

Итоговый контроль.

В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом. Обычно считают, что задача состоит в том, чтобы установить, знает обучаемый изученный курс или не знает; если знает, то знает хорошо или плохо. Но поскольку одни и те же знания могут функционировать в разных действиях, то цели контроля не всегда бывают ясны.

Применительно к целям обучения положение о неразрывной связи знаний с действиями (умениями) уже давно нашло свое отражение в теории педагогики в виде уровней усвоения (точнее - уровней усвоенности) знаний.

Так, В.П. Беспалько выделяет четыре уровня: уровень *узнавания*, уровень *воспроизведения*, уровень *применения знаний в привычных условиях* и уровень *применения в новых условиях (творческое применение знаний)*. Легко видеть, что в основу выделения этих уровней положено содержание деятельности, в которой должны использоваться усваиваемые знания, характер решаемых с их помощью задач.

Едва ли нужно доказывать, что учитель должен уметь адекватно оценивать, достиг ли ученик того уровня знаний и умений, который предусмотрен целями обучения.

Цели обучения и итоговый контроль. В школьных программах цели изучения предметов описываются недостаточно конструктивно, что не позволяет однозначно установить, достигнуты ли они. Согласно деятельностному подходу к процессу обучения, цели необходимо формулировать **на языке задач**. Поскольку такая работа еще не проделана, учитель должен пытаться ликвидировать этот пробел. Для этого необходимы следующие шаги:

1. Для изучения нового материала учитель определяет **задачи**, при решении которых этот материал будет использоваться учащимися. Другими словами, учитель должен знать, для чего ученикам нужны данные знания.

2. Каждая задача требует для своего решения определенных познавательных действий, умений. Следовательно, с помощью задач можно установить, в каких познавательных действиях ученик должен уметь использовать данные знания.

3. Указать, **какими** качествами должны обладать выделенные познавательные действия и входящие в них знания (в какой форме должны научиться выполнять их учащиеся, с какой скоростью, в каких пределах, т. е. с какой мерой обобщенности, и т.д.).

Покажем все эти шаги работы с правилом правописания существительных, оканчивающихся на шипящие. Цель в данном случае очевидна: правильно писать соответствующие слова, т.е. решать орфографические задачи соответствующего класса. Но совсем не очевидна деятельность, которую должны усвоить учащиеся, чтобы действительно успешно решать эти задачи.

Во-первых, они должны научиться выделять слова, оканчивающиеся на шипящие (*говоришь, пишешь, ночь* и т. д). Во-вторых, дифференцировать их по частям речи, выделяя при этом существительные. Для этого, в свою очередь, учащиеся должны уметь корректно использовать признаки, указанные в определениях различных частей речи, для отнесения анализируемого слова к соответствующей части речи. В-третьих, установив, что данное слово является существительным, учащиеся должны определить, какого оно рода. Наконец, в соответствии с правилом они решают, поставить или не поставить мягкий знак в конце слова. (Если учащиеся не научатся выполнять все эти действия, то рассматриваемое правило не будет использовано для решения данных орфографических задач.)

Последний шаг при описании целей усвоения - указание качеств, которыми должна обладать усваиваемая деятельность. В рассматриваемом случае могут быть указаны следующие: а) по форме она должна быть доведена до умственной; б) по обобщенности - охватывать все возможные случаи, т.е. быть максимально обобщенной; в) выполнение деятельности должно происходить с достаточной быстротой, что обеспечивается автоматизацией и сокращением входящих в нее действий.

Конкретная программа видов познавательной деятельности (видов познавательных умений) по каждому предмету и каждому его разделу определяется **целями** обучения. Цели обучения по каждому предмету содержат или систему задач, которые должны научиться решать школьники при изучении данного предмета, или же систему познавательных умений, соответствующих этим задачам. В таком

случае учитель имеет возможность обоснованно отбирать виды познавательной деятельности не только при изучении любого раздела, темы, но и при организации контроля. Именно цели обучения дают ответ на вопрос: по каким видам деятельности (каким умениям) следует судить об усвоении знаний. При этом естественно полагать, что контролю подлежат не только умения, характерные для данного предмета (специфические приемы познавательной деятельности), но и логические приемы мышления.

