

Objective. *The objective of the article is to prove on the basis of theoretical analysis and synthesis of own pedagogical experience foreign language in teaching in higher school the revealing of difficulties in the foreign language studying and means of their overcoming directly contribute to the permanent growth of the level of students' cognitive autonomy.*

Methods. *The main research results are obtained applying the complex general scientific and special methods of investigation: systematization and generalization, theoretical generalization, analysis and synthesis.*

Results. *Theoretically substantiated and summarized that the level of revealing of difficulties in the foreign language studying and means of their overcoming should be increased in direct correlation, depending on the student's material works independently. The teacher and effective organization of the educational activities have to help while learning a foreign language in higher education, which would facilitate continuous growth of the formation of level of cognitive autonomy of the individual student in order to prepare the student for an absolute cognitive autonomy at the end of the study.*

Key words: *learning-and-cognitive activity, cognitive autonomy, process of foreign language training.*

УДК 37.02: 378 (045)

Малихін О. В.,
д-р пед. наук,
професор

Удовіченко Г. М.,
канд. пед. наук,
доцент

Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ, Україна,
e-mail: malykhinalex1972@gmail.com

Донецький національний університет економіки і
торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий
Ріг, Україна, e-mail: udovichenko@donnuet.edu.ua

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УНІВЕРСИТЕТУ

UDC 37.02: 378 (045)

Malykhin O. V.,
Grand PhD of Pedagogic
Sciences, Professor

Udovichenko H. M.,
PhD in Pedagogic Sciences,
Associate Professor

National University of Life and Environmental Sciences of
Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: malykhinalex1972@gmail.
com

Donetsk National University of Economics and Trade named
after Mykhailo Tugan-Baranovsky, Kryvyi Rih, Ukraine,
e-mail: udovichenko@donnuet.edu.ua

RESOURCE-BASED APPROACHES TO THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS DESIGN

Мета. *Проаналізувати й визначити можливості реалізації ресурсного підходу у сучасній дидактиці під час проектування освітнього процесу в університеті.*

Методи. *Вирішення поставлених завдань здійснювалось за допомогою використання таких методів, як: аналіз та узагальнення наукової й навчально-методичної літератури з проблем дидактики; системний аналіз; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні; виокремлення підсистем складних об'єктів та їх системний аналіз, цілісні, інтегральні підходи до дослідження педагогічних явищ.*

Результати. Визначено, що основний результат проектування освітнього процесу на стратегічному рівні — Стратегія ЗВО, яка є не просто документом, що виникає в результаті проектування освітнього процесу, а комплексною розгорнутою соціальною нормою стосовно всіх основних характеристик Національної рамки кваліфікацій для певного спрямування підготовки та стандартів вищої освіти. Інтервенція ресурсного підходу до педагогічного проектування протікає на тлі переходу до імовірного прогнозування в усіх соціальних сферах і відмови держави від розробки уніфікованих рекомендацій щодо організації освітньої діяльності. У теперішній час ми проживаємо етап теоретичного осмислення ресурсного підходу та його практичної апробації.

Ключові слова: компетентність, ресурсний підхід, Стратегія ЗВО, Національна рамка кваліфікацій, Стандарт вищої освіти.

Постановка проблеми. Педагогічна наука породила низку традиційних підходів до явища проектування освітнього процесу у вищій професійній освіті — ситуативний, системно-плановий, програмно-цільовий [2–5]. Кожен з них актуалізувався в певний історичний момент розвитку вітчизняної освіти і збагатив термінологічну систему педагогічного проектування, розширив панораму аспектів застосування явища проектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На відміну від інших методологічних підходів ресурсний підхід залишається недостатньо розкритим у сучасних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях, хоча про його потребу у використанні пишуть науковці Т. Давиденко, Т. Шамова, вивчаючи питання управління освітнім процесом у школі, Т. Цецоріна, досліджуючи проблему організації освітнього процесу в школі на основі ресурсного підходу, Т. Рогова, розкриваючи в дослідженні необхідність урахування ресурсів особистості як один із принципів персоналізованого підходу. В. Павленко підкреслив значущість ресурсно-стильового комплексу методів в управлінні, А. Деркач пропонує до використання в практиці підготовки фахівців ресурсозбережувальні технології.

