אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

المحادثات المفتوحة | فيفيان روبينسون

الترجمة للعربية : جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

مقدّمة

المحادثات المفتوحة- ما هي أهمّيّتها؟

محادثات مفتوحة على التعلُّم

الأنموذج (الموديل)
مكوِّنات أساسيّة
أمثلة

منهجان غير ناجعين في إدارة المحادثات:

المنهج اللين
المنهج الصُّلب

إلى القائمة الرئيسية

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

محادثات مفتوحة | فيفيان روبينسون

جرى بناء هذه الأداة في جامعة أوكلاند بتمويل من وزارة التربية والتعليم النيوزيلانديّة، وجرت ترجمتها إلى العبريّة بتصريح من جامعة أوكلاند ووزارة التربية والتعليم في نيوزيلاندا. نوَضّح هنا أنّ الترجمة إلى العبريّة لم تخضع لفحص ومصادقة الجامعة أو الوزارة. يمكن تحميل الأداة في صيغتها الأصليّة على الرابط التالي: http://www.educationalleaders.govt.nz/Problem-solving/Leadership-dilemmas/Open-to-learning-conversations
. للاستزادة حول القيادة التربويّة والتطوّر المهنيّ في صفوف المديرين، يمكنكم التواصل مع مركز القيادة التربويّة في جامعة أوكلاند على البريد الإلكترونيّ التالي: uacel@auckland.ac.nz، أو زيارة موقع الإنترنت: http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/home/about/centres/uacel

مقدّمة[1]

ستمكّنكم قراءة هذه المقالة من:

1. فهم ما هي المحادثة المفتوحة (في الإنجليزيّة Open-to-learning-Conversation محادثة مفتوحة على التعلُّم)؛
2. فهم أهمّيّة المحادثات المفتوحة؛
3. التفكير حول درجة الملاءَمة بين أسلوبكم في التواصل، والإستراتيجيات والقيم التي تقترن بالمحادثة المفتوحة.

قيمة الانفتاح على التعلُّم تقع في صُلْب أنموذج هذا النوع من المحادثات - التعلُّم حول جودة تفكيرنا، وحول المعلومات والمعارف التي نستخدمها عندما نقوم بتقييم الأحداث من حولنا، وتقييم مسبّباتها، وما يمكننا فعله حيال هذا الامر. من هنا، إنّ المحادثة المفتوحة هي تلك التي تنعكس فيها هذه القيمة في النحو الذي يفكّر فيه الناس ويتحدّثون. هل يفترضون سلفًا صدقيّة مواقفهم، ويحاولون فرضها بنوع من الإكراه على الآخرين، أم إنّهم يسعَوْن لإيجاد طرق لفحص وتحسين تفكيرهم وطرق اتّخاذهم للقرارات؟ المحادثة من النوع الأوّل هي محادثة مغلقة في وجه التعلُّم، بينما المحادثة من النوع الثاني هي محادثة مفتوحة. الفرق بين نوعَي المحادثة لا يكمن في المضمون، بل في مسألة ما إذا كان المتحدّث منفتحًا لتعلُّم أمرٍ ما حول مدى صحّة وجهة نظره. هذا الأنموذج من الاتّصال بأشكاله المختلفة شكّل الأنموذج الأساسيّ الذي استُخدِم في بحث وتطوير مجال العلاقات الإنسانيّة في القيادة المدرسيّة في نيوزيلاندا[2]. علاوة على ذلك، يرتكز هذا الأنموذج على قاعدة متينة- على المستويين النظريّ والبحثيّ.

1 المقالة المنشورة هنا هي إعدادٌ للمادّة التي أُدْرِجت في كتاب Robinson, V.M.J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why - Iterative best evidence synthesis programme. Wellington: Ministry of Education (الفصل الثامن: "المعرفة، والكفاءات والنزعات المقترنة بالقيادة التربويّة الناجعة").

2 الأنموذج الذي أسمّيه "المحادثات المفتوحة" هو صيغة من أنموذج نجاعة التواصل الذي طوّره كريس أرجيريس Argyris ودونالد شون Schon في سبعينيّات القرن الماضي. عُرضت أعمال أرجيريس في نيوزيلاندا -أوّل ما عُرضت- من قِبَل فيفيان روبينسون، وكان ذلك في العام 1976، وجرى دمجها في الأبحاث وفي تطوير نجاعة التواصل من خلال عملها في موضوع نجاعة التواصل والأبحاث التعاونيّة بين المعلّمين] انظروا: Robinson, V.M.J. (1993). Problem-based methodology Research for the improvement of practice. Oxford: Pergamon Press; Robinson, V.M.J., & Lai, M.K. (2006). Practitioner research for educators: A guide to improving classrooms and schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press . لاحقًا قامت آيلين فيغوط- أورفين وكارول كاردنو بدمج عمل أرجيريس في ورشات التطوير المهنيّ في موضوع الاستخلاص المثمر للعبَر، وإدارة المعضلات، وتقييم المدرّسين. راجعوا: Cardno, C. and Piggot-Irvine, E. (1997), Effective Performance Appraisal: Integrating Accountability and Development in Staff Appraisal. Auckland: Longman) **قام مايكل أبسولوم بدمج نظريّة أرجيريس وممارساته في عمله حول التقييمات التكوينيّة بواسطة التشديد على العلاقات المتمحورة في التعلُّم مع الطلاّب** (راجِعوا: Chapter 2 in Absolum, M. (2006). Clarity in the classroom. Auckland: Hodder Education). **النظريّة والقيم الكامنة في جميع برامج البحث والتطوير المذكورة تشتقّ من أعمال كريس أرجيريس.**

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

إلى القائمة الرئيسية

المحادثات المفتوحة- ما هي أهمّيّتها؟

أحد أمتن السبل التي يستطيع القادة المدرسيّون التأثير من خلالها على تحصيل الطلاّب وعلى رفاهيتهم هو ممارساتهم القياديّة في مجال تحسين التدريس والتعلُّم[3]. علاقات الثقة[4] المتبادلة تقع في صُلب الممارسة القياديّة التي من هذا النوع. كيف يستطيع القادة تطوير علاقات ثقة في خضمّ التعامل مع صعوبات في مدارسهم، وكيف يمكنهم مساعدة أفراد طاقمهم على تطوير هذا النوع من العلاقات؟ قدرة القائد على معالجة القضايا الصعبة بطرق محترمة تشكّل أحد العوامل الضروريّة لخلق الثقة. القادة الذين يؤجّلون معالجة هذه القضايا، أو يُخفِقون في معالجتها، يجدون صعوبة في بناء ثقافة الثقة والاحترام في المدرسة. أحد الشروط المهمّة لتطوير الثقة هو القدرة على إجراء محادثات مفتوحة، وهذه تتطلّب بدورها مهارات مختلفة ومنها:

- توصيف حالات تتسم بالإشكاليّة؛
- الإصغاء إلى مواقف الآخرين؛
- تشخيص الفرضيّات الأساسيّة التي يرتكز عليها تفكيرك وتفكير الآخر، وإعادة النظر فيها؛
- طلب فحص ومراجعة آراء بديلة؛
- تقديم تغذية راجعة سلبيّة وتلقّي تغذية راجعة من هذا النوع؛
- التعامل البنّاء مع الصراعات.

