

رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

زهرا بازرگان

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

چکیده

در سال‌های اخیر توجه به نقش مدیر به عنوان رهبر آموزشی و مهم‌ترین عامل تغییر و تحول و موفقیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی مدرسه سبب گردیده که کار برنامه‌ریزان آموزش مدیران زیر سؤال قرار گیرد، و برنامه‌ریزان به تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و جست و جوی رویکردهای کارآمدتر برای آماده سازی مدیران پردازند. انتقاد از برنامه‌های سنتی آموزش مدیران مدارس در زمینه‌هایی مانند ناکارآمدی ساختار برنامه‌ها، تدریس انتزاعی یا عدم سازگاری بین نظریه و عمل، فقدان شیوه مناسب، ناسازگاری برنامه با شیوه‌های یادگیری، و روحیه بزرگسالان موجب شده که در چند دهه اخیر تلاش‌های بسیاری در دانشگاه‌های بزرگ دنیا برای تغییر برنامه‌های سنتی آموزش مدیران و سازگار کردن آن با نیازهای این حرفه انجام گیرد. مقاله ضمن مرور پارادایم‌ها و دیدگاه‌های غالب در آموزش مدیران و تحلیل انتقادهای وارده به آموزش سنتی، به بررسی رویکردهای عمده در این زمینه می‌پردازد، و با معرفی نمونه‌هایی از رویکردهای غالب مانند مربیگری، مانتورا، تشکیل گروه‌های مطالعه مسائل مدیریت و غیره، رویکرد نوشتن مورد را، که در حال حاضر به عنوان روشی مؤثر در دانشگاه‌های ایالت کبک (کانادا) برای آموزش اولیه و آموزش ضمن خدمت مدیران مورد استفاده قرار می‌گیرد، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد.

کلید واژه‌ها: مدیریت. مدرسه. مدیریت آموزشی. برنامه ریزی آموزشی. آموزش مدیران. آموزش حین خدمت

مقدمه

تلاش برای سازگاری نظام‌های آموزش با تغییرات پیچیده اجتماعی، لزوم برخورداری از آموزش و پرورش با کیفیت بالا برای همه، و جهانی شدن تبادلات انسانی ایجاب می‌کند که مدیران مدارس از مقام کارمند ساده و مسئول امور اداری خارج شده و به مهم‌ترین عامل نوسازی نظام آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه مبدل گردند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه اثربخشی مدرسه انجام گرفته (سرجیوانی^۱ ۱۹۸۹؛ مورفی و هالینگر^۲ ۱۹۸۷)، که نقش مدیر مدرسه را در کارآیی و موفقیت برنامه‌های آموزشی و پرورشی مورد تأکید قرار می‌دهند.

پلتیه^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که در سال‌های اخیر کمتر وظایفی به اندازه وظایف مدیر مدرسه مورد سؤال واقع شده است. در حقیقت، به موازات اصلاحات و تفویض اختیارات بیشتر به مدیران مدارس، وظایف و مسئولیت‌های آنان سنگین‌تر و چالش‌ها بیشتر شده، در حالیکه منابع محدودتر از گذشته است. مدیریت مدرسه، در حال حاضر، گسترش بیشتر مهارت‌ها، دانش و معلومات وسیع، و هویت حرفه‌ای مدیر را می‌طلبد. مدیران مدارس باید بتوانند جامعه محلی را به همکاری و همیاری بطلبند، مدرسه را به صورت مشارکتی رهبری کنند، میانجیگری تنش‌ها بشوند، برانگیزاننده و مشوق رشد حرفه‌ای معلم‌ها، و از همه مهم‌تر عامل تغییر در مدرسه باشند.

تغییر موقعیت و انتظارات از مدیر مدرسه کار برنامه‌ریزان آموزش مدیران را تحت الشعاع قرار داده و آنان را به تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی و آماده‌سازی مدیران وا می‌دارد. به همین سبب است که در بسیاری از کشورها شاهد تهیه برنامه‌های جدید یا تجدیدنظر در برنامه‌های سنتی آموزشی مدیران هستیم و گروه‌ها و کمیسیون‌های بی‌شماری به بررسی و ارائه پیشنهادها برای تهیه راهکارهای متناسب با نیازهای نظام آموزشی پویا و اثر بخش می‌پردازند. پلتیه (۱۹۹۹) بر این اعتقاد است که بسیاری از

1. Sergiovanni

2. Murphy and Hallinger

3. Pelletier

تلاش‌ها برای تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی با مشکلات زیادی روبه‌روست و بسیاری از آنها عاقبت به روکش کردن ساختارهای جدید روی اعمال قدیم منجر می‌گردد که علت آن کمبود شناخت ماهیت مدیریت آموزشی و عدم آشنایی با قلمروهایی است که بر اساس آن آموزش مدیران شکل می‌گیرد.

پارادایم‌های غالب در آموزش مدیران

از نظر پلتنیه که سیر تحول یا طرحواره‌های ذهنی غالب در آموزش مدیران را در چند دهه اخیر مورد مطالعه قرار داده تهیه برنامه‌های آموزش مدیران بر اساس سه نوع پارادایم متفاوت شکل می‌گیرد. پارادایم بر اساس کان^۱ (۱۹۸۳) نشان دهنده یک قالب یا ماتریس مفهومی شامل قوانین و فرضیه‌های نظری و مجموعه منسجمی از گزاره‌هایی است که به بررسی دانسته‌ها در ارتباط با دانشی می‌پردازد که دانشمندان و متخصصان در انجام حرفه خود از آن بهره می‌گیرند. پارادایم علمی نحوه مشترکی برای دیدن امور در یک جامعه علمی است.

پلتنیه بر این اعتقاد است که تغییر پارادایم زمانی انجام می‌گیرد که تعداد زیادی از افراد به این نتیجه برسند که پارادایم قبلی نمی‌تواند واقعیت را مورد توجه قرار دهد. پیشرفت علمی، به گفته وی، در تحولاتی صورت می‌گیرد که در اثر آن تماماً یا بخشی از یک پارادایم با یک پارادایم دیگر جایگزین شود. پلتنیه پارادایم‌های غالب در آموزش مدیران را به شرح زیر توصیف می‌نماید.

