

استاد-شاگردی و نظریه‌های نوین آن

Apprenticeship and Related Modern Theories

کندوکاوی برای شناخت و تبیین جنبه‌های گوناگون نظام آموزشی استاد-شاگردی در آموزش‌های علمی-کاربردی که برپایه روابط حرفه‌ای، بلندمدت و دوسویه یادگیری در محیط کار است.

جوانان در گذشته در حوزه حرفه‌آموزی، متأثر از نظام استاد-شاگردی، با انتقال فکر و پیشه آموزش می‌دیدند. با وجود سپری شدن چندین دهه از اجرای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ایران، همچنان نظام استاد-شاگردی در این آموزش‌ها به شیوه سنتی آن دنبال می‌شود. پیچیده شدن کسب‌وکارهای امروزی، تنوع آنها، حضور ذی‌نفعان متعدد در این حوزه و همچنین ضرورت اثربخشی این آموزش‌ها در میدان عمل نیاز به شیوه‌های نوین استاد-شاگردی را بیش از پیش آشکار می‌کند.

در ایران، به‌طور کلی، نظام مهارت‌آموزی در سه مسیر دنبال می‌شود. مسیر نخست، نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله را دربر می‌گیرد که در مدارس هنرستان به مهارت‌آموزی مشغول می‌شوند. در مسیر دوم، که سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور و مؤسسات خصوصی آزاد متولی آن هستند، متقاضیان در رشته‌های موردنیاز بازار کار به کسب مهارت می‌پردازند. در مسیر سوم، مهارت‌جویان می‌توانند فراتر از تحصیلات مدرسه‌ای از راه سطوح دانشگاهی از جمله در دانشگاه‌های علمی-کاربردی مهارت‌های موردنیاز جامعه را فراگیرند. نکته حائز اهمیت که دو مسیر اخیر را از مسیر مهارت‌آموزی مدرسه‌ای متفاوت می‌سازد، حضور و تمرین هنرآموز در محیط عملی کار است. در این آموزش‌ها، مهارت‌آموز با هدایت استاد در کنار وی به مرحله تسلط و سرانجام جدا شدن از استاد می‌رسد. در این آموزش‌ها تأکید بر مهارت‌ورزی است تا کسب توانایی‌های شناختی درحالی‌که در آموزش‌های مدرسه‌ای، بیشتر تأکید بر کسب توانایی‌های شناختی در زمینه مهارت‌ها در چارچوب تمام‌وقت برای کسب مدرک علمی (دیپلم) است.

کاربردی کردن آموزش‌ها، انتقال آموزش از محیط

آموزشی به محیط کار است. تحقق مؤثر این سیاست کاملاً به کیفیت مسیری بستگی دارد که در محیط آموزشی دنبال می‌شود. استاد-شاگردی یکی از مسیرهایی است که با مشارکت بخش کسب‌وکار و مدرسه به‌منزله یکی از عوامل مهم توسعه آموزش‌های کاربردی فنی و حرفه‌ای محسوب می‌شود. این مسیر در نهایت می‌تواند به بهبود مؤثر همکاری بین بخش کسب‌وکار و مدرسه برای رفع نیازهای اقتصادی جامعه بینجامد (Zhao, 2018).

در پژوهشی از کورسیل، فوگل و گونزاگا (2019)، تجربه استاد-شاگردی به‌مثابه ابزاری برای بهتر کردن مشاغل در جامعه بررسی شد. این مطالعه طولی در دوره‌های ۲ تا ۳ ساله و ۴ تا ۵ ساله به‌شیوه مداخله‌ای انجام شد. در این برنامه، با آموزش‌های استاد-شاگردی به کارگران جوان کمک شد تا با تطبیق بین نیازهای کارفرما-کارگر از محیط مدرسه وارد محیط کار شوند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که رویکرد استاد-شاگردی موجب افزایش ماندگاری در مشاغل دائمی شده و نرخ ترک خدمت نیروی کار رسمی را کاهش داده است. همچنین، این رویکرد تأثیری مثبت بر حفظ ذخیره مناسب از کارگران، یعنی افزایش قابلیت استخدام و گسترش مهارت‌های آنان داشته است. در همین‌راستا، مرکز مطالعات آینده شهری در نیویورک تصمیم دارد طی برنامه‌ای تا ۲۰۲۵ برای تمام مشاغل مرتبط با فناوری با استفاده از آموزش‌های استاد-شاگردی برای کارگران با دستمزد متوسط و پایین، زمینه لازم برای تبدیل آنها به کارگرانی دارای مهارت‌های با کیفیت بهتر و دستمزد بالاتر فراهم سازد (Messina and Dvorkin, 2019).

