



30 години
специалност
„Психология“
във ВТУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ДЕТЕРМИНАТИ
НА ПРОФЕСИОНАЛНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ
В ПРОДЪЛЖАВАЩАТА
КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИ
(образователни рефлексии за учене
през целия живот)

София Дерменджиева*

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS
OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE
IN THE CONTINUING QUALIFICATION OF TEACHERS
(Educational Reflections on Lifelong Learning)

DOI 10.54664/IPMJ3611

Sofia Dermendzhieva

Abstract: In recent years, vocational training has become a central part of educational policy and educational reflections in general. Its theoretical modelling, practical application, and measurement standards are also essential to teachers' continuous professional development. Their specific significance is a new research area for education service providers that still remains underdeveloped. There is a need for analysis of the dependence of how the questions of professional affiliation, the meaning of professional life, professional change, and especially professional competence as a subject of continuing qualification are reflected in educational practices through the professional competence of trainers carrying out continuing qualification of teachers. Quality is built by the trainer, and through the trainer in the continuous professional development of pedagogical specialists. Following this finding, as a strategic priority in substantiating the competence profile of the trainer, the thesis of reflexivity is positioned as an internal dimension that holistically integrates all his/her competencies at all levels and designs of conducting educational programmes in the continuing qualification of teachers.

* **София Дерменджиева** – доцент, доктор по „Педагогика“, ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград, Р България. e-mail: sofger@swu.bg

Keywords: continuing education; reflective practice; psychological foundations of professional development in the continuum.

Непрекъснатото професионално развитие на педагогическите специалисти се определя като критичен компонент на професионалната им компетентност предвид твърдението, че „организациите учат само чрез индивидите, които учат“¹ (Senge 2000: 139). Това становище откроява особената значимост на причинно-следствената верига, която се създава между субектите, пряко взаимодействащи си в процеса на продължаващата педагогическа квалификация: (1) учителите и (2) обучителите в качеството си на експерти и носители на иновации в образованието. Така диференцирани, двете учещи се общности, се разглеждат като човешки капитал, отговорен за промяната в социален, културен и икономически аспект.

За мащабите на тази специфична колаборация валидни остават основните характеристики на категорията човешки капитал, която обхваща „...акумулираното знание в процеса на формалното и неформалното обучение преди и по време на трудовата кариера; натрупаните опит, умения и сръчности в професионален и житейски план; самия човек като даденост, с цялото богатство на неговата природа; здравният статус на индивидите и здравето като ресурс на обществената и икономическата среда; унаследените по биологичен път способности, дарования и таланти, които могат да се проявят и в следствие да се рентират в осъзнатата и целенасочена жизнена дейност; уменията на индивида да борави с информация във всичките ѝ аспекти чрез средствата за комуникация и мобилност, както и мотивацията за ... всяка друга дейност“² (Казиков, 2010: 31).

¹ Senge, P. (1990) *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London. Random Nouse.

² Казиков, Ат. (2010) *Човешкият капитал: концептуална рамка и функционална методология*. https://www.unwe.bg/uploads/ResearchPapers/Research%20Papers_vol1_2010_No1_A%20Kazakov.pdf

В тази връзка, съвсем естествено и логично е програмите за продължаващата квалификация да се управляват от експерти в конкретна тематична област. Специфичната им ангажираност се базира на лична отговорност за обновяване на знанията и уменията на учителите в хода на професионалната им кариера. Ключов императив в този процес се явява връзката между учители и учител.

Професионалното развитие на учителите може да бъде класифицирано в *две централни области*: когнитивно и емоционално. Разгърнати в контекста на продължаващата педагогическа квалификация, тези аспекти съдържателно се отнасят до:

– проблемите на теоретичната подготовка и уменията за опериране с учебното съдържание на обучаемите за повишаване качеството на преподаване – *когнитивна област*;

– отдадеността и ангажираността на учителите към упражняването от тях професия и към включването им в квалификационни обучения за непрекъснато професионално развитие – *емоционалната област*.