Мета статті — проаналізувати й визначити можливості реалізації ресурсного підходу у сучасній дидактиці під час проектування освітнього процесу в університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці 90-х років назріли передумови зміни наявної ситуації, що відносились до програмно-цільової методології. У педагогіці цей сутнісний поворот пов'язаний з ім'ям Ю. К. Бабанського [1], який запропонував закласти в основу проектування освітнього процесу варіативний пакет, що складається з декількох сценаріїв здійснення освітнього процесу. Широка підтримка цієї позиції в педагогічній практиці вилилась в практичну суперечність: винайдені сценарії майбутнього освітнього процесу вельми жорстко були пов'язані з ресурсним забезпеченням, таким чином, у змісті проекту акценти були зміщені із заходів щодо реалізації цілей проекту освітнього процесу на дії щодо активізації та залучення ресурсів його здійснення. Разом з тим саме досягнення мети проектування освітнього процесу продовжувало виступати критерієм ефективності та результативності проекту.

Ця критеріальна рамка і породила серйозні суперечності, тому що безпосереднім результатом реалізації проекту освітнього процесу виявлялося збільшення ресурсів і прискорення розвитку іманентних системі освіти можливостей, а оцінювався інший результат — виконання декларованих цілей. У результаті виникла неузгодженість між інспекцією, яка оцінює якість як виконання цілей, і державно-громадською експертизою, що перевіряє відповідність залучених і активованих ресурсів отриманого результату реалізації проекту.

Другою передумовою стала участь науково-педагогічної спільноти в проектуванні. Ініціативність діяльності професійних педагогів-проектувальників, їх скоординовані дії, що виникають при цьому, солідарність і кумулятивний ефект складання їх зусиль дозволили дослідникам побачити нові можливості проектування: виявилось, що разом з виявленням наявних, урахуванням очевидних, оптимізацією використуваних в проекті ресурсів (основи цільового програмування) їх можна у ході проекту створювати, пробуджувати і активізувати, нарощувати. Усвідомлення цього факту призвело до розуміння надмірності педагогічних проектів стосовно безпосередньої їх цілі, щодо вирішуваної проблеми. Взагалі стало ясно, що сама наявність групи професійних суб'єктів проектування — педагогів з досвідом реалізації проектів освітнього процесу, що мають досвід його рефлексії, дозволяє ініціативно виходити за рамки початкового варіанта проекту.

Ці передумови зумовили особливу теоретичну інтерпретацію суті явища проектування педагогічних об'єктів різного рівня. Так, основний результат проектування освітнього процесу на стратегічному рівні — Стратегія ЗВО, яка стала мислитися не просто документом, що виникає в результаті проектування освітнього процесу, а комплексною розгорнутою соціальною нормою стосовно всіх основних характеристик Національної рамки кваліфікацій для певного спрямування підготовки та Стандарту вищої освіти. Ця норма постає своєрідним соціальним ресурсом, покликаним забезпечити:

— реалізацію (виконання) вимог відповідної рамки як державної соціальної норми в освітній та науковій діяльності конкретного вишу, з урахуванням особливостей його науково-освітньої школи і актуальних потреб регіонального ринку праці;

— соціально-необхідну якість вищої освіти в конкретному виші не нижче рівня, встановленого вимогами відповідного рівня акредитації;

— основу для об'єктивної оцінки фактичного рівня сформованості обов'язкових результатів освіти у здобувачів вищої освіти на всіх етапах їх професійної підготовки в конкретному виші;

— основу для об'єктивної оцінки (і самооцінки) освітньої та наукової діяльності конкретного вишу.

Оскільки традиційні підходи навіть у своїх прогресивних пізніх варіантах не відповідали викликам часу і новому розумінню педагогічного проекту, відбулася зміна методологічних підстав проектування освітнього процесу: традиційна методологія поступається ресурсному підходу. Інтервенція ресурсного підходу до педагогічного проектування протікає на тлі переходу до імовірнісного прогнозування в усіх соціальних сферах і відмови держави від розробки уніфікованих рекомендацій щодо організації освітньої діяльності. У теперішній час ми проживаємо етап теоретичного осмислення ресурсного підходу та його практичної апробації.

Ключова його ідея така. Самі ресурси існують в двох станах: не тільки в актуальному, коли ресурс виступає як засіб досягнення мети (саме так він мислиться в програмно-цільовому підході), але і в стані спокою — як резерв. Тоді для використання ресурсу необхідні додаткові дії — актуалізація (приведення в дієвий стан, розвиток) [7]. Ці резерви мають бути враховані в проекті, а дії щодо їх актуалізації повинні стати складовою проекту. Таким чином, провідним у ресурсній логіці проектування освітнього процесу стає не питання мети, яка традиційно вноситься в освіту «ззовні», а питання ресурсного забезпечення руху суб'єкта освіти відкритою проективною освітньою траєкторією.

