

УДК 378(37.026)+372.881.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2103.13

Зайдман Ирина Наумовна

Профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: mpri@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: СОТРУДНИЧЕСТВО С БАЗОВОЙ ШКОЛОЙ*

Педагогическая практика в статье рассматривается с позиций представленных в научной литературе профессиональных рисков, учитывая которые, автор выстраивает практико-ориентированную систему комплексной рассредоточенной подготовки студентов к практике по русскому языку с первого курса. При этом акцент делается на взаимодействии с базовыми школами, где будущие учителя получают первый профессиональный опыт. Знание преподавателями вуза требований школы, общая концепция практики, многолетнее сотрудничество образовательных организаций высшего и среднего образования, выстроенная система пропедевтической методической подготовки студентов позволяют развить у них общепедагогические и специальные компетенции, предупредить возможные риски, способствуют успешной адаптации начинающих учителей в школе.

Методы исследования: анализ научной литературы, ассоциативный эксперимент, методика неоконченных предложений, анкетирование, наблюдение, рефлексивное эссе, опытное обучение, беседа с работодателем.

Ключевые слова: педагогическая практика, русский язык, практико-ориентированное обучение, базовая школа, сотрудничество, педагогический риск, методическое мышление.

Zaidman Irina Naumovna

*Professor of the Department of the Modern Russian Language and its Teaching Methods, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-0209> E-mail: mpri@bk.ru*

PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHILOLOGICAL STUDENTS: COOPERATION WITH THE BASIC SCHOOL

The author considers pedagogical practice from the positions of professional risks presented in the scientific literature, taking into account which he builds a practice-oriented system of complex dispersed training of students for practice in the Russian language. At the same time, the emphasis is on interaction with basic schools, where future teachers receive their first professional experience. The university teachers' knowledge of the

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-00072-21-01 по проекту «Разработка модели взаимодействия педагогических вузов с базовыми школами и организация их методического сопровождения».

school's requirements, the general concept of practice, long-term cooperation of educational organizations of higher and secondary education, the built system of propaedeutic methodological training of students allow them to develop general pedagogical and special competencies of novice teachers, prevent possible risks, and contribute to their successful adaptation at school.

Research methods: analysis of scientific literature, associative experiment, method of unfinished sentences, questionnaire, observation, reflexive essay, experimental training, conversation with the employer.

Keywords: pedagogical practice, Russian language, practice-oriented training, basic school, cooperation, pedagogical risk, methodical thinking.

Педагогическая предметная практика в школе – важнейший этап профессионального становления будущего учителя. Однако этот период в жизни студента характеризуется значительным количеством рисков, фрустрирующие факторы возникновения которых можно разделить на «группы, вызванные проблемами, связанными: 1) с коммуникацией, 2) с уровнем подготовленности студента по учебным дисциплинам (предмет, психология, педагогика, теория и методика обучения), 3) с адаптацией студентов к новым условиям, 4) с оценкой и самооценкой» [10, с. 75].

Анализ литературы о педагогических рисках и проблемах начинающего учителя показал, что большинство исследований ориентированы на здоровьесбережение, предупреждение профессионального выгорания и деформации (Е. А. Багнетова, Е. Р. Шарифуллина [2], М. В. Степанова [18], Т. В. Шендель [22] и др., либо акцентируют внимание на адаптации первокурсников (Л. В. Архипова [1, с. 12–15] и др.), либо характеризуют этапы становления учителя и различные влияющие на них факторы (Е. А. Чурикова. [21, с. 360–362]). В статье Т. И. Шукшиной и Ж. А. Каско приведены основные затруднения студентов, связанные с организацией прохождения педагогической практики в школе» [23]. Однако вопросы сотрудничества вуза и школы в плане комплексной подготовки студентов к практике с учетом возможных

рисков представлены или обобщенно, в философском, теоретическом аспектах [5; 15], или относительно узко, применительно к одному значимому умению, компетенции [16; 17].

