

УДК: 370.11.31+373.2+378.147+008

І.А. КНЯЖЕВА

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

***Резюме.** У статті визначено структуру, обґрунтовано вибір методик діагностики ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» і розкрито особливості його прояву.*

***Ключові слова:** методична культура, ціннісно-мотиваційний компонент, діагностика, майбутні викладачі вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта».*

Постановка проблеми. Загальні світові тенденції модернізації вищої освіти, обрання Україною європейського вектору її розвитку актуалізують проблему підвищення культурного рівня майбутніх викладачів, створення умов для здійснення ними культуроосвоєння і культуротворення. Вирішення даної проблеми вимагає дослідження особливостей прояву, перспектив і умов розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх викладачів, важливою складовою якої є методична культура.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як системне динамічне особистісне утворення, що має здатність до самоорганізації і виявляє себе як інтегральна єдність компонентів (когнітивного, діяльнісно-організаційного, рефлексивно-оцінного, ціннісно-мотиваційного).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ряді наукових досліджень вивчені такі аспекти культуровідповідної освіти педагога як-от: дидактична (В. Гриньов, І. Ігумнов, О. Усов); методологічна (В. Краєвська, С. Кульневич, Ю. Сенько, В. Тамарін, Л. Фрідман та ін.); комунікативна (Л. Вартанова, В. Грехнев, Т. Левашева, А. Мудрик, В. Садова та ін.); рефлексивна (Г. Дегтяр); морально-духовна (Е. Артамонова, Л. Бурдейна, О. Пономаренко, Ю. Рябов та ін.); інтелектуальна (І. Захаров); інформаційна (О. Зинченко, Н. Лавриненко, Н. Петрова, О. Шиман) та ін. Натомість вивчення наукової літератури з проблеми формування і розвитку методичної культури, переконливо засвідчує, що незважаючи на суттєвий доробок дослідження методичної сфери у професійно-педагогічній підготовці (О. Абдуліна, К. Абраменко, І. Ковальова, Н. Никитенко, Г. Падалка, С. Пятаєва, Л. Спірін, Т. Сясіна, Л. Таланова, С. Татарінцева, Г. Тарасенко, О. Тімакіна, Г. Філіпчук, М. Шалунова та ін.), у тому числі, педагогів певного фаху, вчителів окремих предметів (І. Артемьєва, О. Бігич, А. Карачевцева, О. Коваленко, Т. Кочарян, Н. Морзе, О. Соколова, В. Шарко та ін.), питання, пов'язані з формуванням методичної культури майбутніх викладачів вищої школи до сьогодні залишаються малодослідженими та вимагають наукового обґрунтування. Важливість ціннісно-мотиваційної сфери в культурному розвитку і професійному становленні майбутнього фахівця доведена в дослідженнях Б. Братуся, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Моляко, В. Ядова та інших науковців.

Ціннісно-мотиваційний компонент методичної культури майбутнього викладача вищої школи розуміємо як сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача, характеризуються високою значимістю для нього методичної діяльності, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним відношенням до майбутньої професії.

Мета статті: розкрити зміст ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» та з'ясувати рівні його розвитку на основі застосування діагностичного інструментарію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Співвіднесення, порівняння власних

потреб і бажань із суспільними вимогами не тільки впливає на вибір способів діяльності, а й впливає на її мотиви, вимагає від майбутнього викладача певної їх корекції. Отже, нам вбачається, що методична культура як особистісне новоутворення здатна проявляти себе у змісті мотивів, що викликають професійно-методичну діяльність майбутнього викладача.

Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку культури особистості та її підготовки до успішного й ефективного здійснення професійної діяльності. При цьому мотивація до професійно-педагогічної діяльності передбачає усвідомлення індивідом своїх актуальних потреб, серед яких отримання педагогічної освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо. У відносно стійких і домінуючих мотивах першочергово виявляється спрямованість особистості. Проявлятися спрямованість особистості може у відношенні до суспільства, самого себе, інших людей [1]. М. Неймарк вирізняє особисту, колективістську і ділову спрямованість особистості. Її структура може бути простою (визначається одним конкретним фактором) і складною (визначається комплексом факторів), але головне в ній – це стійке домінування якоїсь потреби, інтересу. Близьку за змістом класифікацію запропонував Б. Басс, який виділяє спрямованість на себе, на спілкування і на справу.

