

УДК 378.093.5.011.3-051:81'243(100)  
DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.18>

**О. А. Каніболоцька**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри викладання другої іноземної мови  
Запорізького національного університету

**Р. В. Клопов**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри фізичної культури і спорту  
Запорізького національного університету

## СУЧАСНІ МОДЕЛІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

*Стаття розглядає актуальну тему планування та організації професійної неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в сучасному освітньому середовищі. Дослідження спрямоване на визначення сучасних моделей і підходів до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у галузі навчання іноземних мов та їх застосування в різних країнах світу. Стаття починається з аналізу поточних тенденцій у галузі освіти, враховуючи зміни в суспільстві, технологічні досягнення та міжнародні вимоги до формування іншомовної професійної компетентності сучасного вчителя іноземної мови. Далі розглядаються сучасні підходи до навчання іноземних мов і формування саме іншомовної компетентності.*

*Автор статті також провів моніторинг досвіду країн із розвинутою системою професійної підготовки вчителів іноземних мов, у числі яких Австрія, Німеччина, Польща, Угорщина, Швеція, Фінляндія, Балтійські країни, а також англomовні країни. Питання підготовки вчителів іноземної мови набуває все більшої актуальності, оскільки саме вони стають «провідниками» між мовою та учасниками освітнього процесу, між культурою та особистістю. Увага автора зосереджена на дослідженні моделей університетської освіти, системи сертифікації та можливості для неперервного підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови. Окрема увага приділяється ролі самоосвіти й саморозвитку педагогів, а також питанням мотивації та підтримки для вчителів іноземної мови у процесі формування готовності до саморозвитку.*

*Особлива увага приділяється інноваційним педагогічним стратегіям та технологіям, які сприяють успішній адаптації вчителів до сучасних вимог освітнього середовища. У статті робиться спроба узагальнення виявлених моделей та визначення перспектив розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови в міжнародному контексті. Автор закликає до постійного вдосконалення підходів і співпраці між країнами для досягнення вищого стандарту якості викладання іноземних мов. Ця стаття слугує важливим джерелом інформації для освітніх політиків, педагогів, дослідників і всіх тих, хто зацікавлений у поліпшенні процесу навчання іноземних мов у сучасному світі. Результати даного дослідження можуть бути корисними для українських освітніх установ та допомогти у вдосконаленні системи професійної підготовки вчителів іноземної мови.*

**Ключові слова:** професійна неперервна освіта, вчитель іноземної мови, вища школа, готовність до професійної діяльності, модель професійної підготовки.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку країн в умовах глобалізації перед системою освіти постають нові завдання та виклики. Великий інтерес становить система неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в зарубіжних країнах, а також сучасні моделі підготовки вчителів іноземної мови в різних країнах. Такий моніторинг дає можливість з'ясувати й констатувати особливості та структуру іншомовної підготовки фахівців у європейських країнах – Австрії, Німеччині, Польщі, Угорщині, Швеції, Фінляндії, Балтійських країнах. У рамках представленого дослідження буде розглянуто сучасні моделі професійної неперервної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, особливості практичної професійної неперервної підготовки й організації післядипломної освіти майбутніх учителів інозем-

ної мови в системі вищої освіти таких англomовних країн, як Велика Британія, Канада і США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Модернізація професійної підготовки фахівців, швидкі темпи модифікації стандартів професійної діяльності стали передумовами висунення цілої низки постійно змінюваних вимог до професіоналів. Такі вимоги зумовлюють зміни в системі та підходах до неперервної професійної підготовки вчителів в усьому світі. Питання підготовки вчителів іноземної мови набуває все більшої актуальності, оскільки саме вони стають «провідниками» між мовою та учасниками освітнього процесу, між культурою та особистістю. Нові умови вимагають нових підходів до неперервної підготовки вчителів іноземної мови. Кожна країна має свою традиційну модель формування професійної іншомов-

ної компетентності, що враховує історичні, економічні, індустріальні, політичні та інші чинники.