Тоест, в своята съкупност, тези аспекти уплътняват *концептуалните фактори* за включване в програми за продължаваща квалификация. На второ място, непрекъснатото професионално развитие се нуждае от специфични процеси и процедури – т.нар. *методологични фактори*, които са директно подчинени на концептуалните фактори. На трето място, ефективността на непрекъснатото професионално развитие е силно повлияна и от т. нар. *контекстуални фактори*, които обхващат степента на ангажираност на ръководството на образователните институции – от една страна, а от друга – на доставчиците на образователни услуги в продължаващата педагогическа квалификация. В тази връзка, израз на професионалната компетентност на учителя, са уменията за:

(1) *провеждане на критичен дискурс*, т.е. – да поставя под съмнение валидността на професионалните нагласи на обучаемите;

(2) *провеждане на критична рефлексия*, т.е. – да изследва дълбочината и значението на различните гледни точки на обуча-

емите като резултат от преживелищния опит на груповия субект по време на обучението, който е основа за създаване на алтернативни перспективи за промяна на образователната практика.

От тази позиция, уместно е да се приеме че ефективността в продължаващата квалификация на учители, зависи от уменията на учителя да прилага *рефлексивната практика* в обучението спрямо нейните две същностни проявления: (1) *на преподаване* – включва теоретико-технологична подготовка на учителя; (2) *на перманентно проучване* – включва уменията за анализ на учителя относно информираността на обучаемите по темата и за стиловете им на учене и познание.

Тук се подчертават компетенциите на учителя да насърчава обучаемите както към преценка на собствения професионален опит, така и към групов анализ на проблемите и постиженията им в образователната среда. Това означава, че *контекстът на ученето не е извън обучаемия*, а е въплътен/вписан в неговата нагласа и се предизвиква във всяко ново взаимодействие в хода на обучението. Взаимодействията с другите са особено важни и съставни, тъй като в процеса на комуникация се осъществяват *релационните цели* на обучението за уточняването на значения в образователния контекст. В тази връзка, макар и целенасочено, формалното преподаване, е твърде подвеждащ и линеен процес, в който осъзнаването в релация се осъществява бавно. Всъщност, *ученето чрез преживяване* изгражда взаимоотношенията в професионалната общност, като използва диалога като курс.

Обучението чрез свързаност осигурява условия за обучаемите да открият собственото си (макар и нестабилно) равновесие, но същевременно е и възможност да координират своите действия, сценарии и светогледи с другите. Осъществяваната по такъв начин комуникация позволява съвместно да се търсят отговори на значими за професионалната идентичност въпроси: „Кой съм аз за теб? Кой си ти за мен? За какво сме тук?“.

На процесно ниво тяхното имплицитно съдържание обхваща: ниво 1 (*съдържанието на персоналните съобщения*), което е

рамкирано и обозначено от ниво 2 (*връзка*) като и двете могат да се отнасят до по-широки контексти³.

G. Bateson дефинира *реляционното обучение* като процес, в който субекти, групи, общности или нации могат да развият симетрия и/или взаимно допълване, а по-често комбинация от двете. Тоест, по специфични начини чрез „последователност и моделиране на връзки може да се развие симетрия, контекстът на която се определя като (1) *антагонистичен* или (2) *кооперативен*: при (1) субектите са в една и съща позиция и това ги прави подобни, докато при (2), когато се развие допълване, се постига изграждане на съвместно междуличностно възприятие и така *се формулира нов смисъл*⁴ (Bateson, 1972). Авторът подчертава, че *обучението чрез свързаност е ефективният начин за концептуализиране на знанието, ученето и комуникацията като сложни взаимосвързани явления*. Линейните и несвързани модели на преподаване и учене – допълва той – произвеждат патологии и недостатъци в образованието. Осъществяването на свързаност в процеса на обучение насърчава творческата, генеративна композиция от идеи, истории и нива на разбиране.

