

## ЛІТЕРАТУРА

1. Маклыгин А. Импровизируем на фортепиано / А.Маклыгин. – М.: Престо, 2000. – 32 с.
2. Психофизиологические вопросы становления профессионала / [ред. К.М. Гуревича]. – М.: Просвещение, 1974. – 199 с.
3. Шатковский Г.И. Сочинение и импровизация мелодий / Г.И.Шатковский. – Омск: РЭМИС, 1991. – 88 с.

### **ЗМІСТ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ**

**УДК 378+378.22+37.032(005)+80**

**Копусь О. А.**

*У статті описано зміст та організацію процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології; визначено провідні методи для здійснення експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів; з'ясовано рівні сформованості означеної компетентності в майбутніх магістрів філології.*

**Ключові слова:** фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології, педагогічний експеримент, критеріальна модель.

### **СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЛОЛОГИИ**

**Копусь О. А.**

*В статье описаны содержание и организация процесса формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии, определены ведущие методы для осуществления экспериментальной проверки научно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной лингводидактической компетентности магистрантов; выяснены уровни сформированности указанной компетентности у будущих магистров филологии.*

**Ключевые слова:** профессиональная лингводидактическая компетентность, будущие магистры филологии, педагогический эксперимент, критеріальна модель.

### **THE CONTENT AND ORGANIZATION OF THE PROCESS AIMED AT FORMING PROFESSIONAL LINGVODIDACTIC COMPETENCE OF THE FUTURE MASTERS OF PHILOLOGY**

**Kopus O. A.**

*The content and organization of the process aimed at forming professional lingvodidactic competence of the future masters of philology are described in the article; the up-to-date methods facilitating the*

*realization of experimental verification of the scientific-and-methodological ensuring of the process aimed at forming professional lingvodidactic competence of the postgraduates are specified; the formation levels of the abovementioned competence of the future masters of philology are found out.*

**Key words:** *professional lingvodidactic competence, future masters of philology, pedagogical experiment, criteria model.*

У сучасних умовах реформування освітньої галузі в Україні необхідність наукового осмислення і розроблення раціональної й ефективної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрів філологічних спеціальностей не підлягає сумніву. Швидке зростання загальної комп'ютеризації і стрімке розповсюдження новітніх технологічних засобів вплинули і на традиційні лінгводидактичні уявлення про сутність якісної філологічної освіти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилок, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, С. Яворська та ін.). Водночас, розробляючи нові освітні стандарти, навчальні програми й науково-методичне забезпечення в руслі загальноєвропейських інноваційних процесів, необхідно переглянути цілі і завдання мовної політики студентів на всіх щаблях університетської освіти, починаючи від бакалаврату й завершуючи магістратуру.

*Мета нашої статті* – описати зміст та організацію процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології; визначити основні методи для здійснення експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів; встановити рівні сформованості означеної компетентності в майбутніх магістрів філології.

Одержання прогнозованих вірогідних педагогічних результатів можливе тільки за умови, коли елементи педагогічної школи мають спільні психологічні закономірності та цілеспрямовані у застосуванні. Ми поділяємо думки дослідників, що організоване у вишах навчання має бути зорієнтоване на самостійне осмислення понять, встановлення асоціацій самим магістрантом. За твердженням психологів, знання як предмет навчання складається з певного обсягу наукових понять, в яких відображаються обґрунтовані й експериментально досліджені сутнісні ознаки об'єктів навколишньої дійсності. Саме тому засвоєння знань із лінгводидактики, як із будь-яких інших дисциплін означає, за переконаннями більшості психологів, дидактів, лінгводидактів: опанувати систему наукових понять, тобто відтворювати явища, які досліджує лінгвістика, психолінгвістика, педагогіка, лінгводидактика в їхніх сутнісних взаємозв'язках, і в такий спосіб усвідомлювати відношення, в які вступає лінгводидактика з лінгвометодикою, дидактикою, психолінгвістикою, лінгвістикою передусім та з іншими суміжними дисциплінами. Оскільки відсутність чіткої системи в засвоєнні знань, хаотичне й некритичне їх нагромадження без орієнтування на встановлення взаємозв'язків між ними є серйозною перешкодою на шляху їх використання, ігнорування внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків між науковими поняттями призводить до безсистемного, поверхового засвоєння знань, які за таких умов не забезпечують достат-

ньої та високої результативності навчання майбутнього фахівця освітньої галузі [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Для науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів упродовж 2007-2012 н. р. було проведено педагогічний експеримент, під час якого: оцінювався рівень мотивації лінгводидактичної підготовки магістрантів в умовах вищого педагогічного закладу на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого, системного, комунікативно-діяльнісного, синергетичного проблемного підходів; проводилося контрольне тестування з метою виявлення рівнів фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів на початку експерименту з подальшим аналізом та відстеженням динаміки змін; визначався рівень сформованості умінь проектувати, програмувати, реалізовувати кроки, задані алгоритмом, здійснювати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність.

