

- модульно-рейтинговою системою // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 23. Серія: педагогічні науки. – Чернігів, 2004. – С.134-138.
5. *Анісімов І.О., Байраченко І.В., Кельник О.І., Левитський С.М., Слюсаренко І.І.* Модульно-рейтингова система – новий методичний засіб у викладанні загальних курсів на радіофізичному факультеті Київського національного університету // Київський національний університет у XXI столітті. Тези ювілейної науково-теоретичної конференції, присвяченої 170-річчю Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – С.15.
 6. *Анісімов І.О., Байраченко І.В., Кельник О.І., Левитський С.М., Слюсаренко І.І.* Модульно-рейтингова система у викладанні загальних курсів на радіофізичному факультеті Київського національного університету // IX Всеукраїнська наукова конференція “Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики”. Матеріали конференції. – К., 2004. – С.56-57.
 7. *Байраченко І.В.* Метод сигнальних графів в електротехніці. – К., 1984. – 16 с.
 8. *Байраченко І.В.* Радіотехнічні кола і сигнали. – К., 1992. – 126 с.
 9. *Байраченко І.В., Слюсаренко І.І.* Збірник задач з курсу «Радіотехнічні кола і сигнали». – К.: РВЦ “Київський університет”, 1996.
 10. *Байраченко І.В.* Методичні вказівки до лабораторних робіт з радіотехнічних кіл і сигналів. – К., 1992.
 11. *Байраченко І.В., Слюсаренко І.І.* Вивчення спектрів частотно-модульованих і амплітудно-модульованих радіосигналів. – К.: РВЦ “Київський університет”, 1999.
 12. *Левитський С.М., Слюсаренко І.І.* Елементи та вузли цифрових радіоелектронних пристроїв. – К.: ВЦП “Київський університет”, 1998. – 76 с.
 13. *Левитський С.М.* Поняття про мікроелектроніку та оптоелектроніку. – К.: ВЦП “Київський університет”, 1999. – 36 с.
 14. *Левитський С.М.* Принципи радіозв'язку. Навчальний посібник для студентів радіофізичного факультету. – К.: ВЦП “Київський університет”, 2000. – 46 с.
 15. *Левитський С.М.* Напівпровідникові прилади. Навчальний посібник для студентів радіофізичного факультету. – К.: ВЦП “Київський університет”, 2000. – 108 с.
 16. *Левитський С.М.* Транзисторні підсилювачі електричних сигналів. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 117 с.
 17. *Левитський С.М.* Генератори електричних сигналів. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2004. – 68 с.
 18. *Левитський С.М.* Основи радіоелектроніки. Навчальний посібник. – К.: ВЦП “Київський університет”, 2002. – 83 с.
 19. *Левитський С.М., Філоненко К.Г.* Методичні вказівки до проведення лабораторних робіт з курсу “Основи радіоелектроніки” для студентів радіофізичного факультету. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2004. – 48 с.
 20. *Анісімов І.О., Бойко Ю.В.* Лабораторні роботи з радіоелектроніки. – К., 1994. – 25 с.
 21. *Левитський С.М., Бойко Ю.В.* Лабораторні роботи з основ радіоелектроніки. Практикум з моделювання на ЕОМ електронних схем. – К.: РВЦ “Київський університет”. – К., 1996. – 36 с.
 22. *Анісімов І.О.* Коливання і хвилі. Навчальний посібник для студентів радіофізичного факультету. – К.: РВЦ “Київський університет”, 1997.
 23. *Анісімов І.О.* Коливання і хвилі. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К., Академпрес, 2003. – 280 с.
 24. *Анісімов І.О., Кельник О.І., Левитський С.М.* З досвіду організації самостійної роботи з найсильнішими студентами // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна. Випуск 9. – 2003. – С.7-8.
 25. *Бех І.І., Луцкін О.Є., Михайловський Б.І.* Основи фізики вакууму та вакуумної техніки. Методи отримання високого й надвисокого вакууму. – К., 2002. – 144 с.
 26. *Михайловський Б.І., Бех І.І., Луцкін О.Є., Телега В.М.* Основи фізики вакууму та вакуумної техніки. Методи вимірювання високого й надвисокого вакууму. – Київський університет, 2004. – 70 с.
 27. *Баранчук М.С., Бучнів В.В., Черняк В.Я.* Схемотехніка. Навчальний посібник. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2002. – 130 с.
 28. *Левитський С.М.* Вступ до фізичної електроніки. – К.: ВЦП “Київський університет”, 2001. – 172 с.
 29. *Ільченко В.В., Новосад Р.М.* Автоелектронна емісія металів та напівпровідників, 2004. – http://users.univ.kiev.ua/~field_emission/index.html
 30. *Anisimov I.O.* Noise in semiconductor devices. – 2002. – <http://ioa.rpd.univ.kiev.ua/book/stat/school2002.exe>.
 31. *Зависляк І.В., Мартиш Є.В.* Збірник задач з електродинаміки НВЧ. Навчальний посібник. – ВПЦ “Київський університет”, 2002. – 82 с.

