

УДК 378.126:372.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-178-185

Т. В. Ніконенко,

старший викладач

(Бердянський державний педагогічний університет)

810don@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Анотація

У статті визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в педагогічній діяльності.

Ключові поняття: магістр початкової освіти, педагогічні умови, професійна ідентичність, педагогічне мислення, рефлексивна діяльність.

Summary

The pedagogical conditions which provide the effectiveness of training of masters of the primary education for implementation the technology of the context teaching within the pedagogical activity have been determined and theoretically grounded.

Key words: master of the primary education, pedagogical conditions, professional identity, pedagogical thinking, reflexive activity.

Приєднання України до Болонського процесу зумовило необхідність модернізації системи вищої освіти, зокрема здобувачів другого (магістерського) рівня, що передбачає вдосконалення всіх її компонентів: структури, змісту, технологій, засобів, способів оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Насамперед, змінюються підходи до організації освітнього процесу, а також здійснюються пошуки шляхів ефективної підготовки фахівців. Актуальними стають завдання, пов'язані зі "всєбічним розвитком людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації" (Закон України "Про освіту", 2017); "упровадження сучасних технологій, які мають бути спрямовані на формування професійних компетентностей студентів" (Закон України "Про вищу освіту", 2014), де значну роль відведено технології контекстного навчання як мета-технології.

Вивчення й аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити певні напрями щодо феномену технології контекстного навчання, а саме: визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашніков, Г. Лаврентьєв, Н. Лаврентьєва, Н. Неудахіна, М. Левківський та ін.); характеристика психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (А. Вербицький, І. Жукова, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін.); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, Г. Кузьменко та ін.); організаційні форми

контекстного навчання (О. Андрєєва, І. Брюховецька, К. Гамбург, О. Ларіонова та ін.); технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (В. Желанова, С. Качалова, Н. Муслімов, М. Уразова та ін.); система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Лененко); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна, А. Вербицький та ін.); різні аспекти реалізації технології контекстного навчання в педагогічній магістратурі (Г. Барська, Н. Бекузарова, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицька, В. Калашников, М. Левківський, О. Ткаченко та ін.). Проте проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме педагогічні умови цього процесу, не була предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Спираючись на вимоги сучасної педагогічної освіти та враховуючи особливості професійної підготовки магістрів початкової освіти, ми виокремили такі педагогічні умови застосування технології контекстного навчання: становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєї мета-технології.

Становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається зміна пріоритетів з формування знань, умінь, навичок та здібностей до особистісного зростання, здатності осмислити цінності орієнтації, розвитку суб'єктності. Становлення магістра початкової освіти як фахівця нової генерації вимагає сформованості в нього професійної ідентичності.

Питаннями розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців займалися Н. Антонова, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Л. Коваль, З. Курлянд, О. Леонтьєв, Ю. Поварєнков, У. Родигіна, М. Савчин, К. Тороп, М. Шерман, Л. Шнейдер та ін.

У ґрунтовному дослідженні теоретичних й методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романішина визначає цей феномен як сукупність емоційно-поведінкового і когнітивного уявлення особистості про власні педагогічні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати їм у процесі професійного розвитку [8].

Вивчаючи проблему формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, В. Дундюк виокремлює спектр чинників, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх віднесено систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі; до зовнішніх – систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю на ринку праці, перспективності їх працевлаштування тощо. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів проявляється в тому, що зовнішні чинники впливають на

цілі й цінності особистості, у тому числі й професійні. Саме в цьому аспекті вивчення професійної ідентичності пов'язане з проблемами особистісного й професійного самовизначення, становлення, побудови життєвого й професійного шляху, вивчення уявлень про життєвий успіх [2].

З метою формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти впроваджувалися рефлексивно зорієнтовані контекстні лекції (А. Вербицький, Н. Дем'яненко, В. Желанова та ін.), де матеріал подається на основі залучення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до рефлексивної діяльності, демонструючи творчу співпрацю, що стимулює критичність мислення, усвідомлення власних професійних труднощів, аргументованість висловлювань тощо. Підсилює значущість таких лекцій вдале використання мультимедійних технологій, які демонструють контекст майбутньої професійної діяльності.

Мета рефлексивно зорієнтованих контекстних лекцій полягає в цілеспрямованому формуванні в магістрів початкової освіти бажання вдосконалюватися, щоб відповідати сучасним процесам реформування вищої педагогічної освіти, де однією з основних вимог є здатність застосовувати технологію контекстного навчання як мета-технологію професійної діяльності.

Не менш важливим для становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання) під час практичних і лабораторних занять було використання інтерактивних методів навчання, а саме: мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, різні види тренінгів тощо.

