

4. Slozans'ka, H., 2015. Osoblyvosti akademichnoyi mobil'nosti u vyshchlykh navchal'nykh zakladakh [Features of Academic Mobility in Higher Educational Institutions]. *Social Work and Education*, 1.2, 1, pp. 82-88.
5. Slozans'ka, H. I., 2013. Stanovlennya i rozvytok sotsial'noyi roboty v Avstralii [Formation and development of social work in Australia]. *Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk. Pedagogical sciences*, 11(2), pp. 39-44.
6. Bigot, F., Rivard, T. and Tudoux, B. 2003. Mobilite professionnelle des salaries du secteur social et medico-social. *Cahier de recherche*, 183.
7. Dominelli, L., 2007. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom. *Australian Social Work*, 60 (1), pp. 29-45.
8. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. [online] Available at: http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html [Accessed 05 March 2017]. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p.
9. Sapis, A., 2006. Globalization and the reform of European social models. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 44(2), pp. 369-390.
10. Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA). Final report. November, 2011. 95 p
11. Findlay, M., & McCormack, J. 2007. Globalization and social work education and practice: Exploring Australian practitioners' views. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 123.

В статті проаналізовано зарубіжний досвід формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників на прикладі Австралії, Канади, Франції. Розкрито сутність професійної мобільності, уточнено її фактори, види, компоненти. Акцентовано увагу на особливостях австралійської системи вищої соціальної освіти. Охарактеризовано основні механізми формування професійної мобільності соціальних працівників у Франції. Виявлено, що система соціальної освіти в Канаді відповідає міжнародним стандартам, характеризується динамізмом, гнучкістю та преемственністю. На основі узагальнення зарубіжного досвіду формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників виділено можливі шляхи творчого використання позитивного досвіду Австралії, Канади та Франції в національних умовах.

Ключові слова: соціальний працівник, професійна мобільність, соціальна освіта, ефективність соціальної освіти, професійна компетентність, зарубіжний досвід соціальної освіти, Австралія, Канада, Франція.

The article analyzes the foreign experience of formation of professional mobility of future social workers on the example of Australia, Canada, France. The essence of professional mobility is disclosed, its factors, types, components are specified. The emphasis is made on the peculiarities of the Australian system of higher social education, which has the following features of European education: multi-level and continuity, accessibility, efficiency and quality. It is found that the formation of professional mobility of future social workers in Australia is carried out by promoting the continuity of different levels of training of specialists; development of new mechanisms for access to various types of higher education; improvement models of training of specialists and mechanisms of alternate training; promotion the further development of the system of higher social education. The main mechanisms of formation of professional mobility of social workers in France are characterized: profiling of training of specialists in the social sphere, introduction of the category of "recognition of professional competence", the period of professionalization and individual right to training. It is determined that Canada's social education system meets international standards, is characterized by dynamism, flexibility and continuity in the training of specialists. It is noted that the training of social workers as general practitioners in Canada creates conditions for the professional mobility of a specialist, since it does not limit the scope of his professional activities to a set of highly specialized competencies. Based on the generalization of foreign experience in forming the professional mobility of future social workers, possible ways of creative use of the positive experience of Australia, Canada and France in the national conditions are identified.

Key words: social worker, professional mobility, social education, effectiveness of social education, professional competence, foreign experience of social education, Australia, Canada, France.

УДК 37.016:81'243(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-210-213

Сіладі Василь Васильович,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мета дослідження полягає в підкресленні важливості стратегій під час вивчення іноземної мови та її викладання. Робота узагальнює наявні відомості із стратегій вивчення мови, дає визначення поняття стратегії вивчення мови й окреслює таксономію стратегій вивчення мови, запропоновану провідними дослідниками у цій галузі. Визначено роль учителя в застосуванні методики стратегій і наведено низку проблем для подальшого вивчення стратегій вивчення мови.

Ключові слова: стратегії навчання іноземної мови, когнітивні стратегії, мета когнітивні, класифікації стратегій.

