزلاق إلى الأعراف القديمة. يتناول القسم التالي مدى ملاءمة هذه المزيا والتحديات أو عدم ملاءمتها، مع الخطاب السائد قبل الوباء للتعلم المهني للمعلمين في اسكتلندا.

المحافظة على الخطاب و تعطيله

خلال عمليات الإغلاق COVID-19، ظل خطاب السياسة حول التعلم المهني التعاوني و "مجتمعات التعلم" لكنه اتخذ شكلاً مختلفًا قليلاً حيث اختفت الحواجز والحدود التقليدية فجأة. بين عشية وضحاها، أصبحت مجتمعات التعلم المهني غير مقيدة بالجغرافيا أو حتى بمنطقة زمنية معينة، مما منح المعلمين إمكانية جديدة للوصول إلى شبكات أوسع مما كان ممكنًا في السابق. لم يتمكن المعلمون أخيرًا من الوصول إلى المعلمين الآخرين في جميع أنحاء العالم فحسب، بل يمكنهم أيضًا حضور المؤتمرات مع صانعي السياسات والأكاديميين الاسكتلنديين والتي غالبًا ما كانت تُجرى خلال اليوم. وهكذا، بينما ظل خطاب مجتمعات التعلم باقياً، فقد تغير شكله بشكل كبير إلى حد ما.

من منظور مختلف قليلاً، تحدى خطاب المجتمع كيفية بناء العلاقات بين المعلمين والأسر. دخل المعلمون إلى منازل الطلاب من خلال التدريس عبر الإنترنت، وهو الأمر الذي وجده بعض المعلمين أنه يمثل ضغطًا إضافيًا، حيث أشار براون وآخرون (انظر Brown et al, 2021) في تقريره بأن "المعلمون شعروا أن عملهم تم" فحصه بشكل دقيق" من قِبل أولياء الأمور (انظر ص 6). ومع ذلك فإن هذا الانهيار للحدود التقليدية فتح أيضًا إمكانيات جديدة من حيث التفاهم المتبادل والعلاقات الجديدة (انظر Brown et al., 2021).

تتسلل أهمية الإلمام بالمهارات الرقمية ببطء إلى خطاب التعلم المهني، ولكن من الواضح، مع جائحة COVID-19 وعمليات الإغلاق المرتبطة به، تفاقمت هذه الأولوية. من نواحٍ عديدة، كان هذا بمثابة منفعة كبيرة، حيث كان هناك استثمار في كل من البرامج والأجهزة وتدريب المعلمين، مما أدى إلى استفادة المعلمين في المناطق الريفية على وجه الخصوص من خلال إزالة بعض الحواجزالسابقة أمام إمكانية الوصول إلى فرص التعلم المهني. إلا أن، بينما نتجه نحو طريقة عمل جديدة في مرحلة ما بعد الوباء، لا تزال هناك أسئلة تدور حول المدى الذي يمكن أن تستمر فيه هذه الإمكانية للوصول غير المقيدة. ومع احتمال استئناف بعض الاجتماعات والتجمعات وجها إلى

وجه، بدلاً من إجرائها جميعًا عبر الإنترنت بالكامل، يواجه النظام تحديات جديدة فيما يتعلق بكل من الموارد وطرق التدريس المطلوبة لدعم الأحداث التي تتم فيها المشاركة الشخصية وجها لوجه وعن بُعد في آنٍ واحد.

كان خطاب التعلم المهني في فترة ما قبل الوباء في اسكتلندا يتعلق إلى حد كبير بالتعلم المهني التحويلي على مستوى الماجستير، ولكن يمكن القول إن المتطلبات المفاجئة للتدريس عن بُعد في حالات الطوارئ خلقت تحولًا (مؤقتًا) لصالح ما يمكن تسميته التعلم المهني الانتقالي (انظر Kennedy, 2014)، وهو التعلم المهني الذي يركز على اكتساب المعرفة والمهارات بدلاً من تكييف "وجهات نظر صنع المعنى" (انظر Mezirow, 2006) والذي قد يؤدي إلى تغييرات دائمة في الفهم الأعمق. على وجه الخصوص، لم يكن على المعلمين تعلم كيفية استخدام الأدوات الرقمية الجديدة فقط، ولكن عندما بدأ الطلاب في العودة إلى المباني المدرسية، كان على المعلمين أن يتعلموا ويواكبوا إجراءات الصحة والسلامة الجديدة المتعلقة بتدابير الصحة العامة الوطنية حول تغطية الوجه، والتباعد الاجتماعي، والتنظيف وغسل اليدين والتعقيم.