Таким чином, особливостями практичних занять у процесі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є постійна взаємодія між собою та викладачем, високий рівень відповідальності за власні дії, висновки, а також активізація пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення, здатність доводити власну позицію. Формування професійної ідентичності майбутніх магістрів початкової освіти передбачає розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення своїх власних професійних можливостей, розвиток особистісно-ціннісних аспектів, що визначають шляхи професійного зростання.

Розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх.

Педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості, яка дозволяє їй ефективно оперувати науковими фактами та практичним досвідом з метою оптимального розв'язання професійних завдань. Зазвичай, розвиток педагогічного мислення розширює ресурсні можливості педагога, забезпечує можливість відходити від шаблону, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, бачити нестандартні способи розв'язання проблем, які допомагають йому орієнтуватися в незнайомих умовах, обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки, що є підґрунтям професійного самовдосконалення [9].

У дослідженнях учених (О. Дахін, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Л. Красюк, В. Моляко, А. Семенова, Л. Спірін, В. Ясвін та ін.) моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання; метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі; управління

пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні педагогічних задач.

Узагальнення наукових досліджень (Н. Дяченко, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Кашапов, М. Левина, А. Маркова, І. Манькусь, Л. Мільто, Н. Морзе, О. Пехота, Є. Осипова, Г. Сухобська, А. Старєва та ін.) дозволяє зробити висновок, що кожен педагогічну задачу можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (С. Архангельський, В. Беспалько, Є. Белкін, І. Гербарт, І. Лернер, М. Скоткін та ін.) дозволяє розглянути послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти. Зокрема, В. Беспалько пропонує таку градацію: репродуктивні (як правило, передбачають виконання завдань за зразком або детальною інструкцією); репродуктивно-творчі (створення нових умов, повідомлення загальної ідеї, прийом виконання дій, як правило, з використанням міжпредметних зв'язків); проблемні (самостійне створення ідей та пошук шляхів їх розв'язання).

Окремо охарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх магістрів початкової освіти. Цій проблемі присвячені праці А. Брушлинського, А. Вербицького, Н. Гавриш, М. Кашапова, З. Калмикової, Л. Коваль, М. Левіної, А. Матюшкіна, Л. Петухової, С. Скворцової, Н. Червякової та ін). Зокрема, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що в проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати їх самостійно. Науковець стверджує: створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [1, 59].

Педагогічні проблемні ситуації мають своєрідну психологічну основу і безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії учителя з їх змістом, умовами реалізації [5, 321].

Останнім часом у наукових джерелах вчені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою».

У нашому дослідженні ототожнюємо дефініції «задача» і «завдання», оскільки вагомим аргументом є думки про те, що педагогічна задача є спеціальним завданням, що служить одночасно для формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності, сприяє розвитку професійних компетенцій магістрів, а також дозволяє викладачу успішно організувати їх навчальну діяльність [3].

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувались за допомогою системи навчально-професійних завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Загальнопедагогічні навчально-професійні завдання пропонувались магістрантам з метою формування загальнопедагогічних знань, які є науково-

теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання (“Педагогіка вищої школи”, “Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі”).

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання (“Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі”, “Методика початкового навчання математики у вищій школі”, “Методика початкового навчання української мови у вищій школі”).

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв’язувати їх.

Отже, включення трьох груп навчально-професійних завдань в експериментальне навчання дозволяє магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковується змісту конкретної дисципліни, що забезпечує становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію в реальному освітньому процесі педагогічних ВНЗ. Розвиток здатності магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання) моделювати педагогічні ситуації та навчати студентів розв’язувати їх сприяє становленню нового педагогічного мислення, яке дозволяє всебічно оцінювати й створювати проект педагогічного впливу і взаємодії, здійснювати творчий пошук, адекватну самооцінку й самоконтроль.

Формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології.

Рефлексивна діяльність є невід’ємною властивістю практичного мислення педагога, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій. Без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби “розсипаними” в свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань дозволяє вчителю стати компетентним у своїй справі [9, 295].

Поняття “рефлексія” (від лат. “reflexio” – повернення назад) у різних аспектах розглядали філософи (В. Бажанов, І. Ладенко, В. Лекторський, А. Огурцов, Е. Юдін та ін.), психологи (М. Боришевський, А. Зак, А. Карпов, С. Максименко, М. Холодна та ін.), акмеологи (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Семенов та ін.) та педагоги (І. Бех, Ю. Колюткін, М. Марусинець, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін.). У педагогічних дослідженнях феномен “рефлексія” є об’єктом активної уваги вчених як механізм усвідомлення педагогічної діяльності; засіб посилення педагогічного впливу на виховання; ресурс оволодіння побудови педагогічної теорії, педагогічною майстерністю.

Джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови особистості педагога, її індивідуальної свідомості О. Дубасенюк вважає рефлексію, яка забезпечує здатність до перетворювальної діяльності, самостійного

подолання труднощів, само актуалізації; створювати довгострокові програми життєдіяльності та професійного зростання. Ураховуючи індивідуальність рефлексії, учена пов'язує її з орієнтацією педагога на саморозвиток. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію майбутнього педагога, формували його позитивне само-сприйняття, стимулювали процеси самоствердження [10].