The necessity of the educational and methodical literature sets including educational handbooks, training problems collections and laboratory task manuals is discussed in this report. The experience of such sets preparation and application by the Electron Physics Cathedra of the Kyiv National Taras Shevchenko University is summarized.

Key words: training of physics, methodical complex, tutorials, methodical minings

Отримано: 11.06.2005.

УКД 53(07)+372.853

П.С.Атаманчук¹, І.І.Тичина²

¹Кам'янець-Подільський державний університет

²Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОГНОЗУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ

За умови дії Болонських орієнтирів в освіті та з позиції необхідності формування особистісних якостей інтелектуального, світоглядного, методологічного характеру вироблено механізм прогнозування фізичної освіти.

Ключові слова: доктрина, модель, прогноз, глобальна мета, управління, фізика.

Стратегія якісних результатів навчально-пізнавальної, як і будь-якого іншого виду, діяльності людини, – це, перш за все, стратегія дієвого прогнозування [2]. Однак, в умовах завуальованої невизначеності пріоритетів [6; 9; 12] та спокусливої спекулятивності орієнтирів [8; 14] у сфері освіти, надто важко виробити ефективний освітній прогноз.

Щоб уникнути тупикових ситуацій у розбудові системи Національної освіти, необхідно виходити з критичного осмислення важливіших детермінант сьо-

годення та компетентного реагування на дію їхнього механізму.

Зупинимося на двох таких механізмах.

По-перше. Міністр освіти і науки України С.М.Ніколаєнко констатує, що сьогодні освіта в Україні перебуває у глибокій системній кризі, апофеозом якої стало проголошення Національної доктрини розвитку освіти. Він стверджує, що ця криза поглиблює “...розрив між декларуванням найдемократичніших засад і принципів у сфері освіти і відсутністю з боку

Уряду конкретних механізмів їх втілення» [7, 2]. Отже, чинні стандарти середньої та вищої освіти навряд чи можна вважати такими, що здатні забезпечити потребу у формуванні суб'єкта-діяча (а не суб'єкта-виконавця), активної особистості з високими професійними якостями, людини, здатної навчатися упродовж усього життя.

По-друге. Перспектива створення єдиного європейського освітнього простору втрачає свою привабливість, якщо в основу розвитку цього процесу будуть покладені лише орієнтири Болонської (точніше Сорбонсько-Болонської) Хартії, якими фактично декларується необхідність інновацій щодо форм, а не змісту, навчання. Одному з авторів даної публікації [2] довелося взяти участь у роботі Міжнародної конференції «Стратегія якості в промисловості та освіті» (3-10 червня 2005 р., м. Варна (Болгарія)). Багато доповідачів, особливо з болгарської сторони (Технічний університет міста Варна уже акредитований і працює в режимі вимог Болонського процесу) висловлювали своє скептичне ставлення до такої організації навчального процесу, яка аж ніяк не стимулює до впровадження креативних схем навчання.

На тлі окресленого, пропонуємо наступну концепцію розв'язання проблеми прогнозування дієвої фізичної освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього простору.

Відомо [3; 4], що якість фізичної освіти визначається світоглядним та методологічним аспектами знання, а, отже, завжди матиме особистісно-орієнтоване «забарвлення» [10]. Проте на шляху до результативного навчання та якісної фізичної освіти необхідно здійснити масштабний і глибокий моніторинг переходу від інформаційно-репродуктивних до особистісно-орієнтованих (пошуково-креативних) схем навчання, результати якого мають закладатися в основу дієвого прогнозу. Структурно процедура прогнозування (моделювання) в будь-якій сфері людської діяльності завжди здійснюється в рамках трьох основних компонентів: **глобальна мета діяльності** → **план (стандарт) діяльності** → **управління** (рис. 1).

