قادة تربويُّون جهازيون

المفتّشون المُرَكِّزون يقودون عمليَّات تعلُّم مهنيَّة للمُديرين ولطواقم التّدريس في المدارس

آيل شاؤول ومتان باراك

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

مُديرو المدارس بحاجة إلى دعم مهني من أجل التطوير والتّنمية. اليوم، أكثر من أي وقت مضَى، تُسَلّط العدسة المكبّرة على أدائهم وتزيد توقّعات المجتمع منهم في أن يكونوا قادة تربويين يعمَلون على تحسين تعلّم التّلاميذ ورَفْع من تحصيلهم. المُفتّشُون موجودون في موقع يسمح لهم بتقديم هذا الدعم المهني للمُديرين. في السنوات الأخيرة، هنالك وعي متزايد لدى واضعي السياسات في جميع أنحاء العالم، وفي إسرائيل أيضًا، لأهميَّة المُفتّشين ومُساهمتهم في تحقيق أهداف جهاز التّعليم، والنَّتيجة هي- تغييرات تحدث في وظيفة المُفتّشين المُركّزين العامّين أيضًا. هذه التَّغييرات تتمثَّل، من بين أمور أخرى، بازدياد مُشاركة، إرشاد ودعم المُفتّش للقيادة التَّربويَّة في المدارس، وهي تنطوي على إجراءات لم يتعوّد عليها المفتّشون ولم يتم بالضّرورة تأهيلهم لها، مثل الدّعم المُباشِر لجوهر التَّعليم والتَّعلُّم، تنمية الحوار المهني وتحمّل المسؤوليَّة عن التّطوُّر المهني للشُّركاء داخل المدارس وحولها. ولأن المُفتّشين ما زالوا مُطالبين بالقيام بإجراءات التّنظيم والتّفتيش والتقييم من قبل الألوية والدولة، لذلك، فإن عملهم يصبح معقَّدًا ويتطلّب الإلمام بمعارف واسعة ومُحدَّثَة والتّمكُّن من مهارات عديدة ومتنوّعة أكثر مما كان في السَّابق.

في هذه القائمة، سوف نقوم برصد نشاطين مركزيَّين للمُفتّش العام المُرَكِّز في إسرائيل- الأوّل، **"المُفتّش ومُديروه"، قيادة عمليَّات العمل- التّعلُّم**، والثَّاني، **زيارة مدرسة تركز على عمليّتي التعليم والتعلم**- وسوف نصف باختصار المبادئ التي تدعم جعل هذه العمليَّات بمثابة فُرَصٍ له **لتمثيل** التّعلُّم والتّطوير المهني.[1] إلى جانب مُناقشة هذين النَّشاطَين المهنيَّين، سوف نورد أقوالًا لِمُفتّشين مُرَكِّزين عامّين في إسرائيل تعبّر بجرأة عن الاستعداد للنَّظر في التَّحدّيات الكامنة في دور المُفتّش كداعم لعمليَّتي التَّعليم والتَّعلُّم في المدرسة، والبحث في البدائل المُمكنة. تنطوي هذه الأصوات على تساؤلات وإثارات، إلى جانب السّعي للفهم، المواجهة والتَّغيير المهنى المنشود.

[1] من المهم التَّأكيد على أنه نظرًا لضيق المجال، فإن وصف المبادئ فيما يلي هو أوّليّ، وينبغي متابعة مُناقشتها، هي وأدوات عمل إضافيَّة، ضمن أُطر أخرى.

أ. "المُفتِّش ومُديروه"، قيادة عمليَّات التّعلُّم

" الشيء الأكثر قوة في نظري اليوم هو إدراكي أن لمنصبي كمُفتِّشَة يُضافُ دورٌ مهم كمُرشِدة مجموعة. أنا لم أتعلَّم ذلك بتعمُّق، فأنا أَتَيْتُ من مجال التَّدريس، والتّفكير كمُرشِدة وليس كمعلّمة هو أمرٌ غيرُ طبيعيّ بالنِّسبةِ لي. أنا أعرف الآن ماذا عليَّ أن أتعلَّم لأكون مُفتِّشَة أفضل، هذا ما ينقُصُني".

