

УДК: 37.072:378.22(71)

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-2-10>

Микола Степанець,
аспірант кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,
вул. Роменська, 87-2, м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Актуальність дослідження зумовлена численними змінами освітньої парадигми у магістерській освіті педагога та його професійному зростанні. Тому висвітлення реформ, що відбувались у вищій освіті Канади у період з початку 19 до кінця 20 століття, має важливе значення. Вперше університети залучили до педагогічної освіти у 1906 через створення педагогічних факультетів. Провінції Канади розвивалися в різних напрямках, тому існує тільки один загальний аспект, який полягає в тому, що всі програми підготовки педагогів є університетськими. Провідну роль у канадському освітньому просторі грає декілька структур: провінційні департаменти та міністерства, Асоціація університетів і коледжів Канади, Асоціацією деканів освіти Канади, шкільні ради провінцій. Представниками канадських університетів і коледжів організовувались конференції, що мали значний вплив на освіту, на яких обговорювалися проблеми магістерської освіти в галузі гуманітарних наук та шляхи їх вирішення. Важливого значення набуває вдосконалення якості викладання, яке залежить від постійного підвищення кваліфікації вчителя, шляхом отримання магістерського рівня освіти.

Ключові слова: вища освіта, освітні реформи, магістр, навчальна програма, підготовка педагогічних працівників, освіта Канади.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми

Ураховуючи численні виклики сьогодення, загальноосвітні тенденції до зміни освітньої парадигми, створення нової педагогіки, орієнтованої на особистість, проблема підготовки високоякісних педагогічних працівників виходить у розряд найбільш пріоритетних. Вчителі нової генерації повинні бути фахівцями високого гатунку, вихованими на найкращих здобутках світової й вітчизняної педагогічної думки. Тому проблема реформування вищої освіти Канади в її теоретичному і практичному аспектах потребує детального вивчення, оскільки грає важливу роль у реформуванні системи підготовки магістрів освіти і адаптації їх до вимог міжнародного освітнього простору.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами парадигми суспільного розвитку, новизною особистісних і соціальних вимог до системи магістерської освіти педагога і його готовності до професійного розвитку. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення закордонної педагогічної освіти, стратегії розвитку і акцентування ролі в суспільному прогресі як об'єктивну закономірність.

Розглядаючи проблематику нашого дослідження ми спираємося на роботи американських і канадських вчених (Henley, & Young, 2009; Grimmitt, Young, & Lesard, 2012), які протягом останніх двох десятиліть досліджували тенденції в області освіти Канади. Вчені аналізували у своїх працях партнерство між університетами та школами, яке досі залишається крихким (Crocker, Dibbon, 2008; Kitchen, 2009).

Мета та завдання

Мета статті – обґрунтувати становлення магістерської педагогічної освіти у контексті реформування вищої освіти Канади.

Для досягнення мети було сформульовано такі

завдання: розглянути реформи вищої освіти Канади в історичній ретроспективі; визначити які організації та асоціації зіграли ключову роль у освітніх реформах Канади; проаналізувати процеси, що відбулись у магістерській педагогічній освіті під час реформування вищої освіти Канади.

Методи дослідження

Дослідження здійснювалось у міждисциплінарному просторі гуманітарних наук, де використовувалися наступні методи:

- загальнонаукові: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення для з'ясування генези досліджуваного освітнього феномена; методи індукції та дедукції для встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічних, політичних, соціальних та культурних процесів, що викликали реформування вищої освіти Канади.

- конкретно-наукові: порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний, ретроспективний методи, що дозволили охарактеризувати досліджувані феномени і явища в історичній ретроспективі; контент-аналіз для об'єктивного вивчення джерел інформації з подальшою інтерпретацією результатів у висновки.

Результати

Особливість системи вищої освіти Канади полягає в тому, що вона має тринадцять окремих систем, які розвивались окремо одна від одної. Розподіл відповідальності за освітню сферу у країні вдало коментують Р. Джонс, Р. Сколлон та С. Сколлон: «Канада є єдиною країною, яка не мала актів про вищу освіту чи національних університетів чи навіть урядового міністра, що відповідатиме за галузь вищої освіти» (Jones, Scollon, Scollon, 2011).

Характеризуючи реформи освіти у Канаді, важливо сказати, що майже всі відбувались на провінційному, а не національному рівні. Адже, Канада взагалі вважається «найдецентралізованою західною демок-

ратією» в галузі освіти (Sears, Clarke, Hughes, 1999). Через ухвалений у 1867 році Конституційний акт, в якому вказано, що провінції регулюють законодавчі та виконавчі органи в системі освіти. Відповідно до чого у кожній провінції функціонують власні міністерства чи департаменти освіти.

Уряд провінції Онтаріо у 1871 році прийняв Шкільний акт (School Act), який згодом був прийнятий і в інших провінціях, надав дітям право на початкову освіту, загальноосвітні школи стали державними з обов'язковою відвідуваністю, що актуалізувало попит на педагогів. Намагаючись вирішити дану проблему XIX століття, уряд впроваджував інноваційні методи для підвищення якості викладання. У Торонто створюється у 1890 році Педагогічна школа (School of Pedagogy), пізніше переміщена у Гамільтон у 1897 році як Нормальний коледж Онтаріо (Ontario Normal College). Заклад готував педагогів двох типів: випускники середніх шкіл отримували сертифікати 1-го класу (1st Classcertificates), а випускники університету отримували сертифікати звичайної або спеціалізованої школи (Ordinary or Specialist High School certificates).

Перші зусилля залучення університетів до педагогічної освіти були реалізовані через створення педагогічних факультетів в університетах Торонто у 1906 році та Квінс у 1907 році відповідно. Перехід до університету викликав труднощі, які зрештою підірвали експеримент. Три чверті студентів виявилися неспроможними вивчити складну університетську програму. У 1920 році програма університету Квінс була припинена, а в університеті Торонто факультет зазнав значних змін втративши автономію.

У 1911 році створюється Асоціація університетів і коледжів Канади (Association of Universities and Colleges of Canada), яка грає провідну роль у канадському освітньому просторі. Асоціація вимагає заклади відповідати чітким критеріям та дотримуватись визначених принципів інституційного забезпечення якості освіти, які вона перевіряє кожні п'ять років.

Представниками канадських університетів і коледжів у травні 1920 року обговорювали проблеми, що пов'язані з канадською вищою освітою під час зібрання в університеті Лаваль в Квебеку. Національна конференція канадських університетів (The National Conference of Canadian Universities) проводила щорічні наради з 1922 по 1939 рр., і була головним, майже єдиним, форумом для обговорення вищої освіти в Канаді.

Проблема дипломної роботи була одним з питань, яке обговорювали на першій Конференції канадських університетів, що відбулася в Монреалі в червні 1911 року. Дійсно, розширення можливостей навчання в магістратурі було однією з причин скликання Конгресу 1912 року. До 1911 року канадські університети не були стурбовані забезпеченням підготовки магістрів, хоча окремі установи, такі як Університет Квінс (Queen's), Університет Торонто (Toronto), Університет МакГілла (McGill) їх готували.

На конференціях увага магістратурі приділялась з 1915 по 1918 рік, особливо в тому, що стосується поліпшення співпраці між університетами МакГілла і

Торонто. У 1920 році порядок денний конференції включав обговорення шляхів для спонукання студентів навчання у магістратурі канадських вишів. Через стурбованість, що студенти продовжують навчання у магістратурі в Об'єднаному Королівстві.

Характеризуючи реформи, що відбувались у системі вищої освіти Канади, прокоментуємо і той факт, що запровадження дипломної роботи в канадському університеті для магістрів почалось після 1890 року. До цього часу не було магістрантів, а ступінь магістра надавався на основі роботи виконаної на рівні бакалавріату, у поєднанні зі сплатою гонорару і свідченнями про постійний інтерес до літературних або наукових досліджень.

Наступний крок у змінах магістерської освіти був проголошений на Національній конференції 1961 року, в документі під назвою «Проблеми та можливості університетів Канади», де зазначалося про незадовільний стан магістратури. Основною темою конференції було обговорення проблем магістратури і наукових досліджень в галузі гуманітарних та природничих наук. Приділялась велика увага питанням утворення нових факультетів в канадських університетах, а також стипендіям та соціальним виплатам студентам. Починаючи з 1970-х років педагогічна освіта педагогів переміщена до університетського сектору вищої освіти, де були створені факультети освіти.

Значною зміною у освіті Канади стало створення у 1967 році Ради міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education, Canada). Це міжурядова організація, яка об'єднує міністрів освіти провінцій та територій Канади і слугує платформою для обговорення питань сфери освіти, виконання спільних ініціатив в галузі освіти та представлення інтересів провінцій і територій.

У 40-50-ті роки у Канаді виникають проблеми у підготовці педагогічних кадрів. Результатом чого стає доповідь Холла-Денніса (Hall-Dennis Report) під назвою «Життя і навчання» (Living and learning: The report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario), яка проголошена у 1968 році, і була каталізатором для переосмислення вищої педагогічної освіти. У доповіді підсумовується, що необхідно розвивати навчальні програми, які орієнтуються на розвиток особистості, що у підготовці педагогів є основним принципом задля поліпшення освіти Онтаріо. Наголошувалось, що вища освіта має бути однаково доступною для всіх (PCAOESO, 1968).

Більшість рекомендованих змін до педагогічної освіти були схвалені та впроваджені міністром В. Девісом у 1974 році Положенням 269 (Regulation 269), де визначено навчальний план, кваліфікацію розділено на початкову, молодшу, середню, старшу та технологічну; визначено додаткові кваліфікації, спеціалізовані курси та курси викладання.

Однак, у доповіді Холла-Денніса велика частина відповідальності за розробку навчальних програм покладається на співробітників шкіл і шкільних рад. Тому, у 1980 році Міністерство освіти і Міністерство коледжів і університетів зібрали 314 співробітників, щоб сформувані цільову групу зі стратегічного пла-

нування, завдання якої полягало у вирішенні стратегічних питань, які будуть впливати на освіту в Онтаріо протягом наступних 5-20 років. Було обговорено близько 80 важливих проблем, узагальнивши результати своєї роботи у доповіді, де стверджувалося, що освіта як система має підготуватись до передбачення глобальних змін, і для цього необхідно переглянути цілі освіти. Визнано, що глобальні виклики, такі як культурні і демографічні зміни, зміни навколишнього середовища, потреба у нових професійних навичках, і зміна ролі жінок в суспільстві, повинні впливати на політику Онтаріо в галузі освіти. У доповіді було додано, що уряд повинен удосконалити структуру діагностики і аналізу, щоб передбачити майбутні стратегічні питання в галузі освіти на довгострокову перспективу (OMCU, 1984).

Для розуміння реформ освіти розглядаємо їх як взаємодію між урядом, професією викладача і університетами. Л. Аткинсон та ін. (Atkinsonetal, 2008) зазначають, що з 1980 року різні провінції розвивалися в абсолютно різних напрямках. Таким чином, серед канадських провінцій існує тільки один загальний аспект підготовки педагогів, який полягає в тому, що всі програми є університетськими, і ступінь бакалавра в галузі освіти є обов'язковим (Crocker, Dibbon, 2008). Магістерські програми підготовки зазвичай відповідають конкретним потребам при наборі нових вчителів, наприклад, для студентів, які вже мають університетську освіту, або підвищення кваліфікації, тощо.

Науковці Р. Крокер і Д. Діббон вважають, що Угода про початкову педагогічну освіту підписану Асоціацією деканів освіти Канади (Association of Canadian Deans of Education), означає першу спробу представницького органу на національному рівні розробити принципи, на основі яких можна побудувати програму початкової підготовки викладачів. На думку авторів, це широкомасштабна і новаторська ініціатива, яка може привести до створення більш узгодженої системи (Crocker, Dibbon, 2008). Доцільно додати думку дослідниці Дж. Кітчен, яка стверджує, що принципи підписані академічними деканами можуть створити умови для інноваційних реформ в галузі педагогічної освіти. Дана угода може відкрити можливості для розробки панканадських програми підготовки вчителів (Kitchen, 2009).

Крім того, з 1995 року вступила силу загальнонаціональна ініціатива – Угода про внутрішню торгівлю (УВТ), яка є міжурядовою торговою угодою, підписаною міністрами Канади. Вона дозволяє кваліфікованим працівникам в одній провінції мати аналогічні можливості працевлаштування в іншій (AIT, 2015). На думку дослідників, це є фактором, що збільшує складність підготовки викладачів в Канаді (Henley, Young, 2009; Van Nuland, 2011), бо підготовка педагогів різниться в залежності від провінції, а можливості працевлаштування однакові (Henley, Young, 2009).

З набуттям чинності угоди УВТ викладачі як довгих, так і більш коротких програм вважаються рівними щодо кваліфікації для викладання. Угода призводить до того, що факультети освіти змінюють програми, оскільки інші факультети мають коротшу три

валість (Van Nuland, 2011).

Угода УВТ зосереджена на професійних стандартах, а не способах їх отримання, що призведе до зниження статусу професії за рахунок створення альтернативних шляхів навчання, розташованих за межами університету (Henley, Young, 2009). Дослідники П. Грімметт, Дж. Янг і К. Лессард також дотримуються такого припущення, оскільки вважають, що УВТ негативно впливає на професійний статус викладача в країні. Хоча соціально-політичний контекст, в якому знаходиться педагогічна освіта в Канаді залишається відкритим (Grimmett, Young, Lessard, 2012).

Відмітимо, що А. Коул проаналізувала перешкоди, які виявила на освітніх факультетах для проведення позитивних реформ. А саме: брак часу, різна ступінь прихильності з боку персоналу, відсутність нагрод на університетському рівні, ізоляціоністська традиція університетської культури, а також конфронтації з питань розробки програм (Cole, 2000).

Канадська дослідниця А. Кітчен вважає проблематичним відсутність культури професійного розвитку на канадських освітніх факультетах. Вона зазначає, що не робиться систематичних зусиль для поєднання розвитку професорсько-викладацького складу та вдосконалення програм підготовки викладачів. Дійсно, індивідуалістична культура робить це особливо складним. Викладачі, які мають досвід роботи в школах, завжди використовують можливості професійного розвитку, однак лише не значна кількість, в силу короткострокового характеру контрактів. Викладачі, які поєднують наукову діяльність та викладання, часто не мають часу або бажання брати участь у видах діяльності по підвищенню кваліфікації професорсько-викладацького складу. У зв'язку з цим, систематичне підвищення кваліфікації, яке ускладнене в школах, представляється подвійно складним завданням на факультетах освіти (Kitchen, 2009).

Відмітимо, що яскравим прикладом вдалого реформування вищої освіти є взаємна розробка програми стажування для викладачів-початківців (Induction Program for beginning teachers) Департаментом освіти принца Едварда, Федерацією викладачів острова принца Едварда (Prince Edward Island Teachers Federation), Університетом Принца Едварда і шкільною радою (School boards), яка призначає наставників (mentors) для кожного викладача і забезпечує навчання без відриву від роботи (MELL, 2020).

З 2008 року університет острова принца Едварда пропонує освітню програму «Лідерство та навчання» (M.Ed: Leadership and Learning) на здобуття ступеня магістра освіти, в процесі якої майбутні педагоги опановують моделі, форми і методи, пов'язані з навчанням учнів з різними потребами (Gambhir, Broad, Evans, Gaskell, 2008).

Визнаємо, що вдосконалення якості викладання залежить від постійного підвищення кваліфікації вчителів. Успіх Канади в розвитку якісної системи вищої педагогічної освіти заснований на вдосконаленні майстерності вчительських кадрів, проведенні заходів, спрямованих на професійне зростання. Однак на сьогоднішній день не існує обов'язкових загальних вимог до програм професійного розвитку вчителів у провін-

ціях. Шкільні ради можуть приймати програми підвищення кваліфікації, виходячи з пріоритетів провінцій. Курси підвищення кваліфікації підготовлені керівництвом, пропонують широкий спектр заходів.

Важливу роль в реалізації різного роду внутрішньо-професійних програм грає Регіональна співдружність керівників шкіл і університетів провінцій, активно функціонує Асоціація викладачів. Організації сприяють поліпшенню умов праці педагогів; покращенню умов для професійно-особистісного розвитку; підвищенню зацікавленості в професії педагога; організації заходів щодо підвищення рівня педагогічної компетентності. Асоціації беруть участь в розробці освітніх стандартів і видачі сертифікатів, грають важливу роль в поліпшенні якості підготовки майбутніх учителів.

Асоціації викладачів провінцій, які належать до Федерації викладачів Канади, забезпечують доступність професійного розвитку, забезпечують підтримку і ресурси створення програм професійного розвитку, активізують комітети професійного розвитку педагогів.

В інтересах вдосконалення освітнього процесу більшість шкільних рад висувають вимогу, щоб директора отримували дипломи магістра в сфері управління освітньою установою (Master of education in educational administration and leadership) до того, як займуть цю посаду. Таку програму пропонує Університет Британської Колумбії, де зазначено, що програма для досвідчених педагогів. Випускники якої будуть готові виконувати завдання адміністраторів і

організаторів освітніх змін в школах і освітніх спільнотах (MEEAL, 2020).

Таким чином, діяльність системи вищої освіти Канади спрямована на забезпечення можливостей розвитку, для отримання магістерського ступеня, на основі набутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки і практичного досвіду.

Висновки

Отже, провівши дослідження можемо сказати, що вища педагогічна освіта пройшла довгий шлях реформації, який розпочався у 19 столітті.

Вагомий внесок у розвиток освіти внесли різного роду асоціації, як наприклад, Асоціація університетів і коледжів Канади, яка проводила конференції для розв'язання нагальних проблем магістерської освіти та наукових досліджень в освітній галузі. В Канаді педагогічна освіта характеризується тенденцією до професіоналізації викладання та розвитку професійної ідентичності. Активно пропагується навчання впродовж життя для підвищення професійних умінь та навичок, але на сьогоднішній день не існує обов'язкових загальних вимог до програм професійного розвитку вчителів. Шкільні ради можуть приймати програми підвищення кваліфікації, виходячи з пріоритетів провінцій.

Позитивний канадський досвід щодо впровадження реформ, які здійснювались в рамках програм підготовки або підвищення кваліфікації через магістерську освіту, може бути використаний для розбудови вітчизняної системи освіти.