استاد-شاگردی عموماً ارتباطی حرفه‌ای، بلندمدت و شخصی است که طی زمان تأثیری فزاینده می‌یابد (Varney, 2009). رویکردهای متفاوتی در شناخت مفهوم استاد-شاگردی وجود دارد. در یک رویکرد، استاد-شاگردی سرمایه‌گذاری روی نسل جوان محسوب می‌شود. در رویکرد دیگری، به‌منزله سفری تلقی می‌شود که در آن هم استاد و هم شاگرد همسفر هستند. این رویکرد متأثر از دیدگاهی است که در آن یادگیری فرایندی بی‌انتهای، خلاق، نامشخص و در ارتباط با ناشناخته‌ها است. اگرچه درک چگونگی این روابط بنابر دیدگاه معرفت‌شناختی، نظام‌های

منحصربه‌فردی از اصول و شیوه‌هایی است که در موقعیت‌های خاصی از آموزش و یادگیری ارائه می‌شود. درحالی‌که پایه‌های استاد-شاگردی بر یادگیری مادام‌العمر، انسانی، داوطلبانه و درونی بوده و حاصل تفکر یادگیرنده بر موضوع یادگیری است. در این فرایند انتقادی سازنده‌گرایانه، فرد یادگیرنده به رشد هویتی فراتر از اهداف از قبل تعیین شده، فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و همچنین به چیزی بیشتر از یادگیری یک‌طرفه دست می‌یابد (Mullen & Fletcher, 2012).

نظریه استاد-شاگردی سنتی

این نظریه بر یادگیری مهارت‌محور و هدف‌محور استوار است که به‌واسطه نسل‌ها انتقال می‌یابد. افراد حرفه‌ای این کار را با ترتیبات خاصی انجام می‌دهند. برای مثال، نومعلم با حمایت‌ها، توصیه‌ها و هدایت مدیران باتجربه به رشد حرفه‌ای دست می‌یابند و به‌منزله بخشی از ساختار بزرگ‌تر برای بهبود مدرسه و اهداف موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تلاش می‌کنند (Portner, 2008).

نظریه‌های سنتی استاد-شاگردی در طیفی از نظریه‌ها از هم متفاوت می‌شوند. هر نظریه خودش یک چارچوب فلسفی برای توضیح تعاملات انسانی، ساختار سازمانی و تغییرات فرهنگی دارد. به‌طورکلی، این نظریه‌ها شامل اصول اساسی و ارزش‌های محوری هستند که ایده اصلی آنها این است که استاد-شاگردی چیزی بیشتر از اجزای تشکیل‌دهنده آن است. ازاین‌رو، بر مفاهیم یادگیری، اجتماعی‌سازی، توسعه حرفه‌ای و همچنین کارکردهای سازمانی از قبیل رهبری، تربیت و آماده‌سازی افراد تأثیرگذار بوده‌اند.

درحال حاضر، نظریه‌پردازی‌ها در استاد-شاگردی به‌سمتی جهت یافته که از انتقال مهارت‌ها در رابطه‌ای دوتایی (استاد و شاگرد) به‌سوی تأکید بر مفاهیم ارزشمند زیر سوق پیدا کرده‌اند:

- یک فرایند آموزشی که افراد و گروه‌ها را در یادگیری، شبکه‌سازی و حمایت متقابل درگیر می‌کند (Tharp. & Gallimore, 1995/1988).