Професійно-орієнтована спрямованість особистості майбутнього викладача вищої школи забезпечує його планомірне професійне становлення, осмислення і прийняття педагогічних цінностей, формування власного ставлення до тактичних та стратегічних цілей і завдань педагогічної діяльності. Вона в контексті педагогічної професії розглядається Н. Кузьміною як емоційно-ціннісне ставлення до педагогічного фаху, схильність до нього; Л. Ахмедзяною – як педагогічне покликання; В. Сластьоніним, Л. Мітіною – як педагогічно значуща якість, що займає значне місце у структурі особистості викладача, формується і розвивається в діяльності та здатна проявляти себе у світогляді, вчинках, відношенні до довколишнього тощо.

Розвиток методичної культури з позиції культурологічного підходу передбачає входження майбутнього викладача в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи вироблених нею цінностей. В. Тугарінов [4] у своєму дослідженні стверджує, що цінність несуть ті явища (сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям в якості дійсності, цілі, ідеалу. З цього випливає, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, чого ще необхідно досягти. У рамках вивчення окремого суб'єкта можна говорити як про ціннісні орієнтації, так і про цінності. Спрямованість особистості на певні цінності і складає її ціннісні орієнтації [1]. Вони виступають у якості життєвих цілей і основних засобів їх досягнення і тому мають функцію важливих регуляторів соціальної поведінки.

Ціннісні орієнтації – це усвідомлений вибір цінностей, цінності конкретної особистості, втілені в діяльності, що здатні впливати на її самоорганізацію, цілепокладання, планування; є фактором, який регулює і частково детермінує мотивацію. Вони представляють собою відбиття у свідомості людини цінностей, що визнаються як стратегічні життєві цілі і загальні світоглядні орієнтири. Особливим видом професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутнього викладача є ціннісна орієнтація на методичну діяльність. За Н. Нікітіною [2], вона належить першого блоку ціннісних орієнтацій – тих, що відображають ставлення людини до професії і педагогічної діяльності, визначають мету й особистісний зміст цієї діяльності. Ціннісну орієнтацію майбутніх викладачів на методичну діяльність розуміємо як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення професійної (викладацької) діяльності.

Як відомо, суб'єктивні цінності, їх формування і розвиток залежать від багатьох чинників. Проте суб'єктивна система особистісних ціннісних орієнтацій об'єктивно виражає спрямованість і мотиви. Саме тому показниками ціннісно-мотиваційного компоненту

методичної культури були обрані професійно-орієнтована спрямованість особистості (як найбільш узагальнена форма ставлення майбутнього викладача до професійної діяльності, інтегральна характеристика внутрішньої активності, що відображає пов'язану з викладацькою діяльністю сферу його інтересів і потреб) сформованість професійно-педагогічної мотивації і ціннісна орієнтація на методичну діяльність, що виражається у здатності приймати педагогічні цінності як значущі, усвідомленні необхідності їх переосмислення в контексті особливостей методичної культури майбутнього викладача; усвідомленому уявленні про соціальну й особистісну значимість методичної діяльності, бажанні її здійснювати; виконанні методичної діяльності без зовнішніх спонукань.

Дослідження рівнів розвитку ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» за означеними показниками проведено на базі восьми вишів різних регіонів України: Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Мукачівського державного університету, Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини, РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Особливості прояву ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури майбутнього викладача вищої школи виявлялися за допомогою діагностичного інструментарію, що містив методики, які дозволили проводити дослідження за кожним з означених показників. Він включав як авторські методики, необхідність розробки яких викликана відсутністю адекватних предмету дослідження діагностичних засобів, так і відомі апробовані, що довели свою ефективність. Для визначення спрямованості особистості майбутнього викладача як першого показника ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури була використана стандартизована методика – орієнтаційна анкета Б. Басса [5]. Вибір цієї методики був зумовлений можливістю виявити такі види спрямованості особистості як-от: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування і спрямованість на справу.