Идеите на G. Bateson се доразвиват в рамките на теория на сложността (Morin⁵, 1999), която разглежда *ученето като възникваща характеристика на самоорганизиращите се системи*. Ако се изхожда от подобен базисен модел и се синхронизира смисъла на обучителните практики за надграждане компетенциите на учителите по посока креативно и критично мислене, то особено важно е учителят да разполага с достатъчно разнообразие от подходи, методи и средства, съответстващи на разнообразието от

³ Pearce, W. B. (2005). The Coordinated Management of Meaning (CMM). In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks and London: Sage. (pp. 35–54)

⁴ Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

⁵ Morin, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.

начини, по които обучаемите конструират собственото си познание⁶ (Ischinger, 2009).

При прегледа на водещи концепции и теории за трансформиращите функции на образованието^{7, 8, 9} на J. Mezirow (1978), C. Whitelaw, M. Sears, K. Campbell, (2004) Alhadeff-Jones, (2012) A. Kitchenham (2015), приоритетни за настоящия анализ, са следните изведени акценти:

- напрежение между общо и единично;
- циркулярна (кръгова) причинно-следствена връзка на обучението (тъй като никоя линейна, детерминистична причина не може да го обясни);
- възникване на ново свойство от цяло или процес;
- мултиплициране на перспективи;
- взаимодействие на автономия и зависимост;
- знаещият като активно надграждащ знанието в процеса на взаимодействие/комуникация¹⁰.

Често срещана практика в продължаващата квалификация на учители е *безапелационната позиция на учителя на експерт*, с което се омаловажава компетентността на обучаемите. Когато учителят приема обучаемият като незнаещ, е напълно естествено той да дава инструкции, позовавайки се единствено

⁶ Ischinger, B. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*. Teaching And Learning International Survey, OESD Publishing.

⁷ Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁸ Kitchenham, A. D, (2015) Transformative learning in the Academy: Good aspects and missing elements. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 13–17.

⁹ Whitelaw, C., Sears, M., & Campbell, K. (2004). *Transformative learning in a faculty professional development context*. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 9-27.

¹⁰ Alhadeff-Jones, M. (2012). *Transformative Learning and the Challenges of Complexity*. In E. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 178–194). San Francisco: Jossey-Bass.

на своите експертни познания – в резултат обучаемите се чувстват изолирани и „заглушени“ в своята експертиза.

Прилагането на рефлексивната практика в обучението на учители изисква от учителя да се ангажира с професионалния опит на участниците *до степен на компрометиране на собствената експертиза*, като част от непрекъснатия процес на взаимното учене. Така се постига *система на учене от нов порядък*, в която отношенията са взаимозависими и при която няма правилни отговори, а самовъзникващи поведения, водещи до появата на множество въплътени съзнателни и несъзнателни гледни точки. Това е в основата на продуциране на по-екологични интерпретации на учебния контекст и същевременно осигурява пространство за подхранване любопитството на участниците към проблемите в образованието и към създаване на нов конструктивен контекст за тях. Паралелно с това се подхранва и *критичното мислене*, но не по линеен, а по *полимичен* начин.

Като форма за професионално развитие, продължаващата квалификация включва учителите и други педагогически специалисти в процес, който е насочен към идентифициране на актуални за педагогическата практика въпроси, но резултатът от дейностите за професионално развитие не би бил пълноценен, ако учителите не се третират като професионално самоопределящи се личности. Това означава, че продължаващата квалификация на учителите следва да бъде ориентирана към използване на *диалогични методи* и към работа с експерти за идентифициране на теми, които се отличават с развитие в дългосрочна перспектива. Тяхната интерпретация се случва в самото разискване на програмното съдържание, подлежащо на усвояване, но е спрямо социокултурния контекст: „Раждането на знанието става в разговор, в спор между единното и раздвоеното, между необходимото и случайното, между устойчивото и колебаещото се“¹¹ (Кючуков 1991: 209).

Дискурсът в учебните активности би постигнал своята ефективност, когато диалогичността се реализира върху основа-

¹¹ Кючуков, Л. и кол. (1991) Философия. София.