اعتقادی و مانند آن متفاوت است، اما استاد-شاگردی فرایندی تحولی، آگاهانه و سازنده به‌شمار می‌آید. در این دیدگاه، استادان به‌شیوه‌ای انتقادی به ایجاد روابط حمایتی و رشددهنده توجه دارند که این روابط، یادگیری، اجتماعی شدن و تغییر هویت در محیط‌های کاری، سازمان‌ها و مشاغل را ارتقاء می‌دهد (Johnson, 2006; Mullen, 2011).

استاد-شاگردی مراحل و کارکردهای مختلفی دارد. این نظریه برای اولین بار در حوزه آموزش مطرح شده است و شامل مهارت‌های خاص، ارزش‌ها، ادراکات و مفاهیم وابسته به فرهنگ در زمینه‌های مدرسه‌ای، آموزش عالی و بزرگسالان است (Mullen & Fletcher, 2012). مراحل روابط استاد-شاگردی، عملیاتی کردن چهار مرحله آغاز، پرورش، جدا شدن و باز تعریف است (Kram, 1998; Mullen & Fletcher, 2012). همچنین، استاد-شاگردی دو کارکرد در ابعاد روان‌شناختی و حرفه‌ای دارد. کارکرد حرفه‌ای بر کارکرد روان‌شناختی مقدم است زیرا این کارکرد به‌سبب سروکار داشتن با موضوعاتی مثل «حمایت مالی، در دسترس بودن، مربی‌گری و حمایت و وظایف کاری چالش‌برانگیز، به محض اینکه استاد، شاگردی را به خدمت می‌گیرد آغاز می‌شود. درحالی‌که کارکرد روان‌شناختی به تدریج آغاز می‌شود و با حمایت دوستانه و عاطفی بر عزت نفس و اعتمادبه‌نفس شاگردان اثر می‌گذارد. این کارکرد، همزمان با گوش دادن فعالانه استاد به شاگرد و ارائه توصیه‌های لازم و تشویق به رشد در فرایندهای تقلید از الگو، پذیرش اجتماعی و مشورت کردن شکل می‌گیرد.

خاستگاه نظریه استاد-شاگردی

در دهه ۱۹۸۰ کرام، استاد-شاگردی را به‌مثابه الگویی در محیط کار معرفی کرد و پس از آن، این مفهوم به اشکال متنوعی نظیر روان‌شناسی اجتماعی، نظریه یادگیری، نظریه بزرگسالان، توسعه سازمانی، نظریه رهبری و تفکر سیستمی بسط یافت.

گاهی مفهوم مربی‌گری با استاد-شاگردی به‌اشتباه جایگزین هم می‌شوند. اگرچه این دو با هم مشابهت‌هایی دارند، اما با هم متفاوت‌اند. مربی‌گری مجموعه‌

موقعیت‌های مناسب می‌تواند مؤثر باشد (Feiman-Nemser, 1996; Portner, 2008; Wong, 2004). از این رو، مدارس ترجیح می‌دهند فرایند استاد-شاگردی را به وسیله برنامه‌ها، جوامع یادگیری و سایر روش‌هایی از این قبیل، با استفاده از تصمیم‌گیری جمعی رسمیت دهند تا عملکرد مورد نظر کارکنان جدید بهبود یابد. از آنجاکه استادان و شاگردان ترجیح می‌دهند فرایندهای نظارتی و هدایتگری تا حد ممکن غیررسمی و طبیعی باشند (Noe, 1988)، استادان بیشتر تمایل دارند تا برنامه‌های نظارت و راهنمایی شاگردان، در طی فرایند استاد-شاگردی و در کنار آنها شکل و به‌کار گرفته شوند. بدین ترتیب، در کنار نقص‌هایی که هر یک از این رویکردها دارند، استفاده ترکیبی از آنها می‌تواند تا حد مؤثری سودمند باشد.

نکته مهم در انتخاب رویکردها این است که پویایی‌های انسانی، موقعیت‌های استاد-شاگردی را پیچیده ساخته و آنها را پیش‌بینی‌ناپذیر می‌کند. از این رو، فولان (1993) نشان می‌دهد که این پویایی‌ها می‌توانند، طراحی شوند و در جهت معین به‌کار گرفته شوند، اما هرگز نمی‌توانند کنترل شوند. بنابراین، تیم‌های مدارس باید به‌صورت هم‌زمان به دنبال استفاده از شیوه‌های خلاقانه ترکیبی استاد-شاگردی دستوری و داوطلبانه باشند (Fullan, 1993).