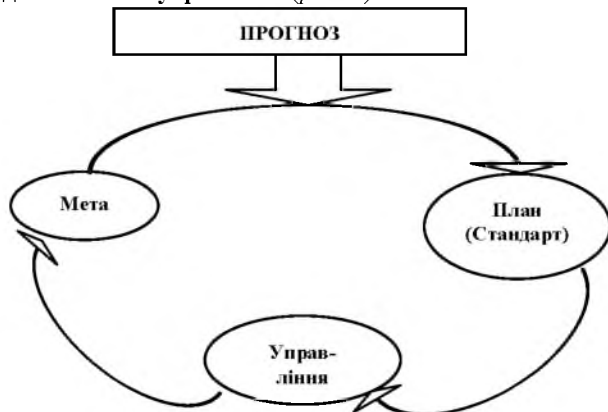


Рис. 1. Структура прогнозу

Прогноз не може бути дієвим, якщо він побудований розпливчато або ж за відсутності хоч би одного елемента наведеної структури. Разом з тим не можливо скласти перспективний прогноз, якщо не визначені пріоритети в тій чи іншій сфері діяльності і відсутні умови для її повноцінного здійснення. Ідейно-теоретичну передумову прогнозування навчально-пізнавальної діяльності складає освітня доктрина [1]. **Освітня доктрина – це науково-обґрунтована система теорій, поглядів, задумів, установок, цінностей і норм, що виступає визначником освітніх пріоритетів і механізмів їх втілення на державному рівні** (рис. 2).

Генеруючи широкий спектр ідейно-технологічних побудов освітнього прогнозу (моделі) в цілому, освітня доктрина визначальним чином впливає на можливість вироблення концепцій будь-якої освітньої галузі. Створення дієвої концепції стає можливим тільки за-

дяки компетентному використанню основаних механізмів доктрини. Однак, ефективність і результативність функціонування конкретної дидактичної системи залежить не тільки від того, на формування яких особистісних якостей і наскільки вона зорієнтована, вона також визначається адекватністю вибору і професіоналізмом реалізації педагогічних технологій активного та результативного навчання.

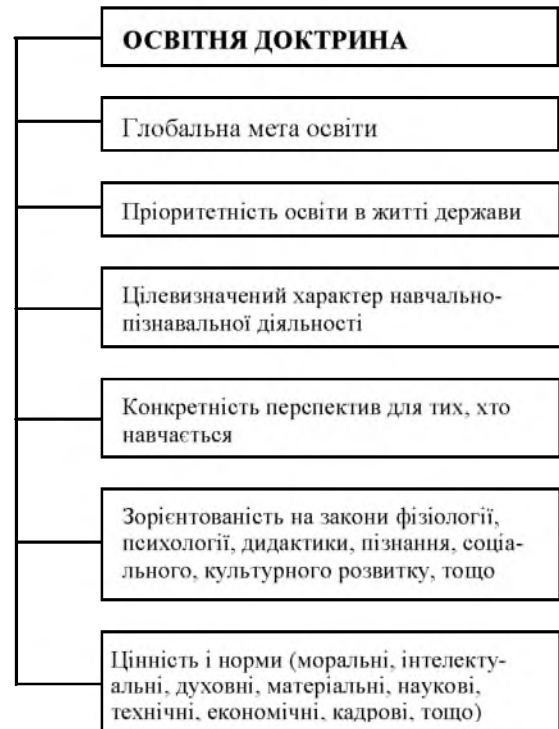


Рис. 2. Функції освітньої доктрини

У виробленні дієвого освітнього прогнозу особливо важливим є те, що виступаючи методологічним засобом соціально-культурного і державного препарування глобальної мети навчання на чинники особистісного, науково-технічного, економічного та кадрового характеру, освітня доктрина забезпечує надійну основу для розробки єдиного державного і похідних від нього галузевих стандартів національної освіти, що в наступному забезпечує належні умови для розв'язання проблеми об'єктивного контролю у навчанні та ефективного управління цим процесом [1, с.6-55].

