

مقایسه نظام‌های تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران

نگار الهامیان¹

چکیده

هدف مقاله حاضر مقایسه تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران است. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نوع مطالعات تطبیقی و درزمره روش‌های مقایسه‌ای و به روش کیفی است. در این پژوهش از اسناد بالادستی حوزه آموزش و پرورش کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران استفاده شده و با استفاده از روش تمام‌شماری انتخاب و براساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی بررسی و تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که همه کشورهای نامبرده، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به‌منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی مدنظر قرار داده‌اند تا دوره‌های مذکور نیازهای آموزشی جامعه متبوع را تأمین کنند. وجه تمایز میان کشورها در اهداف دوره‌ها نیز این است که در تربیت معلم فنلاند به تربیت معلم از دوره پیش‌دبستانی تا دوره متوسطه تأکید می‌شود؛ در تربیت معلم کانادا یکی از مهم‌ترین اهداف دوره توجه به روزآمد کردن دانش و کارآیی معلمان است و در مالزی توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف مهم تربیت معلم تلقی می‌شود؛ در تربیت معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری در اولویت است. در تدوین اهداف در ایران و مالزی دولت و مجلس اما در فنلاند علاوه بر مجلس و دولت، از یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان محقق طراحی و اجرا بهره می‌گیرند. در کانادا علاوه بر مجلس، دولت، شورای مدارس و شورای معلمان نیز دیگر مراجع تصمیم‌گیری اهداف هستند. در ایران و مالزی برخلاف دو کشور فنلاند و کانادا صرفاً دولت و مجلس مراجع تصمیم‌گیری اهداف در نظر گرفته می‌شوند.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، فنلاند، مالزی، کانادا، ایران.

مقدمه

توسعه انسانی در دنیای مدرن امروز نیازمند تغییرات اساسی در آموزش و پرورش، رویکردهای آموزشی و زمینه‌های آن است. از این حیث اهداف آموزش و پرورش باید بازتاب‌دهنده نیازهای یادگیری یک جامعه باشد و به رشد و توسعه آن کمک کنند. آموزش و پرورش باید بر شاخصه‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر فرایند تدریس -

¹ دانش‌آموخته رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسول) negarelhamian@gmail.com

یادگیری به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان متمرکز شود. این مهم در شرایطی محقق خواهد شد که به عنصر اساسی نیروی انسانی این نهاد یعنی «معلمان» توجه ویژه‌ای شود (لائورا سردنیوک^۱، 2013). از آنجاکه معلمان از مهم‌ترین ارکان نظام آموزشی هستند، در آموزش و پرورش به هیچ نوآوری نمی‌توان دل بست مگر آنکه پیشاپیش، تغییرات کیفی مناسب در معلمان به وقوع پیوسته باشد (رئوف، 1386). اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته‌ای داشته باشد، بازتاب عملکرد او در یادگیری دانش‌آموزان منعکس می‌شود (نیکنامی، ۱۳۸۸). مادامی که عملکرد معلمان بهبود نیابد، یادگیری دانش‌آموزان به سطوح عالی نخواهد رسید (تقی پورظهیر و همکاران، 1388). درحقیقت باتوجه‌به اینکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و درنهایت رفتار انسان‌هاست، در به انجام رساندن این رسالت در آموزش- و پرورش همه کشورهای، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند (صافی، 1387). بر این اساس، تربیت معلم^۲ در سراسر جهان به منظور تغییرات در نگرش‌ها و شناخت‌ها و ارائه آموزش‌ها و مهارت‌های لازم به معلمان پایه‌گذاری می‌شود. درحقیقت نظام تربیت معلم هر کشوری به منظور برآوردن نیازهای آموزشی مدارس و دستیابی به اهداف آموزشی آن کشور فعالیت می‌کند (هلواک^۳، 2013). در منابع نظری تربیت معلم مفاهیم عدیده‌ای برای توصیف این مقوله به کار گرفته شده‌است؛ برای مثال آموزش دانش و تفکر به معلم و (سومخ^۴، لی هون^۵، 2011)، آموزش فردی معلم (گاه^۶، ونگ^۷، 2014)، معلم در آموزش (بیلی^۸، نومانبوی^۹، 2015)، فلسفه تربیت معلم (دارلینگ هاموند^{۱۰}، 2010). این مفاهیم و نظریه‌های مربوط به آن به‌طور کلی به مفهوم تربیت معلم و اهداف آن توجه دارد (مارکووا^{۱۱}، 2013).

در این میان هانتلی^{۱۲} (2008) معتقد است که تربیت معلم باید در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای اساس توجه قرار گیرد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده‌است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. هایبرمن و بومهان (2005) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزش‌یابی اشاره کرده‌اند و ویلگاس و ریمرس^{۱۳} (2007) نیز در این زمینه به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی

¹ .Laura Serdenciuc
² .Teacher Education
³ .Helvac
⁴ Somekh
⁵ Lee Hoon
⁶ Goh
⁷ Wong
⁸ Bailey
⁹ Nomanbhoy
¹⁰ Darling-Hammond
¹¹ .Markova
¹² .Huntly
¹³ .Villegas & reimers

و ارزشیابی در تربیت معلم پرداخته‌اند. ملکی (1391) معتقد است در تربیت معلم باید مجموعه شناخت-ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلم با توجه به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی^۱، عاطفی^۲، و روانی حرکتی توجه شود.