نظریه‌های نوین استاد-شاگردی

نظام استاد-شاگردی نوین زمانی پا به عرصه ظهور گذاشته است که آموزش‌ها از ارائه در محیطی غیردانشگاهی و صرفاً در محیط کار سنتی وارد فضای علمی-دانشگاهی شده و به‌صورت ترکیبی از آموزش‌های علمی بدون با استفاده از فناوری‌های روز در محیط دانشگاه و آموزش عملی در محیط کار واقعی زیر نظر استاد زمینه تخصصی مربوطه تحقق می‌یابد. در پی انقلاب صنعتی در غرب، نظام استاد-شاگردی متحول شد و آموزش در طول یک عمر به مرحله‌های کوتاه‌مدت تغییر یافت، بنابراین بحث آموزش‌های حرفه‌ای مطرح شد. با تخصصی شدن مشاغل و درهم‌تنیدگی دانش و فن، به نظر می‌رسد که اساساً تسلط بر شغل و انجام بهینه آن

- یک راهبرد اصلاحی نظام‌مند که به شیوه‌های رسمی و غیررسمی، ظرفیت‌هایی را برای کمک و حمایت در اجتماعی کردن کارکنان فراهم می‌سازد (Crow & Matthews, 1998).
- یک رویکرد عدالت اجتماعی به تحول هویت استاد-شاگرد در خلال تفاوت‌های فرهنگی است (Tillman, 2001; Young & Brooks, 2008).
- ابزاری اکتشافی برای بررسی عناصر فرهنگی اجتماعی موقعیت‌های متفاوت و بین‌المللی است (Kochan & Pascarelli, 2004).

رویکردهای دستوری یا داوطلبانه

استاد-شاگردی دستوری بیشتر یک فرایند تخصصی ارزیابی‌کننده است تا فرایند توسعه‌دهنده حرفه‌ای سطح بالا. بیشتر نقش حمایتی دارد و شرایط مطمئنی را برای شاگرد مبتدی به وجود می‌آورد که هر زمان به کمک نیاز داشت بتواند به آن دسترسی داشته باشد. در این نوع استاد-شاگردی، سیاست‌های کلی چارچوب توسعه حرفه‌ای از بالا به پایین تعیین می‌شوند. برای مثال، وقتی دغدغه اصلی موفقیت تحصیلی است، استاد-شاگردی به‌مثابه وسیله‌ای برای ارتقاء آموزش و یادگیری دانش‌آموزان مورد توجه است (Portner, 2008). در مقابل، استاد-شاگردی داوطلبانه فرایندی غیررسمی فی‌البداهه و ارتباطی خلاقانه در محیط کار است (Varney, 2009).

هرکدام از رویکردهای دستوری و داوطلبانه مزایا و ارزش‌های خاص خود را دارند. برای مثال، درحالی‌که استاد-شاگردی دستوری عملکرد نومعلم‌ان را ارتقاء می‌دهد و تلاش‌های سازمانی را بهبود می‌بخشد، نوع داوطلبانه آن می‌تواند ضمن کمک به رشد انسانی همه‌جانبه افراد در محیط کار، موجب نگهداری و رضایت و در نتیجه تعهد بیشتر به حرفه شود. اما به سبب احتمال دست نیافتن به اهداف از پیش تعیین‌شده سازمانی، می‌تواند با خطر بیشتری همراه باشد (Blake-Beard, 2001).

بنابراین، به‌کارگیری هم‌زمان این دو رویکرد در

استاد-شاگردی در آن دوتایی، آشکار و پیداست. بر مبنای این نظریه، یادگیرندگان بزرگسال به اشتراک‌گذاری توانایی در تعاملات دوسویه، یادگیری با هم، گفت‌وگو، بازخورد سازنده، جمع‌گرایی، شفافیت و یادگیری واقعی درگیر می‌شوند.