Определенные нами риски условно можно отнести к психологическим, коммуникативным, методическим и физиологическим [10, с. 72–75]. Для их предупреждения была разработана и внедрена в образовательный процесс ориентированная на базовые школы система расщепленной, в том числе пропедевтической подготовки студентов – будущих учителей русского языка – к предметной педагогической практике по русскому языку. Чтобы определить мотивацию вчерашних абитуриентов к педагогической профессии, их аксиологические установки, уровень тревожности, на первых занятиях мы проводим ассоциативный эксперимент и/или методику неоконченных предложений (понятия *школа, учитель, русский язык, дети; Настоящий учитель...; На уроке русского языка...; Современная школа... и др.*); выясняем ожидания студентов от обучения и их опасения. Анализ ответов показывает, что на 1 и 2 курсах основное беспокойство связано с адаптацией в вузе, с успеваемостью, а когда начинается методическая подготовка, возрастает тревожность по поводу практики (*Вдруг я не справлюсь? А если я допущу ошибку на уроке? Не смогу ответить на вопрос ученика?*), что коррелирует с данными О. Ю. Елькиной, Л. Я. Лозован,

А. В. Мартыновой [8].

Можно выделить несколько аспектов, позволяющих постепенно, поэтапно развивать у студентов общепедагогические и специальные компетенции и уменьшать их опасения по поводу работы в школе. При этом едва ли не основное значение приобретают установки на применение в будущей педагогической практике получаемых знаний и умений, сопоставление с их школьным опытом и акцент на его осмыслении, дополнении и творческой переработке – на переходе от позиции ученика к позиции учителя.

В начале курса, на первом занятии дисциплины «Практикум по русскому языку» (1 семестр), проводится контрольный диктант, после написания каждому студенту предлагается оценить его сложность и высказать предположение о возможной отметке, определить для себя домашнее задание – те правила, которые необходимо повторить. На следующем занятии преподаватель выясняет, какие формы работы над ошибками и их индивидуального учета известны студентам, показывает разные варианты (в том числе предложенные в пособии [4, с. 35–37]), обсуждает их сильные/слабые стороны. В методических указаниях учебно-методических комплексов [3; 4] представлены рекомендации по самооценке уровня подготовленности студентов, целеполаганию и планированию, изучению теории и формированию умений, выполнению тестов и подготовке к зачету. В течение семестра студенты ведут учет ошибок и выполняют работу над ошибками в различных формах, что способствует формированию и правописных, и методических умений, а также самоанализу, построению плана коррекции пробелов, по сути, – усилению субъектности обучающихся за счет целеполагания и рефлексии, что приводит к формированию адекватной самооценки. Как показано в работах И. Н. Луки-

ной [14] и М. С. Чекалиной [20], индивидуализация обучения и прогнозирование студентами собственного развития являются условием успешности профессионального самоопределения, поэтому во всех смежных с методикой обучения дисциплинах мы предлагаем способствующие рефлексии вопросы и задания на субъективную оценку обучающимися их продвижения; систематически даем поддерживающую обратную связь как группе в целом, так и отдельным учащимся, что помогает им определить свою зону ближайшего развития.

Так мы ставим задачу не только закрепить правописные орфографические и пунктуационные нормы, восполнить пробелы в языковой подготовке вчерашних абитуриентов, но и познакомить их с разными видами заданий и упражнений по русскому языку, различными вариантами схем, опорных конспектов, показать мнемонические приемы, облегчающие запоминание лингвистической информации. Для решения этих задач используются разные технологии; например, «перевернутый класс», «развитие критического мышления» позволяют внести элемент новизны в известную из школы информацию: студентам предлагается представить правило (обычно – несколько правил) в обобщенном виде, на занятиях придуманные варианты обсуждаются, корректируются; это позволяет неоднократно повторить изученное, увидеть способы перевода текстовой информации в графическую; наиболее удачные схемы, таблицы, алгоритм, рисунки поместить в свой справочник-копилку методических идей. Например, в таблице – опорном конспекте «Буквы О/Ё после шипящих и Ц в существительных, прилагательных, наречиях на -О (-Е), глаголах и отглагольных существительных» в трех графах лаконично объединены 10 орфографических правил, кроме того, даны два варианта проверки написания О/Ё в корне (Рис.1).