تربیت معلم نقش حیاتی در توسعه نهادهای آموزش و پرورش هر کشور ایفا می‌کند؛ به عبارتی، تحقیقات نشان می‌دهد برنامه‌های تربیت معلم در بهبود و توسعه آموزش و پرورش کشورها نقش بسزایی دارد. در این بین آگاهی از تجارب مختلف کشورهای گوناگون در خصوص تربیت معلم، زمینه‌های روشنی را در بهره‌گیری از تجارب آنها به منظور رشد و توسعه آموزش و پرورش هر کشوری ترسیم خواهد کرد (نوردین^۳، جمیل^۴ و همکاران، 2014).

تجربه‌های کشورهای مختلف در زمینه تربیت معلم متفاوت است (سالبرگ^۵، 2011). در حقیقت تجارب کشورهای گوناگون نشان می‌دهد کشورها در زمینه توجه به تربیت معلم به عوامل متفاوتی توجه می‌کنند (دی و ویکاف^۶، 2013). بسیاری از کشورها به این نتیجه دست یافته‌اند که به منظور رشد و توسعه نظام آموزشی کشور باید به تربیت معلم آن کشور بها دهند و به غنی‌ساختن دوره‌های مذکور بپردازند (موندیا^۷، 2014). در پژوهش میراجاکار و پاتیل^۸ (2013) مطرح شده است در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، فرایند تربیت معلم مشکلات عدیده‌ای همچون تکیه بر روش‌های سنتی تدریس، بی‌توجهی به فناوری‌های آموزشی و مشکلاتی از این قبیل رواج دارد؛ در حالی که کشورهای توسعه یافته در زمینه تربیت معلم به استفاده از دانش روز و بهره‌گیری از نظریه‌های جدید آموزشی، استفاده از فناوری و مهارت‌آموزی معلمان تأکید فراوان دارند. سهیلی و باباشیخ دستی (1394) در پژوهش تطبیقی، گزینش و تربیت معلمان در ایران و آمریکا به این نتایج رسید که در مقایسه با نظام تربیت معلم آمریکا، ایران نیازمند انجام تحقیقات تطبیقی برای رفع عقب‌ماندگی برنامه‌های تربیت معلم، تغییر مقطع ورود به تربیت معلم از دیپلم به حداقل لیسانس، ایجاد مدارس آموزشی به منظور کم کردن فاصله نظریه و عمل در مؤسسات تربیت معلم، ایجاد اتحادیه معلمان و مؤثرساختن نظرات این اتحادیه در تصمیمات مربوط به معلمان و افزایش حقوق و مزایای معلمان مانند سایر کارکنان به منظور ارتقای شأن و جایگاه معلمان، ایجاد تنوع در برنامه‌های تربیت معلم با توجه به شرایط منطقه‌ای، ارتقای مؤسسات تربیت معلم به مؤسسه‌های دانشگاهی، ندادن تضمین شغلی در مؤسسات تربیت معلم و استخدام معلم به وسیله مدارس و نواحی آموزشی است. همچنین در این زمینه، پژوهشی

1. Cognitive Competencies

2. Affective Competencies

3. Nordin

4. Jamil

5. Sahlberg

6. Dee & Wyckoff

7. Mundia

8. Mirajkar & patil

با عنوان «وضعیت معلمان و تدریس حرفه‌ای در برخی از کشورهای جهان» سیمنودوس^۱ (2015) هست که به بررسی 73 مورد تربیت معلم کشورهای جهان در سه ماهه آخر 2014 و اوایل 2015 به وضعیت معلمان و تربیت معلم پرداخته است.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد توجه به برنامه‌های تربیت معلم هم‌گام با تحولات جهانی در عصری که دوران دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده. ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که نیازمند آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی را ایجاد کرده‌اند.

از اواخر دهه 1970 محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت متوجه ماهیت پیچیده‌ی اجرای تغییر در برنامه‌های درسی شدند (اشنایدر و همکاران 1992). بر همین اساس، فرایند تغییر برنامه درسی به «جعبه سیاه»^۲ تعبیر شد (اسلیوان^۲، 2002) که در آن چالش‌های حاصل از تغییرات تازه به وقوع می‌پیوندند. پیچیدگی و ارتباطات نامتناجس بین سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی و عملی‌نشدن این سیاست‌ها نشان دهنده مشکلات اجرای تغییر در برنامه درستی است (المور و سایکس^۳ 1992). بکالو و ولفورد^۴ (2000) معتقدند در اغلب موارد بین آنچه از نظر نظری مشخص شده و آنچه در عمل به وقوع می‌پیوندد، تفاوت وجود دارد. همسان‌سازی نظریه و عمل یکی از چالش‌های عمده‌ای است که سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران و به‌خصوص مدرسان با آن دست به‌گریبانند. به زعم کانلی و لانتز^۵ (1991) رویارویی با مشکلات متعدد در هنگام اجرای تغییر، اجتناب‌ناپذیر است؛ بر همین اساس، به نظر می‌رسد ایجاد تغییر در برنامه درسی بسیار پیچیده‌تر از آن است که بسیاری فکر می‌کنند (بریندلی و هود^۶، 1990 و فولن و استیگلوب^۷، 1991).