إن فكرة قيام المُفتّشين المُركزين العامّين بتكريس وقت لقيادة المُديرين تعتبر تحديثًا في تحديد دور المُفتِّش في العالم، إلا أنّه مغروس في ترتيب عمل المفتِّش المُركِّز العام في إسرائيل منذ التوقيع على إتّفاقيَّة "الأفق الجديد" وإنشاء الإطار **"المُفتِّش ومُديروه".** هذا الإطار هو فُرصَة خاصّة للمُفتِّشين لإرساء القيادة التّربويَّة لدى المُديرَيْن ولدعمها. ينطلق هذا النّظام من فرضيَّة أنَّه يُمكن تحسين أداء المُدير بواسطة عمليّة إرشاد مهني متواصل، تغذيته بمعلومات من مصادر متنوعة وبصورة متناسقة مع مبادئ العمل في تعليم الكبار والتّطوير المهني. ولقيادة عمليَّات التّعلُّم في مجموعة مُديرين توجد حاجة إلى مهارة إرشاد. هذه المهارة تجمع بين فهم الديناميكية الجماعية، القُدرة على قيادة عمليَّات تعلُّم- العمل جنبًا إلى جنب مع عرض توضيحي لعمليَّات التَّعلُّم المُثلى (modeling) وخلق حيّز آمن للتَّعلُّم. إن مفهوم المفتّش كمُرشِد للمُديرين يُجَسِّدُ مقولةً هامَّة حول دوره التَّربوي- الجهازيّ، وهو يُتيح له الإمكانيَّة لتصميم وإرساء سُلطته كقائد تربوي داعم بتنميَة المُديرين كقادة تربويّين.

ولكن هذه ليست عملية بسيطة. تقع المسؤوليَّة تجاه المجموعة على عاتق المُرشِد، وهي تشمل التزامه بعمل كل ما هو ممكن من أجل خلق ظروف تُمكِّن المجموعة من أن تُشكِّل إطارًا يُمكن التّعلّم فيه. الإرشاد النَّوعي من شأنه أن يدعم الإحساس بالقُدرة لدى المُديرين لأن يقودوا بأنفسهم عمليَّات مُشابهة مع طواقم التّدريس في المدارس التي تقع تحت مسؤوليَّاتهم، وبالتَّالي، فإن ذلك يدعم التَّحسين في تعلُّم التَّلاميذ وفي تحصيلهم.

سوف نقدم عمليَّتين يمكنهما أن تساعدا في معالجة هذا التحدي المهم:

العمليَّة الأولى هي **جعل العمل الإداري مكشوفًا من أجل تعلُّم وبحث مُشتركَين.** الهدف من هذا الإجراء هو دراسة الأحداث المدرسيَّة بشكل علنيّ، القيام معًا بمحاولة معرفة المشاكل النَّاجمة عنها والتّفكير في بدائل مهنيَّة تؤدي إلى تحسّن في عمل المُديرين. هكذا تصِف إحدى المفتِّشات إحساسها بعد أسبوع من زيارات الزملاء إلى المدارس التي تقع تحت مسؤوليَّتها:" كان الأسبوع الأخير مُميَّزًا جِدًّا. كانت فكرة فتح المجال للتعلُّم من الزّملاء ناجحة. خرج الزّملاء إلى الحقل وقاموا باستضافة بعضهم البعض. جلسوا معًا للبحث في عملهم... لم يكُن هذا الانكشاف سهلًا بالنِّسبة لهم، ولي أيضًا كمُفتِّشَة، ولكنَّه ساهم في إثرائِنا جميعًا وخَلْق أجواء مُثيرة جِدًّا للتَّعلُّم".

يجب تطبيق مبدأ الإشهار على جميع أصحاب المناصِب في جميع مُستويات الجِهاز التَّعليمي، وخصوصا في صفوف القيادة المدرسية- المُديرين والمُفتِّشين. القادة الذين يُجرّبون بأنفسهم عمليَّة جعل المُمارسة عامّة (بواسطة منهجيَّات تعلُّم، مثل التَّشاور أو مُشاهدة الزُّملاء) يُمكنهم قيادة عمليَّات تُجَسِّد التّعلّم بمهارة وحساسيَّة، وخلق بيئة تعلّم ترتكز على الثّقة والانفتاح وتوجّه للتّعلم من الزملاء. مع ذلك، من المهم التَّأكيد: يتطلّب هذا النَّوع من التَّعلُّم الانضباط، وهذا ينطوي على جهد كبير. يتطلَّب الدُّخول إلى الصَّف- بالمعنَيَين المادّي والمجازي- ممَّن يدخلونه، أن يضعوا جانبًا التَّصورات والافتراضات، ويرصدوا ما يحدث من خلال عدم إطلاق الأحكام. كذلك، تتطلَّبُ المُحادثة في

