

## Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

**Брук Ж.Ю.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, bruk\_882@mail.ru*

**Патрушева И.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, inga-p@mail.ru*

**Федина Л.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, l.v.fedina@utmn.ru*

В статье представлены результаты реализации одного из условий практико-ориентированного обучения – использования профессиональных проб в ходе апробации проекта, направленного на совершенствование подготовки будущих педагогов посредством усиления практической направленности в условиях инклюзивного образования. Описаны содержание и механизм профессиональной пробы в реальном учебно-воспитательном процессе при реализации модуля «Теоретико-методологические основы инклюзивного образования». Авторы пришли к выводу, что использование профессиональных проб в системе подготовки будущих педагогов позволяет значительно увеличить показатели методической готовности студентов. Тем не менее компетенции осуществления диагностики учебно-воспитательного процесса, умения вести наблюдения и анализировать увиденное, сформированы недостаточно. Включение в образовательный процесс метода профессиональных проб позволяет решать задачу связи теории с практической деятельностью педагога в условиях инклюзивного образования, развивать компетенции принятия обоснованных и эффективных решений, формировать опыт взаимодействия с особыми детьми, развивать личную ответственность и способность к саморефлексии.

**Ключевые слова:** профессиональная проба, инклюзивное образование, практико-ориентированное обучение, профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

### Для цитаты:

*Брук Ж.Ю., Патрушева И.В., Федина Л.В. Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 116–126 doi: 10.17759/psyedu.2018100111*

### For citation:

Bruk Zh.Y., Patrusheva I.V., Fedina L.V. Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 116–126 doi: 10.17759/psyedu.2018100111. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Введение

В проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-ориентированной подготовке педагогических кадров. По мнению разработчиков проекта, «нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования» [1].

Сущности практико-ориентированного обучения уделяется много внимания в современных педагогических и психологических исследованиях как отечественных ученых – Ю.Н. Галагузовой, Л.В. Собановой, В.Е. Мелеховой, В.И. Байденко, В.А. Болотникова, В.П. Борисенкова, В.В. Серикова и др., так и зарубежных – Д. Робинсон, М.А.Р. Лопез, М. Кёркко, О. Кырё-Аммала, Т. Турунен, Ел. Бурхан-Хорасанли, Д. Ортастепе (D. Robinson, M.A.R. López, M. Kõrkkö, O. Kyrö-Åmmälä, T. Turunen, El. Burhan-Horasanlı, D. Ortaçtepe). Большинство авторов считают, что направленность на развитие практических умений и готовности главным образом формируется через ориентацию содержания обучения на предметную и функциональную составляющие профессиональной деятельности; усвоение учебной информации посредством практического применения знаний и умений в типичных и нестандартных ситуациях при решении определенных задач; междисциплинарный характер обучения, ориентированный на решение учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным, профессиональным [12]; формирование профессионального опыта студентов через их «погружение» в профессиональную среду в ходе практических занятий и разных видов практик (учебной, производственной и преддипломной) на протяжении всего периода обучения [2].

Как справедливо замечает А.А. Марголис, «освоить трудовую функцию и профессиональные действия учителя исключительно сложно в университетской аудитории. Аудиторная подготовка должна быть дополнена существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки через профессиональные пробы в специально организованной лабораторно-учебной среде и на практической базе (в условиях реальной образовательной организации)» [4].

Исследования характеристик, которые позволяют педагогу быть эффективным в условиях инклюзивного образования, проведенные Д. Робинсон, показали, что там, где образование включает теоретико-критическое, рефлексивное и научно-исследовательское сотрудничество профессионального образовательного сообщества, педагог реализует деятельность более уверенно и профессионально [11]. Современное Европейское пространство высшего образования требует создания новых моделей обучения и оценки студентов, где особое значение приобретает практика [10]. По мнению зарубежных ученых, поддержка рефлексивных умений студентов положительно сказывается на их профессиональном развитии [9]. Ел. Бурхан-Хорасанли, Д. Ортастепе в своих исследованиях доказали высокую эффективность практико-ориентированных кейсов, дискуссий в развитии рефлексивных навыков студентов как в индивидуальной, так и в групповой практике разрешения ситуаций [8].