ربما كان التحدي الأكبر لطرق العمل السابقة للوباء هو الشعور بأن أولويات التعلم المهني للمعلمين أصبحت أكثر محلية وقصيرة المدى بدلاً من الأولويات المؤسسية طويلة المدى التي كان معظم المعلمين يحددونها سابقًا من خلال المراجعة المهنية و عمليات التطوير. كان هذا الواقع بالإضافة لإمكانية الوصول غير المقيدة إلى فرص التعلم عبر الإنترنت، سببا في وضع عملية التعلم المهني للمعلمين بشكل كبير في أيديهم. وربما يكون من العدل أن نستنتج أن العديد من الخيارات التي اتخذها المعلمون بشأن تعلمهم المهني أثناء الإغلاق كانت متوافقة بشكل واضح للغاية مع تركيز المعايير المهنية على القيم، لا سيما فيما يتعلق بالعدالة الاجتماعية. ومع ذلك، يبدو أن التركيز على عمل المعلم كمدقق مهني ربما كان أحد ضحايا إغلاق التعلم المهني للمعلمين، نظرًا لطبيعة هذا المعيار الأطول أجلاً.

الدروس المستفادة وإمكانيات المستقبل

يبرز استكشاف التعلم المهني للمعلم أثناء فترة الإغلاق العديد من التحديات، بعضها كان موجودا منذ فترة طويلة و ظهر إلى السطح مرة أخرى مؤخرًا، وبعضها الآخر ظهر نتيجة للانتقال إلى التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ. على وجه الخصوص، يشير الاستكشاف السابق إلى ثلاثة مجالات رئيسية قد تفيد التعلم المهني للمعلم في اسكتلندا بشكل مختلف في المستقبل: التواصل مع الطلاب وعائلاتهم؛ إعادة تعريف ما يمكن اعتباره مساحات تربوية بشكل أوسع؛ وتصميم واستخدام المعايير المهنية باعتبارها العمود الفقري لسياسة التعلم المهني.

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

التواصل مع الطلاب وعائلاتهم

من الواضح أنه عندما يكون لبوضع ضرورياً، تتحول أولوية المعلمين إلى رفاهية الطلاب في رعايتهم. وتخبرنا الأدلة المستجدة بأن COVID-19 أجبر المعلمين على إيجاد طرق جديدة للتواصل مع الطلاب عائلاتهم. ويستلزم هذا الطلب الجديد والعاجل تعلمًا مهنيًا في كل من كيفية التواصل باستخدام القنوات الرقمية وكيفية التنقل فيما يبدو أحيانًا كوما هائلا من الحواجز التشريعية والسياسية لا يمكن التغلب عليها (يمثل تشريع اللائحة العامة لحماية البيانات واحدة من هذه الحواجز فقط). يبدو أن الرسالة المركزية هنا هي أن التعلم المهني للمعلمين يحتاج إلى أن يكون أكثر استجابة للأوقات المعاصرة، وأنه يحتاج إلى توفير مساحة للمعلمين لاستكشاف المعضلات والبحث عن حلول جديدة دون استبعادها بسبب القواعد التي تم وضعها من أجل أغراض مختلفة وفي زمانٍ مختلف. صرح ماكلينان وآخرون (انظر McLennan et al., 2020) حول الإغلاق ورعاية الطلبة قائلين: "منح الإغلاق هؤلاء المعلمين إمكانيات جديدة للرعاية، وبالتالي منح المعلمين إمكانية تجاوز المقياس الاعتيادي للرعاية المحددة داخل الفصول الدراسية والمدارس" (انظر ص 179) ؛ بالتأكيد هذا شيء نريد الاحتفاظ به بينما ننتقل إلى بيئة ما بعد الوباء".