أعقاب المُشاهدة أيضًا التّركيز على تحقيق هدف مهني مُحدَّد والحِفاظ على معايير وأخلاقيّات بحثِ الزملاء المُشترك. إن أدوات مثل مُخطَّط مُحادثة وتحديد مُشكِلة في المُمارسة، كالتي تمَّت مُناقشتها في مقال مكدونالد وزملائه الوارد في هذا الكتاب، تُساعِد المُشاركين على الالتزام بهذه القواعد.

العمليَّة الثَّانية هي **الرصد من منظور التفكير الجهازي**: **"المُفتِّش ومُديروه"** هو المجال الذي يُمثِّل قادة الجهاز الذين يُشَكِّلون بأنفُسِهم مجموعة تعمل كجهاز منظّم. إذا كان الأمر كذلك، فإنّ نقطة الالتقاء المهنية هي الخبرة الجهازيَّة الموجَّهة نحو تحسين عمليَّات التَّعليم-التّعلُّم. وحول فوائد هذا النوع من التفكير تُشير مُفتِّشةٌ أخرى في أقوالها:

" عندما أشركتُهنّ في الاستنتاجات المتعلّقة بالسّؤال: لماذا يوجد في منطقة إشرافي الكثير من الطلاب الذين يتعلّمون ثلاث وحدات في اللغة الإنجليزية، أدركتُ فجأة أنني أعتذر. ربما أنا لست في المنحى الصّحيح على الإطلاق. لكُل استنتاج كان لديهن تفسير مُشابه يبيّن كيف كان ذلك يبدو لهن وما هي الخيارات التي يُمكنني تفعيلها للعمل بشكل مُختلف. لم يخطر على بالي أنه ربما توجد هنالك مُشكلة قد أكون خلقتها بتجاهلي لمُعطًى كهذا؛ مُعطى استحقاق شهادة البجروت".

التفكير الجهازي (المنهجي) (system thinking) يستدعي رصد المسائل التّنظيميَّة التي تنشأ في الأنظمة المُعقَّدة؛ يسعى هذا النوع من التّفكير إلى بحث مصدر المشكلة وخلق أرضية خصبة لظهور حل مبتكر. يتطلَّب تطبيق هذا النوع من التَّفكير في إطار **"المُفتِّش ومُديروه"** نقلة نوعية لدى المُفتِّش في ثلاثة أبعاد: **البُعد الأوَّل** هو الانتقال من تصور أن كل مدير هو كيان مستقل بحد ذاته إلى تصوّر يسعى إلى رصد نقاط الاتّصال بين أصحاب المناصب والعلاقات المتبادلة بينهم. ينطوي هذا التَّصوُّر على قُدرة لإيجاد تعاون مع المسؤولين في كُلٍّ من اللواء، مقر قيادة المنطقة، الشبكات التعليمية، السلطات المحلية، التعليم غير الرّسمي ومع الدّوائر الأكاديميَّة أيضًا. **البُعد الثَّاني** هو استبدال التَّصوُّر الذي يرى أن المشاكل يُسَبِّبُها "شخص ما هناك في الخارج" بتصوّرٍ يُقِرُّ بأن "أفعالَنا" هي التي تؤدّي إلى المشاكِل التي نواجِهُها. بواسطة التّمرُّن على التفكير الجهازي (المنهجي) وعن طريق التَّعلُّم من الزملاء يستطيع المُديرون أن يعرفوا كيف يُصَمِّمُون ويُديرون الواقع اليومي لعملهم بصورة أكثر فعاليَّة. **البُعد الثَّالث** هو العمل التّشخيصي والتَّخطيط من منظور قيادة التَّغيير الاستراتيجي. العمل التّشخيصي والتَّقييم، وفقًا لمقال سبيلين وفرانتس كولدرين الوارد في هذا الكتاب، يستدعي انكشافًا على وجهات نظر منظوميَّة مختلفة تُحَفِّز ما هو مألوف ومعروف، وتستدعي عملًا من نوعٍ آخر. تقاسم هذه الأفكار يُمَكِّن من حوار زملاء مهني، علني، مُلتزم وواعٍ يهدف إلى التَّفكير في حلول منهجيّة متنوّعة، ناجعة وقابلة للتَّنفيذ.

