

Tadeusz Gałkowski

Zakład Psychologii Wychowawczej
Uniwersytetu Warszawskiego

Kilka uwag na temat rozwojowych potrzeb dzieci głuchych

A Few Remarks on the Developmental Needs of Deaf Children

Streszczenie

O wyborze środków komunikowania się oraz grupy społecznej, z którą pragnie się związać osoba z uszkodzonym słuchem, powinna decydować przede wszystkim sama osoba niesłysząca. Musi mieć jednak ona stworzone warunki do przyswojenia sobie optymalnego dla siebie sposobu komunikowania się. Coraz częściej oprócz porozumiewania się za pomocą migów czy mowy zalecana jest komunikacja totalna, która obejmuje porozumiewanie się za pomocą migów i mowy, ale również gestami, palcówką, za pomocą pisma oraz innych kodów manualnych. Podkreśla się też potrzebę wspomagania komunikacji przy udziale technik audiowizualnych z zastosowaniem komputerów, które służyć mają nie tylko nauczaniu, ale również reedukacji.

Summary

It is the deaf person who should decide about the choice of the means of communication and of social group with which this person wants to establish contact. He must have, however, some conditions enabling him to acquire his optimal means of communication. Apart from communication by means of signs or speech, total communication is recommended. The latter communication entails both communication by signs and oral speech, but also gestures, manual alphabet, writing or other manual codes. We also emphasize a need to support communication by means of audiovisual techniques with the use of computers, whose purpose is not only to teach but also a remedial treatment.

W problematyce dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu odnotować można istotne zmiany zachodzące w ciągu ostatnich lat. Wyraźnie przesuwają się punkty ciężkości na docenianie tych wartości, które dawniej były

rozpatrywane poza samymi głuchymi – a mianowicie na docenianie możliwości wyboru przez nich samych różnych proponowanych rozwiązań w zakresie kontaktowania się z bliższym i dalszym otoczeniem. Coraz więcej publikacji poświęconych sprawie miejsca głuchych w społeczeństwie podkreśla konieczność uwzględniania ich własnych praw do decydowania o tym, czy chcą pozostawać w kręgu kultury opartej na języku znaków migowych, czy też starać się o integrację ze środowiskiem osób słyszących.

Stąd wynikają określone postulaty pod adresem placówek szkolnych, które w swych strukturach zapewniają miejsce tej grupie dzieci i młodzieży. Jeśli wciąż znaczny procent spośród nich pragnie podjąć trud integracji szkolnej, by zapewnić sobie uczestnictwo w szerzej ujmowanym życiu społecznym, by pełnić w nim z satysfakcją różne role – mniej lub bardziej znaczące – to należy stworzyć dostosowany do realnych potrzeb system zapewniający optymalny przebieg tej integracji. Jeśli z kolei dość liczna będzie grupa tych, którzy z wielu powodów będą chcieli ograniczyć swoje życiowe aspiracje do kręgu osób będących w podobnej do nich sytuacji z powodu niepełnosprawności, trzeba respektować taki wybór i tworzyć podstawy do optymalnej jego realizacji. Stąd też coraz częściej buduje się w szkołach dla głuchych programy oparte na przekazie informacji przy użyciu języka znaków migowych, który poznają teoretycznie i praktycznie nauczyciele pracujący z tymi dziećmi.

Dość powszechnie uważa się, że akceptacja tego narzędzia porozumiewania się, jakim jest język znaków migowych, nie musi stanowić przeszkody w przyswajaniu sobie przez dziecko mowy ustnej. Uznaje się – zgodnie z zasadami komunikacji totalnej – że istotne jest to, by wytworzyć w dziecku spontaniczną skłonność do komunikowania się z innymi ludźmi. Jest ona obserwowana u dzieci głuchych mających rodziców także głuchych i posługujących się od pierwszych dni życia dziecka językiem znaków migowych we wszystkich momentach wymagających przekazywania informacji. Ta pierwsza wymiana myśli, dokonująca się na drodze gestowej, stwarza podstawy do nastawienia się dziecka na odbiór przekazów płynących od innych osób i sprzyja rozwijaniu komunikacyjności od pierwszych miesięcy życia. Jest to także warunek zabezpieczający prawidłowy rozwój emocjonalny i zrównoważenie psychiczne, tak często zagrożone u osób głuchych. Obserwacje dzieci z uszkodzeniem słuchu wychowywanych przez rodziców głuchych wskazują na lepszy poziom zrównoważenia emocjonalnego i bardziej prawidłowo przebiegający rozwój poznawczy w porównaniu z rówieśnikami z uszkodzeniem słuchu mającymi rodziców słyszących.