Важливим засобом організаційно-методичної підтримки активного і результативного навчання виступає освітнє середовище [5; 11]. Проте необхідно визначити, що на сучасному етапі розвитку національної школи, особливо в умовах його детермінації вимогами Болонського процесу, освітнє середовище виокремлюється як найслабкіша ланка в логічному ланцюгові компонент освітньої моделі (прогнозу) та освітнього стандарту. Неefективними, скажімо, будуть і прогноз, і стандарт фізичної освіти (для середньої чи вищої школи), якщо у відповідних навчальних програмах не існуватиме жодної вказівки про те, на формування яких переконань або методологічних знань у школярів чи студентів орієнтує ця фундаментальна світоглядна дисципліна. Нездійсненими стануть також наші найкращі наміри, якщо у навчальних планах щодо кількості годин на вивчення фізики дотримуватися принципу довільності, а не науково обґрунтованої доцільності. Педагогічним, якщо не сказати державним, лицемірством виступає кожен той факт, коли не вдається привести у відповідність вимоги державної навчальної програми з матеріально-технічними, технологічними та кадровими можливостями конкретного навчального закладу. Такі та інші негаразди в організації навчально-пізнавальної діяльності є наслідком ігнорування ролі освітнього середовища у забезпеченні дієвості та

результативності знань кожного, хто навчається. Тому спливає одвічне питання: «що робити?». З тлумачення поняття освітнього середовища [13] як сфери життєдіяльності школяра (студента), що, постійно розширюючись, вбирає у себе все більше багатство її опосередкованих культурою зв'язків з оточуючим світом, впливає, що умовно освітнє середовище можемо інтерпретувати двома складовими: матеріально-ресурсною та інформаційно-технологічною (рис. 3).



Рис. 3. Структура освітнього середовища

Тобто, **матеріально-ресурсна складова освітнього середовища** визначається якістю матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення навчання; **інформаційно-технологічна складова освітнього середовища** характеризується вагомністю складно опосередкованих зв'язків з реальним світом, які виникають в процесі життєдіяльності людини (як в стихійному, так і в керованому режимі), вона забезпечує «клімат» цієї діяльності.

Зрозуміло, що на керованому рівні, коли учитель професійно допомагає учневі в подоланні «бар'єрів» навчально-пізнавальної діяльності, на обидві складові освітнього середовища спричинюють визначальний вплив вибір і реалізації конкретної педагогічної технології навчання та державна політика в сфері освіти. Оскільки педагогічні технології завжди пов'язані з концентрованим відображенням характеру взаємодії учня з об'єктом пізнання (перетворювальної діяльності над предметом діяльності), відображенням характеру його інтелектуальної та емоційної активності, — репродуктивної, евристичної, креативної (творчої), — то їм завжди властива здатність спричинювати суттєвий вплив на формування і розвиток освітнього середовища. В той же час можливість переходу на інноваційні технології навчання (з поглядом у майбутнє) та виведення освіти і науки у ранг найголовнішого державного пріоритету призвичаюють безумовність розвитку освітнього середовища в напрямку ідейного збагачення. І саме тому освітнє середовище, як організаційна складова діяльності в структурі освітньої доктрини, відіграє роль важливого механізму прогнозування та управління виконавською, пошуковою та креативною активністю того, хто навчається.

Таким чином, відповідь на питання «що робити?», — в ракурсі адекватного узгодження змісту моделі або стандарту фізичної освіти з можливостями освітнього середовища, — спливає сама по собі: необхідно здійснити «інвентаризацію» апробованих технологій активного навчання, елементів навчально-матеріальної бази та навчально-методичного комплексу з метою їх оптимального відбору в рамках потреби повноцінної реалізації стандартів фізичної освіти в середній чи вищих школах. При цьому, вочевидь, виникає необхідність тиражувати та популяризувати, як своєрідні методичні керівництва, сценарії цих технологій та компетентні описи елементів навчально-матеріальної бази та навчально-методичного комплексу.

В цілому ж бачимо, що коли освітня доктрина забезпечує концептуальні принципи прогнозування фізичної (чи іншої галузі) освіти, то освітнє середовище фокусує в собі організаційно-діяльнісну сторону реалізації цього прогнозу.