إن تطبيق هاتين العمليَّتين يُمكّن من تحديد وضع المُفتِّش المُركِّز العامّ كقائد تربوي لعمليَّات تطوير وتعلُّم، عمليَّات تهدف مُباشرةً إلى تنمية القيادة التَّربويَّة للمُديرين التَّابعين لمنطقة تفتيشه.

ب. **زيارة مدرسة تركز على تعزيز عمليّتي التعليم والتعلم ودعمهما**

"لقد مررتُ بتحوّل حقيقيّ. كانت مُعارضتي للدّخول إلى الصّف كبيرة، لماذا المفتِّشُون في الصّف، **ما الجيّدُ في ذلك؟** لم أُصَدِّق عندما شاهدتُ الدّرس الذي لم نخطِّط حقًّا لحضُوره ... كما لو كُنت قد استُغفِلتُ لمدة عشر سنوات من عملي كمُفتِّشَة. إنها تجربة صعبة. نحنُ نهرب من عمليَّات التّعليم والتَّعلُّم وهذا هو الأهم في الواقع، أنا أُدرك اليوم لماذا هربتُ من هناك ... أنا اعتقد أنني لا أعرف حقًّا ماذا توقّعتُ أن أُشاهِد".

يأتي المُفتِّشُون إلى المدارس بشكل روتيني ويُقابلون منظومات مدرسيَّة تشمل مُديرين، طواقم، معلمين وتلاميذ. في كثير من الأحيان تأتي الزّيارات لغرض رصد ما يحدث في المدرسة، فرض قواعد وفحص تطبيق سياسة معيّنة. استمرارًا لاقتراحنا لرؤية المفتش كداعم لتطور وتنمية المديرين وطواقم العمل لديهم، فإن الطريقة الأخرى للقيام بالزيارة هي تحديد غرضها على أنه تنمية ودعم للتَّعليم والتّعلُّم. بكلمات اخرى، في نطاق الجهود لتركيز المنظومة المدرسيَّة في عمليَّتي التّعليم والتَّعلُّم، يوجد للمفتِّش دور هام في قيادة وتمثيل رصد هاتين العمليَّتين لغرض التَّغيير والتَّحسين.

الزيارة المدرسيَّة التي تركز على تعزيز عمليَّتي التعليم والتعلم ودعمهما يُمكن لها أن تُثير أسئلة عديدة: كيف يتم "دعم وتنمية" التّعليم والتَّعلُّم بالضَّبط؟ ماذا تشمل هذه الأعمال؟ وإذا كان الأمر ينطوي على مُشاهدة لدروس، هل يشعر المعلِّمون بالارتياح عندما يُعلِّمون أمام المُفتِّش؟ إليزابيث سيتي وزملاؤها (City et al., 2009: 33) يُحدِّدون التَّعقيد الكامن في دعم القادة الجهازيين، مثل المفتِّشين، للتَّعليم والتَّعلُّم في المدرسة: "نحن نتعلّم كيف نقوم بالعمل من خلال القيام بالعمل بالفعل؛ ليس بأن نطلب من الآخرين القيام بالعمل، ليس لكوننا قد قُمنا بالعمل في وقت ما في الماضي [...]". بعبارة أخرى، وكما تعتقد سيتي وزملاؤها، فإن التغيير والتحسين في التدريس يحدُثان بعد الخبرة في العمل وبعد المُشاركة في عمليَّات التَّعليم التي ترتكز على هذه الخبرة. التغيير والتحسين لا يحدثان لأن المفتّشين والمُديرين يدخلون الصّفوف الدراسيَّة ويقولون للمُعلّمين وللمسؤولين الآخرين كيف ينبغي أن يقوموا بالعمل، او ما هي نوعيَّة العمل. إذا كان الأمر كذلك، كيف يُمكن للمفتِّشين الذين لا يقومون، كما هو معلوم، بِـ "أداء عمل" قيادة التَّعليم والتَّعلُّم في الصُّفوف الدِّراسيَّة أن يدعموا تحسينها؟

