

3. Гессен С.І. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М: Школа-Пресс, 1995. - 447 с.
4. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Гинецинский // Педагогика. - 1999. - № 3. - С. 46-49.
5. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблема індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 63-72.
6. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучение: опыт, реалии, перспективы / Н.Н. Гордеева // Педагогика. - 2002. - № 2. - С. 32-38.
7. Дубровська Л.О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. - Харків, 2001. - 22с.
8. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи. - Матеріали методологічного семінару АПН України. 20 листопада 2008 року, Київ. - К. : Педагогічна думка, 2009. - 188 с
9. Енциклопедія освіти. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. - М. : Педагогика, 1982. - Т. 2. - 576 с.
11. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А.А. Кирсанов. - Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. - 224 с.
12. Невмержицький О. А. Навчання і виховання // Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін. К. : Педагогічна думка, 2009. - С. 170-175.
13. Педагогическая энциклопедия. - М. : "Советская энциклопедия", 1965. - Т. 2. - 911с.
14. Смалько П.Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США. - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 - Теорія навчання. - Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова. - Київ, 2000.
15. Смирнов С.Д. Педагогика та психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М. : Академия, 2003. - 187 с.
16. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. - М. : Педагогика, 1990. - 192 с.

УДК 378.016:78

О.М. ОЛЕКСЮК

завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти
Київського міського педагогічного університету
імені Б.Грінченка, д.пед.н., проф.

МЕХАНІЗМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті розглядаються основні механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті. Особливу увагу приділено характеристиці діалогової фасилітації, на основі якої обґрунтовується сутність безумовного позитивного ставлення викладача до студента, емпатійного розуміння студента, прийняття його почуттів і особистісних сенсів.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, психологічний механізм, позитивне ставлення, емпатійне розуміння, особистісний зміст.

Аннотация. В статье рассматриваются основные механизмы педагогической фасилитации в высшем художественном образовании. Особое внимание уделено характеристике диалоговой фасилитации, на основе которой обосновывается сущность безусловного положительного отношения преподавателя к студенту, эмпатичное понимание студента, принятие его чувств и личностных смыслов.

Ключевые слова: педагогическая фасилитация, психологический механизм, позитивное отношение, эмпатийное понимание, личностный смысл.

Annotation. The article reviews the basic mechanisms of pedagogical facilitation in higher art education. Particular attention is focused on interactive facilitation, justified on the basis of which the essence of unconditional positive attitude of the teacher to student, student empathy and understanding, accepting his feelings and personal meanings.

Keywords: pedagogical facilitation, psychological mechanism, positive relation, empathic understanding, personality sense.

Останнім часом у педагогічній науці дедалі інтенсивніше використовується поняття фасилітації (від англ. to facilitate - полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови. Це свідчить про те, що в наш час в українському науково-педагогічному співтоваристві чітко окреслилися ціннісні пріоритети, а в новій педагогічній реальності - посилюються продуктивність освіти і розвиток суб'єктів педагогічного процесу внаслідок особливого стилю їхньої взаємодії і особистості викладача.

У сучасній педагогічній науці проблему фасилітації досліджують у духовно-ціннісному полі суб'єктів педагогічного процесу (І. Бех, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Зимняя, Г.Саволайнен та ін.). На особливу увагу заслуговує дослідження А.Рябова [7], в якому автор стверджує, що передумовою оволодіння технологією фасилітації є достатній рівень розвитку емпатії, рефлексії, лідерства і комунікативності. Сутність педагогічної фасилітації в професійній освіті полягає в тому, щоб подолати традиційне закріплення за студентами виконавської частини спільної діяльності і перейти від формування фахівця-функціонера до підготовки активного випускника, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень.

При фасилітації навчання у вищій школі викладач дістає можливість використовувати не догматичні методи, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню інформації, формують вміння розмірковувати, шукати нові грані проблем в уже відомому матеріалі. Викладач залишається дослідником і не втрачає свого «обличчя» як учений, даючи однозначні відповіді на всі запитання, які стосуються навчальної програми. Це, в свою чергу, створює умови для підвищення пізнавальної активності студентів. Серед педагогічних умов реалізації педагогічної фасилітації дослідники виділяють значущість учіння для студентів; конгруентність викладача; психологічну безпеку і психологічну свободу. Викладач-фасилітатор має змогу підвищити ефективність навчання завдяки оптимізації процесу спільної роботи в групах «викладач-студент», «студент-студент».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що на даний час питання про механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті вченими не розглядалися. Водночас у контексті парадигмальних змін ця проблема загострюється, адже саме з урахуванням педагогічної фасилітації викладач мистецького вищого навчального закладу має змогу виявляти неповторний суб'єктивний досвід кожного студента, забезпечуючи його професійний саморозвиток.