Таким образом, при разработке программы контроля знаний по любому разделу (предмету) необходимо составить такую систему заданий, которые требуют применения контролируемых знаний в тех видах специфических и логических умений, которые предусмотрены целями обучения. Без выделения и обоснования указанных умений контроль знаний не может быть обоснованным.

Итак, задачи, составляющие цели обучения, определяют и содержание итогового контроля. Умение использовать содержание изученного предмета (раздела) при решении этих задач и означает, что цели обучения данному предмету достигнуты. Соотнесенность содержания контрольных заданий с целями обучения - главное требование к организации итогового контроля.

Но это требование не единственное. Рассмотрим наиболее важные из других требований, предъявляемых к итоговому контролю.

Валидность и надежность контроля. *Валидность* - это соответствие предъявляемых контрольных заданий тому, что намечено проверить. Контролю подлежат предметные знания и те виды познавательной деятельности, в которой эти знания должны функционировать. Отсюда следует, что валидность должна касаться как предметных знаний, так и видов (приемов) познавательной деятельности. В силу этого итоговый контроль должен удовлетворять требованиям двух видов валидности - содержательной и функциональной.

Содержательная валидность связана с предметными знаниями. В соответствии с ее требованиями в контрольных заданиях должно быть отражено все основное содержание данного учебного предмета (раздела). Это требование довольно сильное. Практика контроля, как правило, его не реализует. Известно, что в экзаменационные билеты включается всего два-три вопроса, которые, естественно, не могут охватить всего содержания предмета. Вот почему экзамен часто не отражает истинных достижений учащихся. Такой экзамен не валиден. Например, на выпускных экзаменах в десятом классе нередко отличник, который многие годы обнаруживал блестящие знания по этому предмету, дает слабый ответ на один из вопросов билета. И все предыдущие сотни отличных оценок не помогают: знания ученика по данному предмету уже не оцениваются как отличные. И наоборот, нередко среднеуспевающий ученик вдруг отвечает на экзамене на «отлично»: ему попался «счастливый» билет. Учитель знает, что ученик не заслуживает такой оценки по данному предмету, но закон есть закон: ответ по билету отличный. А билет составляется для оценки успехов ученика по всему курсу. Для смягчения ситуации ввели дополнительное правило: при выведении окончательной оценки учитывать не только экзаменационную, но и годовую. И все-таки оценка учителя, который учил ученика данному предмету несколько лет, объективнее экзаменационной. Объясняется это именно тем, что учитель судит о знаниях ученика не по двум-трем вопросам, а по десяткам, сотням вопросов, которые охватывают весь курс.

В зарубежных странах в практике контроля нередко используются так называемые тесты успешности, которые включают несколько десятков заданий. Естественно, что это позволяет более полно охватить все основные разделы курса. Предъявляемые задания обычно выполняются в письменном виде. При этом используются два вида заданий: а) требующие от учащихся самостоятельного составления ответа (задания с конструктивным типом ответа); б) задания с выборочным типом ответа. В последнем случае учащийся выбирает из числа предъявленных ответ, который он считает правильным.

Важно отметить, что эти типы заданий подвергаются серьезной критике. Отмечается, что задания с конструктивным типом ответа приводят к необъективности оценок. Так, разные экзаменаторы и нередко даже один и тот же экзаменатор ставят разные оценки за один и тот же ответ. Кроме того, чем больше свободы в ответе у учащихся, тем больше и вариантов оценки преподавателей.

Что касается заданий с выборочным типом ответов, то их критикуют прежде всего потому, что они подавляют самостоятельность, творчество учащихся, они чаще оказываются необъективными по отношению к способным, думающим ученикам.

Специальные исследования, посвященные контрольным заданиям с выборочным типом ответа, позволили установить ряд тенденций, которые необходимо учитывать при использовании этих тестов.

Учащиеся склонны выбирать ответ в зависимости от его порядкового места: одни, как правило, выбирают первый ответ, другие - второй и т. д. Некоторые учащиеся предпочитают выбирать положительные ответы при данных им альтернативах (да - нет). Это говорит о том, что ответ выбирается механически, путем угадывания. Нередко указывается также на то, что предъявление неверных ответов может привести к запоминанию их учащимися.