Для визначення особливостей розвитку професійно-педагогічної мотивації були використані взаємодоповнюючі адаптована автором стандартизована методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» [5] і методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана [3, 280-283]. Вибір першої методики був зумовлений тим, що вона дозволяє визначити, який тип професійно-педагогічної мотивації є домінуючим (професійної потреби, функціонального інтересу, допитливості, що розвивається, показної зацікавленості, епізодичної цікавості або байдужого ставлення). Домінуючими вважаються мотиви, що займають вагоміші позиції в особистісній ієрархії мотивів, є найвищими. Вони ближче інших пов'язані з перспективою досягнення відповідних цілей. Застосування другої методики, автори якої вихідною прийняли досить розповсюджену класифікацію мотивів на зовнішні та внутрішні, дозволило також визначити мотиваційні комплекси досліджуваних, що репрезентують структуру їхньої професійно-педагогічної мотивації. Розробляючи діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку наступного показника ціннісно-мотиваційного компоненту – ціннісної орієнтації майбутніх викладачів на методичну діяльність – виходили з положення аксіології про те, що цінності, на відміну від норм, передбачають вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найбільш виразно проявляються характеристики, пов'язані з даним компонентом методичної культури. В ньому висвітлюється усвідомлені уявлення майбутніх викладачів про соціальну й особистісну значимість методичної діяльності, бажання її здійснювати, адже цінності є основою вибору власних дій. Для діагностування рівня розвитку даного показника була розроблена анкета «Цінність методичної діяльності», що включала чотири частини. Перша містила перелік ситуацій, пов'язаних зі здійсненням

методичної діяльності викладача вищої школи та шкалу, що давала магістрантам змогу визначити своє ставлення (позитивне, нейтральне або негативне) до них. Друга частина потребувала від майбутніх викладачів оцінки їхнього ставлення до ряду тверджень, наприклад: «робота викладача потребує, перш за все, дослідницьких умінь», «без методичної діяльності робота сучасного викладача не можлива», «розробка навчальної програми дисципліни занадто важка справа», «від якості конспекту значною мірою залежить успішність проведення навчального заняття» і т. ін. Завдання магістрантів полягало в уважному прочитанні цих тверджень і виборі за запропонованою шкалою (згоден, майже згоден, не згоден) свого ставлення до них. Наступне завдання передбачало ранжування в порядку значущості для кожного видів професійної діяльності викладача. Це дало змогу завдяки аналізу величини рангів, які займає методична діяльність, визначити її відносну значущість для даної особи або дослідженої вибірки щодо інших видів діяльності викладача – навчальної, наукової, організаційної, виховної. 1 і 2 ранги, присвоєні відповідним видам діяльності, розглядались як показник їх високої значимості; 3 і 4 ранги – середньої, а 5 – низької значущості для досліджуваного.

Четверта частина анкети пропонувала магістрантам побудувати ієрархію особистісних цілей магістерської підготовки. Це дозволяло продиференціювати результати професійної підготовки залежно від їх цінності для особистості. Запропоновано десять цілей. По дві з них стосуються завдань підготовки до виконання навчальної, наукової, методичної, організаційної, виховної діяльності викладача ВНЗ. Оскільки 3 і 4 запитання тісно корелюють, порівняння поданих відповідей на них дозволяло підвищити достовірність отриманих даних. Крім того, всі види діяльності викладача є важливими, тому тут апріорі немає соціально бажаної відповіді, або такої, що йде всупереч будь-яким соціальним нормам. Це дало змогу отримати реальну картину щодо діагностованого феномену. Наступна діагностична методика – опитувальник «Ціннісна орієнтація на методичну діяльність» – включала чотири запитання безпосередньо пов'язані з виконанням домашніх завдань, що потребували виконання дій, спрямованих на створення методичних продуктів.

Оцінювання кожного з показників ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури відбувалося за параметрами: достатній, середній, низький.

Результати, що отримані за методикою Б. Баса свідчать про те, що спрямованість на себе, яка характеризується орієнтацією особистості на пряму винагороду і задоволення безвідносно до результатів діяльності, агресивністю в досягненні статусу, владністю, схильністю до суперництва, дратівливістю, тривожністю, інтровертованістю, виявили 36,4% досліджуваних. Така спрямованість особистості трактується як найменш цінна щодо впливу на успішність майбутньої викладацької діяльності. Спрямованість на спілкування продемонстрували більшість магістрантів – 41,8%. Для них характерним є прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтованість на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню ширшої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності й емоційних відносинах з людьми. Спрямованість на справу виявили 21,8% майбутніх викладачів, які проявляють зацікавленість у вирішенні ділових проблем, прагнення до якнайкращого виконання роботи, орієнтацію на ділову співпрацю, здатність відстоювати власну думку в інтересах справи, корисної для досягнення спільної мети. Таку спрямованість трактуємо як найбільш цінну щодо здійснення викладацької діяльності і розвитку методичної культури.