Якщо аналізувати ресурси університету, то просторово вони знаходяться всередині або поза ним, під час їхнього проектування враховуються такі принципові моменти:

— ресурси проектування освітнього процесу мають власну логіку існування (час існування);

— для вирішення завдань проекту може відчуватися брак можливостей (обмеженість ресурсів), ресурси проекту можуть реалізовуватися, залучатися, розвиватися — нарощуватися, брак можливостей може компенсуватися;

— провідне місце в проектуванні освітнього процесу в університеті займають людські ресурси суб'єктів освіти: здобувачі вищої освіти, науково-педагогічний колектив вишу, роботодавці;

— кожен суб'єкт освіти стосовно своїх ресурсів виступає їх автором, а експертом якості цього «авторства» є суспільство.

Осмислення потенціалу вказаних підстав і опір на них дають можливість висунути ідею про інакше розуміння сутності об'єкта педагогічного проектування в університеті. Її ядром стає пов'язана з освітнім процесом у вищій системі поновлюваних, частково відновлюваних і невідновлюваних людських ресурсів суб'єктів освіти, які проявляються або можуть проявлятися в реальності освітньої діяльності як компетенції (дії). Компетентнісна модель (цілісність компетенцій на певному рівні їх сформованості) стає основним конструктом проекту освітнього процесу, зафіксованим в Національній рамці кваліфікацій як вимоги держави до результатів освіти студента університету. Разом з тим компетенція, сформована у ході проектування і реалізації проекту освітнього процесу до рівня «знає що і як робити» і «вміє робити», є лише потенціалом, резервом майбутньої соціально-професійної діяльності суб'єкта освіти. Ресурсом вона стає тоді, коли прийме ініціативний характер (піднімається до рівня готовності її виконувати). У цьому випадку вона перестає бути тільки тим, чим повинна бути: дією, оскільки стає надмірною щодо самої себе, не рівною самій собі, перевершує норми, очікування і характеризує вже особисті якості і властивості суб'єкта, що володіє нею. Сформована до цього рівня готовності компетенція відразу сприймається таким чином, як якщо б вона була ресурсом (джерелом сил і засобів), що дає можливість зміни сфери її застосування.

Процесуально-педагогічне проектування освітнього процесу в рамках ресурсної методології проходить такі етапи:

— цілісний, антропоспрямований процес творення варіантів збільшення ресурсів людини в освітньому процесі;

— відбір гуманно орієнтованих оптимальних варіантів і впровадження їх в масову практику відповідно до задуманих характеристик;

— оцінку результатів реалізації проекту, що здійснюється професійним педагогом у ході соціального партнерства з суб'єктами освіти, і встановлення відповідальності за якість цих результатів [6].

Така інтерпретація поняття, об'єкта, етапів обумовлює й управлінські особливості педагогічного проектування освітнього процесу: його управлінська сторона полягає в описі відношення до тих чи інших якостей і властивостей суб'єкта освіти як до реального ресурсу і управлінні у ході освітнього процесу всіма ресурсами освіти та навколишнього середовища з метою збільшення (збереження) ресурсу суб'єкта освіти.

Експансія цієї ідеї в освіту дозволяє реально здійснити множинність різних проектів освітнього процесу, що, у свою чергу, повинно буде привести і вже призводить до низки фундаментальних наслідків, які формують ресурсну природу освіти:

1. Освітній процес проектується гуманно орієнтованим (проектів освітнього процесу в межі може бути стільки, скільки людей з їх людським ресурсом).

2. Проекти освітнього процесу можуть орієнтуватися на різні культурно значущі орієнтири: науку, практику, соціальні цінності та ін. (їх може бути в межі стільки, скільки орієнтирів).

3. Проекти освітнього процесу мисляться рівноцінними й рівнозначними, якщо вони повністю розкривають ресурси суб'єктів освіти.

4. Проекти освітнього процесу несуть в собі відбиток суб'єктивної позиції проектувальника, його людського ресурсу.

У рамках ресурсного підходу педагогічному проектуванню передують детальне вивчення цілісної ресурсної картини проекту освітнього процесу за певними напрямками:

- цілі проектного освітнього процесу (для чого використовуються ресурси);
- партнери, інформація, технології, матеріальні засоби й умови, суспільно-професійна репутація вишу та ін. (ресурси як такі);
- держава, педагоги, батьки, адміністрація університету, здобувачі вищої освіти, роботодавці та інші суб'єкти освіти (власники й розпорядники ресурсів); природне і культурне середовище;
- статус, очікування, інтереси суб'єктів проектування, характеристики зовнішнього і внутрішнього середовища (властивості, від яких залежать перелік і обсяги ресурсів).