۱. منطق فرهنگی^۲. اولین و قدیم‌ترین پارادایم بر اساس منطق فرهنگی. هدف از برنامه‌های آموزشی مدیران در این پارادایم تربیت فردی فرهیخته است که با دنیای بزرگ فرهنگی که ساختار علوم، زبان، و ادبیات را تشکیل داده است و با رشته‌های مهم دانشگاهی آشنا شود. به این ترتیب، آموزش مدیران باید شامل دروسی مانند جامعه‌شناسی، روانشناسی، اقتصاد، فلسفه، تاریخ نظریه‌های آموزش و پرورش و غیره

1. Kuhn

2. Logique Culturelle

باشد، و دانشگاه بهترین محیط برای تحقق این رسالت است. در این رویکرد درک و شناخت برنامه‌های آموزش مدیران بدون مراجعه به تحقیقات و رساله‌های دکترای هیأت علمی دانشگاه‌ها میسر نیست.

برنامه‌های آموزش مدیران که بر اساس پارادایم فوق تهیه شده باشد تا زمانی که محیط هم‌چنان انعطاف‌ناپذیر و زیر نفوذ دانشگاه باشد تحولی صورت نمی‌گیرد.

۲. منطق کارکردی^۱. دومین پارادایم غالب در تهیه برنامه‌های آموزش مدیران بر اساس منطق کارکردی است. در این منطق، برنامه‌ها بر اساس انتظارات فنی شکل می‌گیرد و کارکردهایی که برای حفظ و رشد سازمان ضروری است تعیین می‌گردد. در این دیدگاه، ابتدا کارکردها و وظایف مهم مدیریت مانند برنامه ریزی، سازماندهی، بودجه‌بندی، و غیره شناسایی و سپس بر اساس آن، برنامه آموزشی به منظور تسلط مدیر به وظایف فوق تهیه می‌گردد.

در منطق کارکردی، مدیریت به منزله علمی کاربردی تلقی می‌شود که باید در دانشگاه آموخته شود. بردسون^۲ (۱۹۹۶) بر این اعتقاد است که برنامه‌های آموزشی مدیران در کشور فرانسه بیشتر تحت تأثیر پارادایم فرهنگی است در حالیکه در امریکا، بویژه پس از جنگ جهانی دوم، پارادایم کارکردی غالب بوده است.

۳. منطق حرفه‌ای^۳. در دهه اخیر بسیاری از برنامه‌های آموزش مدیران با تکیه بر این پارادایم مورد تجدید نظر قرار گرفته است. در منطق حرفه‌ای، مدیریت نه به عنوان علمی کاربردی بلکه به منزله عملی اجتماعی که قوام دهنده یک حرفه است معرفی می‌گردد. برنامه آموزش مدیران باید بتواند به انتظارات فعالیتی اجتماعی پاسخ دهد. این رویکرد دنیای مدیریت را پیچیده‌تر از آن می‌بیند که بتوان نظریه‌هایی را که بوسیله نظریه پردازان و محققان ارائه می‌شود بدون تغییر جذب کرد. تمرین مدیریت، نه یک فعالیت ساده، ماشینی، و تکراری بلکه فعالیتی هوشمندانه تلقی شده که تعهد، قدرت درک شرایط،

1. Logique fonctionnelle

2. Bredson

3. Logique Professionnelle

توان شهودی، و مسئولیت پذیری مدیر را می‌طلبد. بنابراین، در آموزش مدیران آموزشی تلاش می‌شود با ایجاد فرصتی برای تحلیل شرایط کار و طرح نمونه‌هایی از مسائل مدیریت، مدیران آینده به تفکر بر عمل حرفه‌ای خود تشویق شوند. در این منوط، تجربیات حرفه‌ای و شخصی شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آموزشی به عنوان نقطه آغاز و اساس برنامه‌ها قرار می‌گیرد.

رویکردهای آموزش مدیران

فورتین^۱ (۱۹۹۸) در بحث مربوط به مدیریت آموزشی و انتظارات و جهت‌گیری‌های آموزش مدیریت معتقد است که در دنیای دانشگاهی مفاهیم متعددی از مدیریت آموزشی وجود دارد که بر آموزش مدیران از لحاظ ساختار، محتوا، و روش‌های آموزشی اثر می‌گذارد. وی سه دیدگاه از آموزش مدیران را به شرح زیر ارائه می‌دهد.

۱. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه‌ای علمی

۲. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه‌ای عملی

۳. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه شناخت مسائل حرفه‌ای

در دیدگاه اول مدیریت آموزشی در تقسیم بندی علوم جای گرفته و رشته‌ای علمی محسوب می‌شود. در اینجا تأکید بر ارائه و تدریس مفاهیم و نظریه‌ها، تهیه مقالات علمی، و تربیت محقق است. در این رویکرد نظریه به عمل منتهی می‌شود بدین معنی که عمل حرفه‌ای کاربرد مدل‌های نظری در عمل است.

بر این اساس هدف از ارائه الگوهای نظری، که معمولاً از حیطه‌های جامعه‌شناسی، روانشناسی، نظریه‌سازمانی و غیره گرفته می‌شود، توضیح پدیده‌ها و توجیه رفتارهای مدیریتی برای فعالیتهای آینده است. آموزش مدیران، متمرکز بر تدریس مدل‌های نظری است و مسئله کاربرد آموخته‌ها در عمل به عنوان فعالیت بعدی مورد توجه است که مسئولیت آن با یادگیرنده است. رابطه میان نظریه و مهارت‌های حرفه‌ای نه روشن و نه

از مشغولیات فکری آموزش دهندگان است.

در دیدگاه دوم، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه عمل تلقی شده و شامل مجموعه فعالیت‌هایی در زمینه‌ای خاص است. در این دیدگاه، تأکید بر کسب روش‌های مدیریت و مدل‌های عملیاتی است، و نتیجه حاصل از عمل به نظریه منتهی می‌شود. محتوای آموزش بر اساس گروه بندی مسائل مدیریت و انجام عملیات برای حل آنها تعیین می‌شود. بدین ترتیب، فعالیت‌های آموزشی در زمینه مدیریت منابع انسانی یا مادی، فعالیت‌های آموزشی و پرورشی یا مسائلی مانند تعارض، تغییر، و نوآوری و یا حتی در مورد موضوعات خاص مدیریتی مانند رشد حرفه‌ای معلمان، نظارت بر آموزش و پرورش و غیره متمرکز است.