## Метод

Институт психологии и педагогики Тюменского государственного университета с 2015 г. принимает участие в апробации проекта Министерства образования и науки РФ «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» («Учитель начальных

классов») на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» (оператор проекта – Московский государственный психолого-педагогический университет). Основная цель – совершенствование методологических и педагогических подходов подготовки будущих педагогов посредством усиления практической направленности на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования [5]

В рамках этого проекта Институтом психологии и педагогики ТюмГУ апробируются новые модульные элементы указанной выше образовательной программы на основе принципа практико-ориентированности. В данной статье представлены результаты реализации одного из условий практико-ориентированного обучения – использования профессиональных проб.

Профессиональная проба сегодня понимается как форма организации учебного процесса и метод обучения, направленный на овладение студентом специальными компетенциями в определенной области труда. В данном исследовании мы придерживаемся точки зрения В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса, С.Н. Чистяковой, которые утверждают, что профессиональная проба – это специально организованное испытание (имитационная ситуация), моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, приближенное к профессиональной реальности и способствующее сознательному освоению профессии [1; 7]. Причем реализовываться данный метод обучения может как в реальном учебно-воспитательном процессе, так и в имитационном, специально создаваемом в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий. По содержанию профессиональная проба представляет собой решение задач организации процесса обучения и развития детей, конструирование и реализацию отдельных событий или технологий обучения и воспитания, анализ и оценку компонентов образовательной среды, а также диагностику личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса.

В сущности, профессиональная проба в образовательном процессе вуза предполагает отработку трудовых действий в условиях реальной или имитационной профессиональной среды. В ходе апробации студентами модели профессиональной ситуации осуществляется анализ освоенных умений, контроль результатов выполнения элементов профессиональной деятельности, оценка уровня сформированности компетенций и рефлексия личных и профессиональных достижений.

В рамках реализации модуля «Теоретико-методологические основы инклюзивного образования» преподавателями Института психологии и педагогики ТюмГУ была организована профессиональная проба студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль: Начальное образование) в реальном учебно-воспитательном процессе в условиях МБОУ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Начальная школа – детский сад № 76 г. Тюмени. В проекте принимали участие 66 студентов. Школа № 76 расположена в двух корпусах, где обучаются ученики одиннадцати классов начальной школы. В школе обучаются различные категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие особые образовательные потребности: с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие); с задержкой психического развития; с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с нарушениями речи; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с расстройствами аутистического спектра; с нарушениями интеллекта (умственно отсталые); с синдромом Дауна; с нарушениями поведения (с девиантным поведением).

Данная профессиональная проба носила характер учебной практики, целевые ориентиры которой сходились на освоении профессиональной компетенции, определяющей «способность к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся

в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

В содержание профессиональной пробы включались направления деятельности в соответствии с трудовыми действиями педагога (согласно профессиональному стандарту) [6]. Задания разработаны авторами данной статьи.

Для становления трудовых действий функции «Развивающая деятельность», предполагающих выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития, студентам предлагалось выполнить следующие задания:

- наблюдение за учащимися в инклюзивном классе, выявление их индивидуальных особенностей (интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих);
- знакомство с документацией на детей с ОВЗ: представления специалистов (логопеда, дефектолога, психолога, классного руководителя), заключение психолого-медико-педагогического консилиума и комиссии (ПМПк и ПМПК), индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, индивидуальный план педагогической коррекции и др.;
- наблюдение особенностей обучения детей с нарушениями зрения (слабовидящие и тотально слепые), с задержкой психического развития, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП), с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями интеллекта (умственно отсталые) и др.

В результате студенты должны овладеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; научиться понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); уметь составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося.

Обобщенная трудовая функция «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» определяет умение учителя «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [6].

Для развития данных компетенций в рамках апробируемого модуля студентами осуществлялся анализ деятельности учителя в инклюзивном классе; применяемых им методов и приемов для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями; анализ специфики инклюзивной образовательной среды в школе.