Постановка проблеми. В останні двадцять років відбувся прорив у дослідженні проблеми навчання мови, приділяється більша увага учням та їхньому навчанню, ніж учителям і викладанню. Поряд із новою сферою наукових інтересів у вивченні іноземної мови першочерговою метою дослідників було виявлення того, як учні обробляють нову інформацію і стратегії якого типу застосовують для інтерпретації, вивчення та запам'ятовування нової інформації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження питання стратегій вивчення мови розпочалося в 60-х роках ХХ століття. На дослідження стратегій вивчення мови здійснювала значний вплив когнітивна психологія (Williams та Burden) [11]. У 1966 р. А. Картон опублікував працю під назвою «Спосіб суджень у

вивченні іноземної мови», яка є першою спробою вивчення стратегій навчання. У 1971р. Дж.Рубін розпочав дослідження стратегій успішних учнів і заявив, що ці стратегії можуть використовуватися і менш успішними учнями та класифікував процеси, які безпосередньо чи опосередковано сприяють вивченню мови (Rubin) [10]. І головним завданням було «визначити, які результати вивчення другої іноземної мови» [10]. Методика навчальних стратегій іноземної мови учнями загальноосвітніх шкіл досліджувалися такими вченими, як А. Венден та Дж.Рубін, Дж. Річардс і Дж. Платт, К. Фаер та Г.Каспер, Г.Штерн, Р. Оксфорд та іншими.

Мета статті: обґрунтувати роль методики стратегій у вивченні іноземної мови.

Результати дослідження. Існує значна кількість визначень стратегій вивчення мов. А. Венден та Дж.Рубін (Wenden та Rubin) [11] у своєму дослідженні визначили стратегії навчання як «... будь-яку дію, крок, план, рутину, яку застосовує учень для полегшення отримання інформації, її зберігання, знаходження та використання». Дж. Річардс і Дж. Платт (Richards і Platt) [8] визначили стратегії навчання як «навмисні форми поведінки і думок, які застосовуються під час навчання для кращого розуміння й запам'ятовування інформації». К. Фаєр та Г.Каспер (Claus та Casper) [3] підкреслюють, що стратегія навчання – це «експериментальна мова розвитку мовної та соціолінгвістичної компетенції». На думку Г.Штерна (Stem) [9] «поняття стратегії навчання залежить від того, наскільки свідомо учні беруть участь у досягненні конкретних цілей, і чи можна розглядати стратегії навчання у широкому розумінні навмисними напрямками й техніками навчання». Учні застосовують стратегії вивчення мови під час обробки нової інформації, а науковці вже ідентифікували й описали виконання пов'язаних із цим завдань.

Проаналізуємо класифікації стратегій вивчення мови дослідників, оскільки існує значна кількість класифікацій стратегій навчання мови. Більшість спроб класифікувати стратегії вивчення мови відображає переважно схожу категоризацію стратегій вивчення мови без радикальних змін. У подальшому розглянемо класифікації стратегій вивчення мови Дж.Рубіна (Rubin) [10], Р.Оксфорда (Oxford) [9], Дж.О'Мейлі (O'Malley) [6] та Г.Штерна (Stem) [9].

Класифікація стратегій вивчення мови Дж. Рубіна (Rubin) [10]. На підставі проведеного фундаментального дослідження стратегій Дж. Рубін розрізняє стратегії, які сприяють навчанню безпосередньо, і стратегії, які роблять це опосередковано. Дж. Рубін стверджує, що учні застосовують три види стратегій, які безпосередньо або опосередковано сприяють вивченню мови. До них належать: стратегії навчання, комунікативні стратегії, соціальні стратегії

Стратегії навчання поділяються на два основні типи і належать до стратегій, які безпосередньо сприяють розвитку мовної системи учня: когнітивні стратегії навчання; метакогнітивні стратегії навчання.

Когнітивні стратегії навчання спрямовані на навчання або вирішення проблем і вимагають безпосередній аналіз навчального матеріалу, його перетворення або синтезу. Дж. Рубін виявив 6 головних когнітивних стратегій навчання, які безпосередньо сприяють вивченню мови: роз'яснення/перевірка; відгадування/індуктивне виведення висновків; дедуктивна аргументація; практика; запам'ятовування; моніторинг/постійний контроль, спостереження.

Метакогнітивні стратегії навчання застосовуються для контролю вивчення мови, його регулювання або самостійного керування. Вони включають цілу низку процесів, зокрема планування, визначення пріоритетів, цілей та самоврядування.