Загалом, в аспекті перспективи наступних досліджень проблеми результативного навчання та формування дієвих фізичних знань, маємо підстави для на-

ступних міркувань. Якщо Болонська Хартія декларує необхідність інновацій як щодо процесу навчання, так і методики цього процесу, то національна фізична освіта поки-що перебуває в далекому наближенні до таких інноваційних впроваджень. Адже в сучасній середній та вищій школах природничі науки поділені на предмети, які, в свою чергу, складаються з окремих розділів. Поза їх рамками учні (студенти) не можуть логічно пов'язати знання з різних розділів, не здатні сприймати цілісну фізичну картину світу. В той же час у фізичній науці не існує ізольованих розділів, а є загальні принципи, з яких треба виходити. На нашу думку, зміст фізичної компоненти освіти має створювати передумови для інтелектуального, духовного-культурного, світоглядного та методологічного збагачення досвіду учня (студента). Виходячи з таких міркувань можна запропонувати наступну структуру модулів фізичної компоненти:

- ☑ Рух і взаємодія (від механіки до кварків).
- ☑ Закони збереження в навколишньому світі.
- ☑ Енергія та методи її одержання.
- ☑ Дискретне та неперервне в природі (речовина і поле).
- ☑ Коливання і хвилі (від механічних до суперструн).
- ☑ Астрофізика і Всесвіт. Його будова і розвиток.
- ☑ Фізичні методи наукового пізнання.
- ☑ Фундаментальні експерименти у фізиці.
- ☑ Людина і природа. Наука і етика.
- ☑ Фізичні закони і методи їх застосування (мікро... і макро...).
- ☑ Прикладна математика у фізиці.

Звісно, автори свідомі того, що подана структура стосується лише ймовірних змістових напрямків і не може вдовольняти усім ознакам прогнозу чи стандарту фізичної освіти, але саме з цим ми пов'язуємо головну тональність окресленого підходу: виходячи з вироблених концептуальних засад, вичерпний прогноз фізичної освіти мав би стати продуктом кооперування творчих, а не тільки інтуїтивних зусиль учителів-практиків та науковців-методистів.

Список використаних джерел:

1. *Атаманчук П.С.* Інноваційні технології управління навчання фізики. — Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 1999. — 174 с.
2. *Атаманчук П.С.* Образовательные доктрина и среда как механизмы прогнозирования в обучении // Материалы международной конференции «Стратегия качества промышленности и образования» (г. Варна, Болгария). — 2005.
3. *Голин В.М.* Вопросы методологии физики в курсе средней школы: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 127 с.
4. *Гончаренко С.У.* Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. — К.: Рад. шк., 1990. — 208 с.
5. *Гуржій А.М., Жук Ю.О., Волинський В.П.* Засоби навчання: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 208 с.
6. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Газета «Освіта України», спецвипуск. — 2004. — №5.*
7. *Доповідь Голови організаційного комітету на установчому з'їзді ГРОН України Станіслава Ніколаєнка // Освіта. — 2005. — №5. — 26 січня — 2 лютого 2005 р. — С.2-4.*
8. *Кремень Василь.* Загально-цивілізаційні зміни. Як бачиться у їх контексті розвиток освіти в Україні // Освіта. — 2005. — №26. — 22-29 червня 2005 р.; №27-28. — 3-13 липня 2005 р.
9. *Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — №26. — 24 квітня — 1 травня 2002 р.*
10. *Нечет В.І.* Особистісний підхід до проектування змісту фізичної освіти в загальноосвітній середній школі

// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи».— К.: ІЗМН, 1996. — С.15-18.

11. *Околелов О.П.* Педагогическая среда познания // Педагогика. — 1992. — №9-10. — С.60-65.
12. *Фурман А.В.* Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні: Тези // Освіта. — 1998. — №19. — 11-18 березня.
13. *Чернилевский Д.В., Филатов О.К.* Технология обучения в высшей школе: Учебное издание // Под ред. Д.В.Чернилевского. — М.: Экспедитор, 1996. — 228 с.
14. *Recognition Issues in the Bologna Process: Final Report of the Working Party on Recognition Issues in the Bologna Process / News of the Recognition Field: Background Information for the ACE Track, 13th Annual Conference of the European Association for International*

Education (EAIE) 5 to 8 December, 2001, Tampere, Finland. — Riga: EAIE + Latvian ENIC/NARIC, 2001. — 60 pp. {Признание, вытекающее из Болонского процесса: Заключительный отчет Рабочей группы по (по процедурам) признания (документов об образовании), вытекающим из Болонского процесса}.

On condition of action of the Bologna reference points in education and from position of necessity of forming of personality qualities of intellectual, world view, methodological character the mechanism of prognostication of physical education is produced.

Key words: doctrine, model, prognosis, global purpose, management, physics.

Отримано: 8.04.2005.