إعادة تعريف ما يمكن اعتباره مساحات تربوية

أظهر الوباء حاجة التعلم المهني إلى الرفع قدرة المعلمين على العمل في مساحات تربوية مختلفة. على وجه الخصوص، استلزم الانتقال إلى التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ مشاركة المعلمين في التعلم عبر الإنترنت والتعلم المدمج من حيث المهارات التقنية والمعرفة التربوية. على نطاق أوسع، أتاحت هذه الخطوة الفرصة للمعلمين للتفكير بطريقة أكثر تركيزًا في ما يمكن اعتباره مساحات تعلم منتجة، والأساليب التربوية التي يقوم عليها التدريس في هذه المساحات. في فترة ما قبل الجائحة، كان التركيز على أصول التدريس الرقمية قد بدأ للتو في اكتساب قوة جذب في خطاب التعلم المهني للمعلم في اسكتلندا، فعلى سبيل المثال، تم إدراجه في المعايير المهنية ونشر إطار رفع الكفاءة الرقمية في التعليم الأولي للمعلمين (انظر SCDE, 2020) . بالتزامن مع ذلك، كان هناك تركيز متزايد على التعليم من أجل الاستدامة في اسكتلندا، مع تزايد السرد ليس فقط حول التعلم في الهواء الطلق، ولكن أيضًا التعلم المستند إلى المكان، والذي يكيف تجربة التعليم مع "الخصائص الفريدة لأماكن معينة " (انظر Smith, 2002, p. 1). يدعو سميث (انظر Smith, 2002) إلى التعلم المستند إلى المكان كوسيلة للمساعدة في التغلب على "الانفصال بين المدارس وحياة الأطفال

الموجود في عدد كبير جدًا من الفصول الدراسية". عند التفكير في التجارب خلال فترة الوباء للمعلمين في اسكتلندا، يبدو أن كلاً من علم أصول التدريس الرقمية والتعلم القائم على المكان يتحدان حول مفاهيم توسيع مكان وكيفية تعلم طلابناومعلمينا". لقد حان الوقت بالتأكيد لتوسيع نطاق تركيز التعلم المهني لتجاوز فكرة في التدريس في مساحات الفصول الدراسية التقليدية المقيدة بالجدار.

المعايير المهنية هي العمود الفقري لسياسة التعلم المهني

وأخيرًا، يبدو أنه على الرغم من الإطلاق الأخير لمجموعة منقحة من المعايير المهنية، تبقى هناك حاجة للتحقق من شكل ودور المعايير المهنية بطريقة أكثر جوهرية. فما يبينه هذا الاستكشاف للتعلم المهني للمعلمين خلال COVID-19 مبدئيًا هو أنه على الرغم من أن المعايير المهنية ربما لا تزال قائمة باعتبارها العمود الفقري لسياسة التعلم المهني، إلا أنها أقل تأثيرًا من حيث تشكيل خيارات التعلم المهني للمعلمين. بدلاً من ذلك ، أقترح أنه في كثير من الحالات قد يتم استخدامهم بأثر رجعي لحساب التعلم المهني بدلاً من تشكيلها بشكل استباقي. يبدو أنه من المرجح أن تكون المتطلبات المحلية واتخاذ القرارات الأخلاقية للمعلمين فيما يتعلق باحتياجات الشباب الحالية قد حظيت بالأولوية. وحان الان لإجرا نقاش حول كيفية موازنة المتطلبات والعاطفة كمحركين للتعلم المهني جنبًا إلى جنب مع متطلبات السياسة المؤسسية والوطنية. ربما تكمن الإجابة في اقتراح سينيما وآخرون (انظر Sinnema et al., 2017) بأن الوقت قد حان للتفكير بشكل مختلف جذريًا حول كيفية تصميم المعايير المهنية، وأهدافها فيؤكدون أن:

> "إذا كانت المعايير تعمل على النحو المنشود ، كأداة لتحسين النظام ، فيجب أن تتصل المعايير بشكل صريح بنقاط النظام التي ، إذا تم تغييرها، سيكون لها التأثير الأكبر. وإذا ركزت المعايير على ما يعرفه المعلمون، أو على ما يعرف المعلمون كيفية القيام به، فمن غير المرجح أن يتحقق أداء أفضل في العملية التعليمية. قد تؤدي المعايير من هذا النوع إلى زيادة معرفة المعلم أو المعرفة الفنية ولكنها لن تؤدي بالضرورة إلى تطبيق أفضل لتلك المعرفة. "(انظر صفحة 21)