Дослідження особливостей розвитку професійно-педагогічної мотивації як внутрішнього рушійного фактору розвитку методичної культури майбутнього викладача, здійснене за методикою, адаптованою Н. П. Фетіскіним, дозволило отримати такі результати. Мотивацію на рівні професійної потреби виявили 16,4% магістрантів; функціонального інтересу – 21,8%; допитливості, що розвивається – 12,4%; показної зацікавленості – 30,6%; епізодичної цікавості – 11,8%; байдужого ставлення до професійної діяльності – 7%. Таким

чином, найбільша кількість досліджуваних виявила мотиви показної зацікавленості, що не можуть вважатися достатньо продуктивними для розвитку їхньої методичної культури. Насторожує і той факт, що виявилися майбутні викладачі з байдужим ставленням до професійної діяльності.

Цінну для започаткованого дослідження інформацію про особливості розвитку професійно-педагогічної мотивації майбутніх викладачів надало застосування методики К. Замфір у модифікації А. О. Реана. Так, внутрішній тип професійно-педагогічної мотивації виявлено в 32,5% майбутніх викладачів. Він вважається оптимальним, оскільки діяльність, що викликається внутрішніми мотивами (задоволеність від самого процесу і результату роботи, можливість повнішої реалізації у професійній діяльності тощо), є виразом світогляду людини, природна для неї, має значення сама по собі і тому не потребує зовнішньої актуалізації. Такі мотиви свідчать про внутрішню потребу подальшого розвитку і є найбільш цінними для розвитку методичної культури майбутнього викладача. Для цих магістрантів характерними є такі мотиваційні комплекси: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ (11,5%) і $BM = ЗПМ > ЗНМ$ (20,5%).

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що для 48,7% майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» характерною є зовнішня позитивна мотивація. Вони обрали такі мотиваційні комплекси: $BM < ЗПМ > ЗНМ$ – 11,2%; $BM > ЗНМ > ЗПМ$ – 12,4%; $BM > ЗПМ = ЗНМ$ – 16,1%; $BM = ЗПМ = ЗНМ$ – 4%; $BM = ЗПМ < ЗНМ$ – 5%. Уважається, що діяльність, яку зумовлюють мотиви, зовнішні щодо змісту самої діяльності, є вимушеною, неприродною і виконується людиною тільки доки діє фактор, який її викликає. Проте зовнішні позитивні мотиви (потреба в досягненні соціального престижу, матеріальній винагороді, пошані з боку інших, кар'єрному зростанні тощо) є більш прийнятними і бажаними з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні (прагнення уникнути критики, інших неприємностей і покарань з боку адміністрації тощо), виявлені в 18,8% магістрантів. З них найгірший мотиваційний комплекс – $ЗНМ > ЗПМ > BM$ виявлений у 8,1% майбутніх викладачів. До іншого мотиваційного комплексу, що заважає розвитку методичної культури – $ЗНМ > BM > ЗПМ$ – віднесено 10,7% досліджуваних. Вони ще знаходяться у стадії самовизначення, майбутнє професійне життя не є їхньою ціллю. Майбутня професія й досі не є власним осмисленим вибором, а недостатність досвіду, відповідних знань і умінь не сприяє формуванню впевненості у своїх силах, що негативно позначається на розвитку бажання до професійної самореалізації і, звичайно, заважає розвитку методичної культури.

Достатній рівень ціннісної орієнтації на методичну діяльність як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної діяльності, виявили лише 7,1% магістрантів; середній – 60,1%; низький – 32,8%.

Таким чином, до низького рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури віднесено майбутніх викладачів, які виявили мотиви епізодичної цікавості і байдужого ставлення до професійної діяльності. Для них основною рушійною силою виступають зовнішні позитивні мотиви (заохочення, повага товаришів тощо) при значній долі зовнішніх негативних мотивів. Внутрішні позитивні мотиви (саморозвиток, задоволення справою тощо) не відіграють значної ролі. Вони характеризуються спрямованістю особистості на себе, орієнтацією на пряму винагороду і задоволення безвідносно до результатів навчальної та квазіпрофесійної діяльності, схильністю до суперництва, тривожністю, інтровертованістю. Методична діяльність не входить для них до пріоритетних видів діяльності майбутнього викладача, не усвідомлюється як цінність.