Не обсуждая всех достоинств и недостатков заданий с выборочным типом ответов, отметим, что при разработке всех типов заданий в центре внимания должна быть та познавательная деятельность, которая необходима для их выполнения. В связи с этим укажем две ситуации, когда задания с выборочным типом ответа не таят указанных опасностей.

Во-первых, когда для выбора даны такие ситуации, которые имеют место в изучаемом предмете и должны быть все усвоены учащимися. Выборочный метод дает возможность быстрее усваивать все виды явлений, лучше понимать их общие и отличительные качества, легче классифицировать конкретные явления по данным видам. Так, при распознавании любого объекта, при использовании приема подведения под понятие всегда могут быть только три случая: данный предмет может или относиться к данному понятию, или не относиться к нему, или, наконец, может быть ситуация неопределенности. Для овладения логическим приемом подведения под понятие очень важно, чтобы учащийся это усвоил.

Аналогичное положение бывает при усвоении и других знаний, где важно, чтобы учащийся знал число основных их видов. Так, например, в грамматике строго определенное число частей речи, членов предложения, частей слова и т.д. При усвоении этого материала выборочный метод принесет только пользу.

Во-вторых, выборочный метод применим тогда, когда ни один из случаев, данных для выбора, не составляет предмета усвоения. Прежде всего это относится к числовым и буквенным ответам, характеризующим лишь данные, конкретные условия задачи. Например, в данной математической задаче x обозначает совсем другую величину, чем в предыдущей: старое его значение не мешает, оно, как правило, к этому времени уже забывается. То же самое происходит и с различными числовыми условиями задач.

С учетом сказанного для контроля могут быть использованы оба типа заданий: а) требующие самостоятельного ответа; б) требующие выбора ответа из числа предъявленных.

Главное же требование состоит в том, что при итоговом контроле один из путей повышения содержательной валидности - увеличение числа заданий. Это, в свою очередь, весьма затрудняет проведение контроля в форме непосредственной беседы учащегося с преподавателем. Проведение же письменного контроля, как мы видели, вызывает новые проблемы. Кроме указанных можно назвать еще одну: при всех видах ответа преподаватель имеет дело только с конечным продуктом деятельности ученика, не имеет возможности оценить путь, которым он шел при получении данного ответа. Это означает, что учитель не получает сведений о состоянии познавательной деятельности школьника, необходимой для решения данной задачи.

Прежде чем рассматривать другие пути повышения содержательной валидности контроля, остановимся на функциональной валидности.

Функциональная валидность может быть раскрыта как соответствие контрольного задания тому познавательному действию, которое подлежит контролю. Одни и те же предметные знания могут быть использованы в различных видах деятельности, поэтому при разработке контрольных заданий необходимо руководствоваться содержанием целей обучения: составлять такие задания, выполнение которых требует использования специфических и логических приемов познавательной деятельности, предусмотренных целями обучения. Для того чтобы выполнить требования одновременно содержательной и функциональной валидности, необходимо предварительно проанализировать как систему предметных знаний, так и систему предусмотренных целями специфических и логических приемов познавательной деятельности. В результате этой работы должны быть определены связи между тремя указанными составляющими: знаниями, специфическими и логическими приемами познавательной деятельности. Только после этого могут быть разработаны задания, требующие применения данных знаний в контролируемых видах деятельности. Для удобства работы знания, специфические и логические приемы познавательной деятельности можно свести в таблицу:

Знания	Специфические приемы						Логические приемы					
	1	2	3	4	5	6	а	б	в	г	д	е
Правило А		+				+				+		
Понятие Б			+					+				+
Закон С	+						+					+
Понятие А				+					+			
Правило Г					+					+		

В левой части таблицы по вертикали располагаются основные знания, составляющие контролируемый раздел. В правой части таблицы по горизонтали арабскими цифрами обозначены познавательные действия, характерные для данного предмета (грамматические, математические, природоведческие и т.д.), в которых (согласно целям обучения) контролируемые знания должны использоваться учащимися. Аналогично буквами обозначены логические приемы, подлежащие контролю в данном разделе предмета. Знаком «+» обозначено, в какой конкретной деятельности будет контролироваться то или иное знание. В соответствии с заполненной таблицей и составляются контрольные задания.

¹ Этот вид валидности нередко называется *конструктивной* (от слова «конструкт», который в конечном итоге состоит из той или иной системы познавательных действий)

Анализируя практику контроля в школе, нетрудно заметить, что ни один из указанных видов валидности не реализуется в должной мере.