Комунікативні стратегії менше стосуються вивчення мови, оскільки вони фокусуються на участь у комунікації, інтерпретацію значення та визначення наміру мовця. Мовці використовують комунікативні стратегії, коли стикаються з труднощами, наприклад, коли закінчуються комунікативні засоби або коли стикаються з помилковою інтерпретацією повідомлення адресатом.

Соціальні стратегії – це та діяльність, у якій беруть участь учні, в результаті якої у них з'являється можливість пізнати й практикувати власні знання. Проте, ці стратегії стосуються цільової мови, сприяють навчанню опосередковано й не ведуть до безпосереднього вивчення, зберігання, знаходження й застосування мови [10].

Класифікація стратегій вивчення мови за Р. Оксфордом (Oxford) [7]. На думку Р.Оксфорда (Oxford) [7], метою стратегій вивчення мови є розвиток комунікативної компетенції. Р.Оксфорд класифікує стратегії вивчення мови на два класи: безпосередні та опосередковані, які, у свою чергу, поділяються на 6 груп. У

класифікації Р.Оксфорд метакогнітивні стратегії допомагають учням регулювати процес власного навчання. Афективні стратегії пов'язані з емоційними вимогами учня, наприклад, довірою, а соціальні стратегії ведуть до інтенсивної взаємодії цільовою мовою. Когнітивні стратегії – це ті ментальні стратегії, які сприяють розумінню навчання учнями, стратегії запам'ятовування, які застосовуються для зберігання інформації, тоді як компенсаційні стратегії допомагають учням подолати проблеми, викликані відсутністю певних знань з метою продовження комунікації.

Таксономія стратегій вивчення мови за Р. Оксфордом (Oxford) [7] виглядає таким чином:

Прямі стратегії:

1. Спрямовані на розвиток пам'яті: формування ментальних зв'язків; застосування зображень і звуків; ретельний аналіз; застосування операцій.

2. Когнітивні стратегії; практика; приймання й надсилання стратегій повідомлення; аналіз та аргументація; створення вхідної та вихідної структури.

3. Компенсаційні стратегії: раціональне виведення висновків; подолання перешкод мовлення та письма.

Непрямі стратегії:

1. Метакогнітивні стратегії; централізація навчання; організація і планування навчання; оцінка навчання.

2. Афективні стратегії: зменшення тривожності; стимулювання самих себе підтримка емоційної тональності.

3. Соціальні стратегії: запитання; співробітництво з іншими; солідарність з іншими.

Таким чином, значна частина нещодавно проведеної роботи підтверджується концепцією стратегій вивчення мови, яка виходить за межі когнітивних процесів та включає соціальні й комунікативні стратегії.

Класифікація стратегій вивчення мови за системою Дж. О'Мейлі (O'Malley) [6] поділяє стратегії вивчення мови на три основні підкатегорії: метакогнітивні стратегії; когнітивні стратегії; соціо-афективні стратегії.

Метакогнітивні стратегії за О'Мейлі виражає виконавчу функцію, стратегії, які вимагають планування навчання, обмірковування у процесі навчання, розуміння та оцінку після завершення конкретної діяльності. Основні метакогнітивні стратегії можуть включати попередню організаційну, керувану увагу, селективну увагу, самоконтроль, функціональне керування, самоперевірку, виконання із затримкою та самооцінку.

Когнітивні стратегії за Дж.О'Мейлі обмежуються спеціальними дидактичними завданнями і включають безпосередню маніпуляцію з навчальним матеріалом. До основних когнітивних стратегій належать повторення, переклад, групування, конспектування, дедукція, рекомбінація, зображення, сприймання на слух, ключові слова, розміщення у контексті, розробка, передача й висновки.

Соціо-афективні стратегії за Дж. О'Мейлі - це соціальна діяльність і взаємодія. До головних соціо-афективних стратегій належать взаємодія та запитання з метою роз'яснення (Brown)[1].

Класифікація стратегій вивчення мови за Г. Штерном (Stem) [9]. Г. Штерн виокремлює п'ять основних стратегій вивчення мови. До них належать: стратегії керування й планування, когнітивні стратегії, комунікативні – стратегії досвіду, міжособистісні стратегії, афективні стратегії

Стратегії керування й планування пов'язані з керуванням індивідуального навчання учня. Роль викладача, відповідального за розвиток індивідуальної програми учня, полягає у наданні порад. У цьому випадку завданням учня є: вирішити які зобов'язання необхідні для вивчення мови; встановити раціональні цілі; приймати рішення щодо відповідної методики, вибору відповідних джерел та перевірки прогресу; оцінити результат у світлі попередньо визначених цілей та очікувань [9].