التحدُّث عن مهارات من هذا القبيل ليس بالأمر الصعب، لكنّ الصعوبة تكمن -في أحيان متقاربة- في تطبيقها على أرض الواقع. عندما طُلب[5] إلى القادة التربويّين في نيوزيلاندا تشخيص القضايا التي أثارت مشاكل تفرض التحدّيات، أشار هؤلاء في الغالب إلى مشاكل تتعلّق بالعلاقات الإنسانيّة. يمكن تصنيف القضايا في ثلاث فئات: إدارة الناس، وإدارة الموارد لصالح الناس، وإدارة المشاكل الشخصيّة. إلى ذلك، أشار القادة أنّ الكثير من المشاكل تواصلت لفترات طويلة وكانت عصيّة على الحلّ، وتضمّنت إسقاطات سلبيّة على مجالاتٍ أخرى في الحياة المدرسيّة.

3 Elmore, R.F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. Cambridge, Mass: Harvard Education Press; Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. Educational Administration Quarterly, 44(5). 635-674

4 Bryk, A.S., & Schneider, B.L. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation Publications.

5 Cardno, C. (2007). Leadership learning: The praxis of dilemma management. International Studies in Educational Administration, 35(2), 33-50

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

منهجان غير ناجعين في إدارة المحادثات

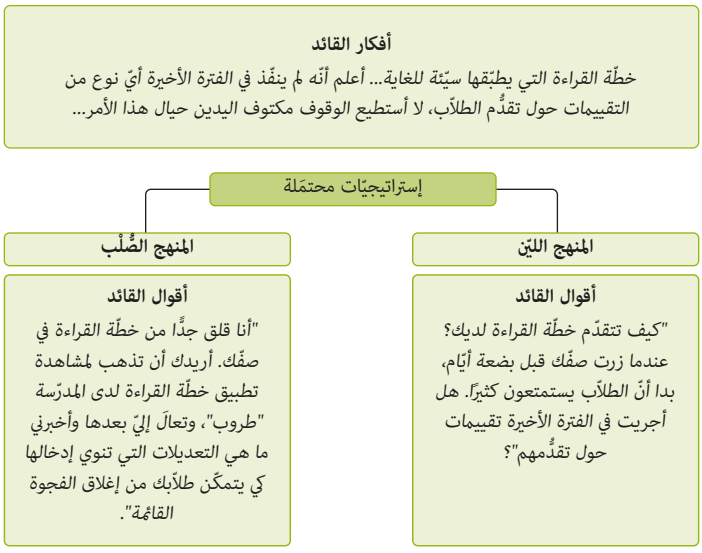
المحادثات حول جودة الأداء هي محادثات صعبة، وذلك أنّها قد تثير أحاسيس ومشاعر غير مريحة، ومحاولات لتبرير المواقف، وقد تُلحق الضرر بالعلاقات بين الأفراد. بسبب هذه المخاوف، يتخبّط القادة -في الكثير من الأحيان- بين إحداث التغيير والمحافظة على علاقاتهم[6]. يريد القادة معالجة مشاكل شخّصوها في المستوى الأدائيّ، لكنّهم يعتقدون في الكثير من الحالات أنّهم لا يستطيعون القيام بذلك دون المخاطرة في تأجيج التوتُّر والصراعات. هذه المخاطرة تردعهم. بكلمات أخرى: يشعر هؤلاء أنّهم لا يستطيعون معالجة مشاكل الأداء والمحافظة -في الوقت ذاته- على علاقاتهم مع أفراد طاقمهم، وأنّهم عالقون بين هذا وذاك[7].

تُظهِر دراسة تعامُل القادة المدرسيّين في نيوزلندا مع معضلات من هذا النوع عددًا من ردود الفعل المتكرّرة:

> على الرغم من ان المربين يعون ضرورة التوجّه المباشر للأفراد المنخرطين في المعضلة، إلاّ أنّ قلّة منهم تطرح هذه الإمكانيّة [فعليًّا]. غالبيّة ردود الفعل تتماشى مع ما نعرفه حول التعامل مع مشاكل مركّبة: التفكير فيها مليًّا، وربما تلقّي المشورة حولها، وتلقّي الدعم، والتأخُّر في العمل أو الإحجام عنه[8] تمامًا لهذا السبب أو ذاك.

قبل شروعنا في عرض إرشاد يرتكز إلى الأبحاث في مسألة المعالجة الناجعة لهذه المعضلات، من المهمّ أن نشرح الطريقة والكيفيّة اللتين تولد فيهما. لماذا يواجه الكثيرون إشكاليّة معالجة قضايا أدائيّة أو إدارة العلاقات الإنسانيّة؟ هل هذه المعضلة حتميّة، أو ربّما تنبع من القيم والمهارات التي ترافق هذه المحادثات في الكثير من الحالات؟ الرسم 1 يوفّر بعض الرموز.

الرسم 1: طريقتان غير ناجعتين لمعالجة مشاكل الأداء



6 Argyris, C., & Schon, D.)1974(. Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass

7 كاردنو (Cardno, 2007) الحاشية 5 أعلاه.

8 كاردنو (Cardno, 2007)، المصدر السابق، ص 41.

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

يتوصّل القائد في الإستراتيجيّتين اللتين يتبنّاهما (الليّنة والصُّلبة) إلى النتائج ذاتها: خطّة القراءة سيّئة للغاية. في المنهج الليّن، لا يُكشف النقاب عن تقييمه للخطّة، ويُتوقّع من المعلّم أن يكشف بنفسه عن أفكاره، ويكيل بعضًا من "المديح والمجاملات" حول تمتُّع الطلاّب. هذه الإستراتيجيّة تعالج معضلة "الشخص أو المَهمّة" من خلال منظور يقرّ بأنّ خطر المساس بالعلاقات يفوق من حيث الأهمّيّة المساس المحتمل بتعليم الطلاّب وتربيتهم.

عَبْر ممارسته للمنهج الصُّلب يَفترض القائد أنّه مُحِقّ في تقييمه للخطّة ويوجّه المعلم نحو إدخال التعديلات عليها. يخاطر بالعلاقة مع المعلّم من أجل مواجهة المشكلة التربويّة التي قام بتشخيصها. على أرض الواقع، وعلى الرغم من أنّ المنهج الصُّلب سيدفع المعلّم على ما يبدو إلى هضم رسالة القائد، التذمُّر واللغة التبريريّة اللذان يثيرهما هذا المنهج قد يمسّان بتقدُّم تنفيذ المَهّمة، وكذلك بالعلاقة بين الطرفين.

لا يمكن حلّ معضلة الاهتمام بالشخص أو بالمهَمّة بأحد المنهجين، لأنّ القائد لا يفتح الباب أمام إجراء تقييم مشترك لخطّة القراءة. يقوم من خلال المنهج الليّن بإحباط جميع أشكال النقاش لأنّه لا يقوم بعرض تقييمه لخطّة القراءة، ويُحبط كذلك عبر المنهج الصُّلب إمكانيّاتِ النقاش لأنّه يفترض مسبقًا أنّه على حقّ. لا يَخلق أيٌّ من المنهجين محادثة من النوع الضروريّ لبلورة اتّفاق مبدئيّ حول جودة خطّة القراءة وضرورة إدخال التعديلات عليها.

عندما يقوم القادة بفرض مواقفهم بدل الدعوة إلى نقاش وبناء مشترك، يُطرح السؤال الصعب حول كيفيّة القيام بذلك دون إثارة المشاعر السلبيّة. وكما ذكرنا آنفًا، إنّ مفتاح الحلّ يكمن في ألاّ يقوم القائد بإخفاء مواقفه آملاً أن يقوم الطرف الآخر بالتعبير عمّا يخشى هو من كشفه. هذه الإستراتيجيّة مغلقة أمام التعلُّم كما في حالة الإستراتيجيّة الصُّلبة، لأنّ هدفها -هي كذلك- يتمثّل في تحقيق الموافقة مع أفكارك دون الانفتاح على التعلُّم حول مدى صدقيّتها وسَرَيانها. **يكمن مفتاح الحلّ في تغيير التفكير الذي يدفع القائد للافتراض أنّ مواقفه صحيحة، بدلاً من إخضاعها للفحص والمراجعة**، أي يكمن في استخدام المنهج المفتوح على التعلُّم بدل المنهج المغلق في وجه التعلُّم.

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

المنهج الثالث: المحادثات المنفتحة على التعلُّم

الأنموذج (الموديل)

سنتمحور الآن في النظريّة والممارسة اللتين تساعدان على تغيير التفكير الذي يولّد أو يفاقم المعضلات، والتي بدورها تتولّد في المعتاد عند مناقشة المشاكل التي ترافق الأداء. ترتكز هذه النظريّة على أفكار كريس أرجيريس، وهو عالم في السيكولوجيا الاجتماعيّة والتنظيميّة، قد أجرى العديد من الأبحاث الإمبيريقيّة، والأبحاث التداخليّة (intervention research) الشاملة حول النجاعة التواصليّة لدى القادة في وضعيّات حقيقيّة تتولّد خلال عملهم[9].

الجدول 1: القيم التوجيهيّة والإستراتيجيّات المركزيّة في المحادثة المفتوحة

القيم الموجِّهة	الإستراتيجيّات المركزيّة
عزّز صدقيّة المعلومات "المعلومات" تشمل أفكارًا وآراء، ومسوّغات، واستنتاجات	• جَسِّدْ أفكارك وضَعْها في أمثلة عينيّة توضيحيّة • تعامل مع مواقفك على أنّها مجرّد فرضيّات لا حقائق راسخة. • اكشف النقاب عن التفكير الذي أفضى إلى اتخاذك لهذه المواقف. • تَقَصَّ أثر التفكير الذي أوصلك إلى مواقفك
عزِّز التعامل باحترام تعامل مع الآخرين كمن يحملون نوايا حسنة، ويرغبون في التعلّم، ويملكون القدرة على المساهمة في تعلّمك أنت.	• أصغ إصغاء عميقًا، لا سيّما للأفكار التي تختلف عن أفكارك • ضع معايير عالية، وافحص مرّة تلو المرّة كيف يمكنك مساعدة الآخرين على تحقيقها • تقاسم مع الآخرين مسألة التحكُّم بالمحادثة، بما في ذلك إدارة المشاعر
عزِّز الالتزام قم بتنمية إحساس الآخرين بأنّ القرارات التي اتُّخذتْ تمثّلهم، وذلك من خلال خلق سيروراتٍ شفّافة ومشتركة	• أَشرِك الآخرين في المشاكل، وأَشرِكهم في مسار حلّها • اطلب المحاسبة حول القرارات المشتركة • نَمِّ الرقابة والمراجعة العلنيّتين للقرارات

يؤيّد الكثيرون القيم الثلاث المُدْرَجة في الجدول 1، لكن تطبيقها ليس سهلاً ألبتّة، لا سيّما في المحادثات التي تتطلّب ايصال [وتلقّي] رسائل صعبة[10]. نُطلق على المحادثات التي يجري فيها تطبيق هذه القيم فعليًّا اسم "المحادثات المفتوحة على التعلُّم"، وذلك أنّ مواقف الأطراف تُطرح فيها علنيًّا بدل طرحها بطريقة دفاعيّة، لذا فإنّ الانفتاح يزيد من احتمالات تشخيص وتعديل الفرضيّات الخاطئة التي يطرحها بعض المشتركين حول زملائهم في كلّ ما يتعلّق بمشكلة أو مهمّة، وفي كل ما يتعلّق بسُبُل معالَجتها المحتمَلة.

9 الكتابات الأكثر أهمّيّة بالنسبة للقادة المدرسيّين من بين تلك التي ألّفها أرجيريس هي: Argyris, C. (1993). Education for leading learning. Organizational Dynamics, 21(3), 5-17; Argyris, C. (1990). Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning. Boston: Allyn and Bacon; and Argyris, C. (1991) Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review, 69 (3), 99-109.

10 للاطّلاع على قدرة أنواع مختلفة من القادة على إدارة محادثات من هذه النوع، راجعوا: Argyris, C. (1983). Reasoning, Learning and Action. San Francisco: Jossey Bass. Pp. 41 - 81

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

تحمل صدقيّة المعلومات أهمّيّة خاصّة بالنسبة للقادة المدرسيّين، لأنّ قراراتهم تؤثّر تأثيرًا بالغًا على حياة الآخرين. من هنا يُلقى على عاتقهم واجب أخلاقيّ بإسناد قراراتهم على معلومات نوعيّة وعلى تفكير نوعيّ. إذا لم يتصرّف القادة باحترام تجاه الآخرين، فلن يستطيعوا بناء علاقات الثقة المطلوبة لتلقّي التغذية الراجعة حول أفكارهم، أو تأسيس المسؤوليّة والالتزام الجماعيَّيْن المطلوبَيْن لتحسين التدريس والتعلُّم. في المقابل، إذا كانت المعلومة مسنودة، وإذا تميّزت السيرورات بالاحترام، فسيشعر أفراد الطاقم أنّ هنالك آذانًا صاغية وفرصة حقيقيّة للتأثير، وثمّة احتمال لأن يتعمّق التزامهم بالقرارات.

سنعود الآن إلى **المعضلة بين احتياجات المَهمّة والاحتياجات البشريّة**، لنرى كيف يخفّف تطبيق قيم "المحادثة المفتوحة" من حدّة التضارب القائم (ظاهريًّا) بين الرغبة في تفادي إثارة المشاعر السلبيّة والرغبة في معالجة المشاكل المتولّدة عن الأداء. المعضلة التي أُدْرِجت في الرسم 1 كانت متطرّفة للغاية لأنّ المدير فكّر عند إصدار الحكم على أداء المعلّم بمفردات قاسية وبالغة الحدّة ("برامجه في موضوع القراءة سيّئ جدًّا")، لذا فقد ألزمه تفكيره بأن يكون دبلوماسيًّا (المنهج الليّن) أو صريحًا بدرجة قاسية (المنهج الصُّلب). الجدول 2 يعرض بديلاً ثالثًا يتحلّى بمزيد من الفاعليّة والنجاعة، وفيه يعبّر القائد عن وجهة نظره بأسلوب يدعو المدرِّس للتفكير مليًّا في ما إذا كان الوضع يشكّل مصدرًا للتخوُّف والقلق.

الجدول 2: إستراتيجيّة فعّالة للتعامل مع المخاوف المتعلقة بالأداء

أفكار القائد	أقوال القائد	تحليل
عندما دخلت إلى غرفة التدريس، أُصِبت بصدمة من مستوى القراءة لدى الطلاّب. أعتقد أنّ الطلاّب يتخلّفون كثيرًا عن المستوى المطلوب. يجب أن أتحدّث من هاني وأفحص	*عندما زرت صفّك قبل عدّة أيّام، لاحظت، بالاعتماد على مستويات قراءة الكتب التي استخدمها الطلاّب، أنّ كثيرين منهم يتخلّفون كثيرًا عن المستوى المطلوب. لذا اعتقدت أنّ من الضروريّ أن أتحدّث معك حول هذا الأمر كي نحاول الاطّلاع على مستويات الأولاد الفعليّة في القراءةالقائد يكشف عن مخاوفه*	• يكشف عن أسباب القلق والتخوُّف • يذكر القائد ضرورة فحص التخوّف، ولا يفترض أنّه مبرَّر. • يدعو القائد المعلّم إلى التأثير على طريقة الفحص.

هذا المنهج الثالث يقلّص من حدّة المعضلة القائمة تقليصًا كبيرًا، لأنّ التخوُّف "يوضع على الطاولة" بطريقة لا تَحكم على الوضع سلفًا، ولا تحاول حماية المعلّم من إمكانيّة ضرورة إجراء التغيير. وإذا افترضنا أنّ المدير سيواصل المكاشفة والفحص والإصغاء، وكذلك تقييم البرنامج وفحص التعديلات المستوجبة مع أفراد طاقمه، فسيشعر عندها المدرّسون أنّهم يَحْظَوْن بمعاملة محترِمة، وأنّ التحدّيات المطروحة عليهم تُعْرَض في هذا السياق. تفكير القائد في هذه الحالة لا يفرض قسرًا الاختيار (المستحيل) بين تناولِ المسألة وإلحاقِ الضرر بالعلاقات الإنسانيّة.

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

مكوِّنات مركزيّة للمحادثة المفتوحة

ليس ثمّة قواعد دقيقة أو دليل مفصّل للمحادثات المفتوحة. السبب في ذلك يعود إلى حقيقة أنّ الانتقال من محادثات مفتوحة بدرجة أقلّ إلى محادثات مفتوحة بدرجة أكبر يقترن بتغيير القيم والأفكار، ولا يقتصر على مجرّد التطوير لمهارات التواصل. القواعد الصارمة غير مفيدة في هذه الحالة، وذلك أنّ المحادثات تستوجب التعامل مع السياق ومع المتحدّث الذي يقف أمامك. على الرغم من ذلك، يمكن تشخيص عدد من المكوِّنات المتكرّرة في المحادثات المفتوحة. الجدول التالي (3) يعرض بعض هذه المكوّنات، ويبيّن كيف يستطيع القائد استخدامها في المحادثات حول جودة التدريس.

الجدول 3: مكوِّنات مركزيّة للمحادثة المفتوحة

	مكوِّنات مركزيّة	شرح	ما يمكن قوله
.1	**قُم بتوصيف الأمر**	اشرح الأمر الذي يقضّ مضجعك دون أن تفترض أنّ وجهة نظرك هي "الواقع" بعينه، أو أنّ محدّثك يشاركك فيها. لا يمكنك أن تكون منفتحًا على التعلّم أو أن تتوقّع من الآخرين أن يكونوا منفتحين عليه إذا لم تكشف النقاب عن الأمور التي تفكّر فيها. امتنع عن إبداء الرأي عبْرَ أسئلة مخادعة ترمي إلى دفع الطرف الآخر لقول ما لا تريد أنت قوله- لا تطرح أسئلة من نوع " كيف كان ذلك برأيك؟" عندما تعتقد أنّ "ذلك" كان سيّئًا للغاية لكنّك لم تفصح عن ذلك.	*أريد التحدّث معك حول أمرٍ ما يقلقني في مسألة...* *أعتقد أنّ آراءنا مختلفة في...* *أفهم أنّك ترى الأمور على نحوٍ مُغايِر...* *أُصِبت بخيبة أمل شديدة من هذا العمل الفنّيّ لأنّ...*
.2	**قم بشرح مسبِّبات القلق**	اكشف النقاب عن مواقفك وأدلّتها- الأسباب أو الأمثلة التي ترتكز عليها. على هذا النحو يستطيع الآخر فهم منطلقاتك، وكذلك مساعدتك في تعلّم أمور معيّنة حول جودة تفكيرك. ستجد صعوبة (كما سيجد غيرك) في فحص صدقيّة مواقفك إذا لم تفسّر مسبِّباتها وأسسها. يتمخّض عن ذلك إحساس بأنّك تعتبر هذه المواقف مفروغًا منها. هذا المنهج مغلقٌ وليس منفتحًا على التعلّم.	*أنا قلق؛ لأنّ...* *بالأمس عندما كنت في الممرّ القريب من غرفة تدريسك، سمعت...* *إذا لم أكن مخطئًا، فهذا هو اللقاء الثالث الذي تتغيّب عنه...* *لا أريد من الأهل أن ينقلوا أبناءهم إلى صفّ آخر...* *أريدنا أن نعمل معًا لمعالجة الأمور التي تقضّ مضجعهم.*
.3	**قم بدعوة محدّثك لطرح وجهة نظره**	إذا أردت تحقيق التزام أفراد الطاقم تجاه مسار حلّ المشاكل أو تجاه مسار التغيير، فمن الحَريّ بك أن تدرس وجهات نظرهم تجاه الوضع الحالّي وتجاه التغييرات المقترحة. ما يعنيه احترام الآخرين هو الانفتاح على وجهات نظرهم. تتعزّز صدْقيّة القرارات، عندما يجري التعامل مع الاختلاف في الآراء على أنّه فرصة لتعلّم الإيجابيّات النسبيّة لكلّ موقف من المواقف، وليس فرصة للإقناع بأنّ أحد الأطراف على حقّ.	*(توقّف عن الكلام وانظر إلى محدّثك، أو قل:)* *ماذا تعتقد؟* *لَمْ تَقُل الكثيرَ حتّى الآن.* *هل ترى الأمور على نحوٍ مُغايِر؟* *أنا على يقين أنّ الأمر ليس بهذه السهولة.* *هذه المرّة أريد بالفعل فهم حالتك على نحوٍ أفضل.* *ما هو شعورك حيال النتائج؟*

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

	مكوّنات مركزيّة	شرح	ما الذي يمكن قوله
.4	**قم بصياغة مجدّدة لوجهة نظر محدّثك كي تتأكّد من أنّك فهمتها كما ينبغي**	في المحادثات التي تتناول قضايا مركّبة وغير واضحة تمامًا، تحافظ القدرةُ على إعادة الصياغة، وعلى التلخيص، وفحص درجة الفهم، على إبقاء الأشخاص مرتبطين وجدانيًّا بما يدور، وتوفّر كذلك إطارًا وبنْية للمحادثة. الإثبات أنّ الآخرين يصغون بعمق يتأتّى عبر مصادقتهم على أنّ الصيغة التي قمت بطرحها أو التلخيص الذي وضعته دقيقان حقًّا.	*وصلتني من خلال أقوالك ثلاث رسائل مُهِمّة...* *هل أنا ماضٍ في الاتّجاه الصحيح؟* *أنت تحرّك رأسك يمنة ويسرة.* *ما هو ذلك الأمر الذي غاب عنّي؟*
.5	**قم بتشخيص وفحص الفرضيّات الأساسيّة المُهِمّة**	المعلومات الموثوقة تشكّل قيمة أساسيّة في المحادثات المفتوحة، ويجري التعبير عنها من خلال الجهد الذي يُبذل للتعرُّف على فرضيّات مُهِمّة تطفو خلال المحادثة. الهدف من ذلك هو تحسين جودة المعلومات وعمليّة استخلاص النتائج من خلال التوقُّف الدقيق عند الفرضيّات الأساسيّة وفحص مدى صحّتها. على سبيل المثال، تستطيع التحدّث عن الأمور التي قادتك إلى صياغة وجهة نظرك، والبحث عن أمثلة متناقضة، ودعوة الآخرين لانتقاد مواقفك أو التعبير عن مواقفهم.	*لماذا تعتقد أنّ الأولاد ليسوا جاهزين بعد للقراءة؟* *هل بمقدورك إمدادي بمثال أو عيّنة؟* *هل ثمّة إمكانيّات أخرى؟* *كيف نستطيع معرفة ما إذا كنّا مخطئين؟* *ما هي أدلّتك التي تُثبت فاعليّة هذا المنهاج الدراسيّ؟*
.6	**قم بتأسيس قاعدة مشتركة**	عندما يختلف الناس في ما بينهم، أو يشعرون بنوع من التهديد، يصبح العثور على نقاط اتّفاق مشتركة أمرًا مهمًا للغاية. يمكن للقاعدة المشتركة أن ترتكز على مسار متّفَق عليه لتسوية الخلافات، أو على نظرة مشتركة أنّ الوضع القائم لا يطاق، أو على رضًى مشترك من العلاقة أو على تقاسم الغايات أو الأهداف. القاعدة المشتركة توفّر دافعيّة لمواصلة العمل المشترك.	*نحن متّفقون على أنّ الوضع لا يمكن أن يستمرّ على هذا النحو.* *يبدو أنّنا نرى المشكلة بعين واحدة.* *أنا وأنت نريد ذلك... لكنّ مفاهيمنا حول سبل الوصول إلى هناك متباينة.* *نحن نرى مسبّبات المشكلة بطرق مختلفة، لكنّنا (أنا وأنت) نرغب في القيام بأمرٍ ما حيال هذا الموضوع.*
.7	**قم ببلورة خطّة لتحقيق الأمور التي يريدها الطرفان**	مسألة مَن قام بعرض الخطّة ليست مُهمّة ألبتّة ما دام الطرفان حصلا على فرصة للمساهمة في بلورتها، وكلاهما ملتزمان بها.	*ما رأيك في تعلُّم المزيد حول متطلّبات منهاج التعليم الجديد؟* *حسنًا- تحدّث مع معلميك وأخبرني حول ذلك في الأسبوع القادم، واشرح لي كيف يفسّرون النتائج.*

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

توظيف المحادثات المفتوحة في السياقات المدرسيّة: أمثلة

سنناقش ثلاثة أمثلة واقعيّة لأبعاد مختلفة من المحادثات المفتوحة:

[المكوِّن الأوّل في المحادثة المفتوحة] صِفِ الأمر الذي يقلقك من وجهة نظرك

سنقوم باستخدام المثال التالي لتوضيح أهمّيّة الإفصاح الواضح والصادق عن وجهة نظرك. عالجنا في القسم السابق أهمّيّة الإفصاح الواضح والصريح عن المخاوف التي تتولّد حيال أداء الآخرين. هذا النوع من الكشف عن وجهة النظر مهمٌّ في حالات أخرى كثيرة. في الأمثلة التي نعرضها هنا سنرى كيف أنّ القائدة تكشف النقاب عن توقّعاتها حول كيفيّة تنفيذ الطاقم لمَهَمّته. القائدة في هذه الحالة هي نائبة المدير التي تعمل مع زملائها المعلمين على مراجعة وفحص تقدُّم تلاميذ الصفّ الأول في مجال القراءة.

من الإفصاح المتردّد إلى الإفصاح الواثق عن توقُّعات القيادة[11]

تشارك نائبة مدير مدرسة ابتدائيّة في مانجيري (Mangere) في أحد مشاريع الوعي القرائيّ، وتجمع في فترات متقاربة زملاءها الذين يدرّسون في الصفّ الأوّل بغية استعراض الأداء القرائيّ لدى الطلاّب. يجري توثيق جزء من اللقاء في بروتوكول لأغراض التقييم، وفي مسعى لتشخيص مجتمعات دارسة مهنيّة تقترن بتقدّم أفضل في أداء الطلاّب.

القسم الأوّل: من الأقوال الافتتاحيّة لقائدة مسار الوعي القرائيّ	
"ما أردته هو مجرّد"...	لغة متردّدة
"سنمرّ مرّ الكرام على المعطيات الأخيرة التي وصلتنا"	ربّما لا يجدر تخصيص الكثير من الوقت لهذا الأمر
"إذا كنتم لا تريدونها، فأعيدوها إليّ"	الانشغال بالمعطيات ليس بالأمر المهمّ
"أعرف تماما أنها حرب أوراق واستمارات"	
"لا حاجة إلى إدخالها في الملفّ بعد... فهي مجرّد مسوّدة"	"لا يجدر بكم بذل الجهد"
القسم الثاني: من الكلمات الافتتاحية لقائدة مسار الوعي القرائيّ- يُعقد هذا اللقاء بعد مضيّ عام واحد، بعد أن تلقّت القائدة تدريبًا وتغذية راجعة حول أسلوب قيادتها وحول السبل التي يؤثّر فيها هذا الأسلوب على تعلُّم المدرّسين والطلاّب.	
"هذا الوقت ثمين للغاية"...	الأمر مهمّ
"عمليّة التحضير ليست ممتعة، لكنّها الطريقة الوحيدة لتغيير أمرٍ ما"...	على المدرّسين أن يبذلوا جهدًا في العمل. هذا العمل بالغ الأهمّيّة.
" سأوزّعة عليكم الآن. ألقوا نظرة عليه وسترون مَن مِن الطلاب يقع في الأعلى ومن منهم يقع في الأسفل في الصفوف التي تدرّسون فيها ".	تلمّح لاتّجاه الخطوات القادمة
" في صفّك أرى أنّ"...	تبني علاقة شخصيّة مع المعلّمين: المعطيات تخصّهم وتؤثّر عليهم
"انظروا بخاصّة على من يتخلّفون قليلاً وفكّروا: ما الذي يمكن القيام به لضمان عدم تخلُّفهم حتّى المرّة القادمة"؟	ربّما يجب عليكم أن تُغيّروا بعض الأمور

في القسم الأوّل، تتصرّف القائدة وكأنّها ما زالت غير مدركة لكونها قائدة المجموعة، وأنّ دورها يتمثّل في رسم مسارٍ واضح. ربّما يعكس تردُّدها تخوُّفًا من أن يشكّك الآخرون في قيادتها، لكنّ المنهج المفتوح للتعلُّم يتطلّب تعبيرًا واضحًا عن التوقّعات، ومن ثَمّ فرصة لتلقّي تغذية راجعة من أعضاء المجموعة. في القسم الثاني، توضّح القائدة توقّعاتها على نحوٍ أفضل.

11 أُسْتُقِيَ هذا المثال من: Timperley, H., Smith, L., Parr, J., Portway, J., Mirams, S., Clark, S., et al. (2004). Analysis and use of student achievement data (AUSAD): Final evaluation report prepared for the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education. Pp. 7

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

[المكوِّن الثالث في المحادثة المفتوحة] اطلبوا من محدّثيكم أن يقاسموكم وجهة نظرهم

في صُلب هذا المثال يقع المطلب الواضح والصريح من الآخرين للتعبير عن مواقفهم. أحيانًا تشمل وجهات النظر هذه ردًّا على ما قاله أو فعله القائد (تغذية راجعة). في بعض الأحيان، يجري الحديث عن رأيهم حول الموضوع قيد البحث. عندما تكون هناك فجوات كبيرة بين الأشخاص، يجب على القادة أحيانًا أن يكونوا صريحين للغاية كي يحصلوا على وجهات النظر هذه.

جرى تطوير المثال التالي بالارتكاز على برنامج امتدّ لعام واحد مع مديرة إحدى المدارس الثانويّة؛ أرادت المديرة تعزيز التزام الطاقم تجاه التقييم والتطوير المهنيّ من خلال سيرورات موجّهة لتطوير السياسات[12]. قامت المديرة بمحاولات موجّهة لتلقّي تغذية راجعة، لعِلْمها أنّ أعضاء الطاقم يشعرون بأنّ السياسة السابقة قد فُرِضت عليهم قسرًا.

تبتغي المديرة تعزيز التزام الطاقم عبر الحصول على تغذية راجعة صادقة

سياق هذا المثال هو لقاء بين مديرة المدرسة الثانويّة ومركّزي الطبقة. تناول اللقاء مسوّدة سياسة تقييم جديدة. تفتح المديرة النقاش من خلال قراءة تلخيص التغذية الراجعة التي تلقّتها من الطاقم وتقترح التقدُّم نحو المرحلة التالية:

المديرة: السؤال المطروح هو: إلى أين نحن ماضون من هنا؟ بعد أن طرحت الأسئلة حاولت عرض إجابة محتمَلة.

تعرض المديرة بوضوح جوابها على أنّه إحدى الإمكانيّات، لا على أنّه هو الإجابة الواحدة والوحيدة.

المديرة: آمل أنّ الفرضيّات التي خرج بها أفراد الطاقم -التي مُفادُها أنّ التطوير المهنيّ وهياكل التقييم هي وليدة أفكاري ومبادرتي فقط- قد تغيّرت بدرجةٍ معيّنة. هذه هي الفرضيّة التي أريد فحصها- ساعدوني من فضلكم، وقدِّموا لي تغذية راجعة في هذا الموضوع، وأحيطكم علمًا أنّني أنوي تقبُّلها بصدق وانفتاح. إذا كان البعض ما زالوا يشعرون أنّني أتقبّل الأمور بطريقة غير جيّدة عندما يأتون للتحدّث معي حول أمور صعبة، أو أنّني لا أسمع ما يريدون قوله، أرجو أن تخبروني بذلك.

تعبّر المديرة عن رغبتها بأن تغيّر مشاركة أفراد الطاقم في تطوير السياسات الجديدة من المفهوم القائل إنّ هذا البرنامج هو برنامجها لا برنامج الطاقم بأكمله.

تطلب المديرة تغذية راجعة على مستويين: تريد أوّلاً معرفة ما إذا كان أفراد الطاقم ينظرون إلى البرنامج على أنّه برنامج "يخصّها"؛ لكنّها تعترف في الوقت ذاته أنّ أنماط العلاقة في الماضي تجعل من الصعب عليهم تقديم تغذية راجعة صادقة. بكلمات أخرى، تقوم المديرة بالإفصاح عن مواقفها تجاه المَهَمّة وتجاه علاقاتها مع الطاقم. بعد الطلب الثاني لتلقّي التغذية المرتدّة، يقول اثنان من مركّزي الطبقة الأمور التالية:

المركّز الأوّل: من جهتي، لا يعنيني ما هو مصدر هذه المسوّدة، إذا كتبته أنت فلا ضَيْرَ في ذلك. هذه ليست المسألة المهمّة. يعنيني أمران اثنان فقط: أوّلا- ما تحتويه هذه المسوَّدة، وثانيًا- مدى تأثيرِنا المحتمَل على المسار عند الحاجة. هاتان هما المسألتان المركزيّتان بالنسبة لي. شخصيًا لا يعنيني ما إذا قمت أنت بكتابتها أمْ لم تقومي بذلك.

المديرة: استمرارًا لحديث سامر، أودّ فحص مشاعركَم بخصوص تأثيركم المحتمل على سير الأمور.

المركّز الثاني: أعتقد أنّ بوسعي المساهمة في المسار لكوني أستطيع القدوم للحديث معك حوله، ومن خلال إدراكي أنّ بمقدوري شرح مواقفي ومخاوفي جميعها، وبأنّها ستَلقى آذانًا صاغية وستؤخَذ في الحسبان.

المديرة: هذا صحيح.

المركّز الثاني: أشعر أنّني قد استُشِرتُ.

هذا الحديث شديد الأهمّيّة؛ وذلك أنّه يجسّد **السعي للحصول على معلومات موثوقة** من خلال الدمج بين المكاشفة الصادقة **والطلبات الصريحة والمباشرة لتلقّي تغذية راجعة.** التوجّه المباشر في هذا المثال كان ضروريًّا في سبيل تحطيم التوقّعات المسبقة لأعضاء الطاقم حول انفتاح المديرة على تأثيرهم.

12 أُشْتُقِيَ هذا المثال من الفصل السابع من الكتاب: Robinson, V. M. J. (1993). Problem-based methodology: Research for the improvement of practice. Oxford: Pergamon Press.

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

[المكوِّن الخامس في المحادثة المفتوحة] شخِّصوا الفرضيّات الأساسيّة وقوموا بفحصها

على القادة الذين يرغبون في العمل بروح قيم المعلومات الموثوقة وعلاقات الاحترام أن يشركوا الآخرين في تشخيص ومراجعة الفرضيّات الأساسيّة المهمّة. الفرضيّات المهمّة هي تلك التي ستورّطنا إذا اتّضح أنّها مخطوءة. يجري الحديث -على سبيل المثال- عن فرضيّات تتعلّق بدوافع الآخرين، وتتعلّق بمسبِّبات المشكلة وسُبُل حلّها، أو بأفضل السبُل لتخصيص الموارد المحدودة. نحن بحاجة إلى مساعدة الآخرين من أجل إجراء هذا الفحص، بسبب الصعوبة البالغة في تشخيص وتقويم فرضيّاتنا الذاتيّة التي تبدو لنا مفهومة ضمنيًّا. تكمن الصعوبة في أنّ قدرتنا على تحليل المعلومات هي قدرة محدودة، وهو ما يدفعنا إلى فهم العالم بمفردات ما هو مألوف لدينا بدل ممارسة عمليّة ذهنيّة تقترن بفحص سلسلة الادّعاءات. في أحيان متقاربة، نعمل بنوعٍ من "البخل الذهنيّ"، ونشخّص الأمور التي تعزّز فرضيّاتنا المسبقة بدلاً من تلك التي تدحضها.

النزعة الفطريّة لتأكيد فرضيّاتنا المسبقة تُفسّر الصعوبة البالغة التي نجدها في التصرّف بصدق مع أبناء العائلة، أو مع أفراد الطاقم القدامى، إذ إنّ مفاهيمنا المسبقة التي تتعلّق بمن هم، وتتعلّق بطريقة سلوكهم، تتحكّم بالاختيارات وبتفسير المعلومات المتعلّقة بهم، وهذه التفسيرات تعزّز أكثر فأكثر مفاهيمنا المسبقة. وكما ذكرنا آنفًا، نحن نُشخّص الأمور التي تؤكّد مفاهيمنا المسبقة ولا نرى ولا نسمع الأمور التي تدحضها إلاّ إذا تدرّبنا على ذلك، أو طُلب منا صراحة أن نقوم بذلك.