هرگونه تغییری در برنامه درسی ممکن است با مقاومت مدرسان یعنی اصلی‌ترین عاملان اجرای تغییرات مواجه شود (موریس^۸، 1985 و ویلیامز^۱ و همکاران، 1994) یا اینکه مدرسان از عمد برنامه‌های جدید

¹ Symeonidis

² Sliven

³ Elmor & Siex

⁴ Belkafou & Welfour

⁵ Canelli & Lantes

⁶ Brindlli

⁷ Fullan

⁸ Moriss

را به اجرا نگذارند (کاراواس-دوکاس ، 1995) یا اینکه آنان با تغییرات حاصل شده موافق باشند، اما در عمل در کلاس‌های درس تغییرات حاصل را اعمال نکنند (گاهی و مای هیل^۲ ، 2001).

فولن^۳ ، (1982) و فولن و استیگلوبر^۴ ، (1991) با استناد به نتایج پژوهش‌های انجام شده بیان می‌کنند که به‌منظور اجرای تغییر در برنامه‌های درسی لازم است عوامل تأثیرگذار در اجرای اثربخش تغییر مشخص شوند؛ اما پیچیدگی فرایند تغییر، این امر را برای محققان مشکل کرده‌است.

فولن و استیگلوبر، (1991) سه مجموعه از عوامل درهم‌تنیده و مؤثر در اجرا و کاربست تغییر در برنامه درسی را مشخص کرده‌اند: عامل اول خود تغییر است. در این زمینه میزان ضرورت را برحسب اینکه آیا اصلاً نیازی به تغییر بوده یا نه و اینکه تغییر چقدر واضح و مبرهن بوده، پیچیدگی آن چه اندازه بوده و چقدر انجام آن عملی است، بررسی می‌کنند. عامل دوم کیفیت و ویژگی‌های محلی است که میزان مشارکت مدیران و مدرسان در فرایند تغییر بررسی می‌شود. فولن و استیگلوبر، (1991) گفته‌اند حمایت همه‌جانبه دست‌اندرکاران مؤسسه آموزشی، افراد جامعه و مدیران در اجرای تغییر مؤثر است. در این میان، آگاهی مدرسان از تغییر و نقشی که برعهده آنان است در کاربست تغییر انکارناپذیر است. عامل سومی که آنان ذکر کرده‌اند میزان نفوذ دولت یا سایر نهادهای آموزشی در مجریان به‌منظور تأثیرگذاری بر کاربست تغییرات است.

مدل فولن و استیگلوبر (1991) جامع بود و بیش عمیقی نسبت به پیچیدگی تغییر در برنامه درسی را فراهم ساخت. به‌علاوه، مدل آنها تأثیر زیادی بر پژوهش‌های بعدی و پژوهشگران علاقه‌مند به اجرای تغییر در برنامه درسی گذاشت. مارکی^۵ (1993) معتقد است دست‌اندرکاران اجرای تغییر در هر مکان و موقعیتی نسبت به مکان و موقعیت دیگر متفاوت است.

در ایران نظام سیاسی، ساختار اجتماعی، نظام آموزشی و عقاید مذهبی و جهت‌گیری‌های ارزشی نسبت به غرب متفاوت است. این بدین مفهوم است که عواملی مثل والدین یا جامعه که در جوامع غربی نقشی اساسی و تعیین‌کننده دارند، ممکن است برای بافت کشور ایران به همان نسبت تأثیر نداشته باشند. باتوجه به تفاوت‌های میان تربیت‌معلم کشورهای مختلف جهان، در پژوهش حاضر به مقایسه تطبیقی نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران پرداخته می‌شود؛ بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر بررسی و مقایسه تطبیقی نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران است.

روش پژوهش

¹ Williams

² Maihill

³ Fullan

⁴ Fullan & Stiglouber

⁵ Marky

در این پژوهش به منظور بررسی تطبیقی تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران از کتاب‌ها، مقاله‌ها، سایت‌ها و مواردی از این قبیل، اطلاعات و داده‌ها گردآوری شده است. روش پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه، تطبیقی در زمره روش‌های مقایسه‌ای، در گروه پژوهش‌های کیفی و از نوع مطالعه اسنادی است. داده‌های پژوهش بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران با استفاده از روش تمام‌شماری انتخاب و بر اساس تحلیل متن و کدگذاری موضوعی بررسی و تحلیل شده‌اند. کدگذاری موضوعی به مطالعاتی اختصاص دارد که هدف‌شان تدوین یک نظریه است و این کار را با استفاده از توزیع دیدگاه‌ها بر سر یک موضوع با فرایند خاص انجام می‌دهند. مشابهت‌ها و تفاوت‌های خاص گروه تعیین و تحلیل می‌شوند. بدین ترتیب که نخست تحلیل موردی انجام می‌شود، پس از آن به مقایسه گروه‌ها در رابطه با پدیده یا موضوع مطالعه مبادرت می‌شود. باید یادآور شد که فرایند کدگذاری در کدگذاری موضوعی ایجاد یک حوزه موضوعی و مقولاتی برای موارد منفرد است و به منظور مقایسه است و نه ایجاد یک مقوله مرکزی برای تمامی موارد (فلیک¹، 1388: 346 و 342). به منظور اعتبارسنجی از ارزیابی به شیوه ارتباطی و برای پایایی سنجی از ضریب پایایی از همکار محقق استفاده شده است.