بر اساس سومین دیدگاه، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه تحلیل مسائل حرفه‌ای مطرح می‌شود و تأکید بر کسب یک عمل حرفه‌ای است که بر پایه اطلاعات علمی و تجربیات فرد، هر دو، استوار است. این دیدگاه در پی ایجاد رابطه‌ای ذهنی بین نظریه و عمل است؛ بدین معنی که دانشجوی مدیریت یا مدیر تازه کار میان نظریه‌ها و مدل‌هایی که موضوع عمل او را تشکیل می‌دهند و فعالیت‌های مدیریتی خود ارتباط برقرار می‌کند. این دیدگاه در جست‌وجوی الگوهای توضیح دهنده یا توصیف کننده واقعیت نیست، بلکه تفسیر و برداشت‌های مدیران از واقعیت را مورد توجه قرار می‌دهد. از این نظر، تعامل میان مدیران مدارس و مدل‌های تفسیری آنان می‌تواند فرصت مناسبی برای تجلّی برداشت‌های، زیر سؤال قرار دادن، و روبه‌رو شدن با الگوهای نظری دیگر برای تجدید ساخت یا تأیید الگو تفسیری آنان باشد. بنابراین، آموزش مدیران در این دیدگاه برنامه‌ای از پیش تعیین شده نیست، بلکه شامل ارائه الگوهای تفسیری یا برداشت‌های هریک از مدیران، مفهوم سازی، و تحلیل اعتبار و استفاده مجدد آن در عمل است (جدول شماره یک)

جدول ۱. مدیریت آموزشی و آموزش مدیران بر اساس سه دیدگاه

دیدگاه مدیریت آموزشی	اول حوزه علمی	دوم حوزه عمل خاص	سوم حوزه شناخت مسائل حرفه‌ای
رابطه بین نظریه و عمل	خطی از نظریه به عمل	خطی از عمل به نظریه	مارپیچی از عمل به نظریه از نظریه به عمل
رویکردی که در آموزش مدیران مطرح است.	تدریس و کسب مفاهیم و نظریه‌ها	تدریس و کسب الگوهای عملیاتی خاص	فرایند میانگیری و فراشناختی
پایه و اساس محتوای آموزشی	رشته‌ای چندرشته‌ای بین رشته‌ای	زمینه‌هایی از عملکردهای خاص	ارائه بین رشته‌ای مسائل پیچیده
رویکردهای آموزشی مورد نظر	سخنرانی، مطالعه کتب، مطالعه موردی ارزیابی آموخته‌ها	ارائه دانش کاربردی در ارتباط با الگوها و ساخت الگوی عملی	تحلیل مسائل، عینی کردن مفهوم سازی و سازمان دادن مجدد شرایط
دیدگاه در مورد انتقال	استفاده از مفاهیم در یک تجربه بعدی	کاربرد الگوهای کاربردی در عمل	انتقال نتایج حاصل از عمل در آموزش و استفاده از آن در عمل مجدد

مأخذ: فورتن و ژلن (۱۹۹۸)

محققان بر این عقیده‌اند که سه دیدگاه فوق نشان‌دهنده همه برنامه‌های مدیریت آموزشی نیست، بلکه برنامه‌های غالب در آموزش مدیران را معرفی می‌نماید.

انتقادهای مربوط به برنامه‌های آموزش مدیران

سن ژرمن^۱ (۱۹۹۹) که تحول برنامه‌های آموزش مدیران را از نیمه اول قرن بیستم تاکنون مورد مطالعه قرار داده به انتقاداتی که در کشورهای امریکای شمالی در زمینه شیوه‌های سنتی و رایج آموزش مدیران مطرح می‌شود اشاره می‌کند. برخی از این انتقادات در زمینه عدم کفایت ساختاری برنامه‌ها، تدریس انتزاعی و یا عدم سازگاری بین نظریه و عمل، کمبودهای روش‌شناسی، و سرانجام ناسازگاری برنامه‌های آموزشی با شیوه‌های یادگیری و روحیه بزرگسالان است. ذیلاً در مورد هریک از این موارد توضیح داده می‌شود.

۱. عدم کفایت ساختاری برنامه‌های آموزشی مدیران در دانشگاه‌ها

بخشی از انتقادات در این زمینه مربوط به انعطاف ناپذیری برنامه‌هاست. بدین معنی که آموزش به زمان و دوره‌های خاص طی هفته‌ها و ساعت‌هایی محدود شده است که باید از سوی دانشجوی مدیریت آموزشی رعایت گردد. این شرایط طبعاً برای مدیران شاغل که در پی بهبود مهارت‌های حرفه‌ای خود به دانشگاه روی می‌آورند وقت گیر است و مانع ثبت نام آنان در دوره‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها می‌شود. علاوه بر آن، پذیرش در دانشگاه‌ها بر اساس تجربه حرفه‌ای و مهارت‌های متقاضی صورت نمی‌گیرد. بنابراین دانشجوی فردی منفعل و پذیرنده محسوب می‌شود که در آموزش خود سهم چندانی ندارد. در این شرایط، برنامه‌ها بر اساس تخصص اساتید دانشگاه و درک آنان از مدیریت مدرسه ارائه می‌گردد. ساندرز^۲ (۱۹۸۷) معتقد است که اساتید دانشگاه علی‌رغم دانش تخصصی از آنچه در مدارس می‌گذرد اطلاع چندانی ندارند و تخصصی شدن بیش از حد بسیاری از آنان مانع از این می‌گردد که بینش کلی لازم را برای درک نیازهای فراگیران به دست آورند.

پیتنر^۱ (۱۹۸۷) بر این اعتقاد است که دانشگاه‌ها محلی مناسب برای کسب دانش با ماهیتی عقلانی و ذهنی‌اند، اما سایر دانش‌ها باید در جای دیگری آموخته شود. درس‌های دانشگاهی برای تأمین نیازهای آموزش مدار و بهبود حرفه‌ای به تنهایی کافی نیستند.