Мета цієї статті - обґрунтувати поняття педагогічної фасилітації та розкрити механізми її реалізації у вищій мистецькій освіті.

В основу дослідження феномена педагогічної фасилітації нами покладено фундаментальну ідею гуманістичної концепції К.Роджерса [6] про те, що природа людини є абсолютно позитивною і заслуговує на довіру.

Гуманістичний підхід К.Роджерса [11] має назву «особистісно-центрований підхід», який найточніше відображує смисл його основних положень. Особистість - це центр власного розвитку, який включає: джерела і рушійні сили зростання; ресурси, що передбачають зміни щодо власного посилення; здатність обирати

індивідуальний шлях і керувати своїм становленням. При цьому тенденція до самоактуалізації в теорії К.Роджерса є єдиним мотивом, ідо спонукає особистість до зростання.

У контексті особистісно-центрованого підходу фасилітатор не формує і не «переробляє» дитину під заданий зразок, не вкладає в неї ззовні який-небудь зміст, він тільки допомагає розвинути те, що в ній вже закладено. Фасилітуюче викладання реалізує не педагогічну технологію, а сукупність цінностей, своєрідну педагогічну філософію, нерозривно пов'язану з особистісним способом буття людини в світі. До цієї системи входять переконання в стосовно особистісної гідності кожної людини, важливості і значущості для кожної людини здібностей і можливостей вільного вибору.

За К.Роджерсом [6], існують три умови, які дають змогу утворити фундамент ефективних взаємовідносин між фасилітатором і суб'єктом самоактуалізації: прийняття, розуміння і допомога. Першою умовою фасилітації К.Роджерс називає *прийняття* (щире, незощенкове ставлення, що характеризується увагою фасилітатора до особистості). Друга умова - *розуміння* - це співпереживання стану іншої людини на рівні емпатії, здатність, за влучним виразом К.Роджерса, «постояти в чужих черевиках». Емпатійне розуміння здатне допомогти іншій людині не тільки відчувати психологічний комфорт, а й глибше відчувати особисті почуття і переживання. *Допомога* учневі в контексті гуманістичного підходу - це сприяння в розкритті його особистих ресурсів. Фасилітатор виходить із того, що потенціал розвитку людини, який закладено в ній самій, і не може бути результатом зовнішньої взаємодії, у тому числі навчання й виховання. Таким чином, сенс фасилітації полягає в тому, щоб допомогти учневі розкрити особистісні резерви зростання. Ефективна фасилітація дає людині змогу зменшити потреби в сторонній допомозі або ж зовсім відмовитися від неї.

Карл Роджерс у своїх працях стверджував, що тільки свобода здатна сприяти реалізації людини в сучасному світі. Він зазначав, що свобода - це мужність, яка дає змогу людині «вибирати» себе, відкривати сенс як джерело відповідальності за своє «Я». Другий момент у характеристиці свободи - це те, що вона передбачає реалізацію послідовності життя. Свобода, яка властива людині-суб'єкту є ознакою узгодженості її життя з власним потенціалом. К.Роджерс виявив, що особистісні зміни полегшуються за умови конгруентності як почуття, що його переживає педагог. Дослідження К.Роджерса показали, що саме з конгруентністю пов'язана успішність педагога.

Отож важливим механізмом фасилітації є *позитивне ставлення педагога до учня*. З цим механізмом пов'язане також *емпатійне розуміння учня, прийняття почуттів і особистісних сенсів*, притаманних у кожен момент учневі.

Концептуальні ідеї К.Роджерса дають змогу розглянути сутність педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті, яка є важливою характеристикою взаємодії трьох саморозвивальних систем: мистецьких цінностей, особистості студента і особистості викладача.

Мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через Час і Простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на погляд Г.Щербакової [9], в музичний Всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії

діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому - давно забуті риси.

Мистецька педагогіка, як і весь музичний світ, - це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного Всесвіту, становлення і розвиток у педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога. який здійснює взаємозв'язок між всіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо» - музика, педагог, учень - здійснюються, згідно з Г.Щербаковою, через співпереживання і співтворчість.