Увеличивая число заданий как путь повышения валидности контроля, нельзя забывать, что цель будет достигнута только тогда, когда эти задания будут полней охватывать не только содержание предметных знаний, но и систему предусмотренных видов познавательной деятельности. Более того, реализуя требования содержательной и функциональной валидности, необходимо помнить, что одни и те же действия и знания можно усвоить с разными показателями.

Таким образом, при составлении контрольных заданий необходимо проконтролировать не только виды деятельности, но и их качества, с которыми они сформированы.

Для контроля за качеством сформированных действий и входящих в них знаний не всегда требуется составление дополнительных заданий: надо просто увеличить число показателей, которые учитываются при выполнении задания. В самом деле, выполнение любого задания может быть оценено не только как правильно или неправильно выполненное, но и по скорости, по форме выполнения (в уме или с использованием внешних опор). Вместе с тем повышение степени валидности контроля неизбежно приводит к увеличению числа контрольных заданий. Однако было бы неверно думать, что это единственный путь решения данной проблемы. В нашей стране разработан и другой путь.

В.М. Полонский связывает повышение валидности контроля с использованием так называемого синтезированного метода контроля знаний. Он основывается на том, что в каждом учебном предмете существуют исходные понятия и понятия, которые строятся на их базе. Так, понятие *угол* включает такие понятия, как *точка*, *луч*. Аналогично положение и с формируемой деятельностью. Надо найти деятельность, синтезирующую, включающую значительное число более частных видов. Например, решение любой арифметической задачи предполагает усвоение тех или иных арифметических действий. Но задача требует от ученика и ряда дополнительных умений: анализа словесных условий, выражения их на языке арифметики и т.д.

В.М. Полонский доказал, что можно заменить контроль отдельных понятий и связанных с ними видов деятельности контролем через задания, требующие выполнения синтезированной деятельности. Был проведен эксперимент, в котором приняли участие 50 учащихся. Им были даны задания двух видов: 5 заданий, требующих синтезированной деятельности, и 30 заданий, контролирующих знания по данной теме с помощью частных видов деятельности. Эксперимент показал, что учащиеся, выполнившие все синтезированные виды деятельности, смогли успешно выполнить более 90% и частных видов заданий. Учащиеся, которые не смогли выполнить не-

которые виды синтезированных заданий, не смогли выполнить и те частные виды деятельности, которые вобрала в себя синтезированная деятельность.

Аналогичные данные были получены и на 112 студентах, где контроль проводился по одной из тем курса химии для высшей школы.

Очевидно, что работа в данном направлении позволит существенно повысить валидность контроля и одновременно избежать чрезмерного увеличения количества предъявляемых заданий.

Надежность контроля понимается как устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле. Естественно, что это понятие относительно: с течением времени качество усвоенных знаний может меняться. Вместе с тем в случае надежного контроля его результаты должны быть близкими при проведении контроля разными преподавателями на данном этапе обучения.

К сожалению, в школьной практике контроль, как правило, не является надежным. Ученик, который по тому или иному разделу получил хорошую оценку, нередко через три-четыре дня уже не может подтвердить эту оценку, если его проконтролировать повторно без предупреждения и, следовательно, без дополнительной подготовки по этой теме.

Между валидностью и надежностью контроля существуют определенные зависимости. Если контроль имеет достаточную степень содержательной и функциональной валидности, то он будет и надежным. И это не случайно: контролю подвергаются такие элементы знаний и такие виды познавательной деятельности, которые свидетельствуют об усвоении всей системы знаний и соответствующих им видов деятельности, предусмотренных целями обучения.

Однако из надежности контроля не следует его валидность. В самом деле, контроль и в первом, и в последнем случае может касаться одних и тех же единичных знаний, одних и тех же видов деятельности. В силу этого он может дать идентичные результаты, т.е. оказаться надежным. Но и в первом, и во втором случае контроль мог не охватить всего объема знаний, поэтому полученные результаты не могут быть рассмотрены как показатели усвоения всего объема материала. Следовательно, контроль не удовлетворяет требованиям содержательной валидности.

Аналогично контроль мог быть проведен не по тем видам деятельности, которые предусмотрены целями обучения, и поэтому не обладать функциональной валидностью.