یافته‌ها

در این بخش به تحلیل مقایسه‌ای نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران در ابعاد اهداف، مراجع تصمیم‌گیری اهداف، محتوای آموزشی، نظام منابع مالی و مدرک تحصیلی پرداخته شده است.

سؤال اول: چه تشابه و تفاوت‌هایی در اهداف نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول 1. مقایسه اهداف دوره‌ها

کشور	اهداف	تشابه‌ها	تمایزات
فنلاند	برای دوره‌های مهدهای کودک و پیش از دبستان، دوره ابتدایی و متوسطه	توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	- توجه به تربیت دوره‌های تربیت معلم از دوره پیش‌دبستانی در تربیت معلم فنلاند
مالزی	برای دوره‌های قبل از دبستان، ابتدایی و متوسطه، فنی و حرفه‌ای	- تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای	
کانادا	تربیت معلمان با توانایی‌های گسترده برای پاسخگویی به تمام نیازهای مربوط به مدارس پیش‌دبستانی، ابتدایی، راهنمایی، فنی و حرفه‌ای	آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی	- توجه به روزآمد کردن دانش و کارایی معلمان در

¹ flick

تربیت معلم کانادا	روزآمدکردن مداوم دانش، کارآیی و توانایی
- توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف پذیری	معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای
معلمان در مالزی در راستای توسعه ملی	ایران
- توجه به کسب دانش‌های نظری در تربیت معلم ایران	کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های تحصیلی

همان‌گونه که جدول بالا نیز نشان می‌دهد، در وجوه تشابه همه کشورهای تحت مطالعه، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و تربیت معلم به منظور پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوره‌های مختلف تحصیلی را مدنظر قرار داده‌اند تا دوره‌های مذکور نیازهای آموزشی جامعه متبوع را تأمین سازند. اما از وجه تفاوت‌ها، نظام تربیت معلم فنلاند به تربیت دوره‌های تربیت معلم از دوره پیش‌دبستانی تا دوره متوسطه تأکید می‌شود. در تربیت معلم کانادا یکی از مهم‌ترین اهداف دوره توجه به روزآمدکردن دانش و کارآیی معلمان است. در مالزی توجه به خلاقیت و نوآوری و انعطاف‌پذیری معلمان در راستای توسعه ملی هدف مهم تربیت معلم تلقی می‌شود و در تربیت معلم ایران توجه به کسب دانش‌های نظری مدنظر است.

سؤال دوم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در مراجع تصمیم‌گیری اهداف نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول 2. مقایسه منابع تصمیم‌گیری

کشور	منابع تصمیم‌گیری	تمايزات	تشابه‌ها
فنلاند	مجلس و دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش-پرورش و شورای ملی آموزش، یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و شورای معلمان	نقش دولت و مجلس در تمام کشورها	- در فنلاند علاوه بر مجلس و دولت، از یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان
مالزی	مجلس، دولت و وزارت آموزش و پرورش		- در کانادا علاوه بر مجلس دولت شورای مدارس و شورای معلمان - در ایران و مالزی صرفاً دولت و مجلس

کانادا وزارت آموزش و پرورش و شورای مدارس و شورای معلمان

ایران وزارت آموزش و پرورش، مجلس شورای اسلامی، مسئولان نهادهای آموزش و پرورش

همان‌گونه که جدول بالا نیز نشان می‌دهد، همه این کشورها به‌ویژه ایران و مالزی، دولت و مجلس در تدوین اهداف نقش مؤثری دارند؛ اما دارای تفاوت‌هایی نیز هستند، بدین شرح که در کشور فنلاند علاوه بر مجلس و دولت، از یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان محقق طراحی و اجرا بهره می‌گیرند. در کشور کانادا علاوه بر مجلس دولت شورای مدارس و شورای معلمان نیز مراجع تصمیم‌گیری برای اهداف هستند. در ایران و مالزی برخلاف دو کشور فنلاند و کانادا صرفاً دولت و مجلس مراجع تصمیم‌گیری اهداف در نظر گرفته می‌شوند.

سؤال سوم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در محتوای آموزشی نظام تربیت‌معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول 3. مقایسه محتوای آموزشی

کشور	محتوای آموزشی	تشابه‌ها	تمایزات
فنلاند	بهره‌گیری آموزشی از اطلاعات و گسترش دوره‌های ارتباطی، گسترش دوره‌های آموزشی زبان فنلاندی و جهانی‌سازی آن برای برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد کشورها، آموزش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی	- ارائه دروس اصلی پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی مختلف از ابتدایی تا متوسطه در همه کشورها - ارائه دروسی مبتنی بر روش‌های تدریس و یادگیری در همه کشورها	- توجه ویژه‌ای به مبحث فناوری‌های ارتباطی، گسترش دوره‌های آموزشی زبان فنلاندی و جهانی‌سازی آن برای برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد کشورها، آموزش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی
مالزی	منطبق بر نیازهای مدارس و سرفصل‌های دروس ارائه شده به همراه مهارت‌ها و روش‌های تدریس، روان‌شناسی شخصیت، روان‌شناسی تربیتی، فناوری اطلاعات و	روش‌های تدریس و یادگیری در همه کشورها	- توجه ویژه‌ای به روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری در فنلاند و ارزیابی صحیح از عملکرد دانش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی

کانادا الگوها و روش‌های تدریس، نظریه‌های یادگیری

روان‌شناسی تربیتی، روش‌های آموزش، زبان انگلیسی، فناوری نوین در آموزش، آموزش اخلاق، تاریخ و فرهنگ. ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، موسیقی و هنر

ایران روش‌های تدریس و نظریه‌های یادگیری و آموزش، معارف اسلامی و قرآن، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی و ادبیات فارسی.