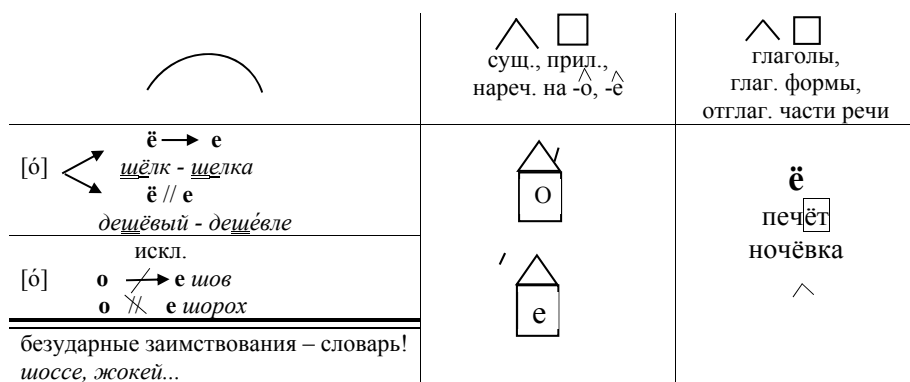


Рис. 1

В схеме «Фонематическое написание падежных окончаний имен существительных в единственном числе» в четырех графах отражены окончания существительных 1, 2, 3 склонения, на -ия,

-ие, ий, разносклоняемых (Рис. 2). Здесь цветные треугольники, соединяющие одинаковые буквы, помогают ученикам запомнить схему.

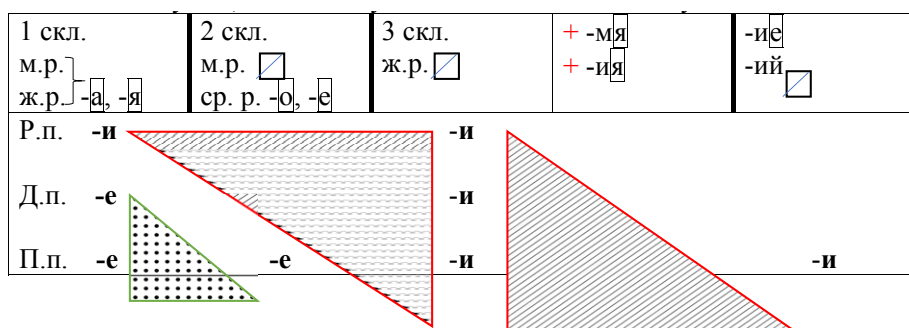


Рис. 2

Пунктуационное правило обособления определений занимает в учебнике почти страницу текста, но его можно представить очень лаконично (Рис. 3):

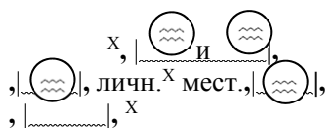


Рис. 3

Эти и другие материалы с занятий студенты используют на практике в школе, и учителя-наставники пополняют ими свои методические копилки.

Обучение студентов представлению информации в виде алгоритмов требует специального комментария, так как

в сети интернет и методических пособиях алгоритмы часто бывают неполные, требуют исправления (например, в определении спряжения глагола не отражено ударное окончание, перетягивающая ударение приставка; иногда не учитывается визуальное восприятие: требование расположения с одной стороны всех “ДА” или “слитно”, а с другой – всех “НЕТ” или “раздельно”).

Задание сопоставить разные формулировки определений и правил в учебниках и пособиях, выбрать наиболее удачную и обосновать свою позицию позволяет на практическом уровне познакомить студентов с особенностями лингвистических дефиниций (полное/

предварительное определение; родовидовое, перечислительное или описательное), с видами правил по формулировке (позитивные/негативные), по структуре (простые/сложные), по способу связи условий, по степени обобщения, ввести понятие вариантной орфограммы или пунктограммы, начать формировать умение анализировать правила и определения.