Когнітивні стратегії спрямовані на навчання або вирішення проблем і вимагають безпосередній аналіз навчального

матеріалу, його перетворення або синтез, які виокремлює як роз'яснення / перевірка; відгадування / індуктивне виведення висновків; дедуктивна аргументація; практика; запам'ятовування; моніторинг / постійний контроль, спостереження.

Комунікативні стратегії досвіду – це способи комунікації, якими послуговуються учні, включають такі комунікативні стратегії: опис, жести, перефразування, повторення й пошук пояснення. Мета цих технік полягає у запобіганні переривання комунікації (Stern) [9].

Міжособистісні стратегії спрямовані на власний розвиток й оцінювання власних досягнень. Учням необхідно налагодити зв'язок з носіями мови і співпрацювати з ними. Учням необхідно познайомитися з цільовою культурою (Stern) [9].

Афективні стратегії. Очевидно, що свідомі учні застосовують відмінні емоційні стратегії. В одних випадках вивчення мови може розчарувати, в інших – воно викликає відчуття незвичності. Є навіть випадки, коли в учнів виникають негативні емоції до носіїв мови. Свідомі учні певною мірою знають про ці емоційні проблеми і намагаються сформувати позитивне ставлення до іноземної мови, її носіїв та навчання. Методика навчання може допомогти учням зіткнутися й перебороти емоційні труднощі, звернути увагу або вказати на можливі розчарування (Stern) [9].

Стратегії вивчення мови чітко вказують як учні ставляться до завдань або проблем, які виникають у процесі вивчення мови. Іншими словами, незважаючи на те, що у деяких випадках стратегії вивчення мови застосовуються учнями неусвідомлено, вчителі бачать як учні оцінюють ситуацію, планують або обирають відповідні навички для розуміння, вивчення й запам'ятовування того, що вивчають в аудиторії. К. Феддергольдт (Fedderholdt) [4] стверджує, що коректне застосування учнями широкого спектру стратегій вивчення мови може покращити їх рівень володіння мовою. Метакогнітивні стратегії покращують організацію часу, виділеного для навчання, самоперевірку та самооцінку. До когнітивних стратегій належить застосування фонових знань, які можуть сприяти вирішенню нових проблем. Соціо-афективні стратегії включають прагнення допомоги від носіїв мови, наприклад виправити вимову або прохання до однокласника разом вирішити проблеми, які виникли під час вивчення мови.

На думку Л. Клоустона (Lessard-Clouston) [2], стратегії вивчення мови сприяють формуванню комунікативної компетенції. У широкому розумінні цієї концепції, стратегії вивчення мови включають усі ті стратегії, які застосовуються учнями під час вивчення іноземної як цільової мови, оскільки комунікативні стратегії є частиною стратегій вивчення мови.

Дослідження ефективних стратегій вивчення мови виявили цілу низку позитивних стратегій для використання менш успішними учнями, які бажають досягти кращих результатів у вивченні мови. Однак, завжди є імовірність того, що менш успішні учні застосовують ту саму ефективну стратегію вивчення мови, проте не досягають успіху з інших причин. Необхідно підкреслити, що застосування тих самих ефективних стратегій вивчення мови не

гарантує успіху вивчення мови слабшими учнями, оскільки успіх передбачає зокрема й інші фактори.