برنامه‌های آموزشی و سرفصل دروس براساس آموزش تخصصی رشته‌های لازم برای آموزش و پرورش و مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

براساس جدول بالا، همه کشورهای بررسی شده به ارائه دروس اصلی پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی مختلف از ابتدایی تا متوسطه پرداخته و همچنین به ارائه دروسی مبتنی بر روش‌های تدریس و یادگیری توجه کرده‌اند؛ اما دارای تفاوت‌هایی نیز هستند، بدین شرح که در کشورهای فنلاند، مالزی و کانادا به مبحث فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت معلم توجه ویژه‌ای می‌شود. در ایران به این مهم توجه چندانی مبذول نمی‌شود. در فنلاند به روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری توجه ویژه‌ای می‌شود. از طرفی دیگر در فنلاند ارزیابی صحیح از عملکرد دانش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی در اولویت برنامه‌های این کشور قرار دارد.

سؤال چهارم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در منابع مالی نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول 4. مقایسه نظام منابع مالی

کشور	منابع مالی	تشابه‌ها	تمایزها
فنلاند	دولت و شورای ملی	تأمین منابع مالی دولت و وزارت	تأمین منابع مالی فنلاند بر دوش دولت

آموزش	آموزش و پرورش مالزی، کانادا و ایران	و شورای ملی آموزش
مالزی	دولت و وزارت آموزش و پرورش	
کانادا	دولت و وزارت آموزش و پرورش	
ایران	دولت و وزارت آموزش و پرورش	

همان‌گونه که جدول فوق نیز نشان می‌دهد، در سه کشور مالزی، کانادا و ایران دولت و وزارت آموزش و پرورش و فقط در کشور فنلاند دولت و شورای ملی آموزش منابع مالی را تأمین می‌کنند.

سوال پنجم: چه تشابه و تفاوت‌هایی در مدارک تحصیلی معلمان و اعطای گواهینامه تدریس نظام تربیت معلم کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران وجود دارد؟

جدول 5. مقایسه مدارک تحصیلی و اعطای گواهینامه تدریس

کشور	مدارک تحصیلی و گواهینامه تدریس	تشابه‌ها	تمایزها
فنلاند	شرط بایسته داشتن مدرک کارشناسی ارشد	- در کشورهای فنلاند، -	در کشورهای فنلاند و
مالزی	گواهینامه معلمان مدارس ابتدایی توسط مراکز آموزش معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش و پرورش و مؤسسات آموزشی زیر نظر وزارت آموزش و پرورش مدرسان مدارک کارشناسی ارشد یا دکترا	مالزی و کانادا داشتن مدرک مرتبط با حرفه معلمی از جمله تعلیم و تربیت - در کشورهای کانادا و ایران شرط بایسته برای تدریس و	معلمان باید دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر باشند.
کانادا	از الزامات اولیه تدریس در مقطع ابتدایی مدرک کارشناسی آموزشی برخورداری از صلاحیت‌های علمی و آموزشی گذراندن دوره آموزشی دوساله آموزش معلمان و دریافت گواهینامه	معلمی داشتن حداقل مدرک کارشناسی	
ایران	حداقل مدرک کارشناسی در تمامی رشته‌های تحصیلی جذب معلمان از طریق فراخوان عمومی و دانشگاه‌های تابعه آموزش و پرورش		

همان‌گونه که جدول بالا نیز نشان می‌دهد، در کشورهای فنلاند، مالزی و کانادا داشتن مدرک مرتبط با حرفه معلمی از جمله تعلیم و تربیت است؛ اما دارای تفاوت‌هایی نیز هستند، بدین شرح که در ایران الزامی برای داشتن رشته تعلیم و تربیت یا حیطه‌های آموزشی برای حرفه معلمی وجود ندارد. در کشورهای فنلاند و مالزی معلمان باید دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر باشند و در ایران و کانادا داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی کافی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر درصدد مقایسه نظام‌های تربیت‌معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران بوده است. از این منظر داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل متن و کدگذاری موضوعی از اسناد تحولی آموزش و پرورش کشورهای مذکور برشمرده و مقایسه و تحلیل شده است. براساس بررسی انجام‌شده، هدف از تربیت معلمان در فنلاند، از دوره‌های مهدهای کودک تا متوسطه، در مالزی نیز هدف تربیت معلمان دوره‌های پیش از مدرسه، ابتدایی و متوسطه و فنی و حرفه‌ای، در کانادا هدف تربیت معلمانی با توانایی‌های گسترده است تا بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس از پیش‌دبستانی تا فنی و حرفه‌ای را پاسخگو باشند و همچنین روزآمد کردن مداوم دانش، کارآیی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای نیز از دیگر اهداف دوره‌های مذکور و در نهایت هدف دوره‌های تربیت‌معلم در ایران، آموزش معلمانی است که از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های تحصیلی آماده شوند. اما در کشوری همچون فنلاند برای دوره‌های مهدکودک و پیش‌دبستانی نیز برای معلمان شرط گذراندن دوره‌های تربیت‌معلم وجود دارد؛ اما در ایران این دوره‌ها برای معلم شدن در هر دوره تحصیلی اجباری نیست. در کانادا و مالزی نیز هدف از دوره‌ها تربیت معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی است و افرادی که تمایل به معلم شدن دارند، باید در دوره‌ها اجباری شرکت کنند؛ اما هدف از نظام تربیت‌معلم در ایران تربیت بخشی از معلمان دوره‌های تحصیلی کشور است و این خود یکی از نقاط ضعف نظام تربیت‌معلم کشور محسوب می‌شود؛ زیرا بخشی از معلمان از کانال دوره‌های تربیت‌معلم گذر کرده و برخی دیگر نیز از طرق دیگری وارد حرفه معلمی می‌شوند.