Для того чтобы студенты пропедевтически освоили разные виды упражнений по русскому языку, их методику, на практическом уровне узнали требования к оцениванию письменных работ, научились определять однотипные и неоднотипные ошибки, проводятся всевозможные виды списываний и диктантов. Если сначала преподаватель, организуя выполнение задания, объясняет методику и особенности дидактического материала, то затем аналогичные упражнения готовят, проводят и проверяют сами студенты. Например, в качестве части индивидуализированного домашнего задания предлагается на выбор подготовить или лексический диктант из 15 слов заимствованной лексики с непроверяемыми написаниями, или графический диктант на постановку знаков препинания в предложениях с однородными членами. Два студента проводят эти виды упражнений с одноклассниками, затем на совместно обсуждается дидактический материал и корректность методики (четкость инструкций, установки, характер диктовки и проч.), а «авторы» дома проверяют и оценивают правильность выполнения, исправляют ошибки.

Аналогично осваиваются различные способы проверки домашних заданий и виды опроса: преподаватель целенаправленно планирует занятия так, чтобы в течение курса познакомить студентов со способами их организации, методикой проведения и оценивания.

При изучении дисциплины «Технологии организации самостоятельной ра-

боты» (вузовский компонент учебного плана) продолжается обучение самопроверке и взаимопроверке, перекодированию текстовой информации (составление опорных конспектов, схем, плана и т. п.), закрепляется методика опроса и приемы активизации внимания, способы проверки заданий, а также систематически используются разные формы организации деятельности обучающихся и их сочетание (парная, групповая, фронтальная, индивидуальная) [9, с. 144–181], что предусмотрено в заданиях учебного пособия [19]. Дидактические материалы пособий профессионально ориентированы, тексты имеют педагогическую, филологическую или общекультурную направленность (Т. А. Ладыженская, В. А. Как-Калик, Д. С. Лихачев, Н. И. Жинкин и др.), что позволяет обсудить с обучающимися проблемы педагогического общения, отношения учителя к детям, интеллигентности, национального характера и др. [3; 4; 9; 19].

Содержание занятий по «Практикуму по русскому языку» и «Технологии самостоятельной работы» отбирается с установкой на развитие у студентов логических операций анализа, сопоставления, синтеза (например, на основании сравнения трех формулировок одного правила составить свою, оптимальную), методического мышления.

Таким образом, еще до начала курса «Методика обучения и воспитания (русский язык)» студенты на практическом уровне овладевают спецификой проведения разных видов диктантов и списываний, опросов, способами проверки домашнего задания и вариантами работы над ошибками, нормами оценивания диктантов, формами организации учебной деятельности, алгоритмами по русскому языку, вариантами представления лингвистической информации в виде схем, таблиц, рисунков, опорных конспектов, знакомятся с приемами технологий развития критического мышле-

ния (мозговой штурм, ромашка Блума, инсерт, “знаю – хочу узнать – новое”) и перевернутый класс; формами организации парной и групповой работы. Все это они активно применяют на педагогической практике в школе, вслед за студентами эти приемы и материалы используют и учителя-наставники.

Преподавание дисциплины «Методика обучения и воспитания (русский язык)» носит практико-ориентированный характер в силу ее прикладного назначения; одна из основных задач ее изучения – формирование у студентов методического мышления (подробнее см. [11]). При этом осуществляется ретроспективная связь с ранее изученным и опора на приобретенные умения. Курс строится по спирали: организуется систематическое возвращение к главным темам и проблемам на более глубоком уровне. Так, на первой лекции мы знакомим студентов с ФГОС ООО, требованиями к современному уроку, а далее при изучении методики разных разделов языка, обучения разным видам речевой деятельности постоянно обращаемся к этим вопросам. Каждый раздел лингвистики рассматривается с позиций текстового подхода (что характерно для базовой школы, куда студенты пойдут на практику), для этого сначала мы вводим понятие текста и его признаков, коммуникативно-речевых умений, особенностей методики развития речи у обучающихся. Таким образом осуществляется проспекция и ретроспекция, т. е. курс строится тоже как некий гипертекст, поэтому в записях студентов появляются заметки «см. тему такую-то» или «подробнее будет в теме...». Так осуществляется содержательная дидактическая пульсация [12, с. 40–48], которая на практических занятиях сочетается с организационной, потому что с целью интенсификации домашние задания предлагаются студентам на выбор, для оптимизации используется работа

в группах. В результате студенты учатся взаимодействовать с разными партнерами, у них совершенствуются умения аудирования, письма (необходимо слушать выступления других групп, задавать вопросы, делать записи, обобщать информацию, представленную разными группами) – развиваются коммуникативные компетенции.