استاد-شاگردی موزائیکی

یکی از شیوه‌های مهم استاد-شاگردی «مجموعه روابط» کرام (به نقل از Tharp & Gallimore, 1995/1988) است که به نظریه موزائیکی استاد-شاگردی معروف است. اگرچه استاد-شاگردی شبکه‌ای بیشتر از ۲۵ سال پیش شکل گرفت، تنها اخیراً توانسته است بر مطالعات آموزش تأثیرگذار باشد. نظریه موزائیکی استاد-شاگردی بیان می‌کند که نقاط قوت خاص و علاقه‌مندی‌های مشترک اعضا، تعاملات بین هم‌تایان را فعال می‌سازد. اعضای که استادان اولیه محسوب می‌شوند (برای مثال، رهبران آموزشی ممتاز) و استادان ثانویه در مقابل آنها، به تبادل نقش استاد-شاگردی می‌پردازند و به واسطه ساختار انعطاف‌پذیر و هم‌افزاینده عهده‌دار یادگیری جمعی می‌شوند. این شبکه برای بارورسازی استادان هم‌تا و همچنین جبران نارضایتی ناشی از سایر شیوه‌های سنتی استاد-شاگردی و تسهیل پروژه‌های تیمی ضروری است (Mullen, 2005). در واقع، در این نظریه، استاد-شاگردی بیشتر به منزله یادگیری جمعی تعریف می‌شود تا فعالیتی فردی. در نتیجه، تیم‌هایی که جوامع یادگیری حرفه‌ای (و مجازی) را گسترش می‌دهند، به‌سوی راهکارهایی مانند توسعه دادن، مشاوره دادن، دوستانه بودن و راهنمایی کردن سوق می‌یابند. در چنین شبکه‌هایی برتری و تمایز بین استاد و شاگرد در انرژی‌زایی محو می‌شوند و بیشتر مفاهیمی نظیر خبرگان، مشاوران، حامیان و حامیان ظهور می‌یابند.

به‌زعم گالبرایت (2003) رفاقت، اتکا متقابل، رشد هویت و مالکیتی که این مدل پشتیبانی می‌کند، نه تنها بر ارزش آنچه که یاد گرفته می‌شود (فراورده) که بر ارزش و اهمیت یادگیری و تسلطی که کسب می‌شود، (فرایند) تأکید دارد.

بدون آگاهی از مبانی علمی آن حرفه ممکن نیست، بنابراین بحث آموزش‌های علمی-کاربردی نیز جای خود را در ادبیات نظام‌های آموزشی باز کرد.

نظریه‌های نوین استاد-شاگردی بر پایه نظریه سنتی استاد-شاگردی بسط یافته و زیربنای بسیاری از نظام‌ها و سیاست‌ها در جهان است و به‌مثابه یک عمل تبادلی دوسویه در اقتصاد بازار (برای مثال، مدارس) می‌باشد. در حالی که نظریه‌های استاد-شاگردی نوین با تکثرگرایی خود در ادبیات آموزش شکل گرفته‌اند، نظریه‌های سنتی استاد-شاگردی غالباً در گفتمان باقی مانده‌اند. استاد-شاگردی فنی (کارکردی)، که برگرفته از نظریه سنتی استاد-شاگردی می‌باشد و به اشکال فراگیر کارورزی ارائه می‌شود، به نظام‌های بسته ماندگاری می‌بخشد. در مقابل نوع سنتی استاد-شاگردی، نظریه‌های نوین استاد-شاگردی (متورینگ) پا به عرصه ظهور گذاشتند که برخی از مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از (Mullen & Fletcher, 2012):

- استاد-شاگردی مشارکتی؛
- استاد-شاگردی موزائیکی؛
- استاد-شاگردی متقابل چندسطحی؛
- رهبری هم‌افزایی.