Ostatnie 10 lat w kilku krajach europejskich zaznaczyło się różnorodnymi innowacjami, jeśli chodzi o metody mające na celu polepszenie poziomu rozumienia przez dzieci głuche przekazywanych im informacji. Nawiązują

one do manualnych kodów wspomagających odczytywanie mowy z ust i wykorzystują model tzw. *Cued Speech* – systemu opracowanego na początku lat sześćdziesiątych przez Orin Cornett w USA. Zastosowanie tego środka w połączeniu z ustnym przekazywaniem informacji, znane we Francji jako *Langage Parlé Completé (LPC)*, nie tylko wyraźnie poprawiło zdolność rozumienia przez dziecko mowy ustnej, lecz nawet może wspomagać jej rozwój, a przede wszystkim sprzyjać wytwarzaniu postawy otwartej wobec wszelkich form nawiązywania kontaktów komunikacyjnych. Warto zdać sobie sprawę z tego, że dotąd zbyt wielki nacisk kładziono na zdolność ekspresji słownej i troskę o poprawną artykulację głosek u dzieci głuchych, a nie doceniano tych aspektów języka, które wiążą się z jego percepcją. Stąd w programach indywidualnej reedukacji produkcji i podczas zajęć szkolnych występują liczne pomysły w zakresie rozwijania różnych form wypowiedzi ustnych, które nie są w pełni rozumiane zarówno przez nadawcę, jak i przez odbiorcę.

Przeprowadzając obserwacje swobodnych zachowań dzieci głuchych w wieku przedszkolnym podczas zabawy, można zorientować się, że posługiwanie się nawet prostymi i często występującymi symbolami sprawia im trudności. W swych zachowaniach nastawione są raczej na obecne działania, nie interesują się – tak jak ich słyszący rówieśnicy – przewidywaniem efektów swych działań i tym, co można przewidzieć, że nastąpi w najbliższej przyszłości. W mniejszym stopniu w ich zachowaniach zabawowych występuje antycypacja przyszłych zdarzeń i dostosowywanie się do nich. Pojęcie czasu i zależności własnej aktywności od dynamiki dotyczącej wartości czasowych jest w słabym stopniu opanowane. Dlatego też wymagania stawiane w okresie nauki szkolnej w zakresie posługiwania się pojęciami czasu przekraczają możliwości uczniów głuchych, narażając na niepowodzenia i frustracje zarówno ich samych, jak i nauczycieli oraz rodziców.

Żyjemy w świecie symboli, a niektóre z nich nabierają znaczenia mechanizmów kształtujących nasze zachowania. Pewne symbole stanowią rodzaj mitów, obrosłych bogatą strukturą stereotypów. Symbole pomagają żyć, będąc nieraz skrótowną formą rozbudowanych sądów i przekonań. W przypadku osób głuchych spotykamy się nieraz z dużymi trudnościami w posługiwaniu się tymi symbolami, które swoje źródło mają w prostych pojęciach odnoszących się do organizacji przestrzennej i schematu ciała. W tym zakresie rola sterująca mowy ujawnia się w wyraźny sposób. Brak jej może w poważnym stopniu ograniczyć opanowanie symbolicznego znaczenia pojęć przestrzennych, zawartego w takich np. przyimkach, jak „za”, „przez”, „na” i wielu innych. Wyłącznie konkretne ich pojmowanie opóźnia rozwinięcie się zdolności abstrakcyjnego ich wykorzystywania i wymaga specjalnych, żmudnych oddziaływań reedukacyjnych. Oddziaływania te powinny być

dzieciom głuchym zapewniane możliwie wcześnie w ramach wychowania przedszkolnego, by zapobiec późniejszym niepowodzeniom szkolnym i postawom zniechęcenia wobec stawianych tym dzieciom zadań. Rozwijanie tego typu zasobu pojęć ma też istotny wpływ na przyswajanie przez nie umiejętności matematycznych, ściśle związanych z poprawnym rozumieniem i posługiwaniem się symbolami przestrzennymi.