Педагогічний експеримент здійснювався нами поетапно: 1-й етап (2007-2009 рр.) – підготовчий, який передбачав виконання таких видів діяльності, як-от: постановка цілей і завдань експерименту; визначення об'єктів та суб'єктів предмета дослідження; визначення термінів проведення експерименту та його періодичність; аналіз фахової літератури, що стосується професійної діяльності магістрантів; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; підготовка нормативної бази дослідження; розроблення інструментарію для проведення експерименту; апробація інструментарію дослідження та коригування його за результатами апробації; чітке визначення всіх процедур експерименту. 2-й етап (2009-2010 рр.) – основний, на якому відбувалося безпосереднє збирання інформації, застосовувалися відповідні методики щодо вивчення об'єкта дослідження, забезпечення їх надійності та валідності. 3-й етап (2010-2012 рр.) – аналітичний, який передбачав виконання такої програми дій: комп'ютерне й статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизація; аналіз отриманих даних, порівняння результативності навчання магістрантів у різних ВНЗ; розроблення методичних рекомендацій і пропозицій.

Цілями педагогічного експерименту було визначено: емпіричне дослідження процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, синергетичного, проблемного підходів; виявлення зв'язків між педагогічними явищами та встановлення тенденцій їх розвитку; перевірка гіпотези про ефективність пропонованої методики та науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів, яка охоплює декілька рівнів: прогнозування, визначення змісту, методів і форм діяльності із магістрантами під час навчання, способів спілкування викладача і магістранта, рейтинг якості знань; професійну діяльність, методичну роботу, самовдосконалення і самореалізацію; урахування інтегративних процесів формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів у багаторівневій структурі вищого навчального закладу, цілеспрямована взаємодія яких веде до створення нової цілісно-професійної діяльності, упровадження стратегічних напрямів, вибору особистісно зорієнтованих сучасних технологій, педагогічних парадигм, які забез-

печують ефективну співдіяльність викладача і магістранта, сприяють само-реалізації і самовдосконаленню, розвитку фахової лінгводидактичної компетентності; раціональне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання; отримання нових вірогідних теоретичних положень та визначення нових напрямів дослідження.

Цілі експериментальної перевірки гіпотези було конкретизовано в низці завдань, якими передбачено: розроблення методики оцінювання залежності між способом організації діяльності під час навчання в магістратурі та її результатами; визначення процедур, необхідних для отримання статистично вірогідних даних і обґрунтування їх у системі загальнонавчальних дидактичних понять; уведення експериментальних висновків у теоретичну систему лінгводидактичної підготовки магістрантів; окреслення шляхів подальшої інтерпретації теоретичних положень у практику.

До інструментарію педагогічного експерименту нами віднесено: 1) *форми статистичної звітності* (за якими підручниками й посібниками магістрант працює, які педагогічні технології опанував і застосовує у своїй діяльності; чи застосовує інноваційні комп'ютерно-інформаційні технології в навчальному процесі під час асистентської практики); 2) *стандарту* (критерії і показники роботи магістранта, які слугували відповідним показником, нормою, за якою оцінювалася робота магістранта, реальний стан об'єкта, відповідність нормі, ступінь наближення до норми); 3) *анкети, тести, опитувальники* (для виявлення рівня навчальних досягнень магістрантів та ступеня опанування ними змісту програми з відповідної дисципліни).

Дослідно-експериментальна перевірка проводилася у вищих навчальних закладах України (Бердянському державному педагогічному університеті, Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Полтавському національному педагогічному університеті імені Короленка, Херсонському державному університеті) з перевірки ефективності науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів. Усього дослідженням було охоплено 144 магістранти.

Представлення одержаної інформації для аналізу здійснювалося в різних формах: *динамічній*, коли дані для експертизи розглядалися у динаміці змін: *порівняльній*, коли зіставлялися результати аналогічного обстеження інших установ та закладів; *комплексній*, коли для експертизи враховувалися кілька підстав (параметрів, індикаторів).