Наведений підхід диктує і власну логіку проектування, пов'язану з кроками щодо використання ресурсів: дослідження (у тому числі діагностика, прогнозування, аналіз), планування, програмування роботи з ресурсами освітнього процесу, організація роботи з одиничним зразком проекту, впровадження в масову соціальну практику, оцінка результатів реалізації проекту, корекція — етапи проектувальної діяльності.

Така логіка дозволяє говорити, що ресурсний підхід певним чином згладив наявні суперечності програмно-цільового підходу і більш повно відповідає сучасним уявленням щодо проектування освітнього процесу.

У свою чергу, аналіз зміни підходів також зумовив виявлення таких тенденцій в педагогічному проектуванні освітнього процесу в університеті:

- розширення кола суб'єктів проектування;
- професіоналізація проектувальної діяльності в освіті та підвищення її якості;
- інтеграція освіти, науки й виробництва в проектуванні;
- збільшення частки неформалізованих аспектів проекту;
- індивідуалізація об'єктів проектування.

Висновки. Необхідність теоретичного осмислення проектування освітнього процесу в рамках ресурсної методології, безумовно, потребує звернення до нових педагогічних концепцій і теорій. Попереднє теоретичне дослідження передумов дозволяє зробити висновок про те, що такими теоріями можуть стати:

- теорія інтеграції освіти;
- теорія маркетингу в освіті;
- теорія інновацій в освіті;
- системно-синергетична концепція гуманно орієнтованої освіти;
- теорії індивідуалізації освітніх програм;
- теорії динамічного програмування.

Обґрунтування застосування вказаних теорій у ресурсній логіці педагогічного проектування і виявлення принципів є завданням подальшого дослідження явища проектування освітнього процесу в університеті.

Список літератури / References

1. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. — М. : Знание, 1987. — 80 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология. № 6).

Babanskij, Yu. K. (1987). *Intensifikatsija protsessa obuchenija* [Intensification of teaching process]. *Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Pedagogika i psikhologija* [The newest in terms of life, science, technology], no. 6. Moscow, Znanie Publ., 80 p.

2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. для индустр.-пед. техникумов и для студентов инженер.-пед. специальностей / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 329 с.

Bezrukova, V. S. (1999). *Pedagogika. Proektivnaja pedagogika: ucheb. dlya industr.-ped. tekhnikumov i dlya studentov inzhener.-ped. spetsial'nostey* [Pedagogy. Projective pedagogy; textbook for industrial education technical schools and engineer education specialty students]. Yekaterinburg, Delovaja Kniga Publ., 329 p.

3. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Заир-Бек. — Санкт-Петербург : РГПУ, 1995. — 35 с.

Zair-Bek, E. S. (1995). *Teoreticheskie osnovy obuchenija pedagogicheskomu proektirovaniyu* [Theory of instructional design teaching]. St Petersburg, RGPU Publ., 35 p.

4. Муравьева, Г. Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе : моногр. / Г. Е. Муравьева ; под ред. М. М. Левиной. — Москва : [б. и.], 2002. — 200 с.

Murav'eva, G. E., Levina, M. M. (ed.), (2002). *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'nykh protsessov v shkole* [Theory of educational processes designing in terms of secondary school]. Moscow, 200 p.

5. Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования / В. А. Богословский, С. Н. Гончаренко, Е. В. Караваева и др. — Москва : МГУ, 2008. — 75 с.

Bogoslovskiy, V. A., Goncharenko, S. N., Karavaeva E. V. & other (2008). *Podhody k razrabotke normativno-metodicheskogo obespechenija realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Approaches to the development of normative and methodological support for the implementation of the basic educational programs of higher professional education]. Moscow, MGU Publ., 75 p.

6. Тягунова, Ю. В. Понятие и явление проектирования образовательно-научного процесса университета // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2012. — Вып. 15. — № 4 (263). — С. 50–56.

Tyagunova, Yu. V. (2012). *Ponyatie i yavlenie proektirovaniya obrazovatel'no-nauchnogo protsessa universiteta* [The design concept and phenomenon of the educational and scientific process of university]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»* [The Official Bulletin of SUSUn. Series «Education. Pedagogical sciences»], issue 15, no. 4 (263), pp. 50–56.

7. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. — М. : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2002. — С. 190.

Shamova, T. I., Tret'yakov, P. I., Kapustin, N. P. (2002). *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami* [Management of educational systems]. Moscow, Gumanit. izdat. tsentr «VLADOS» Publ., 190 p.

Дата надходження рукопису 16.11.2017

Цель. Проанализировать и определить возможности реализации ресурсного подхода в современной дидактике в процессе проектирования образовательного процесса в университете.