پژوهش‌های پترسون و فین^۲ (۱۹۸۸) بر مبنای نظرخواهی از مدیران مدارس نشان می‌دهد که مدیران، آموزش دانشگاهی خود را در مدیریت خسته کننده یافته‌اند. آنان بر این عقیده بوده‌اند که این آموزش آنها را به طور کامل برای حرفه مدیریت و مقابله با مسائل مدرسه آماده نکرده است، و به طور کلی برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها به ویژگی‌های محیط کار و غنایی که این محیط می‌تواند در آموزش مدیران داشته باشد توجه نداشته است.

این نوع انتقادات موجب گردیده که در دهه اخیر آموزش مدیران در امریکای شمالی از انحصار دانشگاه بیرون آمده و برخی از مؤسسات خصوصی یا دولتی این مهم را بر عهده گرفته‌اند.

۲. تدریس انتزاعی یا ناسازگاری نظریه و عمل

بسیاری از محققان در مورد عدم کفایت برنامه‌های سنتی آموزش مدیران توافق دارند. برخی اساتید که در تهیه این نوع برنامه‌ها مشارکت داشته‌اند بر این باورند که این برنامه‌ها در رشد حرفه‌ای مدیران موفق نبوده است. یکی از دلایل انتقاد به برنامه‌ها، ناسازگاری محتوای دروس با دانش‌های مورد لزوم برای مدیریت مدرسه است. وظایف مدیر مدرسه پیچیده، متنوع، و منحصر به فرد است و آموزش دریافت شده کمتر می‌تواند زمینه را برای اعمال مدیریت فراهم کند. کتاب‌هایی که در زمینه مدیریت نوشته شده تنها بخش کوچکی از دانش و فنون و نگرش‌های لازم برای مدیریت را فراهم می‌آورد و بخش عظیمی از دانش عملی در زمینه مدیریت مدرسه از طریق تجربه به

دست می‌آید.

بیشتر انتقادات در زمینه فوق بر این مبنا قرار دارد که محتوای دروس غالباً با واقعیت منطبق نیست، و فراگیران نمی‌توانند بین دانش عام و دانش خاص مورد نیاز برای انجام وظایف مدیریت تعادل برقرار کنند.

انتقاد دیگر این است که درس‌ها غالباً خسته‌کننده است، قابلیت کاربرد محدودی دارد، و چالشی برای یادگیرنده که در محیطی پویا به کار مشغول است ایجاد نمی‌کند. به عبارت دیگر، محتوا و روش آموزش ساده‌تر از چیزی است که در واقعیت می‌گذرد. از سویی بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) یادگیرنده غالباً پس از طی دوره آموزشی در حل مسائل فنی مانند تهیه، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها، انتخاب روش‌های آموزش و پرورش، مشاهده کلاس و نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش ناتوان است.

۳. ناکارآمدی روش‌ها

ضعف‌های روش‌شناختی ناشی از ضعف ساختاری برنامه‌های آموزش مدیران است. همان‌طور که اشاره شد این آموزش به تعداد ساعات حضور در کلاس درس، تجهیزات موجود، و سایر عوامل مربوط به محیط تحصیلی وابسته است که این امر تحمیل‌کننده شیوه خاصی است. به گفته بریجز^۱ (۱۹۸۹) برنامه‌های دانشگاهی آموزش مدیران کمتر می‌توانند دانشجویان را در تصمیم‌گیری، برقراری ارتباطات اثربخش، و ارزیابی وظایف کارکنان آماده کند که این از محدودیت‌های آموزش استاد محور یا دانشگاهی است.

نانری^۲ (۱۹۸۲) بر این اعتقاد است که تا زمانی که در آماده‌سازی مدیران روش‌های محدود‌کننده سنتی مانند نظام واحدی، محتوای کاملاً نظری، ارزیابی انتهایی، و شیوه‌های سنتی برقرار باشد تحولی در آموزش و پرورش روی نخواهد داد. در این زمینه، مورفی (۱۹۹۳) پیشنهاد می‌کند که در آموزش مدیران لازم است از نظریه‌ها و

رویکردهای نظری صرف نظر کرده به سوی رویکردهای دیگر مانند شبیه سازی‌های تصنعی و آزمایشی (بازی کردن نقش، وانمودسازی، مطالعه موردی و غیره) که می‌تواند به رشد شناختی، عاطفی، و تفکر منجر شود گام نهاد.

پیتنر (۱۹۸۷) و آشیل^۱ (۱۹۹۴) به کمبودهای برنامه‌های آموزش مدیران برای بزرگسالان منجمله عدم توجه برنامه‌ها به تجربیات یادگیرنده به عنوان نقطه شروع آموزش توجه دارند. در این نحوه آموزش، که در محیط دانشگاهی صورت می‌گیرد، محتوا و برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده و ارزیابی از آموخته‌های دانشجویان در پایان دوره انجام می‌گیرد. نمره دریافت شده نشان دهنده میزان موفقیت دانشجو در امتحانات است، در حالی که در آموزش بزرگسالان لازم است نقش تجربه در ساختار دانش فرد به عنوان عاملی مهم در نظر گرفته شود و معلومات پیشین یادگیرنده به عنوان پایه‌ای برای تغییر و تکمیل دانش وی به کار گرفته شود. توجه به روند و آهنگ یادگیری بزرگسال، منافع حرفه‌ای، تجربیات، و موقعیت خاص وی اصلی است که باید در آموزش افراد بالغ در نظر گرفته شود. محققان فوق معتقدند که در آموزش مدیران باید کمک کرد تا بزرگسال، آموزش خود را شخصی کند و به او فرصت داده شود تا بر اعمال خود اندیشه کند.

رویکردهای نوین

مطالعات سن ژرمن (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که در دهه اخیر تلاش‌های بسیاری در دانشگاه‌های بزرگ از جمله دانشگاه‌های استانفورد، یوتا، و نیومکزیکو برای تغییر برنامه‌های سنتی آموزش مدیران و سازگاری آن با نیازها و انتظارات این حرفه انجام گرفته است. جهت‌گیری‌های عمده در آموزش مدیران بر مبنای تجدید ساختار آموزش، تجدید محتوا، روش‌ها و راهبردهای آموزشی است.