та на оползотворяване ресурсите на *мултимодалността като феномен на комуникацията*, т.е. дискуссионно идентифицираните въпроси да се кодират във визуален, аудиален или графичен режим или в комбинацията им. В процеса на преживяване следва да се подчертае ролята на въображението и на естетическото представяне като необходими предпоставки за учене и за изграждането на знания и по-дълбокото им разбиране. В процеса на „учене чрез преживяване,, много преди участниците да успеят систематично да обяснят vyplътените чувства, тези състояния се преобразуват в звуци, жестове, образи, метафори, истории. Композирането на емоционални и когнитивни елементи: научни факти и споделени истории, възприятия и чувства, субективна истина и обективни данни, е в подкрепа на баланса между рационално и емоционално в целенасочената обучителна дейност. Когато учителят организира комуникативния акт с обучаемите, разгръщайки тяхната автентичност и спонтанност на поведенческо ниво, се работи с т.нар. *междинна зона между вътрешната и външната реалност*. Тази зона е силно лична, тъй като нейното съществуване, както и използването, което може да бъде направено от нея, зависи от ранния житейски опит на всеки индивид¹². Като изтъква предимствата на експресивното, на атрактивното изразяване, като средства в обучението на учители, R. Lawrence споделя, че „традиционните форми на преподаване и учене, базирани на текстови форми на представяне и рационално мислене, могат да ограничат начина, по който възприемаме нашия свят,,¹³ (*Lawrence 2005:3*). Включването на *езика на изкуството*, в този аспект, предоставя директен механизъм за *трансформиращо преживяване както на лично, така и на колективно ниво*.

В изследване, посветено на обучението на възрастни, авторите се стремят да дефинират *педагогическа практическа теория, която възхвалява сложността, отваря възможности,*

¹² Уиникът, Д. (1999) *Игра и реалност*. София: ЛИК, 184 с.

¹³ Lawrence, R. (2005). *Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. (107): pp. 3–11. DOI: 10.1002/ace.184

развива новото и предизвиква съзнателно действие, вместо да насърчава специфично поведение или учене. „Изследванията и практиките, базирани на изкуства, имат силата да осветляват възгледите, идеите и чувствата на участниците, както и системите от ценности, които са вградени в техния контекст. Критичното мислене и осъзнаването са резултат от релационни и социални процеси, предизвикани от опита и надхвърлящи субективността“¹⁴ (Formenti L., S. Luraschi, G. Del Negro 2019: 123). Факт е, че по своята динамика, естетическите преживявания притежават неоспорим ефект за критичното разбиране на възможните гледни точки и интегриране на знанието в индивидуалното съзнание. Ето защо дизайнът на обученията следва да включва взаимоотношения, които сензитивират в цялост професионалния опит на учителите спрямо многообразния набор от културни артефакти (от литературата, киното, театъра, изобразителното, танцовото, визуалното изкуство, както и разнообразието от електронни медии, платформи с дигитални приложения, социални мрежи, персонализирани сайтове, блогове и др.) в посока поддържане на отвореност на съзнанието на обучаемия за смисъла на преживяното и неговата качествена интерпретация за образователните цели (Voss&Wilson 2017; Fraser 2018; Tisdell&Swartz 2011).

Недопустимо в тази връзка е, учителят да пренебрегва ролята на тълкуването и преживелищния опит, положен във формите на игра за символните значения на общочовешките ценности – свобода, истина, красота и др. Дейностите на учителя, базирани единствено на практиката на преподаване, свързани със способността за рационално мислене, ощетяват потенциала и мотивационния ресурс на обучаемите, носещ техните ценностни ориентации или онова, което придава смисъл и съдържание на техния професионален опит.