В ходе профессиональной пробы студенты вели записи наблюдения, осуществляли анализ адаптированной среды и организации пространства учебной аудитории, заполняли лист рассадки детей в классе, фиксировали индивидуальные особенности детей (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие); особое внимание студенты обращали на педагогические приемы, формы и методы организации работы учащихся на различных уроках, используемые учителем для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Студенты устанавливали контакт с учащимися, внимательно изучали опыт психолого-педагогического сопровождения и коррекции детей с ОВЗ, анализировали документацию учителя начальных классов, которая используется при организации обучения и построения индивидуального образовательного маршрута учащихся с ОВЗ.

## Результаты и их обсуждение

Анализ результатов выполнения описываемой профессиональной пробы осуществлялся нами на основе критериев, отражающих сформированность исследуемой компетенции: умение вычленять и анализировать используемые учителем в учебном процессе формы и методы; способность выявлять и фиксировать особенности организации пространства учебной аудитории (адаптированной среды для обучения детей с ОВЗ); умение анализировать педагогические приемы, используемые учителем для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Наглядно результаты отражены на рис. 1.

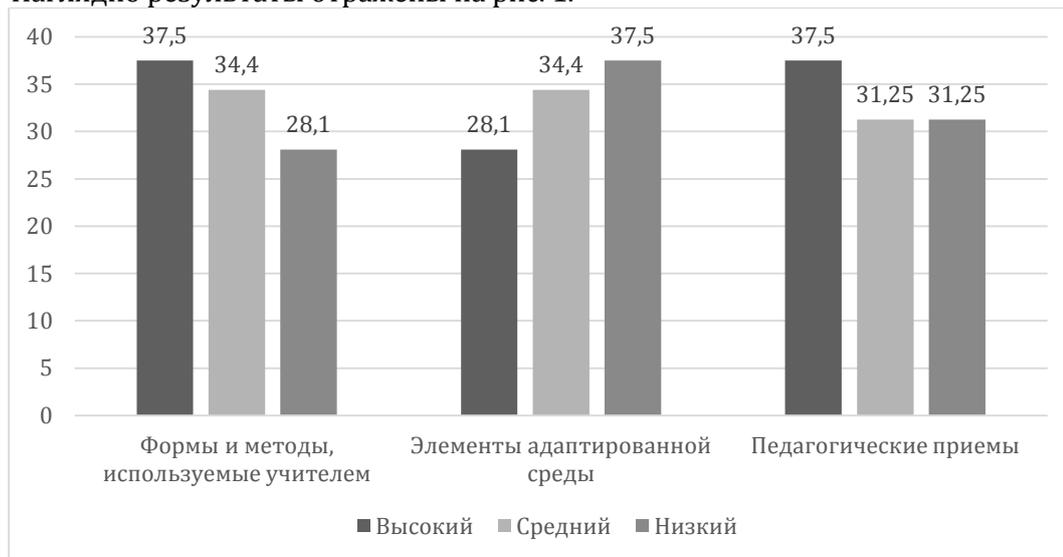


Рис. 1. Распределение уровней освоения компетенции анализа деятельности учителя в классе и элементов адаптированной образовательной среды (%)

Мы видим, что в целом студенты владеют способностью распознавать формы и методы, используемые учителем на уроке (37,5 % выполнили это задание на высоком уровне). Ими выделены такие формы обучения, как фронтальная, групповая и индивидуальная. В отчетах отмечается важность индивидуальной работы на уроке с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Практикантами обозначены специальные методы индивидуальной работы с детьми с ОВЗ (работа по карточкам, объяснение задания каждому ребенку, испытывающему затруднения, создание «ситуации успеха»). Однако следует отметить, что только некоторые студенты обосновывают целесообразность использования тех или иных методов, 34,4 % только называют формы и методы: работа в парах, взаимопроверка, словесные, наглядные и т.п., но не конкретизируют и не поясняют, 28,1 % затрудняются с выполнением данного задания, называют только один-два метода, никак не комментируя увиденное. Полученные результаты демонстрируют, на наш взгляд, достаточную методическую готовность студентов, участвующих в апробации модуля. Тем не менее компетенции осуществления диагностики учебно-воспитательного процесса, умения вести наблюдения и анализировать увиденное сформированы недостаточно. Описываемая профессиональная проба, с нашей точки зрения, может способствовать развитию у студентов педагогической зоркости, способности дифференцировать элементы процесса обучения, соотносить их с образовательными задачами и полученными результатами.