Вчителю, який бажає ознайомити своїх учнів із стратегіями вивчення мови, необхідно спочатку вивчити інтереси, мотивації та стиль навчання учнів. Таким чином, вчитель може дізнатися якими стратегіями вивчення мови користуються учні і спроектувати їхню поведінку в класі. Крім цього, вчитель може підготувати анкету, яку учні заповнюють до початку мовного курсу. Це доречний спосіб дізнатися вчителю про мету вивчення мови серед учнів, їх улюблені та менш улюблені види діяльності у класі. Вчитель може володіти необхідними знаннями про учнів, їх цілі, мотивацію, стратегії вивчення мови та розуміння майбутнього мовного курсу [2], йому необхідно забезпечити широкий спектр стратегій навчання з метою відповідності стилю навчання, уподобанням учнів щодо мотивації, стратегії, проаналізувати підручник, яким він користується в аудиторії і виявити чи містить він стратегії вивчення мови та їх навчання проаналізувати власні методи викладання й загальний стиль поведінки в аудиторії. Під час аналізу планів уроків вчитель мови може визначити, чи є можливість в учнів застосовувати різноманітні стилі й стратегії навчання, а також визначити стратегію навчання як відкрити, приховану або їх поєднання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Стратегії вивчення мови, які включають конкретні дії, поведінку, тактики або техніки, допомагають учням у вивченні цільової мови. Не підлягає сумніву той факт, що кожен учень застосовує стратегії вивчення мови під час навчання. Оскільки такі фактори як вік, стать, особистість, мотивація, самооцінка, життєвий досвід, стиль навчання, хвилювання, тривожність та ін. впливають на спосіб вивчення цільової мови учнями, не варто дотримуватися тієї точки зору, згідно якої, по-перше, кожен учень застосовує ту саму ефективну стратегію навчання, по-друге, необхідно навчати застосовувати й розвивати ті самі стратегії для того, щоб учні успішно вивчили іноземну мову. Л. Клоустон [2] зазначає, що дослідженням стратегій вивчення мови та стратегій навчання необхідно вийти за межі опису таксономії стратегій вивчення мови і спробувати дати відповідь на цілу низку запитань, як наприклад:

1. Який тип стратегій вивчення мови є найкращим для учнів і як вони взаємопов'язані?
2. Яка роль знання мови у використанні й навчанні стратегій вивчення мови?
3. Скільки часу необхідно учню для засвоєння застосування стратегій вивчення мови?
4. Який найкращий спосіб оцінки й вимірювання успіху застосування або навчання стратегій вивчення мови?
5. Окремі стратегії вивчення мови легше засвоюються в аудиторії або за її межами?

Імовірно, що відповіді на згадані вище та багато інших запитань стануть підґрунтям теорії, яка необхідна для того, щоб стратегія вивчення мови набула релевантності з точки зору сучасної практики вивчення іноземної мови, що стає перспективою подальших досліджень визначеної проблеми.

* Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018р., Угорщина
This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

References

1. Brown, Douglas (1987) Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.
2. Lessard-Clouston, Michael (1997) «Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers» on The Internet TESL Journal
3. Faerch, Claus and G. Kasper. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
4. Fedderholdt, Karen. (1997). «Using Diaries to Develop Language Learning Strategies» on Internet
5. Hall, Stephen. (1997). «Language Learning Strategies: from the ideals to classroom tasks». Language and Communication Division, Temasek Polytechnic on Internet
6. O'malley, J. Michael, Chamot, Anna U., Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. Kupper. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language in TESOL Quarterly 19: 557-584.
7. Oxford, Rebecca. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House Publishers.
8. Richards, J. and John PLATT. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman.
9. Stern, H.H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: OUP.

10. Wenden, A. and Joan RUBIN. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
11. Williams, M. and Robert L. Burden. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

Цель исследования заключается в подчеркивании важности стратегий при изучении иностранного языка и его преподавания. Работа обобщает имеющиеся сведения из стратегий изучения языка, дает определение понятия стратегии изучения языка и определяет таксономию стратегий изучения языка, предложенную ведущими исследователями в этой области. Определена роль учителя в применении методики стратегий и приводит ряд проблем для дальнейшего изучения стратегий изучения языка.

Ключевые слова: стратегии обучения иностранному языку, когнитивные стратегии, цель когнитивные, классификации стратегий.