در فنلاند مجلس و دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش و پرورش و شورای ملی آموزش، یافته‌های پژوهش‌های اجرایی و نیازسنجی مدارس و دانش‌آموزان محقق طراحی و اجرا و در مالزی دولت و نهاد آموزش و پرورش منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند. در کانادا وزارت آموزش و پرورش و شورای مدارس و معلمان منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند و در ایران نیز وزارت آموزش و پرورش، مجلس شورای

اسلامی و مسئولان نهادهای آموزش و پرورش منابع تصمیم‌گیری دوره‌ها هستند. در فنلاند علاوه بر منابع دولتی اعم از مجلس، دولت یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگران که کار نیازسنجی مدارس را به عهده دارند، منابع تصمیم‌گیری دوره‌های تربیت‌معلم هستند و از سایر کشورها قوی‌تر و علمی‌تر عمل می‌کند و نقطه قوت این کشور در زمینه منابع تصمیم‌گیری است. در کشورهای مالزی و ایران منابع تصمیم‌گیری، نهادهایی چون دولت و مجلس و سایر نهادهای دولتی مربوطه اعم از وزارت آموزش و پرورش و گاه دانشگاه‌هایی همچون دانشگاه فرهنگیان منابع اصلی تدوین اهداف دوره‌ها هستند. در کانادا نیز این مهم قابل توجه‌تر و شاخص‌تر از کشورهای مالزی و ایران است؛ زیرا در تدوین اهداف علاوه بر منابع دولتی از شورای معلمان به عنوان افرادی که عملاً در حوزه مربوطه درگیر هستند، نیز بهره می‌گیرد.

محتوای آموزشی نظام تربیت‌معلم در فنلاند از بهره‌گیری آموزشی از اطلاعات و فناوری‌های ارتباطی، گسترش دوره‌های آموزش زبان فنلاندی و جهانی‌سازی آن برای برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد دانش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی، روش‌های تدریس به‌ویژه روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری است. اما در مالزی منطبق بر نیازهای مدارس و سرفصل‌های دروس ارائه‌شده در مدارس به همراه مهارت‌ها و روش‌های تدریس، روان‌شناسی شخصیت، روان‌شناسی تربیتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و زبان انگلیسی و مالایی است. در کانادا محتوای دوره‌ها شامل الگوها و روش‌های تدریس، نظریه‌های یادگیری، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های آموزش، زبان انگلیسی، فناوری نوین در آموزش، آموزش اخلاق، تاریخ، فرهنگ، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، موسیقی و هنر است. در ایران به روش‌های تدریس و نظریه‌های یادگیری و آموزش، معارف اسلامی و قرآن، ریاضیات، محیط زیست، علوم زیستی، تربیت بدنی، ادبیات فارسی و تاریخ توجه می‌شود. در فنلاند علاوه بر آموزش دروس متداولی اعم از زبان و ادبیات، تاریخ، علوم زیستی و ... دروس عملی و نظری دیگری به معلمان تدریس می‌شود که با عنوان روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری و یکی از سرفصل‌های آموزشی برای معلمان است. معلمان در فنلاند از آزادی عمل بیشتری در انتخاب روش‌های تدریس بهره‌مند هستند. در سه کشور دیگر محتوای دوره‌ها با محتوای کتاب‌های درسی مصوب آموزش و پرورش مطابقت دارد. علاوه بر آن انواع روش‌های تدریس به افراد آموزش داده می‌شود؛ اما وجه تمایز این سه کشور با فنلاند در این است که در فنلاند بر آموزش روش تدریس دانش‌آموزمحوری توجه ویژه‌ای می‌شود. این مسئله به‌ویژه در ایران کاملاً مشهود است؛ زیرا روش‌های تدریس بیشتر منطبق بر روش‌های معلم‌محوری و سخنرانی و روش‌های تدریس سنتی است و از این رو تأکید بر روش‌های تدریس دانش‌آموزمحوری در عمل دور از ذهن خواهد بود.