تجدید ساختار آموزش بر این امر مبتنی است که آموزش مدیران، به ویژه آموزش

ضمن خدمت، باید ساختاری انعطاف‌پذیر داشته باشد و فعالیت‌های آموزشی با در نظر گرفتن زمان مناسب برای مدیر مدرسه تنظیم شود تا امکان شرکت در فعالیت‌های آموزشی را بیابد.

محتوای آموزش مدیران به این اعتبار که آموزش در ارتباط با انسان و بر اساس فرایندهای تعاملی است و لازمه آن دانش پایه و مهارت‌های اساسی هر مدیر است دستخوش دگرگونی شده است؛ به‌طور مثال، محتوای آموزشی را می‌توان به صورت مطالعه موردی از طریق بررسی رویدادها و وقایع حرفه‌ای تعیین کرد. در این صورت، وقایع و رویدادها را می‌توان به صورت مجموعه مفهومی سازمان داد و از طریق اصولی که ضمن بررسی رویداد و مطالعه منابع علمی به دست می‌آید می‌توان بر آن مداخله داشت.

سن ژرمن معتقد است که، برنامه‌های جدید و کارآمد آموزش مدیران را نمی‌توان بدون تحلیل تجربیات مدیران و در نظر گرفتن گرایش‌های جامعه در زمینه آموزش و پرورش، مدیریت، و ارزش‌های ذاتی آن استوار ساخت؛ اثرات اجتماعی و فرهنگی بر آموزش و پرورش، فرایندهای یادگیری و تدریس، رهبری و فرایندهای مدیریت، سیاست در آموزش و پرورش، اخلاق و ابعاد اجتماعی آموزش و پرورش برخی از موضوعات مهم در این زمینه است.

انگلیش^۱ (۱۹۹۲) در زمینه ویژگی‌ها و مهارت‌های لازم برای مدیران مدرسه، علاوه بر مهارت‌ها و توانایی‌های برنامه‌ریزی، بودجه بندی و غیره به ارتباط با جامعه محلی و توانایی تحلیل ارزش‌ها، شناخت اولویت‌ها، و نگرش‌های غالب جامعه اشاره می‌کند. وی معتقد است که مدیران مدارس باید بتوانند رابطه خود را با جامعه محلی رشد دهند، نقش رسانه‌ها را بفهمند، مدیریت تعارض‌ها را یاد بگیرند، و زندگی با تضادها و پیچیدگی‌های این حرفه را بپذیرند.

بسیاری از محققان بر این نکته که نقطه آغاز آموزش مدیریت باید واقعیت زندگی

روزمره مدیران باشد تردید ندارند اما کسب معلومات پایه و شناخت الگوهای مفهومی را نیز امری ضروری در آموزش مدیران می‌دانند. نتایج مطالعات سیلور^۱ (۱۹۷۵) نشان می‌دهد که مدیران اثربخش، پایه‌های مفهومی قوی‌تری دارند و از نظر کارکنان مدرسه بین سطح رشد مفهومی مدیران و سبک مدیریت آنان رابطه‌ای مثبت برقرار است. مدیرانی که ساختار مفهومی پیچیده‌تری دارند گرایش بیشتری به برقراری ارتباط با کارکنان مدرسه از خود نشان می‌دهند. این نوع مدیران می‌توانند در محیط‌های پیچیده‌تر به طور مؤثر عمل کنند زیرا که دارای مهارت‌های رفتاری بیشتری هستند، مسائل را با دید دقیق‌تری می‌بینند، و به نحو مناسب‌تری به نیازهای دیگران پاسخ می‌دهند.

وی به این نتیجه دست یافت که مدیران اثربخش از نظر توانایی مفهوم سازی در سطح بالایی هستند و قادرند اعمال خود را به سطح وسیع‌تری از جامعه تسری دهند. آنان دید عمیق‌تری از رسالت حرفه‌ای خود دارند، و با توجه به فرهنگ، محیط، و امکانات مدرسه، نوع برنامه‌ها و نتایج مورد انتظار را تعیین می‌کنند.

بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) بهبود محتوای آموزش مدیران افزودن محتوا نیست، بلکه تجدیدنظر، نوسازی، و معتبر ساختن آن برای عمل است. در این زمینه دو نوع محتوا را می‌توان بازشناخت: (۱) برخی جنبه فنی و استاندارد داشته و فراگیری آن برای متقاضی مدیریت مدرسه اجتناب‌ناپذیر است. به طور مثال، شناخت قوانین مدرسه، روش‌های مدیریت بودجه، و مانند آن. (۲) برخی جنبه شخصی‌تری دارند و بر اساس تجربه فرد در زمینه مدیریت مدرسه یا کلاس می‌تواند نظریه پردازی شود. این امر بیشتر به دانش تجربه مربوط است تا دانش‌های نظری و بسیاری از جنبه‌هایی که برای مدیریت اجتناب‌ناپذیر است در حیطه دانش تجربه قرار دارد. به طور مثال، فرایند ارتباط، سیاست، روابط بین شخصی، فرهنگ، تحلیل، حل مسئله، مدیریت تعارض، انگیزش کارکنان، و غیره. برای اینکه از این دانش به نحو مؤثر استفاده شود لازم است فراگیران درس‌های مدیریت را تشویق کرد تا نظریه‌های خود را بسازند و پایه‌ها و اصول

عمل خود را تشخیص دهند. در این صورت تجدید نظر در روش‌های آموزشی و نقش آموزش دهنده اجتناب‌ناپذیر است.