The purpose of the study is to emphasize the importance of strategies for learning a foreign language and its teaching, the essence of which is to study the problem as students process new information and strategies of which type are used to interpret, study and memorize new information. The work generalizes available information from the strategies of language learning, defines the concept of a language learning strategy, and outlines the taxonomy of language learning strategies proposed by leading researchers in this field. The classification of strategies for learning a foreign language is substantiated: J. Rubin (learning strategies, communicative strategies, social strategies), R. Oxford (metacognitive strategies help students regulate their own learning process, affective strategies are related to the student's emotional requirements, and social strategies lead to intense interaction with the target language, cognitive strategies - these are the mental strategies that contribute to understanding the learning of learners, strategies for remembering), taxonomy of strategies for learning the language of R. Oxford (direct links strategy, indirect strategy), J. O'Malley: metacognitive strategy; cognitive strategies; socio-affective strategies, H. Stern distinguishes five main strategies for language learning: strategies of management and planning, cognitive strategies, communicative - strategies of experience, interpersonal strategies, affective strategies. The role of the teacher in the application of strategy techniques is determined, in particular, it is necessary to provide a wide range of training strategies in order to match the style of learning, the student's preference for motivation, strategies, analyze the textbook they use in the audience and identify or contain strategies for learning the language and their learning to analyze their own methods teaching and general style of behavior in the audience. To the teacher who wants to familiarize his students with the strategies for learning the language, you must first study the interests, motivation and style of learning the students. It is concluded that language learning strategies that include specific actions, behaviors, tactics or techniques help learners to learn the target language.

Key words: foreign language, learning strategies, cognitive strategies, cognitive goal, strategy classification.

УДК 371.13:378.22(71)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-213-216

Степанець Микола Юрійович,
аспірант,

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ

У статті описано сучасну систему освіти Канади, яка є інтегративною та багаторівневою. Розглянуто структурні особливості системи вищої освіти. Виокремлено освітньо-кваліфікаційний рівень магістр та які умови необхідно виконати для його отримання. Розглянуто найважливіші елементи університетських навчальних програм у рамках системи педагогічної освіти в Канаді на здобуття магістра освіти. Описано позитивні особливості у системі магістерської педагогічної освіти Канади.

Ключові слова: освіта, вища освіта, магістр, педагогічна освіта, навчальний процес, навчальна програма, педагогічна діяльність, система освіти Канади.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти як найважливішого інструменту суспільного розвитку. Особливу увагу слід звернути на вищу освіту, бо саме вона готує фахівців, що в майбутньому розбудовуватимуть країну. Розвиток системи вищої освіти Канади відбувається в особливому географічному та політичному контексті, що зумовило особливості канадської системи вищої освіти. Особливий інтерес представляють: диференціація канадської системи освіти; рівень автономії канадських вишів, які є незалежними в прийнятті рішень; підготовка магістрів освіти. Дослідження освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» в університетах Канади є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку української вищої педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суттєвий внесок зробили: щодо провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти у Канаді присвячені праці М. Красовицького, І. Руснака; неперервну професійну освіту висвітлено у працях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Г. Воронка, М. Лещенко, Н. Ничкало, К. Берке (K. Barker); вищу освіту Канади розглядали О. Ельбрехт, Л. Карпинська, В. Павлюк, К. Неппе (С. Knapper), Д. Портмен (D. Portman), К. Земен (K. Zeman); освіту дорослих М. Борисова, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Сігаєва, Д. Емстац (D. Amstutz). Значний інтерес становлять також роботи, присвячені вивченню

різних аспектів професійної підготовки вчителів у Канаді (Л. В. Булай, І. В. Гушлевська, Л. О. Карпинська, М. М. Левченко, М. П. Лещенко, Н. В. Муқан, В. П. Сливка, М. С. Смирнова).

Мета статті: розглянути структурні особливості сучасної системи вищої освіти у Канаді.

Результати дослідження. Канада є однією з основних промислово-розвинених країн світу, отже, є країною з високо розвиненими технологіями та освітою. Сильна економіка і постійний розвиток протягом століть поступово підвищували рівень накопичених знань та озброїли її своїми особливостями і перевагами. З кінця ХХ століття до початку 21-го століття Канада вступила на сходинку популяризації вищої освіти. Брутто-коефіцієнт охоплення населення вищою освітою в Канаді становить близько 50%, що є одним з найвищих показників у світі [5].

Різноманітний і складний характер системи освіти Канади багато в чому пояснюється особливостями її географічного положення, специфікою демографічної та політичної еволюції. Канада розвивалась у безпосередній близькості від США на колишніх (колоніальних) територіях Франції та Великої Британії і має відбиток освітніх систем цих країн.

Реалізація освітніх впливів різних країн: США, Франції та Англії (Великої Британії) у одній країні, дають унікальну освітню систему. В Канаді, на відміну від інших країн, історично склалося так, що питання освіти є компетенцією тільки провінційних законодавчих і виконавчих органів, що є унікальною особливістю