منابع مالی نظام تعلیم و تربیت در فنلاند را شورای ملی آموزش تعیین می‌کند. در کانادا، ایران و مالزی منابع مالی، دولت و وزارت آموزش و پرورش متصدی تأمین منابع مالی دوره‌های تربیت معلم هستند. برای گرفتن پروانه کار در مدرسه‌های فنلاند، شرط لازم، داشتن مدرک کارشناسی ارشد است؛ سه سال برای لیسانس و دو سال برای کارشناسی ارشد است. گواهینامه معلمان مدارس ابتدایی مالزی را وزارت آموزش و پرورش و مراکز آموزشی خصوصی معلمان تحت مسئولیت و نظارت وزارت آموزش و پرورش اعطاء می‌کند. فارغ‌التحصیلان دانشگاه با مدرک کارشناسی ارشد دبیری به خدمت و آموزش انحصاری در مدارس تکمیلی متوسطه گرفته می‌شوند. دیپلم معلمی (ویژه سطح ابتدایی) که پس از گذراندن دوره سه‌ساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. گواهینامه فوق دیپلم معلمی (ویژه سطوح ابتدایی و راهنمایی) که پس از گذراندن دوره یکساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. دیپلم کارشناسی معلمی (ویژه سطوح راهنمایی) که پس از گذراندن دوره آموزشی یکساله به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. برای آن دسته از معلمانی که هم اکنون مشغول به کار بوده و خواهان بهینه‌سازی اطلاعات و مهارت‌های خود هستند.

الزامات اولیه تدریس در مقطع ابتدایی کانادا برخوردار از کارشناسی آموزشی است که یک دوره آموزشی سه‌تا چهار سال را شامل می‌شود. برخوردار از صلاحیت‌های علمی و آموزشی موجب ارتقای درجات آموزشی و علمی معلمان می‌شود؛ پس معلمانی که از تحصیلات بیشتری برخوردار باشند، از حقوق و دستمزد بیشتری بهره‌مند می‌شوند. این در حالی است که مطابق قوانین آموزشی کشور کانادا هر یک از معلمان با هر درجه علمی ملزم به گذراندن دوره آموزشی دوساله آموزش معلمان هستند. پس از اتمام دوره به افراد دوره‌دیده گواهینامه اعطا می‌شود.

در ایران داشتن حداقل مدرک کارشناسی در تمامی رشته‌های تحصیلی، جذب معلمان از طریق فراخوان عمومی و دانشگاه‌های تابعه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. آموزش‌های معلمان بیشتر در قالب آموزش‌های مقطعی دوره‌های ضمن خدمت انجام می‌شود. در فنلاند معلمان حداقل باید مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های آموزشی داشته باشند که البته صرف داشتن مدرک در رشته‌های آموزشی ضامنی برای معلم شدن نیست و این افراد باید نظام تربیت معلم را نیز بگذرانند. در مالزی نیز برای تدریس در هر دوره تحصیلی یک مدرک تحصیلی در نظر گرفته شده است که نقطه قوت آن توجه به ارتباط رشته‌های تحصیلی معلمان به آموزش و پرورش است. تمامی افراد متقاضی در دوره‌های تربیت معلم باید مدارک تحصیلی در زمینه آموزش داشته باشند. در مجموع، نحوه جذب افراد در دوره‌های تربیت معلم و اعطای گواهینامه به آنان در درجه اول در سه کشور مذکور، داشتن مدارکی در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد با رشته‌های تحصیلی آموزشی است؛ اما در ایران اغلب تمامی رشته‌های تحصیلی مجاز به شرکت در دوره‌های جذب و استخدام معلمان و دوره‌های آموزشی مربوطه هستند و این خود حاکی از ضعف دوره‌های مذکور است.

در نظام تربیت معلم ایران سعی شده است منابع و کتاب‌هایی درباره روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی یادگیری و موارد دیگر برای دانشجویان در نظر گرفته شود؛ اما کاربرد آنها در میدان عمل با ابهام روبه‌روست و کارایی آنها ناپیداست. نکته مهم، برنامه‌های تربیت معلم در ایران متشکل از چهار مؤلفه آموزش عمومی، تخصصی، حرفه‌ای و آموزش عملی معلمان است. آموزش عملی می‌تواند به‌مثابه تجربه‌های معلم در کار آموزش به حساب آید و مهم‌ترین بخش آموزش و تربیت معلم در ایران قلمداد شده است. از یافته‌های این پژوهش برمی‌آید که یکی از عمده‌ترین مشکلات موجود در استمرار نیافتن دوره‌های تربیت معلم و عملی نبودن آنهاست. توسعه حرفه‌ای معلمان باید فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرگیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به‌طور نظام‌مند، طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. محور برنامه‌های پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی و مبتنی بر روش‌های تدریس نوین باشد. نظام تربیت معلم در کشور ما، هم در حوزه تفویض نقش و هم در حوزه تربیت با نوعی تأخیر و عقب‌ماندگی روش‌شناسانه روبه‌روست. با استفاده از الگوهایی که تاکنون ناکارآمدی آنها تا حدودی بر همگان روشن شده، نمی‌توان به تربیت «تربیت‌کننده» برخاست. وقتی امر تربیت از چنین جایگاه و اعتباری برخوردار است، پس باید بپذیریم به نوسازی ایده‌ها و اندیشه‌هایمان در زمینه نظام تربیت معلم نیاز فراوان داریم. در کشور ما سال‌هاست که آموزش و پرورش، عرصه آزمون و خطاهای مکرر برنامه‌ریزان، مسئولان، وزیران و مدیران شده است.