سيتي وزملاؤها يقترحون أن يقوم المفتِّشون أثناء زياراتهم للمدارس بالانضمام إلى المُدير، المعلمين والمسؤولين الآخرين في المدرسة وخارجها- لغرض رصد ودراسة مسائل وتحدّيات في التَّعليم والتَّعلُّم بشكل مُشترك. دراسة المشاكل أثناء العمل وبحث البدائل التي تُطرح خلال المُحادثة المُشتركة تُمكِّن المُفتِّشين من فهم الصّعوبات والتعامل اليومي للمُدير ولطاقم المعلِّمين بشكل أفضل، والبحث معهم عن الحلول المُمكنة. من خلال التّعمُّق في تفاصيل الأحداث في الصّفوف الدراسية، يُجَسِّد المُفتِّش في الواقع احترامه لإشكاليَّة التَّدريس والتّعلُّم وينكشف على تحدِّيات تربويَّة تواجه المعلّمين بشكلٍ يوميّ في الحقل. إنها فرصةٌ جيّدةٌ أيضًا للمُفتِّش لكي يُجسِّد بواسطة المثال الشّخصي التزامه بالتّعليم والتَّعلُّم وبترسيخ حوار مهني نوعي حول التّعليم والتّعلُّم. بعد زيارة كهذه، يُدرك المُفتِّش بشكل أفضل كيف يستمر في دعم المدرسة ومُعلِّميها وكيف يُمكنه استخدام الموارد الجهازيَّة التي في حوزته بشكل مُفيد وذي صِلة بالطَّاقم. ويعكس هذا الجانب الأخير الموقف الخاص للمُفتّش وتخطيطًا هادِفًا للدعم المنظومي للتّعليم والتَّعلُّم وللعناية بهما. وبعبارة أخرى، هذه هي وسيلة فعالة ليس فقط لدعم التعامل التربوي اليومي للمعلمين والمديرين بشكل منظومي، بل للتَّأثير على الثَّقافة المهنيَّة في مؤسَّسات التَّعليم أيضًا. هذه هي وسيلة رئيسية

للمفتِّش لتحديد موضعه كقائد تربوي داعم للمُديرين ولطواقم المُعلِّمين في جهودهم من أجل قيادة وتحسين التَّعليم والتَّعلُّم في الصّفوف الدِّراسيَّة.

من الواضح أن التَّغيير المُقترح في تركيز دور المفتِّش ليس بسيطًا أو مفهومًا ضمنًا. هنالك آليات عمل وبروتوكولات من المفترض أن تُرشده وتساعِدَه في هذه العمليَّة المركَّبة. بالإضافة إلى ذلك، فإن التّشديد على المبادئ التَّالية يُساعِد على تحويل الزيارة المدرسيَّة إلى حدث تعلُّمي مُرَكَّز، ناجم عن حافز داخلي لدى الطَّاقم ويُساعده في عمله الفعلي:

- **المُحافظة على المعايير المهنيَّة**: مُشاهدة عمل المُعلمين تنطوي على انكشاف. من أجل التَّغلُّب على ذلك، ينبغي الحفاظ على معايير شخصيَّة ومهنيّة. على المُفتِّش أن يضمن أن تُركِّز العمليَّة على البحث في فعاليَّات وأحداث، وليس في أشخاص معيَّنين، كما ينبغي الحفاظ على احترام الأشخاص الذين يكشفون عملهم من أجل التَّعلُّم المُشترك.
- **تركّز التّعلّم على مشكلة[2] أو على وضع غير مُريح**: يجب السّعي إلى حل مشكلة معينة، تثير الاستياء لدى طاقم في المدرسة، من منطلق استكشافي (وليس من منطلق إصدار الأحكام أو الاتّهام). يستطيع المفتّش أن يتدخَّل (مع المُدير والقيادة المدرسيَّة أيضًا) في العمليَّة الأوليَّة لاستيضاح وتحديد المُشكلة في التّعليم والتَّعلُّم، وأن يكون مُشاركًا في اختيار المواضع التي يتم فيها رصدُها.
- **قيادة حوار تربوي مهني متعدِّد المراحل**، يتركَّز بشكل مُباشِر في قضايا ملموسة في التّعليم والتَّعلُّم ويسعى إلى تحسينها. يتكوّن مثل هذا الحوار من ثلاث مراحل: الفهم والتوافق المشترك على الحدَث، تحليل الحدث واختيار البدائل للعمل.