УДК 373.5.016:53

Л.Ю.Благодаренко, Л.В.Мініч, М.І.Шут

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

МЕТОДОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ

Функціонування педагогічної системи, згідно особистісно-орієнтованих технологій навчання, потребує адаптації до особистісних особливостей учнів, які здійснюють суттєвий вплив на навчальну діяльність.

Ключові слова: методологія, технологія, модель фізичної освіти.

В історії становлення і розвитку поняття педагогічної технології прослідковуються різні розуміння і тлумачення. Оскільки термін “технологія” (з грецької *techne* — мистецтво, майстерність, уміння і *logos* — вчення, поняття) в педагогіці увійшов з виробництва, то визначення його є виробничим і означає фактично алгоритмічний процес з гарантованим результатом. Однак, представники традиційної педагогіки не припускають можливості існування таких процесів у педагогіці.

Вважається, що початок технологізації у навчанні поклав А.С.Макаренко, який вже у 1930-х роках використовував поняття педагогічної техніки. Але практичне втілення педагогічних технологій відноситься до початку 1960-х років і пов'язане, насамперед, з реформуванням спочатку американської, а потім європейської освітніх систем.

Перший підхід до розробки педагогічних технологій був пов'язаний із втіленням у педагогічний процес різноманітних технологічних засобів та інформаційних технологій (1950-1960 рр.). При цьому технологізація була спрямована на створення технічної бази освіти, що вважалось умовою успішної модернізації навчання.

Але удосконалення технічного забезпечення навчального процесу недостатньо вплинуло на модернізацію навчання. Тому другий підхід до технологізації в освіті розглядався у зв'язку з програмуванням навчання — втіленням у навчальний процес кібернетичних принципів (1960-1970 рр.). Для програмування навчання характерним було послідовне, поелементне досягнення навчальних цілей, при цьому самому педагогічному процесу призначалась другорядна роль.

Нове розуміння сутності педагогічної технології виникло у зв'язку з підходом до неї як до засобу побудови навчального процесу, керування цим процесом (1970-1980 рр.). Однак, складність проблеми, яка визначається специфічними особливостями педагогічного процесу, а також неможливість ототожнення навчання з виробництвом, викликали великі розбіжності у розумінні та вживанні терміну “педагогічна технологія”.

Сформулюємо найбільш поширені підходи до означення педагогічної технології:

- процесуальний (алгоритмічний), який передбачає системний метод побудови педагогічного процесу у визначеній послідовності дій і операцій, що забезпечують досягнення запланованого результату;

- системний, який розглядає педагогічну технологію як сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання і виховання учнів, тобто як цілісну педагогічну систему;

- особистісний, який ототожнює педагогічну технологію з майстерністю вчителя, з його умінням проєктувати і здійснювати навчально-виховний процес.

З точки зору прихильників системного підходу, педагогічна технологія представляє собою цілісну педагогічну систему, у зв'язку з чим її застосування вимагає змін при організації всього навчального процесу в даному освітньому закладі.

Якщо розглядати особистісний підхід, то слід зауважити, що тлумачення педагогічної технології як заздалегідь спроектованого навчального процесу передбачає використання її спеціалістами з високим ступенем теоретичної підготовки і великим практичним досвідом.

Ми вважаємо, що найбільш точно сутність поняття технології відображає процесуальний (алгоритмічний) підхід, оскільки він може бути застосований як до будь-якого педагогічного процесу, так і до окремих складових частин цього процесу.

Підсумовуючи сказане, відмітимо, що будь-яка технологія відноситься до діяльнісного, процесуального компоненту педагогічної системи і обов'язково спирається на певну психолого-педагогічну концепцію, при цьому вона є засобом реалізації змісту освіти, педагогічних підходів, цілей, принципів і представляє собою сукупність форм і методів, які забезпечують виконання цих завдань.

Дискусійною є проблема розрізнення технології і методики. На думку одних вчених, технологія є формою реалізації методики, на думку інших — поняття технології є ширшим за змістом. Ми вважаємо, що можна запропонувати наступний підхід до цієї проблеми: і технологія, і методика характеризуються системністю, але технологія визначається системою послідовності дій, які забезпечують гарантований результат, тобто підлягає чіткому описанню і алгоритмізації. На відміну від технології, методика передбачає різноманітність, варіативність засобів реалізації теоретичних положень і, відповідно, не гарантує досягнення мети.

На нашу думку, основними вимогами до педагогічної технології є такі: