

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Освіта нерозривно пов'язана з соціальним та політичним контекстом, відповідаючи на зміни системи та часто допомагаючи окреслювати інші потенційні зміни. Підготовка вчителів таким чином відіграє стратегічну роль у налаштуванні європейської освітньої системи на означені зміни, допомагаючи озброїти студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками для ефективної на них реакції.

Сьогодні місія вищої освіти виходить за рамки звичайної передачі знань. Роль вчителя англійської мови постає надзвичайно великою в цьому контексті, оскільки його завданням є розвиток знань і вмінь учнів/студентів у сфері мови й культури, надання можливості учням/студентам розуміти навколишній світ та здійснювати комунікацію попри мовні та культурні бар'єри. Так, на думку Генерального директора ЮНЕСКО Ф. Майора, «сьогодні вища школа покликана готувати таких громадян, які б вміли віднаходити в культурних розбіжностях можливість до плідного діалогу, а не загрозу» [11, с. 22]. Означене завдання постає доволі складним, оскільки вимагає від вчителя передусім належної базової методичної підготовки, тобто володіння певним набором методик, технологій та підходів, постійного розвитку та самоосвіти протягом життя, а також компетентності у передачі знань та тренуванні інших людей [12]. Завданням навчальних закладів вищої

та післядипломної освіти у цьому контексті постає визначення найнагальніших потреб суспільства та створення організаційно-педагогічних умов для забезпечення освітніх потреб як учнів/студентів, так і майбутніх учителів [1].

Проблемам неперервної професійної освіти вчителів, зокрема й вчителів англійської мови, а також вивченню досвіду окремих європейських країн по організації та забезпеченню означеного процесу присвячено праці В. Базуріної, Н. Мельник, С. Деркач, Л. Дзевицької, О. Заболотної, М. Келлі, Я. Морітза, О. Палехи, М. Сноєка, С. Шандрук та ін. Проте, детальнішого аналізу потребують тенденції розвитку системи неперервної освіти вчителів з огляду на євроінтеграційні процеси та посилення ролі англійської мови у якості «лінгва франка». З огляду на означене, **мету статті** вбачаємо у визначенні та аналізі основних тенденцій розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору пов'язані із загальними тенденціями зміни парадигми підходів до педагогічної професії. Професія учителя постає надзвичайно важливою, оскільки забезпечує неперервний навчально-виховний процес у навчальних та виховних закладах в усіх без виключення країнах ЄС. Суспільні вимоги оптимізації внеску вчителів у навчально-виховний процес зазвичай знаходять підтримку на європейському рівні у якості пріоритету освітньої політики [10]. Як Європейська Комісія, так і Рада Європи наголошують на необхідності покращення якості підготовки вчителів, важливості неперервної післядипломної освіти, а також створенні привабливих умов учительської професії. За таких умов особливе значення надається науковим дослідженням та проектам, які відображають позитивний досвід роботи системи підготовки та неперервної освіти вчителів, а також

стратегії їхнього розвитку задля успішного протистояння викликам та проблемам у майбутньому шляхом покращення ефективності, продуктивності та значущості освітніх систем у Європі [6].

З погляду провадження ефективної освітньої політики в означеній сфері важливого значення набувають такі аспекти професії вчителя [8]:

- демографічні дані та умови праці;
- додипломна підготовка вчителів та перехід професії вчителя;
- післядипломна освіта для професійного розвитку вчителів;
- міжнародна мобільність вчителів;
- привабливість професії вчителя.

Загальними тенденціями у царині освітньої політики ЄС щодо демографічної ситуації є подолання гендерного дисбалансу та прагнення «омолодження» професії вчителя. В Європейському Союзі, як і в Україні, переважно жінки обирають вчительську професію, частка чоловіків серед вчителів складає менш, ніж третину від загальної кількості. Негативною тенденцією є той факт, що зі збільшенням віку вчителів зменшується процентне співвідношення чоловіків до жінок, а також зменшення проценту чоловіків, які прагнуть опанувати професію вчителя та займатися академічною роботою у майбутньому [8].

Загальна середня освіта в переважній більшості країн Європейського Союзу забезпечується державними закладами, проте умови праці у таких закладах відрізняються з погляду умов зайнятості, академічного навантаження, заробітної плати та віку виходу на пенсію. Однією зі спільних рис для більшості національних освітніх систем є прагнення до збільшення віку виходу на пенсію за вислугою років.

Додипломна підготовка вчителів у ряді національних освітніх систем (Данія, Німеччина, Чехія та ін.) відбувається за паралельною моделлю, яка передбачає інтегроване вивчення предметів базового й фахового циклів разом з психолого-педагогічними дисциплінами та проходженням

педагогічної практики. Ряд освітніх систем (Кіпр, Люксембург та ін.) передбачає послідовну модель додипломної підготовки вчителів, за якої професійна підготовка відбувається після опанування навчальних дисциплін, викладання яких планується випускником у майбутньому [2].

У 15 Європейських країнах мінімальним рівнем завершення додипломної професійної підготовки вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 17 країнах для роботи вчителем вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності. Мінімальна тривалість курсу додипломної професійної підготовки в середньому по ЄС складає від чотирьох до шести років [9].

Окрім знання навчальної дисципліни, майбутні вчителі повинні набути необхідних професійних вмінь та навичок. В цьому ключі професійна підготовка включає як теоретичне вивчення навчальних дисциплін, так і практичну їх реалізацію в закладах середньої освіти (спостереження занять, самостійне проведення уроків тощо). У більшості країн мінімальна тривалість професійної підготовки складає в середньому 60 кредитів ECTS, що відповідає щонайменше одному академічному року. Згідно загальноєвропейських рекомендацій, мінімальна тривалість шкільної практики у складі професійної підготовки вчителя становить у середньому 25 кредитів ECTS, проте в даному аспекті освітні установи мають певну свободи дій щодо розподілу навчальних дисциплін та видів підготовки у рамках професійної програми [2].

З метою якнайефективнішої підготовки вчителів до професійної діяльності, в Міжнародному огляді навчання й учіння (Teaching and Learning International Survey – TALIS) розглядають інтеграцію в процес додипломної підготовки вчителів трьох ключових компонентів [7]:

- ґрунтовне знання навчальної дисципліни (або дисциплін), викладання якої планується вчителем у майбутньому;

- теорія навчання, що включає методичні вміння й навички, а також здатність підтримки учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни;
- практичні навички аудиторної роботи, зокрема досвід розв'язання рутинних проблем та здатність організовувати роботу учнівського колективу у різноманітності освітніх ситуацій.

Згідно з означеним вище оглядом, 80 % вчителів у Європейському Союзі, які закінчили повний курс додипломної підготовки, зазначили, що зміст їхньої підготовки містив усі три ключові компоненти, і це стало важливим фактором їхньої готовності до професійної діяльності. Загалом, результати огляду свідчать про те, що як теорія, так і практика в найоптимальнішій пропорції повинні бути інтегральними компонентами змісту професійної підготовки вчителів в Європейському Союзі, який потребує постійного вдосконалення з огляду на соціально-економічні виклики сучасного суспільства.

Для молодого спеціаліста перші роки після здобуття кваліфікації постають надзвичайно важливою віхою професійної кар'єри. Після прийняття на посаду молоді спеціалісти отримують більшість повноважень та відповідальностей, які мають досвідчені вчителі. У більшості країн ЄС, кваліфікований молодий спеціаліст, який працює у державному закладі середньої освіти, мають можливість пройти фазу входження у професію (transition to the profession) тривалістю один академічний рік. Ця фаза традиційно є обов'язковою, хоча у більшості освітніх систем на нормативному рівні вона визначається як рекомендована.

У ряді країн (Естонія, Німеччина, Словенія) фаза «входження у професію» є рекомендованою та обмежується керівництвом з боку досвідчених учителів (mentoring). В деяких країнах (Португалія, Угорщина, Швеція) фаза «менторингу» є обов'язковою. Більше половини вчителів в Європейському Союзі брали участь у програмі «менторингу», коли вони розпочинали свою професійну діяльність, причому схвальне ставлення

програма отримувала переважно від учителів віком до 40 років. Вчителі старшого віку, які лише розпочинають професійну діяльність, традиційно негативно ставляться до подібного способу «входження у професію» [8].

У більшості країн ЄС (Австрія, Іспанія, Італія, Польща) фаза «входження у професію» є обов'язковою та складається з різноманітних видів діяльності, в тому числі й «менторингу», програми яких розробляються та впроваджуються власне закладами середньої освіти, або закладами вищої освіти, що готують фахівців, або ж регіональними чи національними державними установами у сфері освіти [8].

Традиційно переважна більшість вчителів незалежно від віку та досвіду викладання мають освітні потреби у напрямках, які дозволятимуть їм розвивати власну практику навчання учнів у напрямі різноманіття та інновацій. Особливо актуальними останнім часом стали напрями навчання учнів/студентів з особливими освітніми потребами, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання, забезпечення автономії у процесі вивчення навчальних дисциплін, розвиток міжпредметних компетенцій учнів/студентів тощо [5]. Означені напрями постають актуальними у розрізі післядипломної освіти для професійного розвитку вчителів у переважній більшості країн ЄС, в той час, як інтерес учителів до напрямів на кшталт знання та розуміння власного предмету викладання або особливостей організації курсу вивчення академічної дисципліни поступово зменшується [3]. Означені фактори свідчать про те, що переважно вчителі отримують якісну підготовку у закладах вищої освіти у плані знання предмету та змісту його навчання, проте потребують подальшого навчання у плані розвитку власних професійних якостей та методик і технологій навчання.

Питання організації та забезпечення післядипломної освіти для професійного розвитку вчителів у різних країнах Європейського Союзу вирішуються по-різному. Загалом, можна виділити три основних підходи [8]:

- організація післядипломної освіти самими вчителями (лише Шотландія, з виходом Великобританії за складу ЄС цей підхід автоматично анулюється);

- участь в організації місцевого самоврядування, закладів середньої освіти та консультування з самими вчителями (Бельгія, Латвія, Угорщина);

- визначення основних пріоритетів організації післядипломної освіти (від загальних рекомендацій до обов'язкових форм) національними та регіональними освітніми установами (Греція, Італія, Франція).

Варто зазначити, що у ряді країн (Естонія, Іспанія, Португалія, Словенія) спостерігається поєднання двох останніх підходів з превалюючою роллю керівних освітніх установ в організації післядипломної освіти [8].

Останнім часом спостерігається тенденція до зміни форм післядипломної освіти вчителів у країнах ЄС. Традиційні форми на кшталт тренінгів, курсів та конференцій все ще широко представлені у більшості освітніх систем, проте й нові форми післядипломної освіти виникають і знаходять підтримку передусім серед самих учителів, зокрема ті, що менш структуровані та ґрунтуються на принципах рівності, співпраці та широкого залучення бажаючих навчатися. Особливе місце в означеному контексті посідають форми післядипломної освіти, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема створення мереж вчителів, покликаних сприяти професійному розвитку, менторингу та навчанню собі рівних [4].

Формат залучення вчителів до післядипломної освіти відрізняється у різних країнах ЄС, однак спостерігається тенденція запозичення позитивного досвіду освітніми системами у плані як регулювання та рекомендацій, так і в плані конкретних практик та підходів. Обсяг часу, який вчителі приділяють післядипломному розвитку професійних якостей, частково залежить від статусу післядипломної освіти у конкретній національній освітній системі.

Так, в країнах, де післядипломна освіта не вважається частиною виконання професійних обов'язків або не є необхідною умовою для кар'єрного зростання, спостерігається залучення вчителів нижче від середньоєвропейського, а також менша варіативність напрямів, які постають актуальними для вивчення. На противагу, в тих країнах, де післядипломна освіта є частиною професійних обов'язків вчителя та вагомим внеском в його кар'єрне зростання, існує тенденція до перевищення середніх показників залучення вчителів по ЄС. Важливим фактором у цьому процесі постає роль керівних органів освіти, що виражається у мінімальній кількості днів або академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу, або вивчення однієї чи декількох обов'язкових тем, або ж у формальному контролі процесу післядипломної освіти [3].

Проблема міжнародної академічної мобільності вчителів постає надзвичайно важливою для європейської системи освіти. Так, в рамках ЄС близько 30 % усіх вчителів хоча б один раз були за кордоном щонайменше один тиждень за професійною метою. Ця кількість дещо вища у північноєвропейських та прибалтійських країнах, у переважній більшості країн ця цифра дещо нижча за середньоєвропейську. Переважна кількість вчителів наважується на участь у міжнародній академічній мобільності вже працюючи в закладах середньої освіти. Лише близько 6 % вчителів мали можливість участі у програмах мобільності під час здобуття першого освітнього ступеня, близько 4 % – як у випадку навчання, так і роботи [8].

Найбільш мобільними серед усіх вчителів традиційно постають вчителі іноземної мови, зокрема англійської, проте, у процентному співвідношенні від загальної кількості вчителів іноземної мови, досвід мобільності мають лише 60 %, що на загальноєвропейському рівні вважається потенційно негативним з огляду на якість провадження освітньої діяльності у галузі. Найчастіше участь у міжнародній мобільності вчителів зумовлюється супроводом студентів (44 %), вивчення іноземних мов (40 %) або навчанням

за кордоном як складовою отримання фаху (40 %). Лише близько 20 % вчителів беруть участь в академічній мобільності з метою викладання свого предмету за кордоном [7].