Таким чином, у педагогічному процесі втілюється концепція синтетично-діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку.» Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом - носієм цінності (музичним твором) - і колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: вчитель-учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні і на світоглядному рівні - у співтворчості. Отже, в педагогічному процесі, вважає Г.Щербакова [9], через ланцюг ціннісної взаємодії виникає синтетично-діалогічна парадигма: композитор - музичний твір - музикант-педагог - учень + співпереживання + співтворчість.

Діяльність викладача вищого мистецького навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Т.Рейзенкінд [5], зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування просторових і часових співвідношень. Цей фактор впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти повинні мати уявлення про поняття «художній текст» з точки зору контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції стверджує, що контекст дає змогу забезпечувати неперервну смислову організацію. А це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Із *створенням ситуації розуміння* завдяки тексту й контексту майбутній вчитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння контексту двох полюсів: даного (факт існування реалії мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань педагога є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Розуміння передбачає формування нових смислів особистості, у нашому випадку в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретація розглядається як рефлексія над розумінням. При цьому слід розглядати *рефлексію* як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на вдосконалення духовної структури особистості, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (мають на увазі формування особистості на

основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему *розуміння* як інструментарію забезпечення особистісно-орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні тексти культури.

Обов'язковим механізмом творчого осягнення художнього твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, оскільки поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і отождолення з цим «іншим». У разі опрацювання художнього тексту цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка роботи з художнім текстом актуалізує «співучасне буття» (М.Бахтін). Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання художнього тексту як реалізація принципу «Спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «Спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культур (Л.Надірова). І, якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога і учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою створення свого виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в педагогічній освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу - це постійний пошук єднання, провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. В цьому зв'язку доречно відмітити, що М.Бахтін [1] не відзначав несумісності між багатоголоссям світу та існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Діалогічність усвідомлення як себе самого, вміння жити переживаннями героїв - всі ці емпатійні процеси пов'язані зі співтворчістю, яка проявляється в позитивній надлишковості та багатозаровності образів. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між автором і тим, хто осягає процес творення. Важливою у цьому діалозі є роль художнього мислення різних історичних епох.

Основним психологічним механізмом, що забезпечує загальний модус осягнення музики під час діалогічного спілкування самостійних свідомостей композитора - виконавця - слухача, є «*механізм емпатійного резонансу*» (Л.Бочкарьов), сутність якого полягає в емоційній ідентифікації. Таким чином, під час педагогічного процесу осягнення художнього твору супроводжується (як обов'язкова умова) співпереживанням і співтворчістю. Запропонована вище схема відображає принцип обміну цінностями, в ході якого через реалізацію зворотного зв'язку виникає ефект емоційного резонансу.

Ціннісна взаємодія музики, педагога і учня в педагогічному процесі - провідний принцип творчого спілкування, спрямований на створення синтетично-діалогічної парадигми. Специфічні завдання і зміст досліджуваного процесу зумовлюють функціонування в ньому двох форм діалогу - «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично взаємодіють між собою. Так, скажімо, в одному випадку «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-пе-

дагога із самим собою може існувати паралельно із «зовнішнім». В іншому випадку ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім учасникам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості.

Тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну смислову і функціональну спрямованість з позиції «теорії про нього», а й подивитися на нього «зсередини» самого досліджуваного процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів - викладача і студентів. Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання - підводить майбутнього педагога до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми - це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу мистецтво як носій Істини, Добра, Краси забезпечує, як вважав Т.Рейзенкінд [5] гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін.

Діалогічний підхід передбачає: світоглядну позицію; спрямованість на постійний пошук «діалогічної істини»; прагнення до розвитку духовних сил; створення оптимальних умов для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу; включення механізму зворотного зв'язку в спільному співпереживанні і співтворчості; спадкоємність поколінь через постійний обмін творчим досвідом; розуміння взаємодії евристики і канону, оволодіння системним стилем мислення як парадигмою сучасної науки.

Отже, діалогічна фасилітація в педагогіці мистецтва - це забезпечення цілісного бачення світу у всій його поліфонічності, антитентичності і нескінченності. Педагог і учень, перебуваючи на шляху спільного бачення світу педагогічних цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле художньої культури.