По второму критерию (умение анализировать педагогические приемы, используемые учителем для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями) ситуация аналогичная, 37,5 % справились с заданием достаточно хорошо. Они не только вычленили педагогические приемы, но и

смогли описать, с какой целью учитель их применяет. Чаще всего студентами описывались приемы «логопедическая разминка», «мозговая гимнастика», выделение интонацией, повторение инструкций, приемы активизации внимания детей. Большинство студентов смогли обозначить пять и более педагогических приемов.

В наименьшей степени в рамках данной профессиональной пробы студенты справились с выявлением особенностей пространства учебной аудитории. Перед практикантами стояла задача выделить элементы адаптированной образовательной среды, применительно для обучения детей с ОВЗ. Чаще всего в данном задании студенты выделяли наличие игровой зоны, рассадку детей – по одному человеку, тетрадь для письма по Брайлю, мультимедийное оборудование. Отдельные студенты также обращали внимание на эргономические особенности пространства (освещенность, окрас стен, наличие игр и развивающих игрушек и пр.). Но, к сожалению, только 28,1 % студентов справились с заданием на высоком уровне. В целом можно отметить недостаточность знаний студентов в отношении адаптированности образовательной среды для удовлетворения особых образовательных потребностей детей.

Для выявления результатов апробации было проведено тестирование, включавшее как тесты репродуктивного характера, так и тесты действий. Также студенты выполняли кейс, содержащий описание ситуации и задания по ней. В качестве ситуации выступало описание урока в 1 классе, где обучались дети с особыми образовательными потребностями. Задания к кейсу предполагали:

- выявление возможных трудностей, которые могут возникнуть у детей и педагога в ходе данного урока;
- анализ и дополнение приемов индивидуализации, которые учитель использует в работе с детьми;
- характеристику нормативных и программных документов, на основании которых осуществляет свою работу учитель начальных классов в таком классе (федеральных, региональных, локальных);
- разработку краткой инструкции для учителя по учету особых образовательных потребностей детей в процессе обучения и воспитания, опираясь на нормативные и программные документы (с указанием каких именно);
- разработку плана индивидуальной консультации родителей одного из детей с ОВЗ с рекомендациями по оптимизации процесса обучения на основе имеющихся документов.

В целом можно отметить, что апробация прошла успешно. Студенты включались в работу активно и выполняли ее продуктивно, сохраняя познавательный интерес и устойчивую мотивацию к изучаемой проблеме.

С тестом справились 100 % участников и показали достаточно высокое качество.

Кейс вызвал больше затруднений у студентов. Тем не менее со всеми заданиями справились 56 % («отлично»), допустили незначительные ошибки – 20 % студентов («хорошо»), недостаточно полно раскрыли требуемые вопросы, не на все задания дали ответы – 24 % («удовлетворительно»).

По итогам профессиональной пробы студентам было предложено написать эссе на тему «Успех в профессии – результат образования (мой взгляд на модернизацию профессионального педагогического образования)».

Качественный и количественный анализ эссе позволил выделить некоторые критерии, упоминаемые студентами как условие успешной модернизации образования. Количество и качество раскрытия критериев оценивается как уровень знаний о приоритетных направлениях модернизации образовательной системы Российской Федерации (рис. 2).

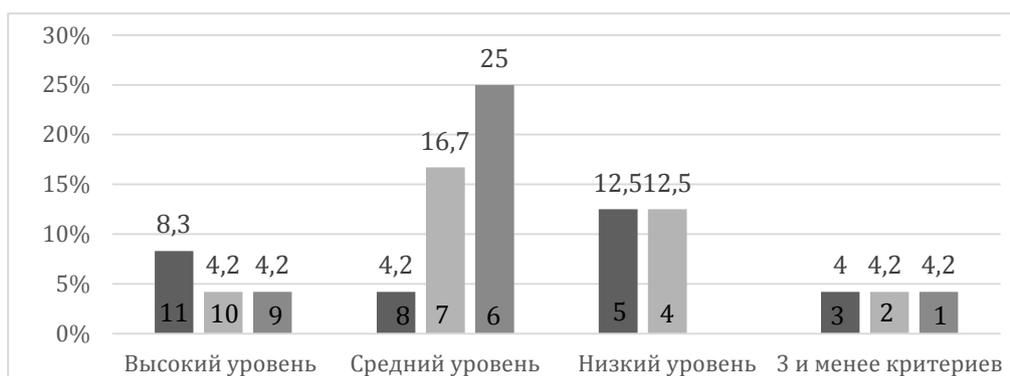


Рис. 2. Уровень знаний студентов о приоритетных направлениях модернизации образования: 1 – 11 – число раскрытых критериев

Общее число выделенных студентами критериев – 23, среднее число критериев, выделяемых студентом – 6 (25 % студентов), 8,3 % студентов формулируют и раскрывают 11 критериев успешной модернизации системы образования, 4,2 % описывают 10 и 9 критериев, демонстрируя высокий уровень теоретических знаний. Эссе 32 % студентов носят эмоционально-экспрессивный характер, не содержат качественного анализа условий модернизации образования. Студенты испытывают затруднения с практическим применением теоретических знаний, структурированием и систематизацией материала. Таким образом, 25 % студентов обнаруживают низкий уровень осведомленности, раскрывая 4–5 критериев. Не справились с заданием, выделив 3 критерия и менее, 12 % студентов. В целом можно констатировать средний и низкий уровень знаний студентов о приоритетных направлениях модернизации образования в Российской Федерации.

Самые популярные критерии успешной модернизации системы образования представлены на рис. 3.

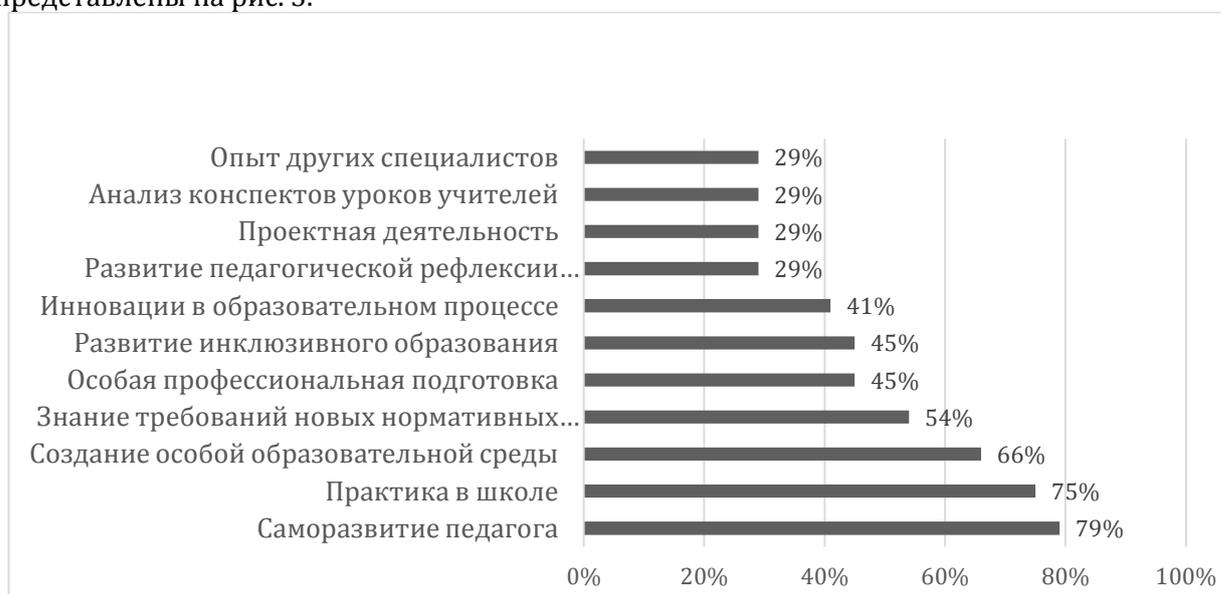


Рис. 3. Наиболее актуальные критерии успешной модернизации образования, называемые студентами, % упоминания

Одно из основных требований современного ФГОС НОО – это профессиональные кадры; в условиях модернизации образования педагогу предъявляются особые требования. Приоритетность данного направления развития образования отмечена в Стратегии развития российского образования до 2020 года, Национальной образовательной

инициативе «Наша новая школа», ФГОС НОО и актуализирована принятием «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Знание требований основных нормативных документов как условие успешной модернизации образования отмечают 54 % студентов – участников проекта, 45 % отмечают необходимость подготовки и переподготовки компетентных педагогов, грамотных специалистов, при этом 75 % опрошенных считают, что именно профессиональные пробы и практика в условиях школ позволяют эффективно решать задачи модернизации. Каждый ребенок может быть воспитан и подготовлен в условиях, которые соответствуют самым современным требованиям и с учителями, которые используют инновационные подходы, новые методики в процессе воспитания и обучения. Современный педагог должен уметь работать в условиях инклюзивного образования, отмечают 45 % студентов. В ходе профессиональных проб студенты получают уникальную возможность наблюдать работу опытных педагогов, тьюторов и других сопровождающих детей с ОВЗ специалистов, отмечают 29 % студентов в своих работах.

Отличительными чертами педагога, психологически готового к работе в новых условиях, являются стремление к постоянному самосовершенствованию, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда. Профессиональный рост педагога и модернизация образования невозможны без самообразовательной потребности – это мнение 79 % студентов: «Педагоги, как грамотные творцы, готовы работать в ногу со временем...», «Педагогам необходимо всегда совершенствовать свои профессиональные умения и навыки, необходимо соответствовать нововведениям», «В такой среде должны работать люди, готовые меняться вместе с ребенком и ради ребенка», «Постоянно работая над собой, мы будем продвигаться к вершинам профессионального мастерства».

Ранжирование значимых условий модернизации системы образования показало (см. рис. 3), что студенты определяют решающими факторами те, что находятся в зоне влияния самого педагога. Так, наибольшее значение студенты придают саморазвитию педагога (79 %), практике в школе (75 %), знанию требований нормативных документов (54 %), профессиональной подготовке и переподготовке (45 %), развитию педагогической рефлексии (45 %). Наименее популярными стали критерии «Анализ видеоуроков» (13 %), «Наблюдение и анализ опыта педагогов» (13 %).

По итогам проведенного исследования мы видим, что при формировании способности к реализации программ обучающимся проще всего разобраться и определиться с терминологией и научиться ее применять в реальной ситуации. Наиболее сложной оказывается необходимость завершить построение профессиональной компетенции, увидев, как реально можно применить полученный опыт в условиях образовательного учреждения к конкретному ребенку.

Как считают сами студенты (75 %), «личное участие в профессиональных пробах способствует накоплению настоящего педагогического опыта, совершенно реального...». Профессиональная проба, по мнению студентов, помогает «осмысленному включению в образовательную практику», т. е. способствует развитию педагогической рефлексивности. «Принимая участие в профессиональных пробах, я развиваю умение оценивать ситуацию...», «важно анализировать допущенные ошибки и замечания опытных педагогов с целью их дальнейшей коррекции». «Участие в профессиональных пробах позволяет, в первую очередь, развить навыки коммуникации, ведь надо уметь договориться с учеником, за которым ты закреплен, взаимодействовать с учителем... Развиваются личностные качества: интерес к миру твоих учеников, вера в их силы и возможности, открытость к принятию позиции других... Ты учишься пересиливать свой страх и контактировать с особыми детьми, привлекать их внимание. А это совсем нелегко!». «Изменения в нашем обучении сделали жизнь более яркой, живой. Не хочется пропускать занятий, потому что можно упустить что-то очень важное...» (выдержки из рефлексивного эссе студентов – участников проекта).

### Заключение

Таким образом, практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов, реализуемый посредством включения в образовательный процесс метода профессиональных проб, позволяет решать задачу связи теории с практической деятельностью педагога в условиях инклюзивного образования, развивать компетенции принятия обоснованных и эффективных решений в профессиональной деятельности, формировать опыт взаимодействия с особыми детьми, развивать личную ответственность и способность к саморефлексии.