Nie można zapominać, że u podstaw tego rodzaju ograniczeń leżą komponenty neurofizjologiczne. Prowadzone w ostatnich latach badania nad asymetrią mózgową mogą wnieść wiele cennych wyjaśnień i wskazań wychowawczych. Te schematy poznawcze i ruchowe, które u dzieci słyszących tworzą się na drodze niezliczonej liczby powtórzeń w różnorodnych sytuacjach naturalnych, funkcjonują na zasadzie powstawania asocjacyjnych obwodów w centralnym układzie nerwowym. Jednocześnie we wczesnym okresie rozwoju występuje wzmoczona plastyczność i zdolność do kompensacji w układzie nerwowym dziecka, wielokrotnie przewyższająca pod tym względem możliwości organizmu w wieku dojrzałym. Niewykorzystywanie tych cech dotyczących większej wrażliwości i podatności na stymulację może być powodem niewspółmiernych do podejmowanych wysiłków efektów reedukacji i nauczania dzieci głuchych.

Kilka postulatów wynikających z dotychczasowych badań i analiz można wysunąć pod adresem placówek wychowawczych. Jednym z nich jest uwzględnienie w ocenie możliwości dziecka głuchego tych czynników, które mają istotny wpływ na poziom jego funkcjonowania poznawczego i społecznego. Mam tu na myśli podejście diagnostyczne zawarte w Diagnostycznym i Statystycznym Podręczniku Zaburzeń Psychicznych, znanym pod kryptonimem jako DSM-III. Proponowana tam wieloaspektowa ocena wykorzystuje pięć osi. Dwie ostatnie z nich warto szerzej stosować w odniesieniu do wszystkich dzieci i młodzieży, których rozwój jest z jakichś przyczyn zagrożony. Oś IV w tym podejściu diagnostycznym dotyczy ciężkości psychospołecznych stresorów, jakie mogły zadziałać w ciągu roku poprzedzającym badanie. Stresorów tego typu w życiu dziecka głuchego może być znacznie więcej, a ich nasilenie znaczniejsze niż w przypadku słyszącego rówieśnika poddanego oddziaływaniu podobnych sytuacji. Stopień nasilenia tych stresorów ocenia się na siedmiostopniowej skali. Zainteresowanych szczegółowymi przykładami odsyłam do źródła, czyli do DSM-III.

Innym wymiarem — ujętym na osi V — jest najwyższy poziom funkcjonowania dziecka w ciągu roku poprzedzającego moment badania. Poziom ten jest także oceniany w siedmiostopniowej skali i odnosi się do trzech sfer: relacji społecznych, zajęć szkolnych i wykorzystywania wolnego czasu. Te dwie osie diagnostyczne umożliwiają szersze ujmowanie podstawowych warunków aktualnego stanu rozwoju, sytuując go na tle wpływów środowi-

skowych, tak często pomijanych w przypadku dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.

Inny postulat odnosi się do oddziaływań wychowawczych i nauczania. Coraz częściej sprawdzają się jako skuteczne te inicjatywy, które odnoszą się do zatrudniania osób głuchych jako wychowawców i nauczycieli. Dotyczy to wszystkich poziomów edukacji, poczynając od przedszkola, a na wyższej uczelni kończąc. W tych placówkach przedszkolnych i szkolnych, w których z dziećmi głuchymi pracują dorosłe osoby głuche, obserwuje się zdumiewające pozytywne efekty w polepszaniu poziomu odbioru przekazywanych informacji oraz aktywności społecznej. Jest to niewątpliwie realne rozwiązanie potrzeby podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem.