Проблема навчання впродовж усього життя стала предметом наукового пошуку багатьох учених. Варто відзначити праці таких зарубіжних науковців, як П. Альхайд, Е. Грубер, В. Дакворс, Р. Окс, П. Скейлс, П. Фультиш, П. Шукла та ін., які досліджували педагогічний та філософський аспекти цього питання. Серед їх українських колег, які вивчали це питання, Л. Айзікова, Н. Бібік, Н. Горук, І. Зязюн, О. Огієнко, С. Сисоєва, М. Степко, І. Швец та ін.

Результати значної низки досліджень про впровадження та організацію неперервної освіти в сучасному світі свідчать про те, що це питання не є достатньо розробленим стосовно підготовки саме сучасного вчителя іноземної мови. Проблема моделювання змісту педагогічної освіти досліджувалася багатьма вченими (І. Зязюн, Г. Васянович, М. Лещенко, С. Сисоєва та ін.). Питання моделювання професійної діяльності з метою розробки змісту та процесу підготовки фахівців розглядається в працях А. Киверялга, О. Мещанінова, Г. Таукача, Д. Чернілевського, М. Якубовські та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні ключових аспектів організації неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в сучасному світі та у сприянні подальшому розвитку цієї сфери освіти для досягнення вищого стандарту викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «модель» (від лат. *«modulus»* – зразок, норма, міра) – це об'єкт, що заміщує оригінал і відображає його найважливіші риси та властивості для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез. Модель – це така уявна або матеріально реалізована система чи фізичний об'єкт, яка відображає та відтворює реальний об'єкт, явище або процес дослідження, відображає його суттєві особливості та здатна замінити його так, що її подальше вивчення і дослідження дає нову інформацію про цей об'єкт. Модель є способом заміщення реального об'єкта, який використовується для його дослідження, коли натуральний експеримент неможливий, дорогий, небезпечний, довготривалий. Підтримаємо думку Л. Мартинець про те, що «модель» – це відображення в схемі, формулі, візрі тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретно життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо [4].

Своєю чергою «педагогічна модель» – це модель, яка показує взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї

педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею [1, с. 5]. Освіта (з процесуального погляду) є діяльністю студентів у спеціально організованому середовищі, яке спонукає їх до мотивованої пізнавальної активності, насиченої новим і складним навчальним матеріалом [5]. Освітнє середовище – сфера життєдіяльності молодшої людини (студента), яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом [5]. Основними елементами освіти є цілі освіти, зміст освіти, засоби і способи здобуття освіти, форми організації освітнього процесу, реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку особистості, суб'єкти й об'єкти освітнього процесу, освітнє середовище, результат освіти, тобто рівень освіченості людини (див. рис. 1).

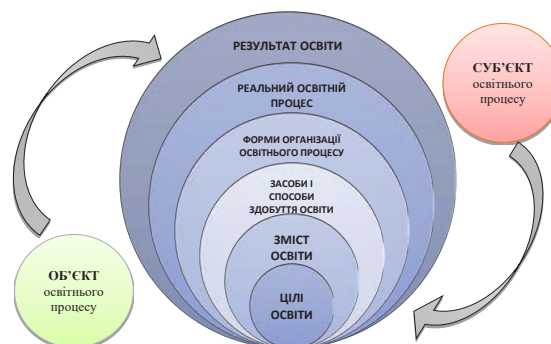


Рис. 1. Обов'язкові елементи освітнього процесу (О. А. Каніолоцька)

Класифікація моделей відбувається за різними принципами: за формою представлення моделей; за основними властивостями об'єкта; за характером мети дослідження; за ступенем формалізації властивостей; за ступенем спрощення структури; за цільовим призначенням; за способом подання; за галузями використання; за типом опису мови моделі. Кожна модель може бути проаналізована та розглянута за такими властивостями: *скінченність*: модель відображає оригінал лише в кінцевому числі його відносин і, крім того, ресурси моделювання кінцеві; *спрощеність*: модель відображає тільки істотні сторони об'єкта; *наближеність*: дійсність відображається моделлю грубо або приблизно; *адекватність*: те, наскільки успішно модель описує систему, що моделюється; *інформативність*: модель повинна містити достатню інформацію про систему – в рамках гіпотез, прийнятих при побудові моделі; *потенційність*: передбачуваність моделі та її властивостей; *складність*: зручність її використання; *повнота*: врахування всіх необхідних властивостей, надання отримувачу всієї необхідної інформації про об'єкт; *адаптивність*: врахування умов впровадження моделі, адаптація до умов використання; *гнучкість*: можливість відтворення різних ситуацій у всьому діапазоні зміни умов і параметрів;

*трудомісткість розробки* повинна бути прийнятною для наявного часу і програмних засобів; *стійкість моделі*: здатність зберігати адекватність при дослідженні ефективності системи на всьому можливому діапазоні робочого навантаження, а також при внесенні змін у конфігурацію системи [4, с. 7]. Більш відомими та актуальними класичними освітніми моделями є модель розвивальної освіти, традиційна модель освіти, раціоналістична модель освіти, феноменологічна модель освіти, неінституціональна модель освіти (див. рис. 2).

Отже, розглянемо особливості представлених освітніх моделей.

1. *Модель розвивальної освіти* (С. Давидов, В. Рубцов та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах; швидко вирішуються освітні завдання та забезпечується поширення спектра освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових узгоджень із державною владою. В цьому випадку сфера освіти є ланкою соціальної практики.

2. *Модель освіти як державно-відомчої організації*. У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям серед інших галузей народного

господарства. Будується вона за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури закладів освіти та навчальних дисциплін у рамках того чи іншого типу освітньої системи. При цьому заклади освіти однозначно підпорядковуються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

3. *Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Же. Капіж, Д. Равіч, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культур минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культурних надбань попередніх поколінь. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у збереженні та передачі молодому поколінню елементів культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все мова йде про різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку особистості, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна вирішувати передусім завдання формування базових знань, умінь і навичок (у межах культурно-освітньої традиції, що склалася), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і вмінь вищого рангу порівняно із засвоєними раніше.

4. *Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Ськіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння

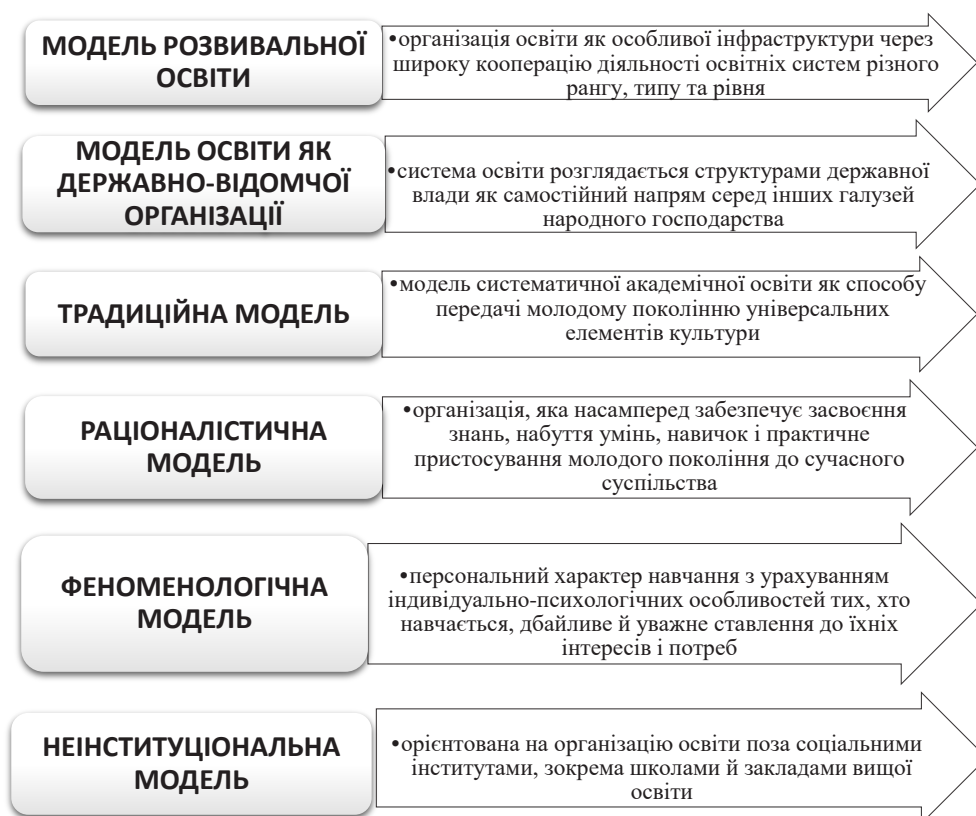


Рис. 2. Моделі системи освіти в сучасному світі

знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до сучасного суспільства. В рамках даної моделі забезпечується передача-засвоєння лише тих культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі суспільні структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти тому, хто навчається.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська (від. англ. *behavior* – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять з порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, вміння і навички, засвоюють тим самим адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Відтак поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий механічний образ дій, який знижує його цінність. Ідеалом у цьому стає точне дотримання прийнятого шаблону, і діяльність учителя перетворюється на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). Унаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не лише навчання, але й викладання, навіть не обговорюються.

5. *Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, До. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. Її представники сприймають школу як «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну, тобто таку, що має найбільш повно й адекватно відповідати справжній природі людини, сприяти їй у прояві здібностей, закладених природою, а не «відливати» в певну форму, вигадану кимось заздалегідь, апріорі. Педагоги даної орієнтації є прихильниками самопізнання та підтримання унікального розвитку кожного учня відповідно до спадково набутого ним природою. Вони надають максимальну свободу вибору та створюють умови для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напряму відстоюють право індивіда на автономію розвитку та освіти.

6. *Неінституційна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами та вишами. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання та ін. [4, с. 7].

Враховуючи тенденції сучасного освітнього простору, а саме: поглиблення міжнародної співп-

раці в галузі освіти, істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової, повсюдне орієнтування більшості країн на перехід від елітної освіти до водночас загальнодоступної та високоякісної, різноманіття міжнародних освітніх моделей. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіта набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище. Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу та рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції та збережено розмаїтість.

У світі виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем (О. Ліферов).

*Перший тип* становлять регіони, що є генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стрижнем усіх освітніх реформ 1990-х рр. у західноєвропейських країнах. До першого типу регіонів можна також зарахувати США і Канаду. У світі формується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять такі країни: Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів.

До *другого типу* належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і нині Латинська Америка перебуває в зоні дії інтеграційних імпульсів із боку США і Західної Європи.

До *третього типу* належать регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки (крім ПАР), низка держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво виявляються на початку XXI ст. *Перша тенденція* – повсюдна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної для всіх. *Друга тенденція* полягає в поглибленні між-

державної співпраці у сфері освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників. *Третя тенденція* передбачає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо. *Четвертою тенденцією* розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини та цивілізації загалом, більш відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і залучення людини до світових цінностей.

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили «ринковий» і «діловий» підхід; прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти для всього населення країни і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності освітнім закладам; забезпечення права на освіту всім охочим (можливість і рівні шанси для кожної людини здобути освіту в закладі освіти будь-якого типу, незалежно від національної та расової приналежності); підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей виявлення та розвитку їхніх здібностей у процесі освіти; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей із відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів. У нашому дослідженні для аналізу освітніх моделей підготовки вчителів іноземної мови було обрано принцип статусу іноземної мови: країни, які використовують англійську мову як іноземну; англійські країни. Під час підготовки вчителів іноземної мови кожна країна концентрує увагу на рідній мові, але англійська мова є найбільш розповсюдженою, і майже весь світ використовує англійську мову як мову міжнародного спілкування.

Беручи до уваги все вищезазначене, необхідно з'ясувати класичні підходи до моделювання системи неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням міжнародного досвіду. Загальними структурно-організаційними компонентами неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови є: коледж, коледж у структурі університету, коледж у складі інституту, інститут, університет (бакалаврський рівень вищої освіти), університет (магістерський рівень вищої освіти), університет (аспірантура), університет (докторантура), школи професійного розвитку, сертифікація (курси) (див. рис. 3).

Кожна країна будує власну освітню траєкторію, використовуючи ці чотири основні структурні компоненти. В межах нашого дослідження буде здійснено моніторинг європейської моделі неперервної

професійної підготовки вчителя іноземної мови, а також аналіз традиційної системи підготовки вчителів іноземної мови в англійських країнах. На нашу думку, такі організаційні компоненти як коледж і університет є традиційними, але поняття «додаткової сертифікації» стало результатом реформи системи педагогічної освіти в умовах глобалізації та розширення форм здобуття професійної підготовки.

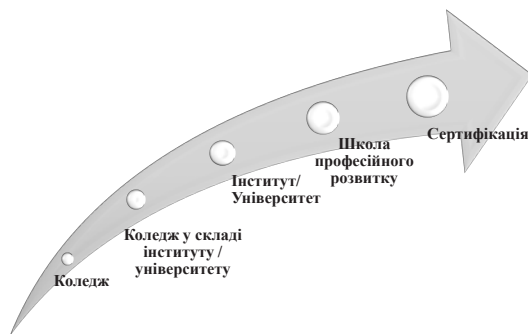


Рис. 3. Організаційні компоненти освітньої моделі підготовки вчителів іноземної мови у різних країнах

У межах проблеми, що розглядається, цікавим є той факт, що у Великій Британії фахівець, який має намір працювати вчителем англійської мови, повинен отримати належну кваліфікацію, здобуття якої засвідчує Сертифікат або Диплом із викладання англійської мови. Визнанням високого рівня фахової підготовки є Сертифікат про навчання англійської мови дорослих (Certificate in English Language Teaching to Adults – CELTA) і відповідний Диплом про навчання англійської мови дорослих (Diploma in English Language Teaching to Adults – DELTA) [8; 10; 12]. Сертифікат затверджується однією із двох екзаменаційних установ: Екзаменаційним центром Кембриджського університету (UCLES) і Триніті-коледжем Лондона, видається після інтенсивного курсу.

Отже, міжнародний досвід неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови розширює кордони професійної підготовки та надає можливість не лише отримувати класичну іноземну професійну підготовку (коледж, інститут, університет), а й постійний професійний розвиток (мовна та методична підготовка) за допомогою програм сертифікації (досвід Британської школи – CELTA, DELTA, TESOL, TEFL) (див. рис. 4).

**Висновки.** У сучасному світі учитель іноземної мови має бути не лише майстром мовлення, але і професійним педагогом із високим рівнем іноземної компетентності та педагогічної майстерності. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови потребує адаптації до сучасних тенденцій у сфері освіти, включаючи використання інтерактивних технологій та інноваційних методик. Аналіз досвіду країн із розвинутою систе-

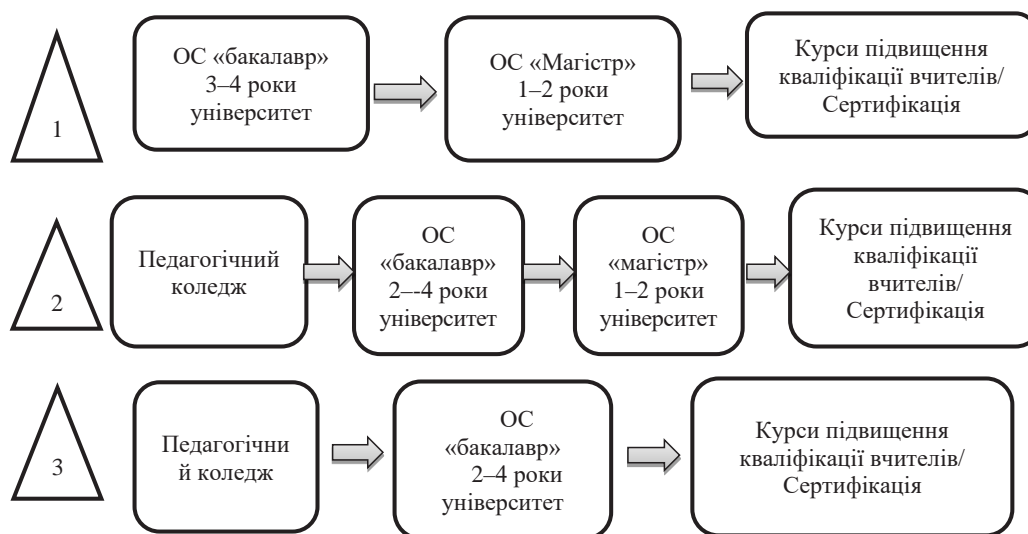


Рис. 4. Класичні моделі неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови

мою професійної підготовки вчителів іноземних мов демонструє, що постійне підвищення кваліфікації та розвиток системи сертифікації є ключовими чинниками успішної підготовки вчителів. Роль самоосвіти та саморозвитку вчителів іноземної мови не може бути недооцінена, і необхідно створювати сприятливі умови для їхнього постійного професійного зростання. Мотивація та підтримка вчителів у процесі формування готовності до саморозвитку визначають їхню успішність у досягненні високого стандарту якості викладання іноземних мов. Співпраця між країнами та обмін досвідом є важливими чинниками поліпшення професійної підготовки вчителів іноземних мов на міжнародному рівні.

Загалом, сучасні моделі організації неперервної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у світі визначаються потребами сучасного освітнього середовища та суспільства. Постійний розвиток і вдосконалення цих моделей необхідні для забезпечення якісної підготовки педагогів, які готові відповідати на глобалізаційні виклики та дотримуватися принципів міжнародного спілкування.

#### Список використаної літератури:

1. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу в контексті ідей А. А. Макаренка. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2008. Випуск 40. С. 58–62.
2. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих на базі освітніх закладів великої Британії. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 135–139.
3. Коваленко С. М., Чикалова М. М. До проблеми оцінки якості освіти дорослих (з британського досвіду). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2019. Випуск № 1. С. 16–20.
4. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посіб. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк : Освіта, 2015. 102 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2017. 498 с.
6. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна; за заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
7. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : монографія / В. Зінченко, Н. Базелюк, М. Бойченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 199 с.
8. Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the Common Inspection Framework. London : Adult Learning Inspectorate, 2002. 26 p.
9. Meniailo V., Shapran Y., Shapran O., Serhiichuk O., Bahno Y., Kanibolotska O. Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 2021. P. 288–303.
10. Lancaster University. URL: <http://www.lancs.ac.uk/depts/edres/index.htm>
11. Roberts J. Language Teacher Education. Arnold/J.W. Arrowsmith. Bristol, 1998. P. 201–203.
12. University of Bath. URL: <http://www.bath.ac.uk/education>

**Kanibolotska O., Klopov R. Modern models of continuous professional training of foreign language teachers in foreign countries**

*The article explores the current topic of the organization of continuous professional training for future foreign language teachers in the modern educational environment. The research aims to identify contemporary models and approaches to enhancing the qualifications of pedagogical staff in the field of foreign language teaching and their application in various countries worldwide. The article begins with an analysis of current trends in education, taking into account societal changes, technological advancements, and international requirements for the development of foreign language professional competence in modern language teachers.*

*The author of the article also conducts a survey of the experiences of countries with well-developed systems for the professional training of foreign language teachers, such as Austria, Germany, Poland, Hungary, Sweden, Finland, the Baltic countries, and English-speaking countries. The preparation of foreign language teachers becomes a pertinent issue as they serve as «guides» between language and educational participants, as well as between culture and personality. The author's focus is on the exploration of university education models, certification systems, and opportunities for continuous professional development for foreign language teachers. Special attention is given to the role of self-education and self-improvement for educators, as well as issues related to motivation and support in the process of preparing for self-development.*

*The article explores contemporary approaches to organizing continuous professional training for foreign language teachers in foreign countries. The authors examine various models that contribute to the ongoing enhancement of pedagogical skills and knowledge within the teaching community. In the conclusion of the article, an attempt is made to summarize the identified models and determine the prospects for the development of the foreign language teacher professional training system in an international context. The author calls for ongoing improvement of approaches and international cooperation to achieve a higher standard of quality in foreign language instruction. This article serves as an important source of information for educational policymakers, educators, researchers, and all those interested in enhancing the foreign language learning process in the modern world.*

**Key words:** *continuing professional education, foreign language teacher, higher educational, readiness for professional activity, professional training model.*