لذلك يجادل سينيما وآخرون (انظر Sinnema et al., 2017) بأن تركيز المعايير يجب أن يكون على توجيه وتشكيل سير العملية التعليمية من خلال استفسارات منهجية ومركزة، وبالتالي تحديد موقع التعلم المهني للمعلم في سياقه التطبيقي. يتطلب هذا الاقتراح ثقة منهجية في المعلمين، وبيئة متساهلة لا تسمح فحسب، بل تشجع المعلمين على أن يكونوا أداة فعالة في

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

تعلمهم المهني. فينطوي هذا الاقتراح على توجه ديمقراطي نحو احتراف المعلم، وهو ما تصفه ساكس (انظر Sachs, 2001) بأنه أمرٌ "خرج من المهنة نفسها" (انظر ص 149) وهذا يتناقض مع الاحتراف الإداري الذي تصفه بأنه "يتم تعزيزه بتوظيف السلطات من خلال سياساتها بشأن التطوير المهني للمعلمين" (انظر Sachs, 2001, p. 149). في حين أن الخطاب السياسي في اسكتلندا يروج لسرد الاحتراف الديمقراطي، يبدو واضحًا أن ما رأيناه خلال فترة الوباء قد ظهر بشكل أكثر وضوحًا من المهنة نفسها مقارنة بممارسات التعلم المهنية السابقة.

إن مشهد التعلم المهني القائم على هذه القيم الأساسية يمثل، بالطبع، تحديًا، وقد يجادل البعض بأنه يمثل مخاطرة أيضا، ولكن يمكن القول بأن هذا المشهد لديه فرصة أفضل بكثير في إنشاء مهنة تدريس مناسبة للمستقبل مقارنة بالنماذج القائمة على الامتثال وآليات المساءلة ذات التكليف الخارجي. هذا لا يعني أن المعلمين لا ينبغي أن يكونوا مسؤولين عن تعليمهم المهني، بل أن هناك طرقًا أخرى للمحاسبة تتوافق بشكل أفضل مع مفاهيم الثقة المهنية والوكالة. و قد نفكر، بشكل جوهري ومختلف، في ما يسميه لاديسون بيلينجز (انظر Ladson-Billings) "إعادة تعيين صعبة "، مع اغتنام الفرصة للتركيز على كيف يمكن أن يكون التعليم مناسبًا حقًا لجميع الطلاب، بدلاً من العودة إلى الوضع الطبيعي الذي كان سائدا قبل الجائحة والذي كان في آلاف من الطلاب دون المستوى المطلوب في التعليم الحكومي. يبدو أن الوقت قد حان للمخاطرة بسياسات التعلم المهني، ووضع ثقة أكبر في أيدي المعلمين، واحتضان الإنسانية والأمل البارزين بشكل كبير في تجربة الوباء.

References

Abaci, S., Robertson, J., Linklater, H. and McNeill, F. (2021). Supporting school teachers' rapid engagement with online education. *Education Technology Research and Development, 69*, 29-34. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5

Beattie, M., Wilson, C. and Hendry, G. (2021). Learning from lockdown: Examining Scottish primary teachers' experiences of emergency remote teaching. *British Journal of Educational Studies*, https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1915958

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (21), 33-46. DOI 10.1007/s11092-008-9064-9NO9064

Broadley, T. (2012). Enhancing professional learning for rural educators by rethinking connectedness. *Australian and International Journal of Rural Education, 22*(1), 85-105. doi/10.3316/informit.664031438933483

Brown, J., McLennan, C., Mercieca, D., Mercieca, D.P., Robertson, D.P. and Valentine, E. (2021). Technology as thirdspace: Teachers in Scottish schools engaging with and being challenged by digital technology in first COVID-19 Lockdown. *Education Sciences, 11*(3),136. https://doi.org/10.3390/educsci11030136

Coker, H. (2021). Harnessing technology to enable the flow of professional capital: exploring experiences of professional learning in rural Scotland. *Professional Development in Education, 47*(4), 651-666, DOI: 10.1080/19415257.2021.1876148

Couper-Kenney, F. and Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education, 36*(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872844

Cullinane, C., and R. Montacute. (2020). *"COVID-19 and Social Mobility Impact Brief 1: School Shutdown."*. London: Sutton Trust. https://www.suttontrust.com/our-research/COVID-19-and-social-mobility-impact-brief/

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Scottish Government.