Приводя примеры из опыта работы, мы называем имена учителей базовой школы, в чьей практике используется тот или иной прием, задание, тем самым заранее заочно знакомим студентов с будущими наставниками, а методика становится живой, создаваемой и сегодня, конкретными людьми. Комментарии по поводу педагогических, лингвистических трудностей и способов их преодоления студентами на предыдущих практиках снимают страх и напряжение перед будущей неопределенностью.

Фактически все преподавание дисциплины опирается на технологию контекстного обучения – максимальное включение студентов в профессиональную деятельность [6, с. 29], создание педагогического контекста/ Проблемные домашние задания и вопросы на занятии (*составьте познавательную задачу по теме...; определите, при каких условиях предложенное в учебнике задание будет поисковым* и т. п.), лингвометодический анализ учебных материалов, постепенное сокращение готовой информации в презентациях преподавателя к лекциям – все готовит студентов к использованию на педагогической практике проблемного обучения, в соответствии с ФГОС ООО и концепцией базовой школы.

Так как образовательные учреждения, где будущие учителя проходят практику, в качестве основы инновационного развития определили терапевтическую дидактику и текстовый подход, то мы знакомим студентов с разработанной нами концепцией, приводим примеры

таких учебных занятий, демонстрируем разнообразный дидактический материал и помогаем обучающимся разрабатывать конспекты / фрагменты уроков как особый текст, в котором соединяются дидактические и воспитательные задачи [12, с. 5–10, 49–62, 148, 161–162]. Совершенствуются конспекты студентов либо в процессе ролевой/деловой педагогической игры, либо после индивидуальной проверки преподавателем.

В концепции современного образования большое значение приобретают soft skills – креативность, критическое мышление, коммуникативность, сотрудничество; учитель сам должен владеть этими гибкими навыками, не только потому что они связаны с требованием ФГОС ООО формировать у учащихся универсальные учебные действия, но и для собственной успешности. Как показано в исследовании Т. В. Дмитроченко [7, с. 84–91], критическое мышление будущих педагогов развито на среднем уровне. Именно поэтому по самостоятельно изученной литературе задаются вопросы: *что ценного, что нового вы узнали, с чем не согласны, что кажется спорным*; на занятиях организуется работа студентов в парах и группах; предлагаются задания на создание собственного продукта (критический анализ системы заданий в школьном учебнике, познавательная задача, конспект урока и т. п.). При этом важны анализ и рефлексия преподавателя и студентов по поводу содержания, методики проведения занятия или отдельного задания: *Как вы думаете, для чего я предлагаю выполнить это задание? Не кажется ли вам, что целесообразнее поменять эти упражнения местами? Я допустила методический просчет. Какой? С какой целью? Как вам кажется, что не удалось нам сегодня на занятии? В чем причина?* и т. п.

В начале курса методики обучения русскому языку (после первой лекции,

когда студенты уже узнали, чему они будут учиться) мы просим их сформулировать для себя задачи, возможные трудности, пожелания преподавателю; аналогичный опрос проводится также в середине изучения дисциплины и по окончании. Это позволяет стимулировать самоактуализацию и самореализацию студентов один из способов подготовки к профессиональной деятельности (см. исследование Е. Н. Комаровой [13]). Приведем примеры нескольких промежуточных вопросов этого учебного года:

- 1. Чего вы хотите от курса методики обучения РЯЗ? Каковы ваши ожидания?*
- 2. Как вы сформулируете ожидания от себя как студента при освоении курса, требования к себе?*
- 3. С учётом нашей вынужденной дистанционной работы какую помощь от меня как преподавателя вы хотели бы получить, чтобы лучше освоить курс?*
- 4. Что вам надо предпринять для качественного освоения курса и подготовки к педагогической практике? (последний вопрос с выбором ответов и дополнением).*
- 5. Какие опасения/тревоги, связанные с курсом, у вас есть (если есть)?*

После анализа и группировки ответов мы стараемся учесть все пожелания студентов и снять опасения, что отчасти проверяется финальными вопросами и обсуждением результатов на последнем занятии. Примеры итоговых вопросов: *1. Оцените свое продвижение, прогресс в этом семестре. Что удалось, какие трудности преодолели, проблемы решили? (Сопоставьте ваши ответы с задачами, которые вы ставили в начале года.)* *2. В чем видите перспективы своего профессионального и/или личностного роста, какие проблемы предстоит решать, чему учиться? Какие ресурсы можете для этого использовать?*

Характеризуя работу во время практики, остановимся только на тех моментах, которые связаны с сотруд-

ничеством вуза и базовой школы. При распределении студентов по классам мы учитываем личностные особенности студента, его психологическую устойчивость и особенности характера, уровень подготовленности; определяем, с каким наставником, в каком классе начинающему учителю будет комфортно и полезно поработать, обращаем внимание на психологическую совместимость и комплементарность, взаимное дополнение, компенсацию дефицитов. На установочной конференции рассказываем о сильных сторонах педагогов-наставников, о потребностях класса, с которым будет работать студент, о его возможности помочь ученикам выйти на зону ближайшего развития (например, открытому студенту предлагаем «закрытый», сдержанный класс с целью развития эмоционального интеллекта учащихся).

Учителя доверяют руководителям из вуза, за долгие годы сотрудничества отлично знакомы с нашими подходами к практике, с требованиями к студентам; все возникающие вопросы обсуждаются в деловой атмосфере. В школе нас ждут, там работают наши выпускники, весь коллектив готов поддерживать начинающих учителей, помогать им (цитата из рефлексии студентки: *«Могла обратиться не только к своему учителю, но и к учителю другого класса за помощью в проверке тетрадей, за источниками интересных идей уроков, за разъяснением теории, где у меня возникали вопросы»*). Представляя студентов-практикантов классу, наставники называют их «молодые учителя», обращаются «коллеги», и это не просто слова – это отношение к студенту.

В Центре педагогического мастерства базовой школы проводится вся групповая работа – обсуждения уроков, консультации, в которых по возможности участвуют учителя (особенно это полезно недавним выпускникам, оказавшимся в роли наставников, так как способствует росту их профессионализма).

На итоговой конференции по окончании практики студенты выступают с сообщениями/докладами о своих находках, педагогических открытиях и трудностях, обсуждают нерешенные проблемы; руководители практики делятся своими впечатлениями и рекомендациями, цитируют фрагменты из рефлексий (эссе) студентов.

Ежегодно на основании собственных наблюдений и отзывов практикантов о школе мы даем администрации образовательного учреждения обратную связь, причем не только положительные суждения, но и критические замечания всегда принимаются как потенциал для повышения качества сотрудничества вуза и школы.

Предлагаемая система комплексной рассредоточенной подготовки будущих учителей русского языка к педагогической практике прошла многолетнюю проверку; взаимодействие вуза и базовой школы обеспечивает в целом позитивное отношение студентов к практике, их успешность, личностный и профессиональный рост, готовность работать в школе по окончании вуза. Таким образом мы предупреждаем и компенсируем методические, психологические и коммуникативные риски в процессе обучения будущих учителей русского языка.

Список литературы

1. *Архипова Л. В.* Профессиональные риски в педагогической среде в контексте вузовской подготовки // *Современные исследования в психологии и педагогике: материалы II международной научно-практической конференции.* – Саратов, 2021. – С. 12–15.

2. *Багнетова Е. А., Шарифуллина Е. Р.* Профессиональные риски педагогической среды // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 1-1. – С. 27–31.
3. *Баранник А. С., Григорьева М. А., Евдокимова Е. В.* Практикум по русскому языку: учебно-методический комплекс. Ч. 2: Пунктуация. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 142 с.
4. *Баранник А. С., Евдокимова Е. В., Григорьева М. А.* Практикум по русскому языку: учебно-методический комплекс. Ч. 1: Орфография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 168 с.
5. *Быкова Н. С., Железова Я. И., Швецова Ю. В.* Профессиональное развитие и формирование личности будущего педагога // *Проблемы современной науки и образования*. – 2018. – № 1 (121). – С. 44–46.
6. *Ваниева В. Ю., Течиева В. З.* Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе практико-ориентированного обучения // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 1. – С. 26–32. DOI: 10.15293/1813-4718.2101.03.
7. *Дмитроченко Т. В.* Описание результатов эмпирического изучения состояния развития критического мышления и субъектности будущих педагогов // *Вестник педагогических инноваций*. – 2020. – № 2 (58). – С. 83–92.
8. *Елькина О. Ю., Лозован Л. Я., Мартынова А. В.* Исследование отношения студентов педагогических профилей к будущей профессиональной деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. – 2020. – № 5. – С. 82–89. DOI: 10.15293/1813-4718.2005.08.
9. *Зайдман И. Н., Ефремова О. А.* Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 352 с.
10. *Зайдман И. Н.* Путь будущего педагога к профессионализму: анализ рисков // *Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы 2-ой Международной междисциплинарной научно-практической конференции / науч. ред. М. Г. Чухрова*. – 2011. – С. 72–75.
11. *Зайдман И. Н.* Развитие методического мышления студентов – будущих учителей русского языка // *Интеграция науки и образования в системе "школа – колледж – вуз"*. Материалы Национальной научно-практической конференции. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2019. – С. 99–108.
12. *Зайдман И. Н.* Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 164 с.
13. *Комарова Е. Н.* Профессиональная самореализация в представлении будущих учителей русского языка // *Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*. – 2020. – Вып. 1 (207). – С. 61–69. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-61-69.
14. *Лукина И. Н.* Реализация принципа индивидуализации в процессе изучения методики профессионального обучения // *Вестник педагогических инноваций*. – 2019. – № 3 (55). – С. 65–72.
15. *Мишатица Н. Л., Быстрицкая М. А.* Социальное партнерство «Школа - вуз» в условиях экономики знаний // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2016. – № 182. – С. 37–43.
16. *Мкртчян Н. М.* Формирование профессиональной рефлексии студента во время прохождения педагогической практики // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2016. – № 12 (66): в 4-х ч. – Ч. 3. – С. 204–206.
17. *Плющева Н. С.* Интерактивное обучение педагогическому общению студентов как фактор их профессиональной компетентности // *Сибирский педагогический журнал*. – 2018. – № 1. – С. 131–137.
18. *Степанова М. В.* Педагогические риски в профессионально-личностной самореализации // *Современные технологии: проблемы инновационного развития и вне-*

дения результатов: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2021. – С. 10–18.

19. Технологии организации самостоятельной работы: учебно-методическое пособие / под ред. И. Н. Зайдман. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 308 с.

20. Чекалина М. С. Прогнозирование как условие успешности профессионально-самоопределения студентов // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 2 (58). – С. 62–69.

21. Чурикова Е. А. Педагогические риски в профессионально-личностном росте учителя // Традиции и инновации в пространстве современной культуры: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / редколлегия: А. Н. Тарасов, Д. А. Беляев, Ю. В. Караваяева [и др.]. – Липецк, 2021. – С. 360–362.

22. Шендель Т. В. Психолого-педагогическое обеспечение профилактики профессионального выгорания специалистов профессий особого риска // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 12 (165). – С. 48–52.

23. Шукишина Т. И., Каско Ж. А. Дидактические затруднения студентов педагогического вуза в период прохождения педагогической практики в школе // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 43–49.

References

1. Arkhipova L. V. Professional risks in the pedagogical environment in the context of university training. Modern research in psychology and pedagogy: materials of the II international scientific and practical conference. Saratov, 2021, pp. 12-15. (In Russian)

2. Bagnetova E. A., Sharifullina E. R. Professional risks of the educational environment. Fundamental research, 2013, no. 1-1, pp. 27-31. (In Russian)

3. Barannik A. S., Grigorieva M. A., Evdokimova E. V. Workshop on the Russian language: educational and methodological complex. Part 2: Punctuation. Novosibirsk: NGPU, 2011, 142 p. (In Russian)

4. Barannik A. S., Evdokimova E. V., Grigorieva M. A. Workshop on the Russian language: educational and methodological complex. Part 1: Spelling. Novosibirsk: NGPU, 2009, 168 p. (In Russian)

5. Bykova N. S., Zhelezova Ya. I., Shvetsova Yu. V. Professional development and the formation of the personality of the future teacher. Problems of modern science and education, 2018, no. 1 (121), pp. 44-46. (In Russian)

6. Vanieva V. Yu., Techieva V. Z. Formation of communicative competence of future teachers in the process of practice-oriented learning. Siberian Pedagogical Journal, 2021, no. 1, pp. 26-32. (In Russian) DOI: 10.15293/1813-4718.2101.03.

7. Dmitrochenko T. V. Description of the results of an empirical study of the state of development of critical thinking and subjectivity of future teachers. Bulletin of pedagogical innovations, 2020, no. 2 (58), pp. 83-92. (In Russian)

8. Elkina O. Yu., Lozovan L. Ya., Martynova A. V. Study of the attitude of students of pedagogical profiles to future professional activities. Siberian Pedagogical Journal, 2020, no. 5, pp. 82-89. (In Russian) DOI: 10.15293/1813-4718.2005.08.

9. Zaidman I. N., Efremova O. A. How to teach everyone and everyone: educational and cognitive activity based on individualization and differentiation: a practice-oriented monograph. Novosibirsk: NSPU, 2014, 352 p. (In Russian)

10. Zaidman I. N. The path of the future teacher to professionalism: risk analysis, Psychological and pedagogical technologies in the context of innovative processes in medicine and education: materials of the 2-nd International interdisciplinary scientific and practical conference, scientific ed. M.G. Chukhrova, 2011, pp. 72-75. (In Russian)

11. Zaidman I. N. Development of methodological thinking of students - future teachers of the Russian language, Integration of science and education in the "school - college - university" system. Materials of the National Scientific and Practical Conference, Novosibirsk: NGPU, 2019, pp. 99-108. (In Russian)

12. *Zaidman I. N.* Therapeutic didactics in teaching the Russian language: the development of communicative and social competences: a practice-oriented monograph. Novosibirsk: NGPU, 2013, 164 p. (In Russian)

13. *Komarova E. N.* Professional self-realization in the view of future teachers of the Russian language. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2020, Vol. 1 (207), pp. 61-69. (In Russian) DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-61-69.

14. *Lukina I. N.* Implementation of the principle of individualization in the process of studying the methods of vocational training. Bulletin of pedagogical innovations, 2019, no. 3 (55), pp. 65-72. (In Russian)

15. *Mishatina N. L., Bystritskaya M. A.* Social partnership "School - university" in the knowledge economy. News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2016, no. 182, pp. 37-43. (In Russian)

16. *Mkrtchan N. M.* Formation of a student's professional reflection during teaching practice, Philological sciences. Questions of theory and practice, 2016, no. 12 (66): in 4 volumes, part 3, pp. 204-206. (In Russian)

17. *Plyushcheva N. S.* Interactive teaching of students' pedagogical communication as a factor of their professional competence, Siberian Pedagogical Journal, 2018, no. 1, pp. 131-137. (In Russian)

18. *Stepanova M. V.* Pedagogical risks in professional and personal self-realization, Modern technologies: problems of innovative development and implementation of results: a collection of articles of the IX International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk, 2021, pp. 10-18. (In Russian)

19. Technologies of organization of independent work: teaching aid, ed. I.N. Zaydman. Novosibirsk: NGPU, 2012, 308 p. (In Russian)

20. *Chekalina M. S.* Forecasting as a condition for the success of professional self-determination of students, Bulletin of pedagogical innovations, 2020, no. 2 (58), pp. 62-69. (In Russian)

21. *Churikova E. A.* Pedagogical risks in the professional and personal growth of a teacher, Traditions and innovations in the space of modern culture: materials of the III All-Russian scientific and practical conference, editorial board: A.N. Tarasov, D.A. Belyaev, Yu.V. Karavaeva [and others]. Lipetsk, 2021, pp. 360-362. (In Russian)

22. *Shendel T. V.* Psychological and pedagogical support for the prevention of professional burnout of specialists in professions of special risk. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2015, no. 12 (165), pp. 48-52. (In Russian)

23. *Shukshina T. I., Casco Zh. A.* Didactic difficulties of students of a pedagogical university during the period of pedagogical practice at school. Pedagogy, 2019, no. 10, pp. 43-49. (In Russian)