Професійний рівень викладача вищих мистецьких навчальних закладів значною мірою визначається наявністю «*комунікативного ядра*», яке включає характерну для особистості єдність відображення, відносин та поведінки в процесі взаємодії з людьми. Вміння встановлювати взаємовідносини з педагогічним колективом, спілкування з дітьми, батьками, колегами, вміння організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування як професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Тому майбутній фахівець має володіти здатністю до емпатії, яка, згідно з К.Роджерсом [6], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності* (здатність перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, К.Роджерс [6] підкреслює: якщо хтось не дуже розуміє в даний момент внутрішній світ учня чи йому не подобається учень або його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатійним. Автор наголошує на ролі усвідомлення особистістю своїх власних реальних та актуальних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці в ході педагогічного процесу. На нашу думку, саме в цій здатності проявляється одна з найважливіших духовних властивостей особистості викладача - відкритість, завдяки якій і складаються гуманні стосунки з колективом.

Діалогічні відносини у навчанні дають змогу подолати жорстко закріплені ролі «учителя» і «учня» та реалізувати на практиці ціннісно-сислову рівність його учасників. Така ситуація в принципі не може статися при монособ'єктному по-

данні змісту матеріалу, поза розумінням співрозмовниками або слухачами один одного. М.М.Бахтін [1] відмічав у цьому зв'язку, що при поясненні тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні - дві свідомості; до об'єкта не може бути діалогічного ставлення, розуміння завжди якоюсь мірою є діалогічним. Ми спиралися на діалог також і тому, що це єдина форма ставлення до людини - особистості при збереженні її свободи і незалежності.

Щодо фасилітації, то цінність діалогу полягає також у тому, що педагогічний діалог не обмежує свободу співрозмовників у виборі цінностей і виключає несвідоме прийняття особистої світоглядної позиції. Так, студенти мають бути вільними в тому, щоб прийняти запропоновані екзистенційно-гуманістичні ідеї або відмовитися від них, зберігаючи власну ціннісно-смыслову позицію.

Принципова важливість визнання суб'єктності «іншого» в навчальному процесі випливає з того, що це необхідна умова самоактуалізації педагога. У такому сенсі діалог веде не тільки до пізнання іншого, а й до самопізнання. Самопізнання, в свою чергу, передбачає здатність студента до особистої рефлексії і діалогу. Це сприяє прийняттю і прояву своєї самості; прийняттю іншого таким, який він є; розумінню іншого не тільки раціонально, а й емоційно.

На наш погляд, вельми ефективним практичним механізмом фасилітації, що призводить до розкриття найважливіших екзистенціальів (духовність, свобода, відповідальність, вибір), є *інтроспекція* (внутрішнє споглядання). При цьому, чим глибшу інтроспекцію занурюється людина, тим ширшим і багатоаспектнішим стає її бачення світу як цілого, тим більшою мірою універсальним є її світогляд.

Таким чином, механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті використовуються найбільш ефективно на основі взаємопов'язаних процесів самопізнання, діалогу і критичної рефлексії, організованих на засадах інтерпретації художнього твору. Нами обґрунтовано ідеї референтності викладача, володіння прийомами емпатійного співпереживання, конгруентності, а також толерантності до протилежної думки. Сукупність цих механізмів дає змогу забезпечити успішну самоактуалізацію викладача й студента, що в контексті компетентної освіти є одним із вагомих методологічних ресурсів її модернізації.

Література:

1. Бахтин М.М. *К философии поступка* // Философия и социология науки и техники. - М.: Наука, 1986. - С. 80-160.
2. Библер В. С. *Школа диалога культур: введение в программу* // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. - М.: Наука, 1994. - С. 239-252.
3. Маслоу А. *Психология бытия* / Пер. с англ. - М.: «Рефл-бук»; К.: Ваклер, 1997. - 304 с.
4. *Психология. Словарь* / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.
5. Рейзенкінд Т.Й. *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті*. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. - 240 с.
6. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека* / Пер. с англ. - М.: Прогресс, Универс, 1994. - 480 с.
7. Рябков А.М. *Фасилитация в профессиональном образовании* // Педагогика. - 2008, - №1. - С. 78-82.
8. Тельчарова Р.А. *Музыкальная культура личности как предмет философского анализа: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук.* - М., 1992. - 45 с.
9. Щербакова А. И. *Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию* // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. - М., 2000. - С. 15-25.
10. Maslow A. H. *Motivation and personality*. 2-nd ed. N.Y.: Haper and Row, 1970.
11. Rodgers C.R. *Freedom to the 80 s*. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.