Flores, M.A. and Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 453-456. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253

Green, F. (2020). *"LLAKES Research Report 67, Schoolwork in Lockdown: New Evidence on the Epidemic of Educational Poverty."*. London: UCL Institute of Education.

https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067_0.pdf

Greenhalgh, S.P. and Koehler, M.J. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as "just in time" teacher professional development. *TechTrends, 61*, 273-281. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0142-4

Humes, W. and Bryce, T. (2013). The distinctiveness of Scottish education' (pp. 137-150). In T.G.K. Bryce, W.M. Humes, D. Gillies and A. Kennedy (Eds.). *Scottish Education, Fourth edition: Referendum*. Edinburgh University Press.

Iancu, A., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. and Maricuțoiu, L. (2017). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30* (2), 373–396. 10.1007/s10648-017-9420-8

Kennedy, A. (2008). The Professional Development of Teachers. In T. G. K. Bryce & W. M. Humes, (Eds.). *Scottish Education 3rd edition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kennedy, A. (2013). Teacher Professional Learning. In T. G. K. Bryce, W. M. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds.). *Scottish Education 4th edition: Referendum.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kennedy, A. (2014). Models of continuing professional development (CPD): a framework for analysis. *Professional Development in Education, 40*(3), 336-351.

Kennedy, A. & Beck, A. (2018). Teacher Professional Learning. In T. G. K. Bryce, W. M. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds.). *Scottish Education 5th edition.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kennedy, A. & Carse, N. (2020). Masters-level initial teacher education in Scotland. In R. Shanks (Ed.). *Teacher Preparation in Scotland*. Bingley: Emerald Publishing.

Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity and Excellence in Education, 54*(1), 68-78. https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883

Lundie J. and Law, D. (2020). *Teachers' responses and expectations in the COVID-19 school shutdown period in the UK*. University of Glasgow.

Macintyre, R. and Macdonald, J. (2011). Remote from what? Perspectives of distance learning students in remote rural areas of Scotland. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(4), 1-16. DOI:10.19173/irrodl.v12i4.847

McLennan, C., Mercieca, D., and Mercieca, D. (2020). What can I do? Teachers, students and families in relationship during COVID-19 lockdown in Scotland. *Malta Review of Educational Research, 14*(2), 163-181.

Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland and J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: concepts and contexts*. London: Routledge.

Purdon, A. (2003). The Professional Development of Teachers. In T. G. K. Bryce and W. M. Humes, (Eds.). *Scottish Education 2nd Edition: Post-Devolution*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Redford, M. (2020). 'Online and distance teacher preparation' (pp. 125-135). In R. Shanks (Ed.). *Teacher preparation in Scotland*. Emerald Publishing.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149-161.

Scottish Council of Deans of Education (2020). *The national framework for digital literacies in initial teacher education.* Scottish Council of Deans of Education. http://www.scde.ac.uk/wp-content/uploads/2016/08/SCDE-National-Framework_B-151020.pdf

Scottish Executive Education Department (2000). *A teaching profession for the 21st century: Report of the committee of inquiry into professional conditions of service for teachers* (The McCrone Report). Her Majesty's Stationery Office.

Scottish Executive Education Department (2001). *A teaching profession for the 21st century: Agreement reached following the McCrone Report.* Her Majesty's Stationery Office.

Scottish Office Education and Industry Department (1998). *Proposals for developing a framework for continuing professional development for the teaching profession in Scotland.* Edinburgh: SOEID.

Shanks, R. (Ed.). (2020). *Teacher Preparation in Scotland*. Bingley: Emerald Publishing.

Shanks, R., and Carver, M. (2021). *New teachers' responses to COVID-19: Building on initial teacher education for professional learning* (Education and COVID-19 series). British Educational Research Association. https://www.bera.ac.uk/publication/new-teachers-responses-to-covid-19- building-on-initial-teacher-education-for-professional-learning

Sinnema, C., Meyer, F. and Aitken, G. (2017). Capturing the complex, situated, and active nature of teaching through inquiry-oriented standards for teaching. *Journal of Teacher Education, 68*(1), 9-27). https://doi.org/10.1177/0022487116668017

Smith, G.A. (2002). Place-based learning: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, April 2002.

Visser, R. D., Evering, L. C., and Barrett, D. E. (2014). #TwitterforTeachers: the implications of Twitter as a self-directed professional development tool for K–12 teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 46*, 396–413. doi:10.1080/15391523.2014.925694.

Wang, D., Wang, J., Li, H. and Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development, 52*(1), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009

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