

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱՆԱԶՈՐԻ ՀՈՎՀ. ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ՍԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՄԻ ԼՈՂՈՒ ՄԱՍՆԱՃՅՈՒՂ



**ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐ**

**ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ**

Հանրապետական  
գիտաժողովի նյութեր

(Վանաձոր, 8 ապրիլի 2010 թ.)

ՎԱՆԱԶՈՐ 2010

## Ուսուցչի ինքնագարգացման խթանումը նրա գործունեության հետազոտության միջոցով

Ա. Բաբայան

ԵՊՀ, ք. գ. ք., դոցենտ

Երկրորդ լեզվի դասավանդումն ուսումնասիրող առարկան ձևավորվել է վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում՝ «փորձելով փաստական նյութի վիճակագրական վերլուծությունների և մեկնաբանությունների միջոցով հաստատել լսարանում դասավանդող մասնագետների դրույթներն ու բացահայտումները» /Յառաբր, 2007:7/: Գործունեության հետազոտությունը, կիրառական լեզվաբանության գիտական ուսումնասիրությունների այլ ձևերի կողքին, գնալով ավելի մեծ կարևորություն է ստանում: Ըստ Քեմիսի և ՄրքԹագարտի գիտական աշխատանքի այս տեսակին բնորոշ երեք առանձնահատկությունները հետևյալն են. «Առաջին՝ այն իրականացվում է դասավանդողի կողմից, երկրորդ՝ այն համագործակցային բույս ունի և երրորդ՝ դրա նպատակը ընդունված պրակտիկայի մեջ փոփոխություն մտցնելն է» / Քեմիս և ՄրքԹագարտ, 1988:6/: Նաևանը գործունեության հետազոտությունը դիտարկում է իբրև մի ուսումնասիրություն, որը «սկսվում է հարցի առաջադրումով, ուղեկցվում է փաստերով և մեկնաբանություններով և կատարվում է մի դասավանդողի կողմից, որը քննության է առնում իր սեփական աշխատանքի բովանդակային կամ իրադրային որոշակի կողմերը» /Նաևան, 2005:18/:

Գործունեության հետազոտությունը երբեմն անվանում են *լսարանային հետազոտություն*, որը միտված է ուսուցչին օգնել բարելավելու իր ուսումնական գործընթացը: Սակայն մինչ այժմ ո՛չ ժամանակակից գիտությունը և ո՛չ էլ այսօրվա կրթօջախները իրենց խնդիրը չեն համարել *անհատ* դասավանդողի գործունեության ուսումնասիրությունը: Ուսուցիչներն իրենք ի մի են բերում իրենց փորձի զանազան տարրերը, տեսնում այդ տարրերի միջև եղած կապերն ու հարաբերակցությունները և, փորձից բխած, աշխատանքի նոր եղանակները գործի են դնում այնպես, որ իրենց դասավանդումը լինի ավելի լիարժեք՝ փոփոխելով նաև իրենց դասավանդման համակարգը՝ այն բարելավելու ուղղությամբ: Դասավանդման ընթացքում նրանք մտորում են սովորեցնելու իրենց մեթոդների շուրջ, լսարանում ուսումնասիրում են իրենց ուսանողներին և հաջորդ փուլի համար կազմում դասի բարեփոխված ծրագիր: «Նկարագրելու, վերլուծելու և մեկնաբանելու միջոցով նրանք ուսումնասիրում, կառուցում և վերակառուցում են իրենց դասավանդման եղանակները և այսկերպ բացահայտում են իրենց իննց իբրև ուսուցիչների» /Գեվիհայդ, 1999:58/:

Բայց որքանով է այս ամենն առնչվում գիտական ուսումնասիրության հետ: Ի վերջո, ի՞նչ ենք հասկանում գիտական ուսումնասիրություն ասելով: Նաևանը պնդում է, որ «գիտական ուսումնասիրությունն իրենից ներկայացնում է

հարցադրման մի համակարգված գործընթաց, որը բաղկացած է երեք տարրերից կամ բաղադրիչներից. 1. հարց, խնդիր կամ վարկած, 2. տվյալներ ու փաստեր, 3. այդ տվյալների վերլուծություն ու մեկնաբանություն: Եվ եթե ուսումնասիրությունը քննում է այլ դասավանդողների համար հետաքրքրություն ներկայացնող հարցեր, եթե այն մորաճոր տվյալների բացահայտման խթան է հանդիսանում և եթե այն պարունակում է վերլուծություն և մեկնաբանություն, ապա նման ուսումնասիրությունը համարվում է գիտական» /Նանան, 2005: 3/: Դանանման կարծիքի են նաև Քեմիսն և Սըքեմագարտը, ովքեր գտնում են, որ «գործունեության հետազոտության համար անհրաժեշտ է ծրագիր կազմել, գործել ըստ դրա, ուսումնասիրել և մտորել ավելի քննախույզ, ավելի համակարգված և ավելի եռանդուն կերպով, քան դասավանդողն անում է առօրյա կյանքում» /Քեմիս և Սըքեմագարտ, 1988:5/: Գործունեության հետազոտության մեկ այլ սպառիչ սահմանում տալիս են Քոհեն և Մանյոնը. «Մեկ լսարանի, սովորողների խմբի կամ նույնիսկ մեկ առանձին սովորողի նկարագրական ուսումնասիրությունը համարվում է գործունեության հետազոտություն, եթե /1/ այն նախածեռնված է հարցի առաջադրմամբ, /2/ հաստատված է փաստերով և մեկնաբանություններով, և /3/ կատարված է մի դասավանդողի կողմից, որն ուսումնասիրում է իր աշխատանքային գործունեության տարրեր կողմերը» /Քոհեն և Մանյոն, 1985:25/:

Գործունեության հետազոտությունը կարող է քննարկել թե՛ ընդհանուր խնդիրներ և թե՛ կարող է կենտրոնացած լինել մասնագիտական գործունեության այս կամ այն կողմի ուսումնասիրության վրա, որն ավելի հաճախ է պատահում:

Այս տեսակի հետազոտությունը սահմանում են իբրև *առաջնային* տեսակի հետազոտություն, որովհետև այն տարբերվում է երկրորդային տեսակի հետազոտությունից նրանով, որ բխում է հենց առաջնային, տրված աղբյուրից, միջնորդավորված չէ երկրորդական աղբյուրներով, հենվում է սկզբնական աղբյուրի տվյալների վրա: Սա առավելություն է համարվում ցանկացած գիտահետազոտական աշխատանքի համար:

Գիտահետազոտական աշխատանքի տեսակների սահմանում սանդղակում Գրոտջանը գործունեության հետազոտությունը վերաբերում է և՛ *հետազոտական-մեկնաբանական* /exploratory-interpretative/ և՛ *փորձարարական-որակական* /experimental-qualitative/ հատվածներին /Գրոտջան, 1987:59/: Այն, որ գործունեության հետազոտությունը գտնվում է այս երկու հակադիր հատվածների սահմանագծում, բացատրվում է այն փաստով, որ մի կողմից հետազոտող ուսուցիչը կարող է ոչ մի փորձ չանել դասավանդողի կամ ուսանողի վարքն ուղղորդելու ուղղությամբ և հնարավոր է ընտրի առանձնացած խնդրի ուսումնասիրության նկարագրական-մեկնաբանական ճանապարհը: Մյուս կողմից, նա կարող է ինչ-որ ձևով ղեկավարել ընթացքը, ստեղծել ուսումնասիրության բովանդակային շրջանակ փորձի կամ թեսթի ձևով, կամ՝ փոփոխության ենթարկել որոշակի մեծություններ. վերջինս համարվում է փորձարարական-որակային մոտեցում: Գործունեության հետազոտության մեջ չկա հստակ գծված սահմանագատում տվյալների հավաքման փորձարարական և ոչ փորձարարական մեթոդների

միջև: Փաստորեն, մեզ ներկայանում է այդ երկուսի համադրությունը, որովհետև դասավանդողը ոչ միայն ուսումնասիրում և օգտագործում է լսարանի հետազոտության ընթացքում ստացված որակական տվյալները, այլև՝ գործունեության հետազոտության հետագա փուլերում սկսում է փորձարկել:

Գործունեության հետազոտության ժամանակ հնարավոր է լայնորեն կիրառել *հարցախոյզով տվյալների հավաքման մեթոդը*, որի ժամանակ տվյալների համեմատաբար մեծ վիճակագրական քանակ հնարավոր է լինում հավաքել հարաբերականորեն ավելի կարճ ժամանակահատվածում:

Մեթոդաբանական տեսակետից, գործունեության հետազոտությունը, գիտահետազոտական աշխատանքի այլ ձևերի պես, ուսումնական գործընթացի բուն էությունն ըմբռնելու *օբյեկտիվ* և *չափելի* եղանակ է: Հաճախ փոքրածավալ ուսումնասիրություն լինելով, այն օգտագործում է այնպիսի գործիքներ, ինչպիսիք են զեկուցումները, գրավոր մտորումներն ու դատողությունները, հարցաշարերը, ընթացիկ գրառումները, հարցազրույցները և այլն: Ինչպիսի գործիքներ էլ որ կիրառվեն, դրանք պետք է օգտագործվեն համակարգված ուսումնասիրության, մանրազնին քննության և խոհական մեկնաբանության նպատակով: Սա հնարավոր է հետևյալ բաղադրամասերի անհրաժեշտ հաջորդականության դեպքում. *ա/ խնդրի առաջադրում, բ/ գործողության ծրագրի կազմում, գ/ գործողության իրականացում, գործադրում, դ/ գործողության դիտարկում, ե/ ծրագրերի վերաբերյալ դատողությունների շարադրում, զ/ ծրագրի վերանայում՝ հնարավոր փոփոխության ելքով:*

Գործունեության հետազոտության համար հավասարապես կարևոր են նաև հետևյալ առանցքային հասկացությունները. *տվյալների հուսալի լինելը, ինչպես նաև՝ հիմնավորված և ստույգ լինելը*, այնուհետ՝ հետազոտության *կրկնելիությունը*: Հետազոտության գիտական արժանահավատությունը հաստատելու մյուս անհրաժեշտ պայմանը դասավանդողների կողմից փորձի կրկնելիության հնարավորությունն է:

Գործունեության հետազոտության երեք առանցքային տարրերը 3R-ն են՝ *խորհրդածությունը* կամ *մտորումը* (*reflection*), *հետադարձ, անդրադարձ արդյունքի առկայությունը* (*reflexivity*) և *վերապատկերումը, նորոպի ինքնակերտումը* (*re-description*): Սրանք արտացոլում են դասավանդողի անձնական և մասնագիտական զարգացման երեք փուլերը:

*խորհրդածությունը* կամ *մտորումը* ներքին երկխոսությունն է, որը շարունակ ետ ու առաջ է նայում: Այն օգնում է հարցականի տակ դնել գործողություններն ու որոշումները: Ուսուցանելու և սովորելու մասին տարեբային խորհրածություններ անելու փոխարեն, համաձայն Բիչի, «դասավանդողները կարող են ուսումնասիրել իրենց ուսանողների սովորելու գործընթացները կիրառելով գործառնությունների համակարգված խումբ» /Բիչ, 1994:143/: Այսինքն, ուսուցիչը խորհրդածում է իր կիրառած ուսումնական մարտավարության թե՛ արդյունավետության և թե՛ կրթա-ուսումնական արժեքի շուրջ: Խորհրդածությունը սոսկ սեփական պրակտիկայի մասին մտածելը չէ, այլ՝ կանխամտածված, գիտակցված, պարբերական և համակարգված քննադատական մտորումներն են, որոնք դա-

ստորոքյուններ են սեփական և ուրիշների գործունեության և զարգացման հավաստիության վերաբերյալ: Նպատակաուղղված և քննադատական լինելն ուսուցչին օգնում է հասկանալ և սովորել: Խորհրդածող ուսուցիչը ողջունում և որդեգրում է փոփոխությունը: Չետևաբար, գործունեության հետազոտությունն իրենից ներկայացնում է մասնագիտական, խոհական մի ընթացք, որը փորձում է հետազոտության շրջանակներում արտահայտել խոհականության և գործողության փոխկապակցված ցիկլը:

Երեք R-երից երկրորդը՝ *հետադարձ, անդրադարձ արդյունքի առկայությունը* ուշադրությունը կենտրոնացնում է դասավանդողի վրա: Այն անդրադարձնում է հետևյալ հարցին, թե ինչպես է խորհրդածելը փոխում ուսուցչին, ուր է տանում նրան, և թե ինչպես է ուսուցիչն իրեն տեսնում տվյալների այդ համակարգում: Տեսականորեն, հետադարձ հայացքը ինքնաքննության մի գործընթաց է, որն ուղղված է դասավանդողի մտահայեցողությանն ու գործողություններին: Սա ուսուցչի ինքնագիտակցության բացահայտման և զարգացման մի գործընթաց է: Ուսուցիչը գնահատում է ինքն իրեն և աշխատում է բարեփոխվել, ոչ միայն իբրև անհատականություն, այլև իբրև մասնագետ՝ հանուն հանրության բարելավման: Այս տեսակետից, հետադարձ կամ անդրադարձ արդյունքի առկայությունն ըմբռնվում է, ըստ Ռորտիի, որպես «ավելի շուտ բարոյագիտական քան տեխնիկական պրակտիկա» /Ռորտի, 1991:89/: Երկրորդ փուլը սահուն կերպով հանգեցնում է երրորդ փուլին՝ վերապատկերմանը և նորովի վկարագրությանը:

*Վերապատկերումը* կամ *նորովի նկարագրությունը* ներկայացնում է ուսուցչի, իբրև մասնավարժի, վերափոխումը, սեփական մասնագիտական «ես»-ի նրա նորովի մեկնաբանությունը: Ռորտին գտնում է, որ մեզ վերափոխելը ամենակարևոր բանն է, որին կարող ենք հասնել գործունեության հետազոտության միջոցով: /Ռորտի, 19991:90/ Վերանկարագրությունը նշանակում է, որ դասավանդողը իր համոզմունքներին կողմ կամ դեմ է արձագանքում: Այս գործընթացը նրան հնարավորություն է տալիս ժառանգած հանոգմունքները կրկնօրինակելու փոխարեն վերագտնել և վերստեղծել իր սեփականը: Ոչ բոլոր դասավանդողներն են հասնում ինքնակերտմանը: Շատերն, առանց որևէ հատուկ ինքնագիտակցական մոտեցման, ընդունում են տրված պրակտիկան և իրենց ներկայացնում են որպես հասարակության ընդունված կարգի կրողներ, որովհետև «հանրային նպատակների համար արված վերանկարագրությունը կարող է նաև ցավ պատճառել և ստորացման բերել: Ի վերջ, չէ՞ որ ընդունված բան է մարդու ստեղծագործ տեսակին ստորացնելով նրան շարունակ ցավ պատճառելը՝ նրա համար շատ կարևոր բաները որպես ապարդյուն կամ հնացած կամ անգոր, անպետք բան ներկայացնելով» /Ռորտի, 19991:95/:

Այսուհանդերձ, հարցի ուսումնասիրողները գտնում են, որ գործունեության զարգացման երեք R-երի դիմամիկ սխեման այն համակարգն է, որտեղ այդ երեք տարրերը շարունակ փոխներդրվում և փոխներգործում են՝ ի վերջո ապահովելով զարգացման առաջընթացը:

լիս, մեծ մասամբ, օգնությունն օգտակար է, և այս առումով, հարցադրող խումբ ունենալը փոխադարձ օգնության հնարավորություններ է բացում: Խոհական, վերլուծական փուլում, երբ մշակման են ենթարկվում հավաքված տվյալները, տարբեր գործոններ, ինչպես օրինակ նյութը մեկնաբանության ենթարկող հետազոտողների թիվը, նրանց մասնագիտական դիրքը, լսարանային դիտարկումներ կատարելու նրանց պատրաստվածության աստիճանը, նրանց գիտելիքներն ու հմտությունները կարող են զգալի ազդեցություն ունենալ մեկնաբանության գործընթացի և արդյունքների վրա: Այնուամենայնիվ, խնդրային աշխատանքը ամենևին էլ գործունեության հետազոտման համար պարտադիր պայման չէ: Շատ հաջող ծրագրեր իրականացվել են անհատ հետազոտողների կողմից: Իհարկե, նման ուսումնասիրությունների արժեքը կրկնապատկվում է, երբ հնարավոր է դառնում դրանց արդյունքները կիրառել մյուս մասնագետների կողմից:

Ինչպես վերը մշվեց, գործունեության հետազոտողներն ուսումնասիրում են իրենց սեփական աշխատանքը, խորը վերլուծության ենթարկում տարբեր իրադրություններ և, հետևաբար, փորձության է ենթարկվում նաև նրանց ինքնագնահատականն ու սեփական մասնագիտական պատրաստվածության աստիճանը: Ահա թե ինչու նման հետազոտողները հաճախ ունենում են հուզմունքի, անհանգստության, թեր-պատրաստված լինելու զգացումներ: Նման իրադրություններում խորհրդակցություններն իրենց «քննադատ ընկերների» կամ գործընկերների հետ դրական արդյունք են տալիս: Ահա թե ինչու սեփական բացահայտումները մասնագիտական քննախույզ քննարկմանն առաջադրելը հանդիսանում է գործունեության հետազոտության կաղնիքից մեկը:

Ուսուցիչները մեծ մասամբ դիտորդի դերում են գտնվում՝ չնայած գործունեության հետազոտության ընձեռած անսահմանափակ հնարավորություններին: Նրանցից շատերը բավարարվում են միայն տվյալ պահին առաջ եկած խնդիրը լուծելով: Նրանց չի հետաքրքրում ընդհանրացումների հանգեցնող գիտելիքի ձևավորումը, այլ՝ բավարարվում են իրենց աշխատանքում այս կամ այն հրատապ խնդրի ժամանակավոր պատասխանը գտնելով: Շատ ուսուցիչների չի հետաքրքրում նոր մանկավարժական գիտություն մշակելը, չնայած և քննադատական դիրքորոշում ունեն իրենց գործունեության նկատմամբ: Հետազոտական աշխատանքով զբաղվելու կոչերի դեմ հիմնական առարկություններն այն պնդումներն են, որ ուսուցիչները չունեն բավարար պատրաստվածություն, գիտական աշխատանքի փորձ, նրանց չեն բավարարում ընդունված մանկավարժական պրակտիկան կամ աշխատանքային պայմանները: Հաճախ նրանք այն կարծիքի են, որ ոչ մի ներդրում չեն կարող անել իրենց մասնագիտության մեջ, այնինչ «երկրորդ լեզվի ուսուցման գիտական հետազոտությունը կարելի է հասկանալի և մատչելի դարձնել գործող դասավանդողների համար, և խրախուսել նրանց սկսել որևէ հետազոտական ծրագիր» /Գաուարթ, 2007:7/: Ստացված արդյունքները կարելի է օգտագործել իբրև գործիք մյուսների մասնագիտական առաջխաղացման համար «եթե տվյալ հաստատության անդամները օգտագործում են տվյալ մեթոդն իրենց դասավանդումը բարեփոխելու նպատակով» /Ուոլիս, 1998:51/: Այս գործընթացը պետք է հատկապես խրախուսվի

կրթական հիմնարկության ղեկավարության կողմից, որն իր դասավանդողների մեջ պետք է տեսնի ոչ թե սոսկ ուսուցչին, այլ՝ ուսուցիչ-հետազոտողին: Նման աշխատակիցների հետազոտական նախաձեռնություններին սատարելը, նրանց խրախուսելը և առաջնորդելը պետք է լինի ղեկավարության հիմնական գործունեություններից մեկը: Որովհետև, երբ դասավանդող-հետազոտողի գործունեությունը բախման մեջ է մտնում այն բանի հետ ինչ ուրիշները կարևոր են համարում, աստիճանաբար նվազում է ոգևորությունն ու էներգիան, որը հնարավոր է և հանգեցնի աշխատանքի նկատմամբ «ցիմիկ մոտեցման և մասնագիտական սպառնան» /Ռոբտի, 1991: 93/: Ուսուցչի ինքնավստահությունը ամրապնդելու համար աշխատավայրում բարեկամական մթնոլորտի ստեղծումը խիստ կարևոր է:

Իրև ամփոփում կադեյի է ասել, որ «այսօր մտածող ուսուցիչն այլևս նա չէ, ով կիրառում է այս կամ այն տեսությունը, այլ՝ այն ուսուցիչն է, ով ինքն է տեսականացնում պրակտիկան» /Էդջ, 2007:14/: Սա բարեփոխում է եղած պրակտիկան, նոր գիտելիքի աղբյուր է հանդիսանում, մշակում է գործնական իմաստություն, որը բխում է փաստացի փորձից և դրա տեսական իմաստավորումից: Այն հնարավորություն է տալիս, որ անհատ-մասնագետը սովորի փոփոխվող իրադրությունից: Երբ ուսուցիչը բաց է փոփոխվելու հնարավորությունների առաջ և բավականաչափ հատուցած է հին սովորություններից հրաժարվելու և նոր տարրերակներ փորձարկելու, սեփական գիտելիքները խորացնելու և սեփական մասնագիտական աճը գիտակցելու համար, ապա գործունեության հետազոտության գիտական մոտեցումն ու պրակտիկան նրա առաջ մեծ հնարավորություններ են բացում: Ուսուցչական հետազոտությունների մեջ լսարանային դիտարկումներից ստացված միջոցներն օգտագործելով նոր հնարություններ ձեռք բերելու հնարավորությունը հանգեցնում է այնպիսի մասնագիտական առավելությունների, որոնք լիովին փոխհատուցում են հետազոտական աշխատանքի սկզբնական մարտահրավերները:

## Օգտագործված գրականություն

1. Beach R. What's effective in-service? – In: A. Shanahan (ed.). Teachers thinking, teachers knowing: Reflection on literacy and language education. Illinois, NCRE, 1994.
2. Cohen L. and L. Manion. Research methods in education. London, Croom Helm, 1985.
3. Edge J. Action research as attitude. – In: Research, Newsletter of ReSig, IATEFL, UK, issue 20, 2007.
4. Gebhard J. Seeing teaching differently through observation. // Gebhard J. and R. Oprandy (eds.). Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
5. Glasser W. The quality school. New York, Harper Perrenial, 1998.

6. Grotjahn R. On the methodological basis of introspective methods. // Faerch C. and G. Kasper (eds.). *Introspection in second language research*. London, Multilingual Matters, 1987.
7. Howard B. Forward. – In: J. Brown. *Understanding research in second language learning*. New York, Cambridge University Press, 2007.
8. Kemmis S. and R. McTaggart (eds.). *The action research planner*. Geelong, Australia, Deakin University Press, 1988.
9. Nunan D. *Research methods in language learning*. New York, Cambridge University Press, 2005.
10. Rorty R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
11. Wallace M. *Action research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

### **Практическая научно-исследовательская работа преподавателя как путь, ведущий к самоусовершенствованию**

#### **резюме**

Данная статья посвящена практической научно-исследовательской работе преподавателя (Action Research) - типу научно-исследовательской деятельности, который в течение последнего десятилетия находится в сфере выраженного внимания в дисциплине преподавания второго языка. Этот тип деятельности рассматривается в рамках требований, существенных для научного исследования – объективности, соразмерности, достоверности, повторимости эксперимента и т.д. В статье также обсуждаются три основных компонента AR: размышление, возвратный анализ и рассуждение, переосмысление и преобразование. Подчеркивается значительный потенциал AR, ведущий к качественным изменениям и прогрессу в преподавательской деятельности педагога.

### **Promoting the self-development of the teacher through action research**

#### **summary**

The article deals with one of the fast-developing trends in Applied Linguistics – action research. It focuses on the common features characteristic to this type of research, such as

Objectiveness, reliability, experience replication, etc. The three basic components of AR – reflection, reflexivity and re-description are considered. The potential role of AR in securing the qualitative changes and professional development in the teacher's life is underlined.