قوّة الفرضيّات

المثال الذي أمامكم يجسّد قوّة المفاهيم المسبقة في سياق محاولة حلّ مشكلة مع معلّمة يجري التعامل معها كمن لا تتحمّل المسؤوليّة الكافية على إدارة الصفّ.

شَعَر كمال، وهو نائب مدير مدرسة ثانويّة، أنّ صفاء لا تتحمّل مسؤوليّة كافية عن المشاكل السلوكيّة في صفّها. يشعر كمال بإحباط شديد لأنّها تعتقد أنّ بمقدورها تحويل الأولاد المزعجين إليه، وأنّه سيعالج الأمر.

خلال أحد الدروس، غادرت صفاء الصفّ وتوجّهت إلى نائب المدير للتحدّث معه حول أحد هؤلاء الطلبة.

صفاء: لقد قام سامي بـِ...بِـ... لقد رمى عليّ قصاصة من الورق عندما استدرت للكتابة على اللوح. وهذا الأمر حصل مرّات عدة في الماضي، وأنت تعرف ذلك جيّدًا. في المرّة الأخيرة أخرجته من الصفّ خلال حصّة العلوم، وها هو يعود على فعلته مرّة أخرى. لا أعرف كيف عليّ أن أتصرّف الآن. أريده أن.... أريدك أن تعالج الأمر. وربّما تتحدّث معه حول الجوانب الخطيرة. أنت تعرف، الجانب الخطير في سلوكه داخل الصفّ.

كمال: هو *هنا* الآن؟ في *الخارج*؟

صفاء: نعم، ينتظر خارج غرفتك.

كمال: هممممم... ألا تريدين إدخاله، كي نتحدّث ثلاثتنا حول ما حدث؟

صفاء: لكنّني لا أملك الوقت لذلك (كمال: هممممم...) الطلاّب ينتظرونني في الصفّ الآن، وربّما من الأفضل أن أعود إلى هناك قبل [هممم... كمال: من الأفضل أن تعودي إلى درسك] قبل أن يحصل أمر ما.

كمال: هممممم. حسنًا، سأُدخله إليّ، و... أستمع لما يقول. هذا التلميذ يتحدّث في المعتاد بطرق ملتوية. ربما علينا أن نلتقي لاحقًا ونتحدّث معه حول ما حدث، كي يتحمّل المسؤوليّة عن تصرّفاته.

صفاء: هممممم... لقد كتبت عنه أمورًا كثيرة في... آه، يوميّات المتابعة الصفّيّ. لا أعرف ما الذي عليّ فعله. لقد استنفدت جميع الإمكانيّات تقريبًا في كلّ ما يتعلّق بالإستراتيجيّات التي يمكن تنفيذها معه، والأمر لا يقتصر عليه هو وحده؛ فسائر طلبة الصف هم كذلك، ولا سيّما الأولاد.

كمال: هممممم... سمير تدخّل أيضًا. المدير. هو كذلك تدخّل في الموضوع. تحدّث هو الآخر مرّات عدّة مع هذا الطالب. آه، ربّما يجدر بي أن أتحدّث مع سمير. آه، حسنًا، من المؤكّد أنّني سأتحدّث معه- سأتحدّث مع سمير وأعود إليك كي نقرّر في ما سنفعل.

صفاء: حسنًا.

كمال: هل تقبلين ذلك؟

هذه المحادثة تحتوي على معلومات يؤكّد بعضها آراء كمال حول صفاء، وبعضها الآخر يتناقض معها. يعزّز توقُّعاته – ها هي مرّة أخرى تُخرِج أحد الطلاّب المزعجين من غرفة الصفّ، وتُحضره إليه وتطلب إليه معالجة المشكلة. في الوقت ذاته، تتصرّف على العكس من توقُّعاته عندما تعترف أنّها "استنفدت جميع الإمكانيّات تقريبًا"، وتواجه كذلك صعوبات مع "سائر طلبة الصف"- هذه الاعترافات تلمّح أنّها تعتبر نفسها جزءًا من المشكلة، على الرغم من أنّها لا تعرف ألبتّة كيف تساهم في حلّها.

مفاهيم كمال المسبقة (حول المعلّمة التي لا تتحمّل المسؤوليّة) دفعته لتجاهل اعترافات صفاء، لا بل إلى عدم سماعها. بدل ملاحظة المعلومات التي تدحض فرضيّاته المسبقة، كان إصغاؤه انتقائيًّا، وعزّز الصورة النمطيّة التي بناها حول صفاء.

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009

من المهمّ أن يطوّر القادة قدرة تشخيص وتصحيح فرضيّات مهمّة في الوقت الملائم، من خلال استخدام المحادثات المفتوحة. أفضل الطرق لتطوير هذه المهارة هي أن تقوم بتحليل تسجيلات المحادثات وتشخّص جميع الادّعاءات التي افترضتَ أنّها صحيحة. عند القيام بذلك، يوصى طلب المساعدة من الآخرين، لأنّ من لا يشاركوننا فرضيّاتنا يستطيعون التعرُّف بمزيد من النجاعة على تلك الادّعاءات.

على الناس أن يفحصوا توقّعاتهم من حالات مختلفة، وأن يتعمّدوا البحث عن معطيات تدحض التوقُّعات، لأنّ من السهل العثور على المعطيات التي تؤكّد هذه التوقُّعات. السبيل الأفضل للقيام بذلك هو بمساعدة شريك تثقون به، لأنّ له مصلحة أقلّ من مصلحتك في تأكيد توقُّعاتك. اكتبوا مسبقًا ما هي الأمور التي تتوقّعون حصولها في الأحداث القريبة القادمة، ووضّحوا أسباب هذه التوقُّعات. بعد انقضاء الحدث، تستطيعون مقارنة تسلسل الأحداث الفعليّ مع التوقُّعات، وعند القيام بذلك يمكن كشف النقاب عن التوقُّعات ذات الصلة وصياغتها بهدف المتابعة المستقبليّة. بعد كشف النقاب عنها، يمكنكم صياغتها مجدَّدًا بشكلها الجديد، وإجراء الفحص مرّة تلو أخرى.

Weick, K. (1995). Sense-making in organizations. Thousand Oaks: Sage.(Pp. 190-1).13

Copyright © Professor Viviane Robinson 2009