در زمینه تجدیدنظر در شیوه و راهبردهای آموزش مدیران، با اینکه آموزش دهندگان بر این امر واقفند که با بزرگسالان کار می‌کنند اما شیوه آموزشی خاص این گروه هنوز تدوین نشده است. بنابراین، لازم است روش‌هایی تدبیر گردد که بر عمل حرفه‌ای متمرکز باشد و ساختارهای نظری از طریق مراجعه به عمل کسب گردد. به عبارت دیگر، به یادگیرنده باید فرصت داده شود تا حین آموزش خود، به تمرین ساخت مفاهیم نیز بپردازد. به طور مثال، از رویداد یا واقعه‌ای که در مدرسه مشاهده و تجربه کرده موضوعی برای یادگیری بسازد که منشأ آن تفکر بر آن باشد. بدین ترتیب، برای متقاضیان آموزش مدیریت، که قبل از هر چیز بزرگسال و در حال یادگیری‌اند، فرایند کسب محتوا و موضوعات آموزشی باید پویا و روزآمد باشد. به طور مثال، همان‌گونه که اشاره شد می‌توان از فعالیت‌های خیالی مانند مطالعه موردی، وانمود کردن و بازی کردن نقش استفاده کرد؛ یعنی فعالیت‌هایی که منشأ واقعی داشته و موجب می‌گردد که فراگیر بتواند تجربه قبلی را زنده کند و با اندیشیدن به آن، مجموعه‌های مفهومی از آن استخراج و فرایندها و مهارت‌های مورد لزوم را در چارچوبی سازمانی یا محیطی که تحت نظارت قرار دارد تا حدودی تجربه کند. سن ژرمن معتقد است که دنیای خیالی، محیط‌های آزمایشی‌اند که در آن یادگیرنده می‌تواند عمل را کنترل و حتی به تعلیق در آورد تا بهتر به تمرین تفکر بپردازد. از آنجا که در این نوع فعالیت‌ها تصمیم‌های اتخاذ شده تأثیری بر واقعیات ندارد، فرد خود را آزادتر احساس کرده و بهتر می‌تواند تصمیم بگیرد. بر اساس نظر شون^۱ (۱۹۸۷) یکی از خصوصیات فعالیت‌های تصنعی یا خیالی این است که باعث انتقال دانش از یک وضعیت تجربی به وضعیتی واقعی می‌شود. به طور مثال، انسان می‌تواند اصول مهم گوش دادن فعال یا تصمیم‌گیری را از طریق فعالیت وانمود سازی یا بازی کردن نقش یاد بگیرد. این نوع روش، متفاوت از روش‌های تعلیم مستقیم

دانشگاهی است و نوعی تعلیم غیر مستقیم از طریق توزیع پیام‌های مناسب برای یک وضعیت خاص است.

به هر حال، با توجه به تغییر و تحولات جامعه لازم است اساتید و مسئولان آموزش و پرورش به رویکردهای کارآمدتری برای آموزش مدیران بیاورند. لازمه تحول در این عرصه، بازنگری برنامه‌های سنتی و ارائه محتوای جدید، روش جدید و دارا بودن نگرش جدید است. فورتن^۱ (۱۹۹۸) در بررسی برنامه‌های آموزش مدیران در کانادا، به این امر تأکید می‌کند که عمل حرفه‌ای را باید به عنوان نظامی پیچیده و در حال ساخت مداوم نگریست. چیزی که ایجاب می‌کند آموزش دهندگان به انسان سازنده بیش از انسان ساخته شده توجه داشته باشند، و به جای اینکه تلاش کنند مدیران را تغییر دهند توان ایجاد فرایند تغییر را در آنان شکوفا سازند.

با اینکه لازم است آموزش اولیه مدیران بر پایه نظریه‌ها استوار گردد و متقاضیان مدیریت یا مدیران تازه کار بتوانند برای خود فلسفه مدیریتی منسجم و کاربردی به عنوان چارچوبی مرجع یا وسیله‌ای برای تفکر بر اعمال و اقدامات خود به دست آورند، عمل حرفه‌ای ایجاد می‌کند که پایه‌های نظری فوق با عمل ترکیب گردد و متقاضیان مدیریت فرصت برای استفاده از تئوری‌ها را در عمل به دست آورند. این نوع فرصت‌ها در کشورهای امریکای شمالی به طرق زیر فراهم می‌گردد:

مربیگری^۲. مربیگری، بر اساس نظر لوئیز سیمون (۲۰۰۱) که مسئولیت برنامه‌ریزی و هدایت رویکرد مربیگری را در دانشگاه شربروک بر عهده دارد، رویکردی است که بر اساس آن یک مربی (مدیر باتجربه) با برقراری رابطه مبتنی بر همکاری و اعتماد متقابل یک مدیر تازه‌کار را در فرایند انتقال به حرفه مدیریت و تسهیل رشد شخصی و حرفه‌ای او همراهی می‌کند. هدف از حمایت حرفه‌ای از طریق فرایند مربیگری کمک به رشد استقلال شخصی، مسئولیت پذیری، و کسب مهارت‌های لازم برای ایفای نقش مدیر

مدرسه است. در این فرایند مربی، مدیر تازه‌کار، اداره آموزش و پرورش (برای معرفی مدیران با تجربه و مدیران تازه) و دانشگاه (برای برنامه‌ریزی، آموزش و نظارت بر برنامه مربیگری) با یکدیگر همکاری دارند.

شبکه افراد مرجع. منطقه آموزشی فهرست افراد توانا و با صلاحیت در زمینه مدیریت مدرسه را در اختیار مدارس قرار می‌دهد و مدیران ضمن برقراری ارتباط با یکی از آنان، به هنگام نیاز از مشاوره و راهنمایی وی برخوردار می‌شوند.

تشکیل گروه‌های مطالعه مسائل مدیریت. گروه‌های پنج شش نفره از مدیران مدارس در ارتباط با هم قرار می‌گیرند. اعضاء گروه با تشکیل جلسات مرتب و مداوم زیر نظر یک هماهنگ کننده - که می‌تواند یک شخص مرجع باشد - به مطالعه و بررسی مسائل عملی که در زندگی روزمره با آن روبه‌رو هستند می‌پردازند. این رویکرد نوعی آموزش ضمن خدمت و رشد حرفه‌ای گروهی محسوب می‌شود (پایت و شامپانی^۱، ۱۹۹۷).

آزمایشگاه تجربیات مدیریت. در این شیوه، که در دانشگاه مونترال استفاده می‌شود و به عنوان بخشی از برنامه کارورزی مدیریت به شمار می‌رود، یک استاد دانشگاه که سابقه مدیریت مدرسه را دارد گروه‌های ۶ تا ۸ نفره از مدیران را در رشد حرفه‌ای آنان همراهی می‌کند. در این کلاس‌ها از شرکت کنندگان (مدیران تازه‌کار) دعوت می‌شود که تجربیات حرفه‌ای خود را در سایه نظریه‌هایی که خوانده‌اند مطالعه کنند. تحلیل این تجربیات می‌تواند به دست یافتن به یک نظریه، اصل، یا قانون منتهی شود. نقش استاد دانشگاه علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌ها، تردیدها، و مسائل مدیریتی مدیران تازه‌کار، تسهیل ورود آنان به این حرفه است (بودرو^۲، ۲۰۰۱).