به‌طور کلی فنلاند در زمینه به‌کارگیری مدرسان از متخصص‌ترین و با تجربه‌ترین افراد در حیطه‌های مختلف موضوعی بهره می‌گیرد. کانادا بیشتر بر استادان دانشگاه متکی است. در فنلاند اگرچه از استادان دانشگاه برای تدریس دوره‌ها بهره چندانی گرفته نمی‌شود، مدرسان دوره‌ها از متخصص‌ترین و مجرب‌ترین افراد در حوزه‌های مربوطه هستند. در مالزی هم انتخاب مدرسان برعهده وزارت آموزش و پرورش و دانشکده‌های زیر نظر وزارت آموزش و پرورش استوار است. در ایران وضعیت اندکی متفاوت است؛ به نظر می‌رسد در ایران مدرسان را باید به مدرسان دانشگاه‌های تربیت معلم و سایر مدرسان تفکیک کرد؛ به‌ویژه در سال‌های اخیر که دانشگاه فرهنگیان با اهداف ویژه در زمینه تربیت معلم تأسیس شده است. اینکه در ایران تا چه اندازه از مدرسان دوره‌های مربوطه استادان دانشگاه هستند یا از منابع دیگری تأمین می‌شوند، خود مسئله‌ای است که نیازمند تحقیق و بررسی بیشتری دارد.

منابع

تقی‌پور ظهیر، علی. (1388). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه.

رثوف، علی. (1386). «بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم». رشد تکنولوژی آموزشی، 141، 9.

سالبرگ، پاسی. (2011). درس‌های فنلاندی، جهان از دگرگونی آموزشی فنلاند چه می‌تواند بیاموزد؟ ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی. چاپ اول، تهران: مرآت. سهیلی، نسرین و باباشیخ دستی، سیدمحمد. (1394). «بررسی تطبیقی گزینش و تربیت معلم در کشورهای ایران و آمریکا». اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران.

صافی، احمد. (1387). «سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده». تعلیم و تربیت، 24(4)، 173-200.

فلیک، اووه (1388). درآمدی بر تحقیق کیفی، مترجم: هادی جلیلی، تهران، نشر نی، چاپ دوم نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (1388). «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی». دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، 23، 66-79.

Bailey, Lucy, Nomanbhoy, Alefiya & Tubpun (2015). Inclusive Education: Teacher Perspectives From Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*. 19(5),547-559.

Collins, Alice & Tierney, Rob. (2010). Teacher Education Accord: Values and Ideals of the teaching Profession in Canada. *Education Canada*, 46(4), 73-75.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education And The American Future." *Journal of Teacher Education* 61 (1-2): 35-47.

Dee, Thomas & Wyckoff, James (2013). Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from Impact. *National Bureau of Economic Research*.

Goh, P. S., & B. Matthews. (2011). Listening To The Concerns Of Student Teachers In Malaysia During Teaching Practice." *Australian Journal of Teacher Education* 36 (3): 92-103.

Goh, P. S. C., & K. T. Wong. (2014). Beginning Teachers' Conceptions of Competency: Implications to Educational Policy and Teacher Education in Malaysia." *Educational Research for Policy and Practice* 13 (1): 65-79.

Huntly, Helen (2008). Teachers' work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence", *The Australian Educational Researcher*, 35, 1.

Helvac, İsmail. (2013). On Visual Arts Teachers' Ideas about Positions of Visual Arts Education in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 628 – 630.

Jamil, Hazri, Abd, Nordin, Reena, Razak, Raju & Rashid, Abdul (2014). Teacher Professional Development in Malaysia: Issues and Challenges. available in: Http://Aadcice.Hiroshima-U.Ac.Jp/J/Publications/Sosho4_2-08.Pdf.

Kansanen, Pertti (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments.

Markova, Petra (2013). Analysis of Teachers' Subjective Theories about Biophilic Orientation of Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 820 – 824.

Mirajkar, Ravindra & Patil, Shraddha (2013). Innovative Practices and Their Impact on Teacher Education. *Research Front.* 340-342.

Mundia, Lawrence (2014). Policy Changes in Brunei Teacher Education: Implications for the Selection of Trainee Teachers. *The Educational Forum*, 76: 326–342,

Somekh, Bridget, Lee Hoon, Chang & Ahmad, Noor Aini (2011). The Critical Reflection Profile: Working To Raise The Quality Of Teacher Education In Malaysia. *Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education* 1(1): 59-76.

Ministry Of Education. (2015). Education Policy Outlook Finland. Available In: Http://Www.Oecd.Org/Edu/Education%20policy%20outlook%20finland_En.Pdf.

Serdenciuc, Nadia Laura. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers' training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76: 754 – 758.

Symeonidisthe, Vasileios (2015). Status of Teachers and the Teaching Profession A Study of Education Unions' Perspectives. Education International Research Institute. Available at: <Https://Download.Ei-Ie.Org/Docs/Webdepot/The%20status%20of%20teachers%20and%20the%20teaching%20profession.Pdf>.

Swee Choo Goh, Pauline & Blakeb, Damian (2015). Teaching in Higher Education; Teacher Preparation in Malaysia: Needed Changes. University of Malasiya, available at: <Http://Www.Tandfonline.Com/Page/Termsand-Condition>.