Експериментальна робота з формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів проводилася з урахуванням наукових досліджень з філософії, культурології, психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики. Провідними методами для здійснення експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів обрано *теоретичні методи* (аналіз, синтез, індукція, дедукція); *емпіричні*, спрямовані на досліджуваний об'єкт (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, вивчення продуктів діяльності, експеримент тощо); *методи математичного досліджен-*

ня, зокрема, статистичної обробки досліджуваного матеріалу, методи оцінювання ефективності нових педагогічних технологій навчання магістрантів з використанням запропонованої критеріальної моделі.

Методика проведення педагогічного експерименту нами розроблена з урахуванням типологічної структури лінгводидактичної підготовки майбутніх магістрів-філологів за типами: I тип – магістр-філолог-професіонал для роботи в профільній школі; II тип – магістр-філолог-професіонал для навчання студентів української мови (за професійним спрямуванням) у вищих непедагогічних закладах; III тип – магістр-філолог-дослідник для навчання студентів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Для виявлення невикористаних ресурсів професійного розвитку магістрантів та визначення критеріїв і рівнів сформованості фахової лінгводидактичної компетентності в майбутніх магістрів-філологів нами були використані методи експертного оцінювання, педагогічного спостереження, анкетування та аналізу отриманих відповідей.

Ураховуючи, що критерії вірогідності експерименту як практичної системи перевірки гіпотези – це ознаки, на основі яких проводиться порівняльна оцінка можливих (альтернативних) рішень проблеми, а також погоджуючись із об'єктивною необхідністю використання вірогідної, але обмеженої кількості критеріїв, нами запропонована критеріальна модель як найбільш оптимальна в умовах вищого педагогічного закладу, компонентами якої визначено п'ять груп критеріїв: *ціннісно-мотиваційний*; *когнітивно-професійний*; *особистісно-вольовий*; *діяльнісний*; *дослідницько-творчий*.

*Ціннісно-мотиваційним критерієм* передбачено: урахування якостей магістранта (ставлення до студентів, учнів, колег, батьків, усвідомлення ролі в соціумі професійної діяльності, авторитетність та високий рівень впливу на вихованців і підлеглих), інтерес до роботи з різними інформаційними джерелами; наявність мотивації до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності та прагнення до оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

*Когнітивно-професійним критерієм* передбачено: наявність у магістранта глибоких знань у галузі лінгвістики та лінгводидактики, а також вітчизняної та зарубіжної педагогіки і психології; високий рівень володіння матеріалом з фахових дисциплін, високий загальнокультурний рівень, якісна теоретична підготовка, обізнаність із методологією предмета, загальними дидактичними принципами, сучасними вимогами до викладання; здатність інтегрувати знання з різних галузей, уміння проектувати ситуацію та її розв'язання (інтеграція, проектування, моделювання тощо); уміння забезпечувати профільне самовизначення старшокласників, формувати в учнів профільної школи, студентів вищих навчальних закладів компетенції, що дадуть їм можливість успішно вдосконалюватися, уміло використовувати комунікативні й інформаційні технології освітнього середовища, міжособистісні контакти і впливи, вибудовувати взаємини в системі «учитель – учень», «викладач – студент»; здатність взаємодіяти з колегами, шкільним психологом і лікарем, батьками, викладачами, керівниками, громадськістю для отримання максимальної інформації про вихованців, реалізовувати принципи індивідуалізації і диференціації навчання.

*Особистісно-вольовим критерієм* передбачено: визначення вимог до особистісних якостей магістранта (рівень загальної культури; комунікативні вміння; здатність мислити нестандартно; наполегливість, оптимізм у ставленні до соціуму; чуйність та об'єктивність; вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку і відповідальності; лідерські здібності).

*Діяльнісним критерієм* передбачено: наявність уміння проектувати й здійснювати професійну самоосвіту; соціально-професійні орієнтації, професійно-педагогічний інтерес до фахової діяльності; орієнтування на ефективні засоби діяльності; здатність вибудовувати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність операціонально, ставити перед собою конкретні цілі відповідно до певного рівня освіти (поглиблене вивчення предмета, профільне навчання, професійне навчання у виші), аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей; наявність уміння реалізовувати індивідуальний, системний, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, диференційований підходи в навчанні; забезпечувати права кожного учня, студента самостійно проектувати кожну тему, розділ відповідно до вимог навчальних програм, вимагати від кожного суб'єкта навчальної діяльності високих результатів, активізувати їхню роботу, допомагати вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням здібностей, прагнень і бажань.

*Дослідницько-творчим критерієм* передбачено: наявність у магістранта умінь: ставити наукову проблему та визначати шляхи її розв'язання; вести дискусію, відстоювати власну точку зору; створювати власні інформаційні продукти на різних носіях; застосовувати ІКТ для самовдосконалення і самореалізації; застосовувати інформацію для розв'язання назрілих проблем; оптимально застосовувати в навчально-виховному процесі традиційні та інноваційні технології навчання; діяти нестандартно в змінних професійних ситуаціях.