Автоматизация итогового контроля знаний. Проблема автоматизации итогового контроля может быть рассмотрена с двух сторон: во-первых, со стороны разгрузки преподавателя, во-вторых, со стороны повышения качества контроля.

В первые годы применения различных контролирующих устройств в нашей стране было распространено мнение, что технические средства одновременно решают обе проблемы. В частности, считалось, что автоматизированный способ контроля повышает надежность, обеспечивает объективность оценки. Однако постепенно обнаружилось, что внедрение средств автоматизации само по себе не только не повышает качества контроля, а наоборот, может приводить к его ухудшению. В частности, эмпирическое, научно не обоснованное использование выборочного типа ответов привело к резкому падению функциональной валидности контроля вместо контроля за приемами мыслительной деятельности нередко имел место контроль механической памяти; вместо контроля за методом решения задачи был контроль за продуктом случайного угадывания.

Оказалась не ликвидированной и субъективность в оценке знаний. Так, был проведен эксперимент по контролю знаний у одних и тех же учащихся по одному и тому же курсу

последовательно, с помощью нескольких контролирующих устройств. Программа контроля для этих устройств разрабатывалась разными преподавателями. Естественно, что каждый преподаватель заложил в программу свое понимание валидности контроля, свои нормы оценок. В результате каждый из учащихся получил несколько разных оценок.

Эти факты приводятся для того, чтобы подчеркнуть важность научной обоснованности любого контроля. Следует также отметить, что применение контролирующих устройств позволяет избежать неравенства требований по отношению к отдельным учащимся.

Однако были обнаружены и такие отрицательные особенности использования автоматизированного контроля, которые не могут быть сняты путем улучшения качества контролирующих программ. Оказалось, что обучаемые предпочитают иметь дело с машиной, когда идет процесс обучения: пока они совершают ошибки, выполняют задания недостаточно быстро и качественно. Но когда они хорошо подготовлены и встает вопрос об автоматизированном итоговом контроле, учащиеся остаются неудовлетворенными, успешно сдав экзамен: похвала машины им недостаточна, им важно продемонстрировать свои успехи перед «себе подобным». Здесь мы имеем дело с чисто психологическим явлением, отражающим социальную природу человека и автоматизируя различные звенья учебного процесса, в том числе контроль, мы должны помнить об этой человеческой особенности.

В случае итогового контроля, очевидно, конечная оценка успехов учащихся должна исходить от преподавателя: она может основываться на данных машины, но не повторять ее.

Вместе с тем в современных условиях необходимость использования различных средств автоматизации для итогового контроля не подлежит сомнению. Проблема состоит в адекватном выборе этих средств. В настоящее время в развитии технических средств наступил третий этап: вначале простейшие устройства были вытеснены системами, основанными на ЭВМ, а теперь произошел отказ от больших систем как неэффективных, внедряются мини-компьютеры. Однако до массового использования этой техники в практике обучения еще далеко. Кроме того, мини-компьютеры важнее применять в процессе обучения, где они успешно помогают преподавателю выполнять функции, связанные с получением обратной связи и реализацией разработанных на ее основе корректирующих воздействий. Что касается итогового контроля, то он может быть реализован с помощью простейших устройств. Не описывая всех этих устройств, мы остановимся на самых простых, доступных всем преподавателям. Использование этих устройств не всегда может полностью заменить преподавателя при проведении итогового контроля, но всегда поможет ему.

Прежде всего укажем, что «устройство», которое мы ввели под названием «химическая шифровка» для получения обратной связи в процессе усвоения, может быть использовано и при итоговом контроле. Следует отметить, что этот способ автоматизации позволяет преподавателю не только легко видеть правильные ответы, но и анализировать ошибки, допускаемые учениками. При этом фиксируется и число попыток по каждому заданию.

Очень похоже на химическую шифровку средство автоматизированного контроля, известное под названием **шаблонки**. Это также способ безмашинного контроля. Он может быть успешно использован при проведении контрольных работ. Сущность этого метода состоит в следующем. Для учащихся заготавливаются, как обычно, несколько вариантов заданий. Дополнительно к этим заданиям дается набор ответов, среди которых один ответ правильный, а остальные ошибочные. Ответы даются под номерами или под буквами, что совершенно несущественно. Вместе с заданиями ученик получает карточку, аналогичную той, которая используется при методе химической шифровки. Но в этом случае никакой химической обработки ответов не требуется.

Допустим, у обучаемого в задании №3 получился ответ, обозначенный буквой Д. Ученик в этой клеточке просто ставит какой-то знак, например крестик. И так ученики отмечают все свои ответы. Когда ученик выполнил все задания, он сдает карточку преподавателю. Преподаватель же имеет шаблонку, представляющую собой картонную рамочку, внутри которой прозрачная бумага или какой-нибудь другой прозрачный материал. Шаблонка изготовлена по размеру карточки. До проведения контрольной работы учитель на шаблонке обводит кружками места, соответствующие правильным ответам. Когда ученик приносит свою работу, достаточно наложить шаблонку на его карточку, чтобы сразу видеть, какие задания он выполнил правильно, какие неверно: в тех заданиях, где крестики попали в кружочки шаблонки, ответ правильный, а там, где такого совпадения нет, ответ ошибочный. Допустим, у ученика, выполняющего задания варианта №1, оказалось, что из пяти заданий три выполнено верно, а два – ошибочно. Против каждого задания заранее можно указать степень сложности. Если же все задания равноценные, то в данном случае ученик, очевидно, получит тройку. Такой вид контроля можно использовать по всем предметам, где возможны письменные работы.

Для автоматизации контроля может быть использовано также большое число различных технических устройств. Принцип действия их в большинстве случаев аналогичен тому, что мы видели при использовании шифровки или шаблонки: ученик получает ответ и сравнивает его с данными, среди которых одни верные, а другие - нет.

Не описывая всех этих устройств, укажем лишь, что выбирать надо наиболее простые в обращении и надежные в работе.

Оценка результатов итогового контроля Известно, что итоговый контроль выражается в виде числа (оценки). Некоторые исследователи видят в оценке количественное измерение усвоенных учеником знаний и умений. Однако это не так: не всякое употребление чисел есть количественное измерение. В данном случае числа имеют вовсе не количественное, а порядковое значение: употребляются, по словам Р. Эшби, в качестве ярлыков. Это означает, что оценке предшествует качественный анализ усвоения и более низкому качеству соответствует меньшее число, чем более высокому (по одним и тем же характеристикам).

Оценка, как и контроль, прямым образом зависит от цели обучения. Одни и те же показатели усвоения при разных целях обучения должны быть оценены разными баллами. Объективность оценки успеваемости требует, таким образом, строго определенных контрольных заданий, позволяющих однозначно установить сформированность контролируемого знания или умения по заданным характеристикам.

Однако это суммарный показатель достижений учащихся. Объективность и обоснованность оценки возможны при следующих условиях:

- 1. Учет всех характеристик знаний и умений, которые предусмотрены целью обучения и которые должны, следовательно, контролироваться.** Контроль предполагает получение дифференцированных показателей по каждому из этих направлений и, естественно, наличие обоснованных контрольных заданий, строго отвечающих именно этим характеристикам, а не другим.
- 2. При контроле той или иной характеристики усвоения, при одних и тех же целях обучения и одних и тех же результатах контроля (например, при равном количестве правильных решений равнозначных задач) выставляется одно и то же количество баллов.** Поскольку оценка - это не количественное измерение знаний, то определенным уровням сформированности той или иной характеристики знаний и умений могут соответствовать произвольные числа (но более низким уровням, естественно, всегда меньшие, чем более высоким).

Суммарная оценка (оценка успеваемости) должна слагаться на основе общепринятых (условных) норм учета значимости оценок всех контролируемых характеристик усвоения. Естественно, что при этом опять-таки должна учитываться цель обучения. Целью обучения может быть предусмотрено формирование той или иной характеристики не на высшем, а на каком-то среднем уровне, и это довольно часто имеет место в практике обучения. Так, например, процесс обобщения ряда понятий и умений, формируемых в начальной школе, не может быть сразу доведен до полного своего завершения, он может быть задан целью обучения лишь на каком-то переходном этапе своего становления. Если учащиеся достигают этого уровня, то мы обязаны оценить их знания и умения по этой характеристике высшей оценкой, но тот же уровень обобщения при других целях обучения может быть оценен низшей оценкой.