استاد-شاگردی سنتی و نوین از نظر مبانی عقیدتی متفاوت هستند، اما در نظریه و عمل هم‌پوشانی پیدا می‌کنند. در ادامه، به‌طور مختصر به شرح نظریه‌های نوین پرداخته می‌شود (Mullen & Fletcher, 2012):

استاد-شاگردی مشارکتی

این نظریه، که به استاد-شاگردی متقابل رابطه‌ای نیز معروف است، یک منبع قدرت فعال است که افراد و گروه‌ها را در رابطه‌ای توسعه‌دهنده و دوجانبه برای یادگیری در زمینه‌ای پویا با هم متحد می‌سازد. این نظریه بنا بر ارزش‌های فمینیستی پست‌مدرن پا به عرصه ظهور گذاشت و هدف آن تسهیل دست‌یابی به عدالت اجتماعی در بین افراد و موقعیت‌های متنوع و سطوح مختلف توانمندی بود. مبنای نظری این نظریه، استاد - شاگردی متقابل است که روابط

استاد-شاگردی متقابل چندسطحی

استاد-شاگردی متقابل چندسطحی بر تسهیل استاد-شاگردی در سطوح مختلف یک سازمان آموزشی به وسیله تیم‌های مدرسه‌محور، گروه‌های درس پژوهی و رهبری تأکید دارد (Lick, 1999).

پژوهش‌های مهمی با هدف اصلاحات آموزشی، فرایند استاد-شاگردی را بنیان نهادند که تنها به کلاس درس یا گروه‌های خاصی محدود نمی‌شوند. در این مدل، نظام‌های فرهنگی اجتماعی در سازمان‌ها می‌بایست به صورت هدفمند بازآفرینی شوند. همچنین، این نظام‌ها می‌توانند با درگیر کردن واقعی کارکنان به کار و ایجاد زمینه‌هایی برای بروز خودتنظیمی در آنها، با مقاومت آنان در این فرایند تلاش کنند. از این رو، استاد-شاگردی مشارکتی برای جو اتکا متقابل، تعهد و توانمندسازی و نیز رهبری مشارکتی ضرورت است.

در این مدل، مدیران، معلمان و کارکنان تصمیم می‌گیرند که چه تغییراتی لازم است و این تغییرات را رهبری و نظارت می‌کنند. تفکر سیستمی، مدیریت تغییر، روش‌های سودمند و فنون استاد-شاگردی متقابل همگی در کارکردهای سازمان نمود پیدا می‌کنند. تمامی خرده‌نظامها در این مدل، هدف تغییر در اصلاحات آموزشی است و به همین علت از نظرات صاحب‌نظران مدیریت تغییر (برای مثال، پیتز سنگه) برای هدایت و اجرای این نوع استاد-شاگردی استفاده می‌شود.

رهبری هم‌افزایی

این نظریه، که در درجه نخست از نظر نوع‌شناسی به نظریه استاد-شاگردی شهره نیست، راه‌حلی کل‌گرایانه به نظریه استاد-شاگردی سنتی ارائه می‌کند. این نظریه به ترکیب همزمان چهار عامل توجه دارد: رفتار رهبری، ساختار سازمانی، نیروهای بیرونی و ارزش‌ها، باورها و نگرش‌ها در سازمان (Irby, et al., 2002: 312).

نظریه رهبری هم‌افزایی نیز پیرامون دیدگاه‌های پست‌مدرن و فمینیستی در اداره و مدیریت مدارس عمومی

شکل گرفت. واقعیت در حال تغییر نشان می‌دهد که اکثریت افرادی که در برنامه‌های آماده‌سازی رهبری در دانشگاه تربیت می‌شوند، زنان هستند که عمدتاً از فرهنگ‌های متفاوتی نیز می‌باشند. از این رو، نظریه‌های مردانه‌محور اغلب با ارزش‌ها و کارکردهای زنان سازگار نیستند. رهبری هم‌افزایی با شگرد فریبنده‌ای که برگرفته از دیدگاه فمینیستی است، سبب پیدایش نوعی از استاد-شاگردی متقابل چندسطحی می‌شود که با به‌کارگیری رهبری، تصمیم‌گیری و قدرت و تجارب مشترک برای همه سطوح و همه فرهنگ‌ها محقق می‌شود.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که پیش‌زمینه‌ها و ریشه‌های تاریخی استاد-شاگردی، فشارهای ضدفرهنگی در مفاهیم جدید نظریه‌های نوین را موجب می‌شوند. نظریه‌پردازان نوین استاد-شاگردی به روابط موجود در نظام‌های استاد-شاگردی سنتی انتقاد دارند، چون گروه‌های متعدد را محدود کرده و در نظر نمی‌گیرند. آنها معتقدند زیربنای این نظریه‌ها، دیدگاه‌های مردانه است که فرض می‌کند استاد-شاگردی در اختیار قدرت مردانه (آن هم مردان سفیدپوست) است (Mullen & Fletcher, 2012). منتقدان نظریه استاد-شاگردی سنتی استدلال می‌کنند که ایدئولوژی‌های هنجاری در حوزه‌های جنسیت، مذهب و شهروندی نمود پیدا می‌کنند و به‌مثابه ابزاری برای پدید آوردن سرمایه فکری و اجتماعی محسوب می‌شوند و نکته مهم این است که مزایای روان‌شناختی و شغلی این نوع استاد-شاگردی برای یک عده توسط عده‌ای دیگر تسهیل می‌شود. از این رو، همه این مسائل موجب سوگیری جهت‌دار در نظریه‌های سنتی استاد-شاگردی می‌شود (Darwin, 2000).