У програмі експерименту враховано, що основними складниками фахової лінгводидактичної компетентності, які мають забезпечити успішну лінгводидактичну, лінгвістичну та дослідницьку діяльність, нами визначені мовна, мовленнєва, комунікативна, предметна й дослідницька компетенції. Пропонована методика педагогічного експерименту дозволила на основі самоаналізу й експертної оцінки встановити відповідні рівні кожної з компетенцій та показники, які характеризують поведінку магістранта під час проведення асистентської практики.

Як свідчать результати педагогічного експерименту, 10% опитаних респондентів становлять магістранти, які мають *репродуктивний рівень* сформованості фахової лінгводидактичної компетентності; 36% респондентів – *репродуктивно-корегувальний*; 24% – *конструкторський*; 30% магістрантів мають *творчий рівень*.

Аналіз відповідей магістрантів на запитання: «*Які форми навчання Вам найбільше імпонують?*» – засвідчив, що магістранти віддають перевагу таким формам навчальної взаємодії як лекція-діалог, ділові і рольові ігри, конференції, захисти проєктів, семінари, диспути, майстер-класи, круглі столи, тренінги, презентації калейдоскопу методичних ідей тощо.

Загалом майже в 45% відповідей респондентів йшлося про посередню базу фахових знань, про недостатню сформованість навичок вести навчальний діалог і ефективно організувати співпрацю з учнями та студентами.

Система пов'язувала три етапи: перший – пропедевтичний, на якому здійснювалося діагностування магістрантів; другий – активізаційний (предметно-комунікативний), націлений на визначення напрямів навчальної діяльності, моделювання (або уточнення) труднощів; третій – перетворювальних (креативних) дій, на якому здійснювалася діагностика і самодіагностика рівня сформованості фахової лінгводидактичної компетентності кожного з визначеного типу лінгводидактичної підготовки магістрантів.

Формування готовності магістрантів до роботи в старших класах профільної школи та до викладання української мови (за професійним спрямуванням) у вищих непедагогічних закладах технологічно спроектовано також у три етапи.

Дані констатувального етапу експерименту дали підставу для висновку про те, що наявна система лінгводидактичної підготовки до роботи в профільній школі та непедагогічному вищому навчальному закладі недостатньо орієнтована на формування готовності досвідчених учителів до індивідуального стилю педагогічної діяльності, ефективного впровадження інноваційних технологій навчання.

39% магістрантів, які виявили *репродуктивно-корегувальний рівень* сформованості фахової лінгводидактичної компетентності, усвідомлюють необхідність навчання в контексті професійного та мовленнєво-професійного зростання з метою набуття нових знань, умінь як елементів для корегування, модернізації й удосконалення традиційних методик та впровадження інноваційних технологій навчання відповідно до завдань сучасної освіти.

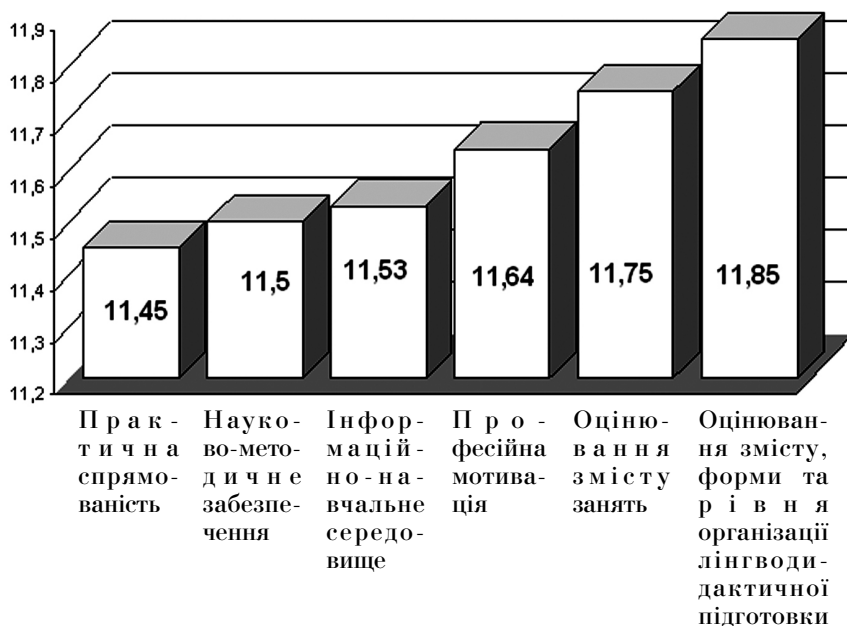
Систематизація отриманих експертних оцінок магістрантів засвідчила про необхідність підвищення рівня їхньої готовності щодо розроблення та впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема, української мови (за професійним спрямуванням) у непедагогічному вищому закладі. Так, 70% магістрантів позитивно оцінили різноманітні форми навчання в магістратурі, які сприяють формуванню фахової лінгводидактичної компетентності. Водночас респонденти висловили окремі критичні зауваження. Деякі з них свідчать про несприйняття ними перерозподілу в навчальних планах акцентів між теорією і практикою. Загалом 22% магістрантів запропонували збільшити кількість годин асистентської практики для ознайомлення з передовим педагогічним досвідом роботи викладачів та педагогічних колективів профільних шкіл. Близько 45% магістрантів в анкетах зазначили, що бажають отримати методичні рекомендації щодо викладання конкретних тем, цікавих розробок і зразків завдань; чекають зустрічей з авторами програм та підручників; пропонують частіше відвідувати лекції та практичні заняття, уроки і позакласні заходи в різних закладах з подальшим їх аналізом; 12% вважають, що в процесі лінгводидактичної підготовки за визначеними типами не враховуються принципи диференціації та індивідуалізації навчання; 7% магістрантів не задоволені технологіями навчання.