¹⁴ Formenti, L., S. Luraschi, G. Del Negro (2019). *Relational aesthetics: A duoethnographic research on feminism*. RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Volume 10, No. 2, June 2019. Linköping University Electronic Press. pp: 123–141. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9144. www.rela.ep.liu.se

Множество изследователи насочват вниманието към обогатяване и разширяване на диалога и разбирателството между учителите и представителите на други общности: куратори, художници, режисьори и културни активисти, които работят вътре и извън тези специализирани институции. Като обсъждат „сложната и взаимосвързана педагогика на субективност, идентичност, създаване и тълкуване на значение, знание, авторитет, предписание, иновация и творчество“, те ревизират разбирането за традиционната педагогика, тъй като за тях тя е „диалектиката на пасивност и ангажираност, дидактика и учене“¹⁵ (Clover&Sanford 2016: 67).

Следователно, в своята изява учителят е важно да осъществява едновременност на практиката на преподаване и практиката на преживяване, като по този начин подпомага обучаемите в самопознание и познание на другите в широкия контекст на професионално-педагогическите общности.

Като комуникативен акт, в релацията „обучаем – обучаеми“, продължаващата педагогическа квалификация има своите многопосочни измерения в съгласуване на контекста и постигане на реципрочни смисли за образованието, т. е. – *участниците са включени в динамика, при която всеки „обучава“ другите.*

Мислено по описания начин, обучението в продължаващата квалификация на педагогически специалисти извежда на преден план не тривиалното предаване на информация (инструкция), а *критичното оглеждане в широк набор от възможните метафори на дискурсна етика, което позволява промяна в цялостното разбиране на предишния опит или е фактор за прозрения към действащия образователен контекст.*

Ретроспективният преглед за появата на образованието като социална институционализирана практика разкрива, че пре-

¹⁵ Clover, D., K. Sanford (2016). *Knowing Their Place. Adult Education, Museums and Art Galleries Animating Social, Cultural and Institutional Change.* Editors Darlene E. Clover, Kathy Sanford, Lorraine Bell, Kay Johnson. SensePublishers-Rotterdam, The Netherlands. Pages 67–78. DOI <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-687-3>

даването на човешкия опит съществува в човешките взаимоотношения и взаимодействия далеч преди възникването на образованието като институция. Основни инструменти за интернализиранието на значението за света в човешката цивилизация са били митологичните наративи, формите на изкуството (литература, театър, музика и поезия) и играта между деца и възрастни.

Това подкрепя изискването учителят да разкрива „сериозността“ на образователната практика пред обучаемите, чрез тяхното ангажиране в „детски“ дейности като оцветяване, танци, пеене или четене на стихотворение на глас. Вероятно е те да се нуждаят от силна мотивация, време и сигурно пространство, *за да преодолеят вътрешната си цензура и повторно да открият удоволствието от собствената си творческа активност.* Точно това разкрива способностите на учителя за автентично свързване и комуникация и за *вземане на решение с обучаемите*, за да постигне необходимия катарзис (драматичен израз) в мисленето и позицията им за професионалната роля в съвременния контекст (Bourdieu 1979).

В полемиката на рефлексивната практика, умението на учителя да възбужда творческото въображение и креативност на учителите, служи като трансформиращ опит – израз на осезателното усещане за връзката между вътрешно и външно, между нас и света, в който живеем. Ситуативното включване на обучаемите в дейности, основани на композирането на мултимодалните режими улеснява участниците в прехода от фрагментирано знание към свързващото значение в оформянето на послания за съвременния образователен контекст. *Ситуативното включване на обучаемите създава обект, определен от значенията на своя автор (отделния участник), който ако бъде представен пред другите (обучителната група), повлиява техния светоглед и така оформя смисъла на груповото взаимодействие в общ артефакт.* От позициите на дискурсна етика, ученето чрез преживяване и опит налага преосмисляне на постулатите за практиката на преподаване, защото интерпретираният във физически, метафоричен, емоционален и интелектуален преживелищен

опит на обучаемите оформя „смисъла на посланието,,“ обусловен на индивидуално и групово равнище от връзката на споделените рефлексии.