وبطبيعة الحال، فإن الرؤى والاستنتاجات التي تتم صياغتها خلال التَّعلُّم لا ينبغي أن تنحصر ضمن حدود المدرسة التي جرت فيها الزّيارة. تتيح مثل هذه الزّيارات الفُرصَة أمام المُفتِّش لكي يسأل نفسه أسئلة تنظيميَّة، مثل: هل هناك مدارس أخرى، أو مُديرون آخرون، يتعاملون مع قضيَّة مُشابهة؟ كيف يُمكن إتاحة المُشاركة في المعرفة العمليَّة بين المُديرين والمُعلّمين والعاملين في المدارس المُختلفة؟ وأيضًا: من هم الشّركاء خارج المدرسة الذين يُمكن أن يقدّموا الدّعم بواسطة موارد مهنيَّة أو ماديَّة؟ إن وجهة النّظر التربويّة- التّنظيميَّة التي تنعكس من خلال هذه الأسئلة ومن خلال قيادة عمليَّة التّعلّم في نطاق برنامج "المفتّش ومُديروه"، كما هو موضح سابقا، هي وجهة نظر خاصّة بالمُفتِّشين. إن وجهة النظر هذه هي التي تتيح للمُفَتِّشين تقديم الدَّعم لعمليَّات التَّطوير والتنمية المهنيَّة للمُديرين ولطواقم العاملين في المدارس، وهي ما تشكّل، بشكل فعلي - قيادة تربويَّة تنظيميَّة مطلوبة اليوم في إسرائيل لغرض تحسين جهاز التَّعليم.

عمليَّات التّعلُّم هذه، التي يقودها المُفتِّشون في أوساط المُديرين وطواقم التَّدريس، يُمكن أن تُصبِحُ شائعةً إذا مارسها المُفتِّشون **بأنفُسِهم** بشكل منتظم (Dickson &Mitchell , 2014). وكما يتَّضِح من أقوال المُفَتِّشين التي تمَّ اقتباسها في هذا المقال، فإن بيئات التعلُّم

[2] إن استخدام كلمة "مشكلة" هنا يعني المشاكل التي تظهر أثناء العمل (في كل تنظيم مهني)، والتي تبدأ بالشعور بالاستياء، بالفجوة بين الوضع القائم والوضع المنشود. من المهم التَّأكيد على أن هذه ليست مشاكل تابعة لشخص معيَّن، وخلال تحديدها لم تكن موجهة للبحث عن "متَّهمين". لغرض ترسيخ الشّعور بالشّراكة (بخلاف التقييم أو النّقد)، يجب أن يكون بين المُشاركين توافق على أن الحديث يدور حقًّا عن مشكلة تنظيميَّة وليست شخصيَّة؛ أي أنها وليدة مبنى، ثقافة وتفاعل موجود في كل تنظيم مهني. في نطاق المدرسة، "المشكلة الجيّدة" للرَّصد والتَّعلُّم هي تلك القابلة للمُشاهدة، التي تتركَّز في جوهر التَّعليم والتَّعلُّم، التَّنظيميَّة بطبيعتها والتي يُمكن لطاقم المدرسة التَّأثير عليها بشكل مُباشِر.

المهني لمُفتِّشين- زملاء تُشكِّل أرضيَّة لتجربة عاكسة، لبحث مُشترك في تحديَّات الممارسة ولتحمّل المسؤولية عن عمليات التعلُّم. كُل ذلك، إلى جانب عمليّة تدريب تمهيديّة والتغيرات في هيكل العمل، تُنمّي الشّعور بالقيمة والكفاءة الذّاتية وتخلق أرضيَّة مهنيَّة للتّغيير الذي بدأ يحدث في عمل المُفتِّش في إسرائيل.

مراجع

City, E. A., Elmore, R. F., Fairman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Dickson, J., & Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-district superintendents' experiences as they build a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *158*, 1-31.