Розглядаючи різні аспекти формування педагогічної рефлексії та вважаючи її мета-діяльністю майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що це інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, висунення інновацій щодо їх розв'язання, які є адекватними природі педагогічної діяльності і такими, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [5]. Одним із провідних чинників розвитку здатності педагога до рефлексії є створення відповідного рефлексивного середовища, під яким О. Суценок розуміє комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору її специфічних форм, де можлива самореалізація особистості. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище за допомогою створення проблемних ситуацій є внутрішнім рефлексивним механізмом творчості кожного педагога [9, 297].

Отже, педагогічна рефлексія як мета-діяльність є необхідним компонентом професійного становлення фахівця, оскільки безпосередньо впливає на формування його продуктивних й інноваційних якостей нового педагогічного мислення; забезпечує усвідомлене ставлення до здійснюваної діяльності; підвищує рівень педагогічної майстерності, що проявляється в здатності суб'єкта до професійного самовдосконалення й творчого зростання.

Дослідники (І. Богданова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, В. Куровський, Г. Селевко, Л. Подимова, О. Шапран, І. Шоробура та ін.) розглядають освітню інноваційну діяльність як соціально-педагогічний феномен, який виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний взаємозв'язок загальної культури вчителя, його творчого потенціалу й професійної спрямованості; здатності змінювати способи діяльності, стиль мислення [10].

У контексті інноваційної діяльності мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому інноваційне мислення визначається як особливий тип професійного педагогічного мислення, якому притаманні як загальні, так і специфічні властивості: здатність використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності; уміння бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть; можливість успішно вирішувати нові педагогічні задачі й протиріччя; розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.).

Назвемо особистісно значущі якості магістра початкової освіти (майбутнього викладача педагогіки і методик початкового навчання) якості, які характеризують не тільки педагогічне мислення, але й стосуються емоційного сприйняття явищ педагогічної дійсності, впливають на його професійне зростання.

Сучасний викладач вищого педагогічного закладу має бути: по-перше, орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистістській і професійній компетентності, може позитивно впливати на інших і бути джерелом успіху для студентів; по-друге, експресивність – здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями, переконувати в доцільності застосування технології контекстного навчання; по-третє, емпатійність, тобто здатність розуміти та поважати студента. Інноваційний потенціал викладача характеризується: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [4, 176].

З-поміж інновацій найбільш вдалим для формування в магістрів початкової освіти здатності здійснювати рефлексивну діяльність є мікрОВикладання, яке доцільно використовувати як у процесі теоретичної (лекції), так і практичної підготовки (практичні й лабораторні заняття, самостійна та науково-дослідна робота, асистентська практика тощо). Аналізуючи досвід мікрОВикладання, Н. Мачинська, визначає такі його переваги: а) ґрунтовна підготовка фрагменту заняття, що дає можливість магістранту набути фахових умінь і навичок на більш високому рівні; б) ефективна психолого-педагогічна й методична підготовка до асистентської практики; в) можливість своєчасного виявлення прогалин у готовності виконувати професійні функції викладача, вибору ним індивідуальної траєкторії підготовки [6, 318].

Характерною особливістю мікрОВикладання є можливість взаємовідвідування магістрами початкової освіти навчальних занять, що позитивно впливає на практичне формування в них здатності аналізувати та здійснювати рефлексивної діяльності, що в подальшому сприяє професійному зростанню викладачеві-початківцю.

Зазначимо, що взаємовідвідування широко використовується як форма підвищення кваліфікації та педагогічного розвитку викладачів та сприяє формуванню готовності до професійного самовдосконалення впродовж життя.

Отже, формування в магістрів початкової освіти здатності здійснювати рефлексію щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології визначало їх ставлення до інноваційної діяльності, виступало основним механізмом усвідомлення професійних успіхів та недоліків.

Висновки. Таким чином, педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології), які розуміються нами як сукупність сприятливих факторів, що забезпечують ефективність формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Подальшого висвітлення

потребує феномен “готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Категория “контекст” в психологии и педагогике: [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
2. Дундюк В. О. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Віра Олександрівна Дундюк. – Хмельницький, 2016. – 250 с.
3. Дяченко Н. Д. Формування вмінь розв’язати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Дяченко Надія Олексіївна. – К., 2015. – 189 с.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. / М. М. Марусинець. – Умань : Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
6. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоевої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
7. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач: посібник / Л. О. Мільто. – Кіровоград: Імекс, 2013. – 156 с.
8. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Оксана Ярославівна Романишина. – Тернопіль, 2016. – 482 с.
9. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (1). – С. 293-298. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(1\)_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(1)_40).
10. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.

Стаття надійшла до редакції 07.04.2018