Obszarem czekającym jeszcze na pełniejsze wykorzystanie są skomputeryzowane programy rozwijające zdolność rozumienia przez wzbogacenie zasobu pojęć i symboli o wyższym poziomie abstrakcji. Chodzi tu m.in. o stymulowanie umiejętności odróżniania konkretnych i symbolicznych znaczeń poszczególnych słów, o wykrywanie złożonych językowych zależności i subtelnych różnic przez wykorzystywanie synonimów, homonimów, alternatywnych form składniowych oraz innych, bardziej złożonych struktur językowych. Oczywiście w tych programach konieczne jest postrzeganie stopniowania trudności i uwzględnianie emocjonalnych aspektów przekazywanych informacji. Język może przecież stać się źródłem satysfakcji w takim samym stopniu, jak obecnie pozostaje powodem frustracji i postawy wycofywania się wśród znacznej liczby dzieci i dorosłych osób z uszkodzonym słuchem.

W ostatnich latach coraz częściej spotkać można postulaty domagające się pełnej integracji społecznej dla osób z uszkodzonym słuchem. Związane z tym działania łączą się jednak z poważnymi trudnościami i niepowodzeniami w pracy wychowawczej. Do placówek szkolnych trafiają wciąż dzieci głuche, które nie korzystały wcześniej z systematycznie prowadzonych zajęć reedukacyjnych i przez to nie są przygotowane do przyswajania sobie tych treści, które są im przekazywane w szkole. Jeśli były także w okresie przedszkolnym pozbawione odpowiedniego treningu słuchowego, to nie można spodziewać się, że nastąpi wyraźna poprawa w zakresie percepcji różnych cech dźwięku, co stanowi podstawę rozróżniania cech dystynktywnych mowy.

Uwzględnianie tych zasad dotyczących wczesnego wychowania i reedukacji dzieci z uszkodzonym słuchem było już dawno praktykowane, lecz brak jest ciągle systematycznie realizowanego programu stanowiącego przygotowanie do nauki szkolnej, a także do opanowania tych form myślenia, które sprawiają tym dzieciom szczególne trudności. Niezmiennie istotne jest możliwie wczesne zapewnienie tego typu oddziaływań, które przyczynić się

mogą do wytworzenia u dziecka nawyków kojarzenia z sobą różnych sytuacji i odnajdywania prawidłowości w rytmie codziennego życia. W tym zakresie rodzice dziecka mogą i powinni odegrać istotną rolę jako źródło informacji o otaczającym dziecko świecie, do którego musi się ono przystosować, a który tak trudno jest mu zrozumieć. Rodzice głusi dostarczają swemu głuchemu dziecku więcej jednoznacznych sygnałów i symboli, pozwalających mu zorientować się w tym, czego oczekuje od niego otoczenie i co ono samo może dla siebie zdobyć. Tylko 5% dzieci głuchych ma rodziców głuchych komunikujących się z nim za pomocą języka migowego i dzięki temu stwarzających mu środowisko, w którym bardzo wcześnie zachodzi wymiana emocjonalna. Jest to warunek tworzenia się prawidłowej więzi z najbliższymi osobami, bez czego nie może się kształtować aktywność poznawcza i osobowość. Rodzice głusi nie zawsze jednak mają możliwość udostępnienia dziecku kontaktu z taką stymulacją, która przyczyniałaby się do integracji ze środowiskiem ludzi słyszących. Nie zawsze zresztą życzą sobie oni, by ich dziecko musiało być narażone – tak jak oni sami – na żmudne i często bezowocne wysiłki w opanowaniu mowy ustnej.

Stąd warto większą niż dotąd uwagę poświęcić podejściu bimodalnemu w wychowaniu i nauczaniu dzieci głuchych. Te z nich, które poradzą sobie z wymaganiami związanymi z opanowywaniem mowy ustnej, mogą podjąć trud dalszego doskonalenia swego repertuaru językowego w tym kierunku, a te dzieci, które z różnych przyczyn nie mogą osiągnąć mimo swych starań zamierzonego pułapu kompetencji językowych, powinny poprzestać na komunikacji za pomocą języka migowego. Język ten staje się coraz bardziej docenianym narzędziem ekspresji w środowisku głuchych. W ostatnich latach międzynarodowe organizacje (UNESCO, Międzynarodowe Biuro Audiofonologii, Światowa Federacja Głuchych) uznały go za narzędzie komunikacji mające podobny status społeczny jak mowa ustna. Stosowanie go nie musi oznaczać zubożenia przekazywanych myśli. Dołączane do tego języka uzupełnienia gramatyczne pozwalają posługiwać się nim na wyższym poziomie abstrakcji i złożoności.