Всъщност, споделените рефлексии в тяхната вербална и визуална изразност служат за артикулиране на възможните предположения. В прочита на мултимодални текстове, се открояват контекстите на смисловите рамки, върху които може да разсъждава груповия субект и през дълбочината на споделените интерпретации да промени позицията си. По този начин учителят има възможност непрекъснато да подхранва динамичния цикъл от усещания, действия, метафори, идеи и нови усещания, които се създават чрез диалог в мултимодална образователна среда. Организираната на основата на мултимодални режими рефлексивна практика, е фактор за автентичната среща на участниците, както със собствените им теории и презумпции, които ръководят начина им на виждане, мислене и реагиране в образователната среда, така и за актуализиране на ценностните им ориентации и смисъла им в контекста на професионалната роля. С други думи, *водеща е компетентността на учителя за предизвикване на смислообразуващата активност на участниците, в хода на която се проявява тяхната саморефлексивност в оборване на характеристиките и границите на ума на пристрастията, на заблудата, които изграждат конструкцията на така наречената реалност.*

В смисъла на заключение, базираната на рефлексивната практика продължаваща педагогическа квалификация на учители и други педагогически специалисти разкрива, че обучението, ориентирано към смисъл е циркулярно взаимодействие, в което от *взаимозависимостта* се поражда перспективата на бъдещето. Ученето чрез преживяване и опит, посредством т. нар. „презентационно знание“ (да се артикулира собствения опит) предлага начини за управление на сложните отношения чрез култивиране на осъзнатост и рефлексивност, чрез легитимиране на различията, чрез деконструиране на рамки и повторно композиране на фрагментите в контекста на образователните алтернативи и перспективи.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

Казакoв, Ат. (2010) Чoвeшкият кaпитaл: кoнцeптyaлнa рaмкa и фyнкциoнaлнa мeтoдoлoгия// **Kazakov, At.**(2010) Choveshkiiat kapital: konceptualna ramka i funkcionalna metodologiia https://www.unwe.bg/uploads/ResearchPapers/Research%20Papers_vol1_2010_No1_A%20Kazakov.pdf

Кючуков, Л. и кол. (1991) Философия. София// **Kiuchukov, L. i kol.** (1991) Filosofia. Sofia.

Уиникът, Д. (1999) Игра и реалност. София // **Uinikyт, D.** (1999) Igra i realnost. Sofia.

Alhadeff-Jones, M. (2012) Transformative Learning and the Challenges of Complexity. In E. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, pp. 178–194. San Francisco: Jossey-Bass.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Balantine Books.

Clover, D., K. Sanford (2016) *Knowing Their Place. Adult Education, Museums and Art Galleries Animating Social, Cultural and Institutional Change*. Editors Darlene E. Clover, Kathy Sanford, Lorraine Bell, Kay Johnson. SensePublishers-Rotterdam, The Netherlands, pp:67-78. DOI:<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-687-3>

Formenti, L., S. Luraschi, G. Del Negro (2019) Relational aesthetics: A duoethnographic research on feminism. *RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Volume 10, No. 2, June 2019. Linköping University Electronic Press. pp: 123–141. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9144. www.rela.ep.liu.se

Ischinger, B. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*. Teaching And Learning International Survey, OESD Publishing.

Kitchenham, A. D. (2015) Transformative learning in the Academy: Good aspects and missing elements. *Journal of Transformative Education*, 3(1), pp: 13–17.

Whitelaw, C., M. Sears, K. Campbell. (2004) Transformative learning in a faculty professional development context. *Journal of Transformative Education*, 2(1), pp: 9–27.

Lawrence, R. (2005) Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*. (107): pp. 3–11. DOI: 10.1002/ace. pp:184.

Mezirow, J. (2000) Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin, E. (1999) Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: UNESCO.

Senge, P. (1990) The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. London. Random Nouse.

Pearce, W. B. (2005) The Coordinated Management of Meaning (CMM). In W. B. Gudykunst (Ed.), Theorizing About Intercultural Communication. Thousand Oaks and London: Sage. pp:35–54.