از سوی دیگر، منتقدان به نظریه‌های استاد-شاگردی نوین نیز بر این باورند که این نظریه‌ها بدون در نظر گرفتن سلسله‌مراتب، روابط ناتوان‌ساز، و مناسبات استثمارگرانه را معرفی می‌کنند و در برخورداری از استاد-شاگردی موجب پدرسالاری، وابستگی، امتیاز برای عده‌ای و محرومیت برای عده‌ای دیگر می‌شوند (Mullen & Fletcher, 2012). بررسی نظریه‌های نوین استاد-شاگردی نشان می‌دهد که

نمی‌کنند. این واقعیت‌های پیش‌رو موجب شده موضوع استخدام نیروی کار جوان در صدر مباحث و سیاست‌های بازار کار قرار گرفته و هر روز کشورهای بیشتری به دنبال به‌کارگیری برنامه‌های مناسبی برای تقویت مهارت‌های عملی آنان باشند.

کتاب‌شناسی

- Blake-Beard, S. D. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *Journal of Management Development*, 20(4), 331-345.
- Corseuil, C. H., Foguel, M. N. & Gonzaga, G. (2019). Apprenticeship as a stepping stone to better jobs: Evidence from Brazilian matched employer-employee data. *Labour Economics*, 57, 177-194.
- Crow, G. M. & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring can Lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 97-211.
- Feiman-Nemser, S. (1996, July). Teacher mentoring: A critical review. Peer resources: The primary source for peer, mentor, and coach resources, 1-3. Retrieved February 7, 2011, from <http://www.islandnet.com/~rcarr/teachermentors.html>.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer.
- Galbraith, M. W. (2003). The adult education professor as mentor: A means to enhance teaching and learning. Perspectives: *The New York Journal of Adult Learning*, 1(1), 9-20.
- Irby, B. J., Brown, G., Duffy J. A., & Trautman, D. (2002). The synergistic leadership theory. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 304-322.
- Johnson, W. B. (2006). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kochan, F. K. & Pascarelli, J. T. (Eds.). (2004). *Global Perspectives on Mentoring: Transforming Contexts, Communities, and Cultures*. Greenwich, CT: Information Age.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Lanham, MD: University Press of America.
- Lick, D. W. (1999). Multiple level co-mentoring: Moving toward a learning organization. In C. A. Mullen, & D. W. Lick (Eds.), *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy* (pp. 202-212). London, England: Falmer.
- Messina, J. & Dvorkin, E. (2019). *Expanding Tech apprenticeships in New York City*. Center for an Urban Future. Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/resrep21704>.
- Mullen, C. A. & Fletcher, S. J. (2012). Overviews of Mentoring and coaching. In Mullen, C. A. & Fletcher, S. J., *The SAGE*

از ارزش‌های انکارناپذیری برخوردارند. این نظریه‌ها موجب ارتقاء ارزش‌های همکاری، استاد-شاگردی همتایان، یادگیری جمعی، استاد-شاگردی انسانی و رهبری مشارکتی می‌شوند. یادگیری جمعی می‌تواند با تشکیل گروه‌های رسمی یا غیررسمی به شیوه‌ای دموکراتیک به همه اعضا برای توسعه دانش و مهارت‌های مطلوب کمک کند (Mullen, 2005).