Dużo się ostatnio mówi o wartościach zajęć wychowawczych przygotowujących dziecko do nauki czytania (*pre-lecture*). W odniesieniu do dzieci głuchych zalecenie to odnosi się także do tych funkcji poznawczych, które tylko z pozoru nie mają nic wspólnego z czytaniem. Chodzi o kojarzenie symboli graficznych z bodźcami słuchowymi o odpowiednim wzmocnieniu dzięki protezie słuchowej, a także o kojarzenie z sobą identycznych lub podobnych znaków graficznych, orientację w schemacie ciała, organizację i strukturyzację przestrzenną. Poprzez czytanie, któremu powinno towarzyszyć pełne zrozumienie tekstu, dziecko głuche rozrzesza i ugruntowuje sobie kompetencje językowe oraz wiedzę o świecie.

Wśród profesjonalistów zajmujących się problematyką głuchoty coraz częściej spotyka się opinie zalecające wykorzystywanie w wychowaniu i nauczaniu tzw. komunikacji totalnej (*la communication totale*), która obejmuje zarówno język migowy, jak i wszelkie inne dostępne dziecku formy porozumiewania się, a więc gestykulację, odczytywanie mowy z ust, alfabet palcowy, pisanie, czytanie, uzupełnianie porozumiewania się ustnego, przez system kodu manualnego itp. Dzięki komunikacji totalnej dziecko głuche ma zapewniony dostęp zarówno do społeczeństwa ludzi słyszących, jak i do społeczeństwa głuchych.

Wśród środków ekspresji ciągle jeszcze nie docenianych, lecz mających istotny wpływ na uspołecznienie małego dziecka głuchego i pomyślnie przebiegające interakcje w gronie rówieśników trzeba wymienić różne formy komunikacji bezsłownej. W wieku przedszkolnym trzy- lub czteroletnie dziecko głuche znajdując się wśród słyszących kolegów, nie czuje się izolowane, lecz odwrotnie – bywa aktywnie włączane do wspólnych zabaw i rozmaitych form aktywności. Na tej podstawie można sądzić, że brak ustnego porozumiewania się nie musi stanowić przeszkody we wczesnych formach wychowania zintegrowanego. Uwagi zarówno rodziców, jak i wychowawców uchodzą bogate i rozliczne sposoby celowych lub mimowolnych przekazów bezsłownych. Tkwią w nich cenne z punktu widzenia celów wychowawczych informacje pozwalające zorientować się w przeżywanych przez dziecko treściach, których nie może wyrazić słownie. W interakcjach podczas zabaw z rówieśnikami najlepiej ujawniają się tego rodzaju formy zachowań, które w literaturze mają już swoje dość szczegółowe opracowania. Nie zostały one jednak odpowiednio wykorzystane zarówno w postępowaniu diagnostycznym, jak i w programach oddziaływań wychowawczych.

Wiele zmieniło się na korzyść w zakresie doceniania udziału dorosłych osób głuchych w procesie nauczania dzieci głuchych. Stanowią oni istotne ogniwo wspomagające nauczycieli słyszących, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych. Przy wyjaśnianiu trudniejszych problemów posłużenie się językiem migowym staje się niezbędnym uzupełnieniem. Ponadto fakt, że wyjaśnienia pochodzą od osoby mającej te same doświadczenia związane z ograniczonym dostępem do świata dźwięków, sprawia, iż motywacja do wysiłków w celu zrozumienia przekazywanych informacji jest większa.

Język migowy staje się w ostatnich latach przedmiotem szeroko zakrojonych badań; organizowane są nawet międzynarodowe konferencje na temat jego charakterystyki i doskonalenia jego form. Największe osiągnięcia ma w tej dziedzinie Uniwersytet Gallaudeta w Waszyngtonie, gdzie od wielu lat podejmuje się prace nad pełnym jego wykorzystaniem w kształceniu studentów. Uniwersytet w Sztokholmie także ma interesujące doświadczenia w tym

zakresie i planuje udostępnienie wyższych studiów dla głuchych studentów z krajów skandynawskich. W szkołach podstawowych i ponadpodstawowych język ten stał się narzędziem porozumiewania się w pełni uprawnionym i na co dzień stosowanym w zajęciach zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych.

Wprowadza się coraz powszechniej wspomaganie przekazywania osobom głuchym informacji za pomocą technik audiowizualnych z zastosowaniem komputerów. Mogą one odegrać istotną rolę zarówno w procesie nauczania, jak i w doskonaleniu programów postępowania reedukacyjnego. Panuje jednak, jak się wydaje, swoista dysproporcja, jeśli chodzi o możliwości dotychczasowego wykorzystania komputerów w tej dziedzinie. Istnieją różne programy (m.in. opracowane przez IBM) służące do poprawy artykulacji i cech prozodycznych ekspresji słownych dzieci głuchych, natomiast zbyt mało jeszcze przygotowano tego typu form wizualizacji, które mogą pomagać w lepszym rozumieniu przekazów językowych. W komputeryzacji programów oddziaływań reedukacyjnych realizowanych indywidualnie i grupowo tkwią naprawdę duże możliwości i warto temu działowi zastosowań poświęcić więcej uwagi. Dzięki transpozycji trudniejszych reguł gramatycznych i syntaktycznych na symbole wizualne, towarzyszące na przykład wypowiedziom pisemnym eksponowanym na ekranie komputera, dziecko może łatwiej i szybciej przyswajać je sobie. Podobnie rzecz ma się z nauczaniem matematyki, która ze względu na duży ładunek abstrakcji sprawiać może wielu głuchym poważne trudności. Wreszcie komputerowa wizualizacja wspomaga też opanowanie niektórych zasad myślenia logicznego, które można rozwijać dość wcześnie za pomocą różnego typu gier rysunkowych, przygotowując umysł dziecka do tak trudnego dla niego rozwoju językowego.

W dziedzinie głuchoty wciąż jeszcze istnieje wiele sztucznych dogmatów, które przeszkadzają w realizowaniu skuteczniejszych form pomocy dla osób dotkniętych tym kalectwem. Panuje w tej dziedzinie wiele nieporozumień i sprzecznych tendencji. Warto jednak podkreślić, że nie tylko w aktualnie lansowanych ideach należy szukać inspiracji do pracy wychowawczej i nauczania dzieci głuchych. Już na początku XIX w. prekursor pedagogiki specjalnej, pierwszy lekarz w Instytucie Głuchych w Paryżu, Jean Marc Itard przedstawił w swych dziełach wskazania, które nic nie straciły na aktualności. W związku z niedawno obchodzoną 150-letnią rocznicą jego śmierci (w 1989 r.) warto przypomnieć, że opisuje on swą pracę z sześciorgiem dzieci głuchych, z którymi ćwiczy poczucie rytmu, rozpoznawanie struktur czasowych i wiele innych umiejętności, tak ważnych dla postępów w rozwoju językowym i w nauce szkolnej. Dziś, gdy dysponujemy skomplikowanymi urządzeniami elektronicznymi oraz rozbudowanymi programami nauczania, mając do dyspozycji specjalistów reprezentujących wiele dziedzin nauk ścisłych, przy-

rodniczych, medycznych i społecznych, nie powinno nam brakować tego, co posiadali pierwsi pionierzy w tej dziedzinie: zdolności dostrzegania w dziecku głuchym istoty mającej nie tylko swe potrzeby, ale i prawo do pełnego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Cornett R. O., 1967: *Cued Speech*, "American Annals of Deaf" 112, 3-13.
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1982: 3. Ed., Washington.
 Galkowski T., 1994: *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*, Paris.
 Itard J.-M.-G., 1828: *Sur les traitements de la muti-surdité congénitale*. "Journal général de médecine", 103-106, 391-398.
 Kyle J. G. 1994: *Rozwój języka migowego u dzieci*. „Audiofonologia” T. VI (w druku).
 Lane H., 1979: *L'Enfant Sauvage de Aveyron*, Paris.
 Lane H., 1993: *The Mask of Benevolence. Disabling the Deaf Community*, New York.
 Perier O., 1992: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa.
 Perier O., 1994: *Metoda oralno-manualna pozwalająca na wczesne przyswajanie mowy ustnej*. „Audiofonologia” T. VI (w druku).