### Литература

1. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
2. *Козлова Н.В.* Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 201 с.
3. Концепция поддержки развития педагогического образования. [Электронный ресурс] // URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция поддержки развития педагогического образования 11 12 13.doc](http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция_поддержки_развития_педагогического_образования_11_12_13.doc) (дата обращения: 14.11.2017).
4. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Проект модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] URL: <http://педагогическоеобразование.рф> (дата обращения: 03.12.2017).
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 03.12.2017).
7. *Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф.* От учебы к профессиональной карьере. М.: Академия, 2012. 176 с.
8. *Burhan-Horasanlı El., Ortaçtepe D.* Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action // Teaching and Teacher Education. Vol. 59. October 2016. P. 372–382.
9. *Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T.* Professional development through reflection in teacher education // Teaching and Teacher Education. Vol. 55. April 2016. P. 198–206.
10. *López M.A.R.* European Higher Education Area-Driven Educational Innovation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 237. 21 February 2017. P. 1505–1512.
11. *Robinson D.* Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // Teaching and Teacher Education. Vol. 61. January 2017. P. 164–178.

12. Shukshina T., Gorshenina S., Buyanova Ir., Neyasova Ir. Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. Vol. 11. № 16. P. 9125–9135.

## Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion

**Bruk Zh.Y.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, bruk\_882@mail.ru*

**Patrusheva I.V.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, inga-p@mail.ru*

**Fedina L.V.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, l.v.fedina@utmn.ru*

---

The article presents the results of professional sample as one of the conditions of practice-oriented learning. The samples were carried out during the approbation of the project which is aimed at the improving of future teacher's training through strengthening of the practical orientation in the context of inclusive education. The authors describe the content and mechanism of a professional sample in the real teaching and educational process by the implementation of the module "Theoretical and methodological foundations of inclusive education". The authors came to the conclusion that the use of professional samples in the system of future teachers training can significantly increase the indicators of methodical readiness of students. Nevertheless, the competences of diagnosing the teaching and educational process, the ability to conduct observations are not sufficiently formed. The use of the professional samples method in the educational process helps to connect theory and the practical activity of the teacher in the context of inclusive education, to develop the competence of making informed and effective decisions, to form the experience of interaction with special children, and to develop personal responsibility and the ability to self-reflection.

**Keywords:** professional samples, inclusive education, practice-oriented training, professional teacher standard, labor actions, children with disabilities, special educational needs.

---

### References

1. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014. Vol. 19. no 3. pp. 143–159 (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Kozlova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie: psikhologo-akmeologicheskii podkhod [Personal and professional development: psychological-acmeological approach]. Tomsk: TPU Publ., 2007. 201 p.
3. Kontseptsiya podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [The concept of support of development of pedagogical education]. [Elektronnyi resurs] Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871/fail/2676/Kontseptsiya\\_podderzhki\\_razvitiya\\_pedagogicheskogo\\_obrazovaniya\\_11\\_12\\_13.doc](http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871/fail/2676/Kontseptsiya_podderzhki_razvitiya_pedagogicheskogo_obrazovaniya_11_12_13.doc) (Accessed 14.11.2017).
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 20.12.2017).
5. Proekt modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [The project of pedagogical education modernization]. [Elektronnyi resurs] Available at: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf> (Accessed 03.12.2017).
6. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitel', uchitel')": Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 03.12.2017).
7. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. Ot ucheby k professional'noi kar'ere [From study to professional careers]. Moscow: Akademiya, 2012. 176 p.
8. Burhan-Horasanlı El., Ortaçtepe D. Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 59, October 2016, pp. 372–382.
9. Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 55, April 2016, pp. 198–206.
10. López M.A.R. European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017. Vol. 237. 21 February, pp. 1505–1512.
11. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 2017. Vol. 61. January, pp. 164–178.
12. Shukshina T., Gorshenina S., Buyanova Ir., Neyasova Ir. Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. Vol. 11, no. 16, pp. 9125–9135.