References

1. *Agreement on internal trade: Consolidated Version*. (2015). Internal Trade Secretariat. Winnipeg. Retrieved from <https://www.ait-aci.ca>.
2. Atkinson, L., Clandinin, J., Grimmett, P., Mandzuk, D., Sanford, K. & Young, J. (2008). *Working group report for Theme №1: Teacher education governance, policy and the role of the university*. In T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Mapping out research in teacher education in Canada*. Winnipeg: Faculty of Education of the University of Manitoba. Retrieved from [https://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_\(2008\).pdf](https://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_(2008).pdf).
3. Cole, A. (2000). *Toward a preliminary understanding of teacher education reform in Anglophone Canada*. *McGill Journal of Education*, 35(2). Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/download/8523/6456>.
4. Crocker, R. K., & Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada: A baseline study*. H. Rasham (Ed.). Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
5. Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., Gaskell, J. (2008). *Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. The Ontario Institute for Studies in Education. – University of Toronto.
6. Grimmett, P. P., Young, J., & Lessard, C. (2012). *Teacher certification and the professional status of teaching in North America: The new battleground for public education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
7. Henley, D. & Young, J. (2009). *Trading in education: The Agreement of Internal Trade, labour mobility and teacher certification in Canada*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (91). Retrieved from <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/henleyyoung.html>.
8. Kitchen, J. (2009). *Advancing teacher education through faculty development*. *Brock Education*, 19 (1), Retrieved from <https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/index>
9. *Master of Education in Leadership in Learning*: University of Prince Edward Island. (n.d.). Retrieved June 19, 2020, from <https://www.upei.ca/programs/master-education>.
10. *Master of Education in Educational Administration and Leadership*: University of British Columbia. (n.d.). Retrieved June 19, 2020, from <https://www.grad.ubc.ca/prospective-students/graduate-degree-programs/master-of-education-educational-administration-leadership>.
11. Ontario Ministry of College and Universities. (1984) *Opinion and Future. The Commission on the Future Development of the universities of Ontario*. Toronto: Ministry of College and Universities.
12. Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario. (1968). *Living and*

learning: *The report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.

13. Jones, R. H., Scollon, R., Scollon, S. W. (2011). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, 3rd Edition, Wiley-Blackwell.

14. Sears, A., Clarke, G. M., & Hughes, A. (1999). *Canadian citizenship education: The pluralistic ideal and*

citizenship education for a post-modern state. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.A. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.

15. Van Nuland, S. (2011). *Teacher education in Canada*. *Journal of Education for Teaching*, 37 (4).

Mykola Stepanets,

PhD student,

Department of Pedagogy,

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,

87-2, Romenska Str., Sumy, Ukraine

ESTABLISHING MASTER'S DEGREE IN TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF CANADIAN HIGHER EDUCATION REFORM

The relevance of the study is due to modern changes in the paradigm of social development, the novelty of personal and social requirements for the system of master's education and his/her readiness for professional development. This approach justifies the detailed study of foreign teacher education, development strategies and emphasis on the role in social progress as an objective regularity. The aim of the paper is to justify the formation of Master's degree in teacher training in the context of reforming higher education in Canada. The research was carried out in the interdisciplinary humanities field, where the following methods were used: analysis, synthesis, abstraction and comparison to find out the genesis of the studied educational phenomenon; induction and deduction methods to establish causal links of pedagogical, political, social and cultural processes that caused the reforms of higher education in Canada. Comparative-historical, retrospective methods, which allowed to characterize the studied phenomena in historical retrospect; content analysis for objective study of information sources with the subsequent interpretation of the conclusions. In Canada, teacher education is characterized by a trend towards professionalization of teaching, which refers to both teacher education and the basic skills needed to practice and develop professional identity. The positive Canadian experience in implementing reforms that have been implemented as part of training or professional development programmes through the Master's degree can be used in the Ukrainian context.

Keywords: higher education, educational reforms, master's degree, curriculum, training of pedagogical staff, Canadian education.

Подано до редакції 19.06.2020

УДК: 811.1181-373.611

DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-2-11>

Юліана Лавриш,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

пр-кт Перемоги, 37, м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИХ КОРПОРАЦІЯХ КАНАДИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД І ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Оскільки успішність бізнесу та його конкурентоспроможність на ринку безпосередньо залежать від здатності працівників здійснювати неперервне навчання протягом усього життя, корпорації розглядають людський капітал як найбільший потенціал для забезпечення переваг над конкурентами, а навчання персоналу як першочергову умову досягнення стратегічної мети компанії. В контексті пошуку шляхів оптимізації цього процесу метою нашого дослідження є визначення особливостей та можливостей розвитку індивідуалізації навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у транснаціональних корпораціях Канади задля використання їхнього досвіду в ЗВО України. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів дослідження: аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, порівняння, систематизація, які застосовувалися для опрацювання наукової літератури, програм та курсів корпорати-