

УДК 378.018:371

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор,
Донбаський інститут техніки та менеджменту ПВНЗ
«Міжнародний науково-технічний університет імені
академіка Юрія Бугая» (Україна, Краматорськ)
e-mail: borysow13@gmail.com

БОРИСОВА Світлана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: borysowa@gmail.com

БОБИЛЕВА Яна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти
e-mail: bobyleva_yana@ippo.dn.ua

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Основними якостями професіоналізму британського учителя є ініціативність, настирливість, спостережливість, розвинена уява, самостійність суджень і висновків, прагнення до нестандартного розв'язання педагогічних завдань. Специфіка формування професіоналізму вчителя у Великій Британії

виявляється на різних етапах професійного педагогічного становлення і розвитку його особистості і віддзеркалюється у видах педагогічної діяльності, професійних функціях, педагогічних стилях, типах рефлексії.

Ключові слова: учитель; Велика Британія; професіоналізм; професійна педагогічна діяльність; рефлексія.

Постановка проблеми. Вітчизняні і закордонні педагоги відстоюють позицію, що однією з основних якостей професіонала є його постійне самовдосконалення і культурний розвиток. На думку польської дослідниці І. Вільш, яка вивчає проблеми теорії праці, учитель-професіонал- це фахівець, який опанував високий рівень професійної діяльності і свідомо розвиває себе в процесі праці та прагне зробити власний творчий внесок у професію [1].

Дійсно, в процесі професійного вдосконалення учитель торує нелегкий шлях від щабля до щабля, наближаючись до бажаної мети-професіоналізму, етапи якого майже співпадають з рівнями його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Середня освіта Великої Британії впродовж кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Цей інтерес пояснюється статусом держави, яка є одним із світових лідерів у сфері освіти і виховання молоді. Велика Британія має давні і міцні традиції підготовки вчителів.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої Британії. Зокрема підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних науковців, як Г. Бутенко, Н. Муқан, Ж. Чернякова та ін. Водночас слід зауважити, що, незважаючи на значну кількість праць, питання професіоналізму вчителя висвітлюється не в повному обсязі, зокрема поза увагою дослідників залишилася проблема специфіки формування професіоналізму вчителя у Великій Британії.

Мета статті – висвітлити специфіку формування професіоналізму вчителя у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великій Британії процес професійного розвитку педагогічних кадрів, як у системі підготовки, так і перепідготовки, певно спрямований на підвищення їх професіоналізму. Поняття «неперервний професійний розвиток учителя» (teacher's continuing professional development), яке обґрунтував британський дослідник О'Ніл, характеризує цей досить тривалий процес як «персонально орієнтований на досягнення найвищого щабля професійної майстерності» [2, с. 287]. Це підтверджує тезу, що сходження до професіоналізму є єдністю різноманітних етапів становлення особистості учителя-майстра, що віддзеркалюють динаміку її розвитку. Разом з цим, необхідно усвідомлювати, що це не планомірний процес: учитель, який досяг високих показників у професійній педагогічній діяльності, не застрахований від «білих плям» у професійному портреті.

У зв'язку з цим викликає певний інтерес визначення поняття «професіонал» у педагогічній діяльності. Наприклад, В. Гаррет і К. Боулз [3, с. 27] визначили три напрями розвитку цього феномену.

1. Професіонал схильний до тривалого періоду підготовки і кар'єрного зростання в сфері теорій і абстрактних знань Goode, 1960; Hughes, 1985; Coulson 1986) з урахуванням певної частки досвіду в сфері професії педагога.

2. Професіонал вибудовує свою модель поведінки відповідно до морального кодексу суспільства і професійних цінностей (Barber, 1963; Hughes, 1985; Coulson, 1986).

3. Професіонал відданий головній меті своєї діяльності – підвищення якості знань своїх вихованців (Coulson, 1986).

Як впливає з поданих напрямів у розвитку професіоналізму, кінцева мета професійного вдосконалення полягає у підвищенні якості викладання і навчання, досягнути якої можна лише за умови підвищення поваги до педагогічної професії, коли визнається статус учителя-професіонала і йому надаються ресурси для розширення і поглиблення його знань, вдосконалення умінь і навичок.

Дослідники професіоналізму вчителя Е. Харгрівз і М. Фуллен [4, с. 2] запропонували наступні підходи до підвищення рівня його професійної майстерності:

- розвиток професійних знань учителя;
- розвиток особистісно значущих якостей учителя;
- розвиток учителя як суб'єкта соціального пізнання.

Перший з вище перелічених підходів є найбільш традиційним і широко використовується. Але на думку фахівців це не єдиний ефективний засіб покращення професійних характеристик учителя.

Перш за все, такий професійний розвиток з самого початку відбувався за межами школи, де отримана інформація могла б проходити апробацію і застосовуватися на практиці. По-друге, такий професійний розвиток традиційно сприймався як теоретичне навчання на базі семінарів і майстер-класів (workshop learning), а не практичне навчання, що наближене до реалій (workplace learning).

Не зважаючи на безумовну його результативність і дієвість, відсутня гарантія того, що отримані знання виявляться затребуваними практикою і реально покращать якість підготовки учнів. Також, як показали результати дослідження, завжди існує значна відмінність у поглядах і підходах теоретиків і практиків педагогічної освіти: некомпетентний у практичних питаннях експерт може проігнорувати наявний професійний досвід і знання учителя-практика, який проходить курс підвищення кваліфікації.

Другий підхід ґрунтується на позиціях філософії особистісного розвитку, що відповідно стимулює професійний. На думку британських дослідників проблем професіоналізму вчителя, особистісне вдосконалення педагога обіймає три основні виміри: стадії індивідуального росту, де власна зрілість особистості здатна позитивно вплинути на професійний розвиток; фази розвитку, що пов'язані з етапами життєвого циклу, у яких такі якості, як професійна енергія і відповідальність можуть залежати від віку і впливати на модернізацію педагогічного процесу: досвід власної професійної педагогічної діяльності, з усіма перевагами і недоліками, що впливає на подальший розвиток професіоналізму учителя. Кожний з перерахованих етапів професійного розвитку вчителя вказує на значущість особистісних якостей і їх позиції в складному механізмі освітнього процесу.

Особливого значення набуває адекватне визначення педагогом мотивації професійного росту. Учителі-новачки на початку своєї кар'єри сповнені енергії, ентузіазму, відданості роботі, жаги діяльності. Необхідно створити всі умови, щоб у подальшому не втратити захоплення професією, не зважаючи на можливі професійні негаразди і втрати.

Нарешті, третій підхід до дослідження професіоналізму британського вчителя ґрунтується на переконанні, що ефективний педагогічний розвиток не може здійснюватися у відриві від практики, що відчуває безпосередній вплив змісту діяльності школи і її стратегій. Незручне розташування, недосконала матеріальна база, неправильна політика школи знижують рівень професійної мотивації вчителів.

Учитель Великої Британії стає володарем професіоналізму як сутнісної характеристики його особистості, як нормативного набору якостей, що є необхідними для успішної професійної діяльності, не відразу, а подолавши декілька етапів, які мають вагу і цінність для його подальшого кар'єрного росту і вдосконалення.

Британські дослідники позначають такі етапи професійно-педагогічними циклами (career cycles) [5] або фазами їх професійного навчання (phases of professional learning) [6]. Ці шаблі по мірі просування до вершин професійної майстерності відрізняються один від одного зростаючим новаторством педагогічних технологій, інтуїтивним, доведеним до автоматизму відчуттям потреб своїх учнів, а також умінням продуктивно здійснювати процеси навчання і виховання. «Новачки» (novice) або «початківці» (beginner teachers) на початку своєї професійної діяльності погано розуміють, яким чином проводити заняття і досить часто знаходяться у повній залежності від поурочного планування.

Далі натхненні першими успіхами і набувши певної частки впевненості, вони роблять свої уроки більш гнучкими, уважно дослухаючись до думки всіх учасників освітнього процесу. Отже, навчання набуває плавності, поступовості і сприймається як єдиний цілісний процес, а не сукупність розрізнених уроків і завдань учителя. Наприкінці, новоспечені вчителі працюють з більшим натхненням, почуттям власної гідності і ставляться до професійної педагогічної діяльності як творчості.

Ось чому для чіткої трансляції специфіки формування професіоналізму в системі педагогічної освіти Великої Британії необхідно чітко усвідомлювати структуру процесу підготовки педагогічних кадрів.

Так, професор Ексетерського університету М. Уільямс [7, с. 12] чітко розмежовує поняття педагогічна підготовка (training) і розвиток (development). «Підготовка», на її думку, задовольняє одномоментні потреби учителя (наприклад, чому навчати завтра) і є лише первинною ознакою його професіоналізму, тоді як «розвиток» асоціюється з завданнями

більш широкого спектру, наприклад, плеканням прагнення до самовдосконалення в процесі професійної педагогічної діяльності і кар'єрного зростання, а отже, це атрибут високої педагогічної майстерності. Освіта, вважає вона, – це підвищення загального інтелектуального рівня і формування повноцінної особистості, здатної реагувати на виклики сучасного світу. Здатність реагувати на виклики сучасного світу обіймає вміння глибоко мислити, знаходити яскраві неординарні рішення, виважено діяти. Освіта передбачає, перш за все, цілісний розвиток, який обумовлює підвищення професіоналізму учасників освітнього процесу. Коли розглядається сутність навчання, то увага концентрується на набутті та засвоєнні певних навичок, корисних і необхідних лише в тій чи іншій ситуації, а також знань, актуальних тільки у певний момент, але які не мають особливої освітньої цінності.

Зазначимо, що специфіка дидактичної думки Великої Британії чітко простежується у підходах до процесу навчання. Виокремлюють два підходи до процесу навчання і, безпосередньо, до способу передачі інформаційних знань: трансмісійний (the transmission model) і конструктивістський (the constructivist model). В межах трансмісійного підходу навчання це передача «розумового вантажу» від експерта новачку. Теорія розглядається як серцевина мудрості і здорового глузду, що досягнута вчителями на шляху до професіоналізму і, таким чином, інформує і «підживлює» практику. Згідно трансмісійної моделі, взаємовідносини між теорією і практикою постають як однобічний процес: від теорії до практики.

З позиції конструктивістського підходу, всі вчителі, які розпочинають свою професійну педагогічну діяльність – це не схожі одна на одну особистості. Вони приходять у професію з власними уявленнями про сутність професії, знаннями і вміннями, життєвим досвідом. Учителі-«новачки» прагнуть опанувати професійну майстерність своїми, близькими і тільки їм зрозумілими способами і засобами. Навчання таких учителів має індивідуальний, персоніфікований характер, а якість засвоєної інформації закономірно залежить від особистості суб'єкта. У цьому підході спостерігається двосторонній зворотній зв'язок між теорією і практикою.

Британські дослідники зазначають, що на превеликий жаль, сучасна педагогічна освіта надає перевагу моделі передачі знань, що аж ніяк, на їх думку, не сприяє формуванню професіоналізму сучасного учителя в системі його підготовки і перепідготовки. Сучасні дослідники процесів модернізації та трансформації в освіті Великої Британії обстоюють позиції моделі власних умовиводів. Ця модель передбачає своєчасне усвідомлення і застосування на практиці власного досвіду з обов'язковим його розширенням і трансформацією. А отже існує потреба у спеціальній методиці органічного вживлення нової інформації в наявні структури і схеми.

Кожний з вище наведених підходів ґрунтується на певній структурі знань: трансмісійна модель тлумачить знання як дещо статичне, що обіймає істини і реалії, те, що можна виокремити і передати для засвоєння; альтернативна позиція конструктивістів передбачає, що знання індивідуальні за своєю сутністю і не існує загально визначених штампів, трафаретів, яким вони мали б відповідати.

Британський педагог Б. Барт [8, с. 127] переконаний, що знання «експерта» організовані більш складним чином, ніж «новачка». Зокрема, «експерт» здатний застосовувати свої знання для аналізу власної професійної педагогічної діяльності, бо постає як єдине ціле, тоді як знання новачка обіймає розрізнені ізольовані блоки. Перш ніж вчителі зможуть ефективно інтегрувати нову інформацію, їм необхідно усвідомити засоби організації вже наявних знань. Таким чином, завдання учителів-новачків полягає в тому, щоб уміти добре орієнтуватися в теорії і вибудовувати взаємовідносини з практикою, а також реорганізувати засвоєні знання в межах нової інформації.

Незаперечним фактом є твердження сучасних британських педагогів про те, що методологія педагогічної освіти повинна ґрунтуватися на сильній послідовній теорії, що має абсолютну довіру з боку всіх учасників педагогічного процесу. Взаємозв'язок між теорією і практикою є визначальним у формуванні професійних якостей майбутнього учителя-майстра. У сучасній британській системі підготовки і перепідготовки вчительських кадрів існує декілька підходів і до цього питання.

Прикладом цього є трактування сучасних дослідників М. Гріффіта і С. Тена [9, с. 77], які вважають, що теорія і практика – це «два боки однієї монети», що нерозривно взаємопов'язані і позначаються як «теорія з практикою».

Інший, не менш відомий британський дослідник М. Ірот [10] розділяє існуючі теорії на загально визначені (public) і часткові (private), де перша група обіймає сукупність ідей і

поглядів, що висвітлені в книгах, обговорюються на заняттях і супроводжуються критичним аналізом, який розкриває, пояснює і розширює їх значення і важливість; друга група теорій обіймає авторські ідеї власних концепцій і думки людей, що використовуються для їх пояснення на підґрунті власного професійного досвіду.

Авторські теорії та ідеї інформують, підживлюють і сприяють розвитку професіоналізму на практичному рівні. У педагогічній освіті важливо напрацювати вміння співвідносити теорію з практикою в різноманітних сферах, використовувати авторську теорію на практиці, розвивати часткові теорії з загальноновизнаних і навпаки.

Невід'ємною складовою професіоналізму британського учителя, жаданою метою процесу удосконалення і розвитку педагога-професіонала визнано вміння розмірковувати. У зв'язку з цим особливо актуальними у сучасних педагогічних дослідженнях рефлексії постають такі поняття, як *reflective practice* («рефлексивна» практика), *reflective practitioner* («рефлексуючий» практик), *reflection-in-action* (розмірковування в дії), *reflection-on-action* (розмірковування за результатами діяльності), *critical reflection* (критичний аналіз діяльності).

Британські дослідники В. Коупленд, Є. Бірмінгем, Б. Льюїс (1993) [11], К. Зайкнер (1994) [7], Н. Хеттон і Д. Сміт (1995) [12] та ін. доклали значних зусиль для розкриття цієї проблеми і розробили низку концепцій в цій сфері.

Зокрема, Дж. Колдерхед [13, с. 47], проаналізував різні погляди педагогів на особистість «рефлексуючого практика» і динаміку розвитку його професійних якостей, створив свій макет переходу до професіоналізму, що ґрунтується на відносинах і розумінні сутності:

- процесу рефлексії;
- змісту рефлексії;
- зовнішніх умов рефлексії;
- результату рефлексії;
- оточуючого освітнього середовища.

А отже, яка природа рефлексії? Є вона лише раціональним когнітивним процесом, на думку одних педагогів, або все ж таки, як гадають інші, обіймає емоції і почуття, такі як увага, піклування і ентузіазм, а також якості більш широкого спектру, зокрема політичну і соціальну зрілість?

«Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад) – процес пізнання людиною себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, розмірковування про себе; усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину оточуючі люди» [14, с. 23].

Формування професіоналізму повинно сприяти вкоріненню в свідомість учителя розмірковувань про педагогічний процес, розвиток позитивної «Я-концепції» учителя, високої самооцінки і свободи від надмірної самокритики, позитивного ставлення до себе і здатності впливати на власну Я-концепцію і Я-концепцію учнів, бо наявність таких якостей надає всьому процесу навчання продуктивного імпульсу. Один з провідних англійських дослідників в сфері психології і педагогіки Р. Бернс наголошує, що «...той, хто бере на себе відповідальність учити дітей, повинен відчувати себе впевнено...Індивід, який має низьку самооцінку, сприймає інших крізь призму власних хвилювань, страхів і незадоволених потреб» [15, с.317].

Група вчених (К. Дей і Е. Пеннінгтон) [16] висунув низку ідей про складові рефлексії, до яких зараховано як когнітивні, наприклад, вміння розмірковувати і робити самостійні висновки, так і мета когнітивні аспекти, такі як планування, оцінка і керівництво, що ще раз підтверджує висловлену вище думку про значущість присутності як теоретичного так і практичного компонентів в системі підготовки і перепідготовки англійських учителів на шляху до їх професіоналізму.

Важливим показником динаміки формування педагогічного професіоналізму є предмет або зміст процесу рефлексії.

Так, Д. Шон [17] сприймав рефлексію лише у безпосередньому зв'язку з практикою. Коли педагог навчає і виховує своїх учнів, йому доводиться приймати спонтанні безпосередні рішення. Таким чином, його знання втілюються у життя. Цей процес отримав назву рефлексія в діяльності (*reflection-in-action*), яка передбачає цілеспрямоване усвідомлення учителем своїх вчинків і характеризує собою перший щабель складного процесу формування професіоналізму англійських педагогічних кадрів. «Рефлексуючий практик» реалізує в своїй діяльності власні погляди і теорії, що у подальшому постає силою

руху його розмірковування про діяльність (reflecting-on-action), що реалізується безпосередньо після її завершення і є наступним щаблем підвищення рівня педагогічного професіоналізму.

Отже, основою рефлексивного навчання є переконаність в тому, що практика- це люстерко теорії, а рефлексія, в свою чергу, спрямована на розв'язання специфічних педагогічних проблем і неузгодженостей.

В той же час інші дослідники, наприклад П. Ер [18, с. 57] піддають сумнівам твердження про те, що рефлексія може бути застосована лише до практики. На їх думку, її можна використовувати із загальноствановленими і авторськими теоріями, а також практичним досвідом інших людей.

Існують різноманітні технології підвищення ефективності вищезазначених процесів, такі як дослідницькі проекти, особисті щоденники, самозвіти, обговорення під керівництвом тьюторів, менторів або найбільш досвідчених колег, численних прийомів спостереження.

Різнманітні рівні рефлексивної практики відповідають різним цілям рефлексії, щаблям сформованості самосвідомості, а отже і професіоналізму «рефлексуючого практика».

Зокрема, професор Б. Вульф [19, с. 9] обґрунтував три стадії рефлексії: допрофесійна, професійна, постпрофесійна.

Дж. Хейбермас [20] виокремив інші види рефлексії: технологічна (special) рефлексія, практична (practical) рефлексія, вільна (emancipatory) рефлексія.

Натомість М. Ван Менен [21] запропонував схожу класифікацію рефлексивних етапів: спеціальний (special), практичний (practical), критичний (critical).

Ріні рефлексії відповідають різним зовнішнім умовам її реалізації і, без сумніву залежать від міри розвитку і вдосконалення професіоналізму вчителя. Природа рефлексії може видозмінюватися відповідно до міри розширення і збагачення знань учителя і професійних засад його діяльності.

Н. Хеттон і Д. Сміт [12, с. 47] сформулювали іншу класифікацію рівнів рефлексії, що віддзеркалює специфіку формування професіоналізму в британській системі педагогічної освіти:

1. Фактична рефлексія, яка на думку психологів не є справжньою рефлексією, а є розрізненим описом тих чи інших дій без роздумів і узагальнень.

2. Описова або дескриптивна рефлексія, що містить апроксимацію опису власної діяльності і дій учнів з елементами діагностики їх розвитку.

3. Діалогічна рефлексія, що припускає відхилення від конкретних подій і здатність розмірковувати і робити висновки аналітично, з використанням методу внутрішнього діалогу.

4. Критична рефлексія, що обіймає повне усвідомлення безпосереднього впливу соціуму на події, що відбуваються.

Але за такого підходу вищезначені категорії стосуються лише індивідуальної рефлексії. Тому серед науковців Великої Британії точиться дискусія: рефлексія є персональним або соціальним видом діяльності? Ця дискусія спонукає до нових досліджень професіоналізму вчителя з позицій різних підходів і методологічних засад, що збагачують педагогічну теорію і підсилюють педагогічну практику.

Висновки. Все це дає нам можливість зробити наступні висновки:

– однією з основних характеристик діяльності британських педагогів небезпідставно вважається наявність такого ціннісного атрибуту як професіоналізм;

– професійне навчання педагогів передбачає присутність у них цілого комплексу творчих здібностей і дослідницьких умінь, серед яких почесне місце посідає рефлексія, яка розглядається, як один із основних механізмів реалізації активності людини, підґрунття її професійного саморозвитку.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду формування професіоналізму вчителів та можливостей його реалізації в системі професійної підготовки педагогічних кадрів та в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Wilsz J., Teoria pracy. *IMPULS*, Krakow, 2009.
2. O'Neill J. Managing professional development. *The principles of Education Management*. Ed. by Bush T. and West-Burnham J. Harlow: Longman, 1994.
3. Garrett V., Bowles C. Teaching as a profession: the role of professional development // *Managing continuing professional development in schools*. Ed. by H. Tomlinson. L., 1997. 192 p.
4. Hargreaves A., Fullan M. *Understanding Teacher Development*. L.: Cassell, 1992.
5. Huberman M. *The lives of teachers*. Translated by J. Neufeld. L.: Cassell, 1993.

6. Elliott J. Restructuring teacher education. Lewes, Sussex: Palmer Press, 1993.
7. Williams M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? *Theory in Language Teacher Education*. Ed. by Hugh Trappes-Lomax and Ian McGrath. Longman in association with The British Council, 1999.
8. Barth B. From practice to theory: improving the thinking process. *Learning to think: thinking to learn*. Ed. By S. Maclure and P. Davies. Oxford: Pergamon Press, 1991.
9. Griffiths M., Tann S. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*. 1992. V. 18. №1. P. 69–84.
10. Eraut M. Developing professional knowledge and competence. Lewes, Sussex: The Palmer Press, 1994.
11. Connelly G., McMahon M. Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers-a view from the inside. *Journal of In-service Education*. 2007. V.33. №1. P. 91–105.
12. Hatton M., Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and teacher education*. 1995. V. 11, №1. P. 33–49.
13. Calderhead J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*. 1989. №5. P.43–51.
14. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ.; общая ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
16. Day C., Pennington A. Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. International analyses of teacher education. *Journal of education for teaching*. 1993. V. 19. №4/5. P. 251–260.
17. Schon D. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
18. Ur P. Teacher learning // *ELT Journal*. 1992. V. 46, №1. P. 56–61.
19. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 111с.
20. Habermas J. Knowledge and human interests. L.: Heinemann, 1973.
21. Van Manen. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*. 1977. V.6, №3. P. 205–228.

References

1. Wilsz J. (2009). Teoria pracy. *IMPULS*, Krakow.
2. O'Neill, J. (1994). Managing professional development. *The principles of Education Management*. In Bush T. and West-Burnham J. (Ed.). Harlow: Longman.
3. Garrett, V., Bowles, C. (1997). Teaching as a profession: the role of professional development. *Managing continuing professional development in schools*. In H. Tomlinson (Ed.). L.
4. Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). Understanding Teacher Development. L.: Cassell.
5. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Translated by J. Neufeld. L.: Cassell.
6. Elliott, J. (1993). *Restructuring teacher education*. L.: Palmer Press.
7. Williams, M. (1999). Learning Teaching: a Social Constructivist Approach - Theory and Practice or Theory with Practice? *Theory in Language Teacher Education*. In Hugh Trappes-Lomax and Ian McGrath (Ed.). Longman in association with The British Council.
8. Barth, B. (1991). From practice to theory: improving the thinking process. *Learning to think: thinking to learn*. In S. Maclure and P. Davies (Ed.). Oxford: Pergamon Press.
9. Griffiths, M., Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18, 1, 69–84.
10. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Lewes, Sussex: The Palmer Press.
11. Connelly, G., McMahon, M. (2007). Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers-a view from the inside. *Journal of In-service Education*, 33, 1, 91–105.
12. Hatton, M., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and teacher education*, 11, 1, 33–49.
13. Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5, 43–51.
14. Mudrik A.V. (1986). *Teacher: skill and inspiration*. Moscow: Education. (in Rus.).
15. Berns, R. (1986). *Development of self-concept and education*. Trans. from the English; In V.Ya. Pilipovsky (Ed.). Moscow: Progress. (in Rus.).
16. Day, C., Pennington, A. ((1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. International analyses of teacher education. *Journal of education for teaching*, 19, 4/5, 251–260.
17. Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
18. Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal*, 46, 1, 56–61.
19. Vulfov, B.Z., Kharkin, V.N. (1995). *Pedagogy of Reflection: A Look at Teacher Training*. Moscow: Master. (in Rus.).
20. Habermas, J. (1973). *Knowledge and human interests*. L.: Heinemann.
21. Van Manen (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 205–228.

BORYSOV Viacheslav,

Doctor in Pedagogy, Professor,
 Donbass Institute of Engineering and Management PHEI «International Scientific and Technical
 University named after Academician Yuriy Buhay» (Ukraine, Kramatorsk)
 e-mail: borysow13@gmail.com

BORYSOVA Svitlana,Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University
e-mail: borysowa@gmail.com**BOBYLEVA Yana,**Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
e-mail: bobyleva_yana@ippo.dn.ua**SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONALISM
IN GREAT BRITAIN**

***Abstract.** The main qualities of the British teacher's professionalism are initiative, persistence, observation, advanced imagination, independence of judgments and conclusions, aspiration for non-standard solution of pedagogical tasks. The specificity of forming a teacher's professionalism in the UK is manifested at various stages in the professional pedagogical formation and development of his personality and is reflected in the types of pedagogical activities, professional functions, pedagogical styles, and types of reflection.*

Of particular importance is the adequate definition by the teacher of motivation of professional growth. Teachers -chippers at the beginning of their career are full of energy, enthusiasm, dedication to work, thirst for activity. It is necessary to create all the conditions so that in the future, do not lose admiration for the profession, despite possible professional hardships and losses.

Finally, the third approach to the study of the professionalism of the British teacher is based on the conviction that effective pedagogical development cannot be carried out in isolation from the practice, which has a direct impact on the content of the school and its strategies. Inconvenient location, imperfect material resources, poor school policies reduce the level of professional motivation of teachers. British researchers point out that, unfortunately, modern pedagogical education gives preference to the model of knowledge transfer, which, in their opinion, does not contribute to the formation of the professionalism of the modern teacher in the system of its training and retraining. Modern researchers of the modernization and transformation processes in education in the United Kingdom advocate the position of the model of their own inferences. This model implies timely awareness and practical application of their own experience with the obligatory expansion and transformation. Therefore, there is a need for a special technique for the organic use of new information in existing structures and schemes.

Formation of professionalism should contribute to inculcation in the minds of the teacher of reflections on the pedagogical process, the development of a positive self-concept of a teacher, high self-esteem and freedom from excessive self-criticism, a positive attitude towards oneself and the ability to influence his own I-concept and I-concept of students, because the presence of such qualities gives the whole process of learning productive impulse.

An undeniable fact is the statement of modern British educators that the methodology of pedagogical education should be based on a strong consecutive theory, which has an absolute trust from all participants in the pedagogical process. The relationship between theory and practice is decisive in shaping the professional qualities of the future master-teacher. In the modern British system of training and retraining of teaching staff, there are several approaches to this issue. The author's theories and ideas inform, nourish and promote the development of professionalism on a practical level. In pedagogical education it is important to develop the ability to relate theory with practice in various fields, to use the author's theory in practice, to develop partial theories from generally recognized and vice versa. Education envisages, first of all, holistic development, which leads to an increase in the professionalism of participants in the educational process. When the essence of learning is considered, attention is concentrated on acquiring and mastering certain skills useful and necessary only in one or another situation, as well as knowledge relevant only at some point, but which do not have a special educational value. It should be noted that the specificity of didactic thinking in the United Kingdom is clearly traceable in the approaches to the learning process. There are two approaches to the learning process and, directly, to the method of transferring information knowledge: the transmission (the transmission model) and the constructivist (the constructivist model). Within the transmission learning approach, this is a transfer of "mental cargo" from an expert to a novice. The theory is seen as the core of wisdom and common sense, which is achieved by teachers on the path to professionalism, and thus informs and "nourishes" practice. According to the model, the relationship between theory and practice appears as a one-way process: from theory to practice.

From the point of view of the constructivist approach, all teachers who start their professional teaching activities are not like each other. They come to the profession with their own ideas about the essence of the profession, knowledge and skills, life experiences. Teachers, "novices", seek to master their professional skills by their own, close and only by means of them. The training of such teachers has an individual, personified character, and the quality of the acquired information naturally depends on the personality of the trainee. In this approach there is a two-way feedback between theory and practice.

British researchers point out that, unfortunately, modern pedagogical education gives preference to the model of knowledge transfer, which, in their opinion, does not contribute to the formation of the professionalism of the modern teacher in the system of its training and retraining. Modern researchers of the modernization and transformation processes in education in the United Kingdom advocate the position of the model of their own inferences. This model implies timely awareness and practical application of their own experience with the obligatory expansion and transformation. Therefore, there is a need for a special technique for the organic use of new information in existing structures and schemes.

Each of the above approaches is based on a certain structure of knowledge: the transmission model interprets knowledge as a bit static, embracing truths and realities, that can be used and transmitted for assimilation; The alternative position of constructivists implies that knowledge is individual in its essence and there are no generally accepted stamps, stencils, which they should answer.

All this gives us the opportunity to draw the following conclusions:

one of the main characteristics of the activities of British educators is reasonably believed to be the presence of such a valuable attribute as professionalism;

Professional training of teachers involves the presence of a whole set of creative abilities and research skills, among which honorary place is the reflection, which is considered as one of the main mechanisms of realization of human activity, grounding its professional self-development.

Keywords: *teacher; Great Britain; professionalism; professional pedagogical activity; reflection.*

*Одержано редакцією 04.11.2017
Прийнято до публікації 07.11.2017*