Національні фонди, що фінансують міжнародну академічну мобільність, існують у більшості європейських країн, з переважною кількістю у країнах Західної та Північної Європи. Проте, основним джерелом фінансування мобільності вчителів лишаються європейські грантові програми, на кшталт Erasmus +, за підтримки яких має місце мобільність близько чверті європейських вчителів. Національні та регіональні програми мобільності дають значно менше можливостей в означеному ключі, причому існування національних фондів не завжди дає в результаті високий процент мобільності вчителів.

Необхідність залучення кваліфікованого персоналу до професії вчителя постає одним із найголовніших пріоритетів європейської освітньої політики. Національні та регіональні керівні органи освіти займаються моніторингом ринку праці, запроваджують рекламні кампанії з метою поліпшення образу вчительської професії, приваблення абітурієнтів на навчання на відповідних спеціальностях та молодих кваліфікованих спеціалістів – на роботу до закладів освіти різного рівня. Переважно такі кампанії базуються на соціальній рекламі у засобах масової інформації, соціальних мережах та порталах, що забезпечують практичну інформацію по навчанню та викладанню окремих навчальних дисциплін [6].

Задоволення професією та усвідомлення вчителем цінності власної праці для суспільства постають важливими показниками привабливості праці для практикуючих вчителів. Загалом, європейські вчителі піддаються загальним тенденціям задоволення професією, проте відзначають недостатньо схвальну позицію суспільства по відношенню до своєї роботи. Як правило, задоволення професією не піддається значному впливу з боку вікових, гендерних чи досвідних характеристик, проте вчителі, які задоволені

умовами праці, професійним оточенням та рівнем заробітної плати (особливо це стосується молодих спеціалістів), більше задоволені професією. Крім того, іншими важливими факторами, які мають опосередковане значення в даному контексті, постають стосунки між вчителями та учнями, оцінка роботи вчителя з боку адміністрації, якість та тривалість контракту тощо [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, з'ясування основних тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору дає можливість побачити як позитивні, так і потенційно негативні сторони процесу, здійснити кроки для подолання небажаних результатів та сформувати перспективне бачення професії вчителя у найближчому майбутньому. Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває можливості для подальшого вивчення особливостей системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови як в країнах Європейського Союзу, так і в інших країнах, які залучають європейський досвід з означеного питання у національних освітніх системах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education : A nine-country cross-national study. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=P.+F.+Conway&author=R.+Murphy&author=A.+Rath&author=K.+Hall&title=Learning+to+teach+and+its+implications+for+the+continuum+of+teacher+education%3A+A+nine-country+cross-national+study
2. European Profile for Language Teacher Education. Frame of Reference. / M. Kelly, M. Grenfell. – University of Southampton Press, 2004. – 45 p.
3. Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 372 p.
4. Karatsiori M. European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values // Cogent Education / – 2016. – Volume 3. – Issue 1.

5. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 27 p.
6. Snoek, M., Žogla, I. Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. // Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators. – Dordrecht : Springer, 2009. – P. 11–27.
7. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
8. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015. – 134 p.
9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell and others. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : p21208.typo3server.info/fileadmin/eu_language.../executive_summary_full_en.pdf
10. Vez, J.M. Introducing a European Dimension into EFL Teaching Education // CAUCE Revista de Filología y su Didáctica. – 2002. – P. 147-162.
11. Соответствие высшего образования требованиям современности. По материалам Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, Париж, октябрь 1998 // Alma mater : Вестник высшей школы. – 1998. – №12. – С. 23-26.
12. Шандрук С. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід / С.І. Шандрук // Наукові записки / Ред.кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С.16-20.

REFERENCES

1. Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education : A nine-country cross-national study. [Electronic resource]. – Available on-line at: https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=P.+F.+Conway&author=R.+Murphy&author=A.+Rath&author=K.+Hall&title=Learning+to+teach+and+its+implications+for+the+continuum+of+teacher+education%3A+A+nine-country+cross-national+study
2. European Profile for Language Teacher Education. Frame of Reference. / M. Kelly, M. Grenfell (2004). University of Southampton Press.

3. Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report (2005). Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001.
4. Karatsiori M. (2016). European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values. Cogent Education, Volume 3, Issue 1.
5. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report (2001). Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001.
6. Snoek, M., Žogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. // Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators. Dordrecht : Springer, 11–27.
7. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Electronic resource]. – Available on-line at: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
8. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report (2015). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell and others. [Electronic resource]. – Available on-line at: p21208.typo3server.info/fileadmin/eu_language.../executive_summary_full_en.pdf
10. Vez, J.M. (2002). Introducing a European Dimension into EFL Teaching Education. CAUCE Revista de Filología y su Didáctica, 147-162.
11. Sootvetstvie vysshego obrazovaniya trebovaniyam sovremennosti. Po materialam Vsemirnoy konferentsii Yunesko po vysshemu obrazovaniyu, Parizh, oktyabr 1998 [Compliance of higher education with the requirements of contemporaneity. Proceedings of UNESCO International conference on higher education, Paris, October 1998]. Alma mater : Vestnik vysshey shkoly, 23-26.
12. Shandruk S. (2017) Modernizatsiya pidhotovky pedahohichnykh kadriv: svitovyy dosvid [Modernization of pedagogical personnel training: global experience]. Vypusk 155, Seriya : Pedahohichni nauky, Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 16-20.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Комар Олег Станіславович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови, професійна підготовка вчителів англійської мови, теорія і практика перекладу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Komar Oleh Stanislavovych – Ph.D. (Linguistics), associate professor, associate professor of the Department of the English language and methods of its teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methods of teaching of the English language, professional training of the English language teachers, theory and practice of translation.

Комар Олег Станіславович. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті йдеться про основні тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору. Основну увагу приділено наступним аспектам: демографічні дані та умови праці; додипломна підготовка вчителів та перехід до професії вчителя; післядипломна освіта для професійного розвитку вчителів; міжнародна мобільність вчителів; привабливість професії вчителя. Аналіз основних означених тенденцій дає можливість виокремити як позитивні, так і потенційно негативні сторони процесу, здійснити кроки для подолання небажаних результатів та окреслити перспективи професії вчителя у найближчому майбутньому.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, вчитель англійської мови, Європейський Союз, професія вчителя, додипломна підготовка, післядипломна освіта, міжнародна мобільність.

Комар Олег Станіславович. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье речь идет об основных тенденциях развития системы непрерывного профессионального образования учителей английского языка в условиях формирования европейского образовательного пространства. Основное внимание уделено следующим аспектам: демографические данные и условия труда; преддипломная подготовка учителей и переход к профессии учителя; последипломное образование для профессионального развития учителей; международная мобильность учителей; привлекательность профессии учителя. Анализ основных представленных тенденций дает возможность выделить как позитивные, так и потенциально негативные стороны процесса, осуществить шаги для преодоления нежелательных результатов и определить перспективы профессии учителя в ближайшем будущем.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, учитель английского языка, Европейский Союз, профессия учителя, преддипломная подготовка, последипломное образование, международная мобильность.

Komar Oleh Stanislavovich. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION UNDER CONDITIONS OF EUROPEAN EDUCATIONAL EXPANSE FORMATION

The article deals with major tendencies of development of the English language teachers system of continuing professional education under conditions of European educational expanse formation. The role of the English language teacher in contemporary society is of great importance as his aim lies in development of students' knowledge and skills in the sphere of language and culture, enabling the students to understand the surrounding world and communicate despite language and culture barriers. Such aim could be difficult to realize as it requires from a teacher at least basic training (possession of a certain set of methods, technologies and approaches to teaching), constant development and lifetime learning as well as competence in knowledge transition and training of other people. In this context the task of higher educational institutions and establishments of continuing education is to define the most urgent needs of the society and develop conditions for ensuring proper education both to students and future teachers.

Main attention is given to the following aspects: demographics and working conditions (overcoming of gender imbalance the issue of teacher population ageing, standardization of working conditions across Europe); initial teacher education and transition to the teaching profession (different models of initial teacher training, minimum degree level, mentoring in the process of transition to the profession); continuing professional development and in-service training (organization of in-service training, forms of continuing professional development); international mobility (participation in international mobility projects, funding of teachers' international mobility); attractiveness of the teaching profession (satisfaction from profession). The analysis of main above mentioned aspects enables to distinguish both positive and potentially negative sides of the process, take steps towards overcoming of unwanted results and foresee prospective of the teaching profession in the nearest future.

Key words: continuing professional education, English language teacher, European Union, teaching profession, initial teacher education, continuing professional development, international mobility.