Загалом магістранти оцінюють стан сформованості фахової лінгводидактичної компетентності за визначеними типами по-різному: 26,5% опитаних оцінюють на високому рівні; 34,5% – на достатньому; 39% – на середньому (див. табл. 1).

**Таблиця 1.**  
**Результати рівнів сформованості фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів (у %)**

<b>Рівень якості</b>	<b>Експериментальна група</b>	<b>Контрольна група</b>	<b>Середнє значення</b>
Високий	30%	22%	26,5%
Достатній	24%	20%	34,5%
Середній	46%	58%	39%
Низький	-	-	-

За результатами анкетування магістрантів, які мають творчий рівень сформованості фахової лінгводидактичної компетентності отримано такі результати: загальний показник якості лінгводидактичної підготовки – 11,7 балів (за 12-бальною системою оцінювання) – високий рівень. Якість лінгводидактичної підготовки за показниками: 1) практична спрямованість; 2) науково-методичне забезпечення; 3) інформаційно-навчальне середовище; 4) професійна мотивація; 5) оцінювання змісту занять; 6) оцінювання форми та рівня організації процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів, подано на рис. 1.



**Рис. 1. Результати аналізу отриманих експертних оцінок магістрантів (у %)**



Найвищими є показники — зміст, форма та рівень організації навчання (11,85), дещо нижчими — практичної вірогідності та науково-методичного забезпечення (11,5). Інтервал даних складає 0,8, що засвідчує достовірність отриманих результатів.

Отже, розроблена система завдань, експертне оцінювання дали можливість моделювати та відтворювати цілі фрагменти діагностичної діяльності, об'єктивно здійснити перевірку науково-методичного забезпечення процесу формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

### Література

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / под. ред. А. А. Бодалева [Академия педагогических и социальных наук ; Московский психолого-социальный институт] / Борис Герасимович Ананьев. — М., 1996. — 384 с.
2. Балл Г. А. Психология в рационалистической перспективе : избр. работы / Георгий Алексеевич Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — М. : Просвещение, 1986. — 227 с.
4. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / Владимир Михайлович Бехтерев. — Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии [сост. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылев]. — С.-Пб : Алетейя, 1999. — Т. 1. — 256 с.
5. Богоявленский В. Ф. Психолого-педагогические проблемы научной организации учебного процесса в вузе / Владимир Федорович Богоявленский. — Казань, 1973. — 197 с.
6. Бодалев А. А. Психология личности / Алексей Александрович Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1998. — 188 с.
7. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. — К. : МАУП, 1999. — 163 с.
8. Семиченко В. А. Приоритеты профессиональной подготовки : деятельный чи особистісний підхід? / Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Валентина Анатоліївна Семиченко ; за ред. І. А. Зязюна. — К., 2000. — 284 с.
9. Семиченко В. А. Психология общения : модульный курс / Валентина Анатольевна Семиченко. — К. : Магістр-S, 1998. — 152 с.

### НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ)

УДК 378.937  
Пилипюк Е. Н.

*В статье раскрываются результаты научно-исследовательской работы, проведенной в университетах Германии. Выявлен и проанализирован уровень сформированности критического мышления у студентов и преподавателей (на основании результатов эмпирического исследования). Разработана система педагогичес-*