До середнього рівня прояву означеного компоненту віднесено майбутніх викладачів для яких домінуючими виявилися мотиви допитливості, що розвивається і показної зацікавленості. Основну рушійну силу для них мають внутрішні мотиви при значній долі

зовнішньо позитивних і зовнішньо негативних. Для них характерна спрямованість на спілкування, орієнтація на соціальне схвалення, потреба у прихильності й емоційних відносинах з оточуючими, проте часто на шкоду виконанню конкретних завдань по створенню методичних продуктів. Важливість методичної діяльності вони розуміють, але її здійснення не є пріоритетом.

У майбутніх викладачів з достатнім рівнем прояву ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури домінуючою є мотивація на рівні професійної потреби і функціонального інтересу. Основну рушійну силу мають внутрішні мотиви при незначній долі зовнішньо позитивних і майже відсутності зовнішньо негативних мотивів. Для них характерною є професійно-орієнтована спрямованість особистості (спрямованість на справу), що виявляється в зацікавленості у вирішенні ділових проблем, прагненні до якнайкращого виконання роботи, здатності відстоювати власну думку в інтересах справи, корисної для досягнення суспільно корисної мети, зацікавленість, вчасне, оригінальне та якісне виконання навчальних завдань щодо методичної діяльності, усвідомлення її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної (викладацької) діяльності.

На рисунку 1 подано узагальнені результати, отримані за ціннісно-мотиваційним компонентом, де вертикальна вісь позначає кількість магістрантів, які мають певний рівень прояву означеного компоненту.

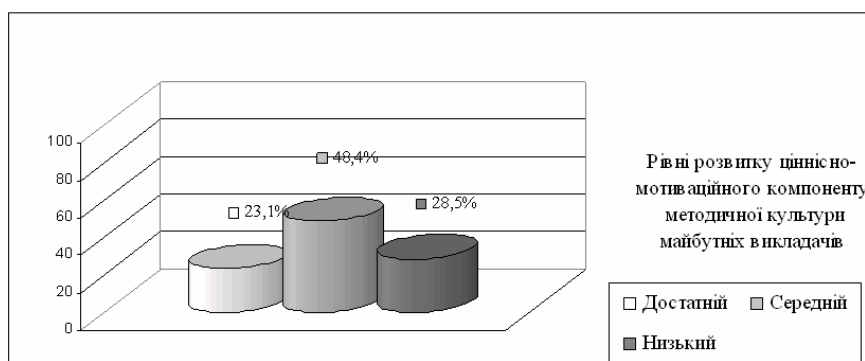


Рис. 1. Розвиток ціннісно-мотиваційного компоненту методичної культури (у %)

Отже, на рисунку 1 видно, що кількість майбутніх викладачів спеціальності «Дошкільна освіта», в яких діагностовано достатній рівень розвитку ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури, становила 23,1%; середній – 48,4%; низький – 28,5%.

Висновок. Таким чином, результати діагностування за ціннісно-мотиваційним компонентом методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» доводять необхідність уведення у процес їхньої фахової підготовки спеціальних педагогічних умов розвитку професійно орієнтованої спрямованості особистості, професійно-педагогічної мотивації, ціннісного ставлення до методичної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избр. псих. труды / В. С. Мерлин. – Ин-т пр. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 446 с.
2. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.

3. Реан А.А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
4. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. –156 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

И.А. КНЯЖЕВА. ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Резюме. В статье определена структура, обоснован выбор методик диагностики ценностно-мотивационного компонента методической культуры будущих преподавателей высшей школы специальности «Дошкольное образование» и раскрыты особенности его проявления.

Ключевые слова: методическая культура, ценностно-мотивационный компонент, диагностика, будущие преподаватели высшей школы специальности «Дошкольное образование».

I.A. KNIAZHEVA. THE DIAGNOSTICS OF VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENTS OF FUTURE HIGH SCHOOL TEACHER METHODOLOGICAL CULTURE SPECIALITY «PRESCHOOL EDUCATION»

The summary. In this article author had given a structure grounded the choice of diagnostic methods of valued-motivational component of methodical culture of future higher school teachers of speciality «Pre-school education» and exposed the features of its display.

Key words: methodical culture, valued-motivational component, diagnostics, future higher school teachers of speciality «Pre-school education»

Одержано редакцією 15.11.2013 р.