به‌طورکلی، استاد-شاگردی که شیوه اصلی و غالب در دوره‌های مهارت‌آموزی تکمیلی است، از آموزش نظری و تجربه‌های عملی با حضور استاد مجرب درهم آمیخته شده است. بدین‌وسیله، زمینه‌ای غنی برای رشد و پرورش مهارت‌های غیرشناختی مهارت‌آموزان (کارگران نیمه‌ماهر و ماهر در آینده) فراهم می‌آورد و مهارت‌آموز می‌تواند به‌صورت مؤثرتر و آسان‌تری از دوره مدرسه به محیط کار گذر کند. ارزش استاد-شاگردی زمانی دوچندان می‌شود که اولاً به‌طور ویژه در زمینه مهارت‌های نادر باشد، دوم اینکه، به‌سبب نامشخص بودن بهره‌وری کارگران با تحصیلات کمتر برای کارفرمایان، استاد-شاگردی در فضای آموزش‌های علمی-کاربردی و در نتیجه، برخورداری از گواهی‌ها و دیپلم‌های مرتبط می‌تواند به کارفرمایان این علامت را بدهد که نیروی کار جوان در بدو ورود با موانع کمتری روبه‌رو خواهند شد.

بیشتر نیروی کار جوان اغلب در مراحل اولیه کار حرفه‌ای‌شان با موانع بزرگی روبه‌رو می‌شوند. شواهد محکمی وجود دارد که این بخش از نیروی کار، به‌طور نامناسبی مشاغل کم‌بازده و موقتی را در اختیار دارند و از سوی دیگر، با نرخ‌های بالای بیکاری و ترک خدمت مواجه هستند، از این‌رو، نیروی کار جوان با توجه به تجارب ناموفق در سال‌های اولیه کاری، نمی‌تواند در استخدام‌های بعدی نیز توفیقی حاصل کند و این چرخه معیوب بخش بزرگی از سرمایه انسانی را هدر می‌دهد. استاد-شاگردی به‌منزله راهی برای تقویت مهارت‌های عملی در محیط کار می‌تواند، این چرخه ناسالم را بشکند. افزون‌براین، کارفرمایان نیز برای برنامه‌های آموزش مهارت‌آموزی نیروی کار جوان در مشاغل موقت در مقایسه با نیروی کار باتجربه دائمی هزینه

cultivation	پرورش
separation	جدا شدن
Professional learning communities	جوامع یادگیری حرفه‌ای
voluntary	داوطلبانه
mandated	دستور
Synergetic leadership	رهبری هم‌افزایی
Galbraith	گالبرایت
discourse	گفتمان

- Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. California, Thousand Oaks.
- Mullen, C. A. (2005). *The Mentorship Primer*. New York: Peter Lang.
- Mullen, C. A. (2011). Facilitating self-regulated learning using mentoring approaches with doctoral students. In B. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. G. (1995/1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Tillman, L. C. (2001). Mentoring African American faculty in predominantly White institutions. *Research in Higher Education*, 42(3), 295-325.
- Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127-131.
- Wong, H. K. (2004). Producing educational leaders through induction programs. *Kappa Delta Pi Record*, 106-111.
- Young, M. D. & Brooks, J. (2008). Supporting graduate students of color. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 391-423.
- Zhao, Z. (2018). Modern Apprenticeship as an Effective Transition to Working Life: Improvement of the Vocational Education System in China. In: Pavlova M., Lee JK., Maclean R. (eds) *Transitions to Post-School Life. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 41. Springer, Singapore.

فاطمه خالوندی

(عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)

معادل‌ها

initiation	آغاز
Education literature	ادبیات آموزش
Co-mentoring	استاد-شاگردی (مریی‌گری) متقابل
Multi-level co-mentoring	استاد-شاگردی (مریی‌گری) متقابل چند سطحی
Collaborative mentoring	استاد-شاگردی (مریی‌گری) مشارکتی
Mosaic mentoring	استاد-شاگردی (مریی‌گری) موزائیکی
redefinition	باز تعریف