Методы. Решение поставленных задач осуществлялось с помощью использования таких методов, как: анализ и обобщение научной и учебно-методической литературы по проблемам дидактики; системный анализ; сочетание исторического и логического методов в исследовании; выделение подсистем сложных объектов и их системный анализ, цельные, интегральные подходы к исследованию педагогических явлений.

Результаты. Определено, что основным результатом проектирования образовательного процесса на стратегическом уровне — Стратегия ВУЗа, которая является не просто документом, возникающим в результате проектирования образовательного процесса, а комплексной развернутой социальной нормой применительно ко всем основным характеристикам Национальной рамки квалификаций для определенного направления подготовки и стандартов высшего образования. Интервенция ресурсного подхода в педагогическом проектировании протекает на фоне перехода к вероятностному прогнозированию во всех социальных сферах и отказа государства от разработки унифицированных рекомендаций по организации образовательной деятельности. В настоящее время мы проживаем этап теоретического осмысления ресурсного подхода и его практической апробации.

Ключевые слова: компетентность, ресурсный подход, Стратегия ВУЗа, Национальная рамка квалификаций, Стандарт высшего образования.

Objective. To analyze and determine the possibilities of implementing a resource approach in modern didactics during the design of an educational process at the university.

Methods. Methodological basis of the present research presupposes the following kinds of analysis: analysis and synthesis of scientific and educational literature on the problems of didactics; system analysis; combining historical and logical methods in the study; allocation of subsystems of complex objects and their system analysis, holistic, integrated approach to the study of pedagogical phenomena.

Results. It is determined that the main result of the educational process design at the strategic level is the University Strategy, which is not just a document arising from the educational process design, but a complex deployed social norm in relation to all the main characteristics of the National Qualifications Framework for a particular direction of training and higher education standards. The intervention of the resource-based approach to pedagogical design proceeds against the background of the transition to probabilistic forecasting in all social spheres and the refusal of the state to develop unified guidelines for the organization of educational activities. At present, we are living a stage of theoretical understanding of the resource-based approach and its practical testing.

Key words: competence, resource-based approach, University Strategy, National qualification framework, higher education standard.

УДК [37.016:81–027.63]-057.875:640.4(045)

Федорова О. Ф.,
викладач
вищої категорії

Криворізький державний комерційно-економічний
технікум, м. Кривий Ріг, Україна,
e-mail: olga72fedorovs@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

UDC [37.016:81–027.63]-057.875:640.4(045)

Fedorova O. F.,
Teacher

Kyryvi Rih State Commercial-Economic Technical school,
Kyryvi Rih, Ukrain, e-mail: olga72fedorovs@gmail.com

PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO THE STUDENTS OF HOTEL BUSINESS AND CATERING

***Мета.** Розглянути особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням майбутнім фахівцям готельно-ресторанної справи.*

***Методи.** Досягнення поставленої мети здійснювалося за допомогою використання таких методів, як узагальнення наукової, науково-популярної, методичної й навчально-методичної літератури з питання особливості викладання англійської мови професійного спрямування, системний аналіз форм, методів викладання іноземної мови у навчальних закладах.*

***Результати.** У статті розглянуто особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням майбутнім фахівцям готельно-ресторанної справи, проаналізовано нові та традиційні професійно орієнтовані технології навчання.*

***Ключові слова:** професійно орієнтоване навчання, інтерактивні методи навчання, традиційні методи навчання, готельно-ресторанна справа, комунікативна компетенція, рольова гра, мотивація.*

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов. Становлення сучасних спеціалістів у сфері готельно-ресторанної справи (адміністраторів та менеджерів готелів, персоналу готелів, офіціантів, метрдотелів, адміністраторів залу), необхідність спілкування в країнах світу, в мережі Інтернет та телефоном — усе це викликає необхідність у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови.

Тому навчання англійської мови професійного спрямування базується, перш за все, на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктуються характерними особливостями професії або спеціальності.

Мета статті — дослідження питання особливості застосування інтерактивних і традиційних методів навчання в контексті формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість вищої освіти, на думку провідних вітчизняних науковців (В. П. Андрущенко, П. О. Бех, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Г. В. Онкович, В. Г. Редько та ін.), залежить значною мірою від рівня володіння випускниками іноземними мовами. У наш час все більше уваги приділяється питанням навчання іноземної мови як мови професійного спілкування. Проблема професійно орієнтованого навчання іноземної мови досліджувалась багатьма авторами (Н. Д. Гальскова, О. Г. Поляков, Т. Hutchinson, А. Waters та ін.). Проте актуальність цього питання не втрачається і нині у зв'язку з тим, що рівень володіння іноземною