مانتورا^۱. مانتورا فرایندی است که از طریق آن دو فرد که یکی به سبب تخصص حرفه‌ای بر اساس تجربیات کاری خود شناخته شده است و دیگری زندگی حرفه‌ای خود را تازه آغاز کرده آزادانه و به‌طور مرتب در ارتباط باهم قرار می‌گیرند تا فرد با تجربه بتواند فرد جدید و شاغل را در رشد حرفه‌ای، براساس برنامه و اهدافی که هر دو نفر متفقاً در مورد آن تصمیم گرفته‌اند، همراهی کند. در این فرایند، فرد با تجربه معمولاً چهره برجسته‌ای است که نقش مهمی در تحکیم هویت فردی که مورد حمایت او قرار می‌گیرد ایفا می‌کند (دوپوئی^۲، ۱۹۹۷).

مطالعه مورد. در این رویکرد، که به منظور جست و جوی راه‌حل برای مسائل مدیریتی مورد استفاده قرار می‌گیرد، مسائل مدیریتی به شرکت‌کنندگان عرضه می‌شود. آنان باید در مورد راه‌های انتخابی خود توضیح دهند و منطق تصمیماتی را که در هر مورد می‌گیرند توجیه کنند.

برای آشنایی بیشتر با محتوی، روش، و جزئیات مربوط به برنامه‌های نوین آموزش مدیران یکی از رویکردها تحت عنوان "نوشتن مورد"^۳ با تفصیل بیشتری توضیح داده می‌شود:

نوشتن مورد

سن ژرمن یکی از اساتیدی است که در دانشگاه‌های ایالت کبک از روش‌های نوین برای آموزش اولیه و ضمن خدمت مدیران استفاده می‌کند. به گفته وی، ما در زندگی شخصی و حرفه‌ای به موردهایی از وقایع برمی‌خوریم که اگر نگاهی دقیق، گوش‌شنوا، و ذهنی باز داشته باشیم می‌توانیم از این موارد درس بگیریم و در عمق آن پندها و

1. Mentorat

2. Dupuis

3. Ecriture de cas

راهنمایی‌هایی برای فعالیت حرفه‌ای خود بیابیم. نوشتن مورد می‌تواند وسیله مؤثری برای برانگیختن تفکر و الگوسازی با استفاده از تجربه واقعی یادگیرنده باشد. او می‌گوید "هدف من از استفاده از این روش به عنوان وسیله‌ای برای پویا کردن تدریس، ظهور تفکر انتقادی، و وسیله‌ای برای الگوسازی این است که از یک سو تجربه‌های زندگی حرفه‌ای مدیران و از سوی دیگر، مدل‌ها و مفاهیم را به هم نزدیک کنم. رویکرد نوشتن مورد که در سه واحد درسی تحت عنوان "همراهی"^۱ در دانشگاه ارائه می‌شود عبارت از تشخیص رویدادی قابل نقد، استخراج مفاهیم اولیه، و سپس کشف و دوباره نویسی آن در چارچوب اهداف آموزش و پرورش است.^۲ این نوع فعالیت، یادگیرنده را وادار به تفکر و مفهوم‌سازی می‌کند و سبب می‌شود که رویداد تحقق یافته، در محیطی نظارت شده و ساختار یافته مجدداً زنده و بررسی شود.

مراحل نوشتن یک مورد

همان‌طور که اشاره شد، سن ژرمن معتقد است که ما در زندگی روزمره رویدادهایی را تجربه می‌کنیم که می‌تواند مبنای یادگیری باشد و با توجه به نظریه‌های آموزشی و پرورشی بازسازی و دوباره نوشته شود.

مراحل نوشتن مورد از نظر محقق فوق شامل مراحل زیر است:

۱. توصیف رویداد قابل نقد؛
 ۲. جدا کردن یا تجزیه و تحلیل مفاهیم
 ۳. تبیین مقاصد و اهداف آموزش و پرورش در رابطه با رویداد
 ۴. استخراج مفاهیم جدید با توجه به نظریه‌ها و اهداف آموزش و پرورش
 ۵. توصیف مجدد رویداد
- روش کار بدین‌صورت است که:

1. Accompaniment

۲. واحد درسی "همراهی" بخشی از مجموعه ۱۵ واحد درسی مقدمات مدیریت آموزشی است.

در مرحله یک، واقعهای تحقق یافته و معنادار از نظر یادگیرنده، در جملات توصیفی کوتاه بیان می‌گردد. در این واقعه باید عناصر اساسی واقعیت از عناصر فرعی تشخیص داده شود و زنجیره‌ها و وقایعی که مهم‌تر به نظر می‌آید مشخص گردد.

مرحله دوم، تشخیص مفاهیم غیر واضح است. در اینجا به دانش تجربه مراجعه می‌شود و یادگیرنده با اصطلاحاتی که در ذهن دارد مفاهیم اولیه را استخراج می‌کند. مرحله سوم، بیان اهداف و مقاصد آموزش و پرورش است. در این مرحله، یادگیرنده در پی آن است که به کمک این تجربه به کدامیک از اهداف و نظریه‌های آموزش و پرورش می‌تواند دست یابد. با اینکه در توصیف واقعه، عناصر و مفاهیم متعددی می‌توان یافت اما تفسیر آن باید با توجه به اهداف آموزشی و پرورشی محدود گردد؛ زیرا نوشتن مورد، رویکردی است که از واقعیت به منظور تجلی اهداف و نظریه‌های آموزشی و پرورشی استفاده می‌کند.

در مرحله چهارم، مفاهیمی که به دست آمده باید به طور عمیق‌تری مطالعه شود. در اینجا بین دانش تجربه (مفاهیمی که به زبان یادگیرنده بیان شده و توصیف تجربه اوست) و دانش نظری (مجموعه الگوها، پارادایم‌ها، نظریه‌هایی که به طور عملی آزمایش شده) رابطه نزدیک برقرار می‌شود، و یادگیرنده به کمک استاد درس، مطالعه منابع، و تعامل با همکاران مفاهیم جدیدی را در ارتباط با رویداد کشف می‌کند.

مرحله پنجم، مرحله بازنویسی واقعه یا رویداد است. در این مرحله دانش جدیدی که در اثر تلاقی دانش تجربی و دانش نظری حاصل گشته مشخص می‌گردد، و یادگیرنده گزارش خود را به کمک مفاهیم جدید کسب شده می‌نویسد. در این مرحله، یادگیرنده تلاش می‌کند برداشت اولیه خود را از واقعه زیر سؤال قرار دهد و تفسیر جدید وی از واقعیت، عینی و به دور از قضاوت‌های ارزشی باشد.

از محدودیت‌های این روش این است که کمی وقت گیر است. با اینکه در این رویکرد بر محتوی بسیار تأکید می‌شود، وظیفه تعیین و سازمان دادن محتوی بر اساس چند پارامتر بر عهده یادگیرنده است. سن ژرمن معتقد است که در استفاده از این روش با اینکه توانایی‌های نظری و فنی استاد اهمیت بسیار دارد اما محور اصلی آموزش، تجربه

یادگیرنده و توانایی او در جهت دادن مجدد عمل حرفه‌ای از طریق تفکر بر آن است. در این روش، استاد درس با شناخت مستقیم یا غیرمستقیم زمینه سازمانی و طرح سؤالات متعدد، قدرت دیدن مسائل از زاویه‌ای دیگر و با نگاه تازه‌ای را در یادگیرنده تقویت می‌کند. استاد باید توانایی زیادی برای نظری کردن و الگوسازی از طریق تجربه یادگیرندگان را دارا باشد و آنان را به ساخت مدل‌ها و مفاهیم جدید تشویق کند. هم‌چنین لازم است دارای قدرت ترکیب و نتیجه‌گیری از مسائل باشد تا بتواند طرح‌هایی را که در برداشت اول متفاوت و جدا از هم به نظر می‌رسند اما خصوصیات مشترکی دارند در ارتباط با هم قرار دهد. وظیفه تلفیق و ترکیب دانش و مفاهیم و الگوسازی بسیار مهم است، زیرا موجب می‌گردد یادگیرندگان تحت هدایت مشاهده‌گری که نه سانسورچی و نه منتقد است برای خود دانشی تجربی فراهم ساخته و از این تجربیات برای ساخت مجموعه‌ای نظری بهره‌گیرد. هدف اصلی این فرایند، ایجاد اندیشه خلاق و خاص در فرد است و موفقیت این روش در آموزش مدیران به شرایط زیر بستگی دارد:

- ویژگی‌های بزرگسالان در برنامه در نظر گرفته شود؛
- به دانش تجربی یادگیرندگان و ارائه آن در قالب مفاهیم و الگوها توجه شود؛
- بیان تجربه از شرح واقعه تجاوز کند و به تفکر بیانجامد؛
- بین رویداد و واقعیت ارتباط برقرار گردد.

مآخذ

- Achilles, C.M.(1994)."Unlocking some mysteries of administration and administrator preparation: A reflective prospect", in D.E. Stout; P,B. Forsyth (eds), *Leaders for America's schools*(PP.41-67). Berkley: Mc Guthan Publishing Corporation.
- Bredson, P.v.(1996)."New direction in the preparation of educational leadership and administration", in K. Leithwood et al. *International handbook of educational leadership on administration*. Dordrecht, Boston, London: Kluwen Academic Publishers.
- Bridges, E.M.(1989)"The nature of leadership", in L.L. Cunningham; W.G. Hack. R.O. Nystrand

- (eds), *Educational administration: The developing decades*(pp.202-230). Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Dupuis,P(2001). *Le mentorat instrumental: Proposition d'un protocole de fonctionnement*. Universite'de Montreal, Faculte' des Sciences de l'Education
- English, F.W.(1992). *Educational administration: The human science*. NewYork: Harper Collins Publishers.
- Fortin, R; Gelinds, A.(1998). Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directeurs et directrices d' ecole, Former les dirigeants de l'education, Guy pelletier(Ed) perspective en education.
- Kuhn, T.S.(1983). *La structure des resolutions scientifiques*. Paris: Flamarion/ Coll. Champs
- Murphy,. J and Hallinger, P(eds)(1987). *Approaches to administrative training in education*. Albany: State University of NewYork Press.
- Murphy, J,ed (1993). *Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs*. University Park, PA: UCEA.
- Payette, A; Champagne, C.(1999). *Le groupe de codeveloppement professionnel*, presse de, L'universite du Quebec.
- Nunnery, M.Y. (1982). Reform of K-12: "Educational administrator preparation: Some basic questions". *Journal of Research and Development in Education*, 15(2):44.52.
- Peterson, K.D and Finn, C.E.(1988)."Principals, superintendants and the administrator's art", in D.E. Griffiths, R.T. Stout et P.B. forsyth(eds), *Leaders for America's schools*(pp, 89-108), Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corp.
- Pelletier, G.(1998). *Diriger en education, un metier en mutation*. Autonomie et decentralisation en education: entre projet et evaluation, Edition du L'AFIDES.
- Pelletier, G.(1999). Management de l'education, formation et savoir d'action. Former les dirigeants de l'education, perspective en education.

- Pitner, N.J.(1987). "Principles of quality staff development: Lessons for administrator training". In J. Murphy et P. Hallinger(eds), *Approaches to administrative training in education*(pp.28-44) Albany: state University of NewYork press.
- Sanders, A.S.(1987)."Maryland's MPPA: The Maryland professional development Academy and its odessey in comprehensive training", in J. Murphy et P. Hallinger(eds), *Approaches to administrative training in education*(pp.99.114). Albany: State University of NewYork Press.
- Schon, D.A(1987). *Educating the reflective practitioners*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- Sergiovanni, T.J; Moore, J.H.(1989). *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that counts*. Needham Heights, Massachussetts: Allyn & Bacon.
- Silver, F.(1975). "Principal's conceptual ability in relation to situation and behavior". *Educational Administration Quarterly*, (3): 49-66
- Simon, L.(2001). *L'accompagnement de la releve par le coaching*, L'universite de Sherbrooke, Faculte d' education.
- St. Germain, M.(1999)." La formation des gestionnaires de l' education: Necessite d'un renouvellement des contenus et des methodes". in *Former les dirigeants de l' education*, Guy Pelletier, ed. Perspective en Education, 1994.