

АРТЕМЕНКО
НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

13.00.08. Теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук

Томск – 2007

Работа выполнена на кафедре теории и истории языка
Томского государственного педагогического университета

Научный руководитель:	доктор педагогических наук, профессор Доманский Валерий Анатольевич
Официальные оппоненты:	доктор педагогических наук, профессор Ревякина Валентина Ивановна кандидат педагогических наук Тоболкина Ирина Николаевна
Ведущая организация:	Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Защита состоится «18» мая 2007 г. в 13⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета Д 212.266.01 при Томском государственном педагогическом университете по адресу: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан «___» _____ 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Вторина Е.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Изменения в общественной и политической жизни России 1990-х гг. создали предпосылки для модернизации образовательной системы. Одним из приоритетных направлений национальной доктрины образования явилось введение профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в целях обеспечения профессиональной ориентации и профессионального самоопределения учащихся. Однако переход к профильной школе осуществляется пока слишком медленно, хотя педагоги в целом готовы и хотят принять концептуальные идеи профилизации, но для этого им не хватает определенных знаний и умений. Это связано с тем, что обучение в педагогическом вузе недостаточно ориентировано на подготовку специалистов для работы в современной профильной школе. Молодые специалисты должны быть готовы составлять личностно-ориентированную образовательную программу своих воспитанников, устанавливать внутри-, междисциплинарные и цикловые связи изучаемых дисциплин, проектировать модульную и мультипрофильную организацию учебного процесса, определять наиболее рациональные его формы, методы и технологии.

Как показывают исследования последних лет (А.Н. Джурицкий; Н.Н. Житникова, М.М. Саханевич; И.И. Кравченко; Б.Н. Крайко, О.Е. Лисейчиков и др.), выпускники российских школ обладают более глубокими знаниями, чем их зарубежные сверстники, но хуже умеют эти знания применять на практике. Подобная картина складывается и на рынке труда, когда ряд вакансий занят некомпетентными специалистами, которые усвоили определенный объем знаний, но не могут на должном уровне выполнять свои профессиональные функции.

Отмеченные тенденции свидетельствуют о необходимости радикальной дифференциации образования, под которой понимается:

- с методической позиции – это создание новой дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся;
- с психолого-педагогической позиции – создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого обучающегося;
- с социальной позиции – наиболее полное раскрытие и рациональное использование возможностей каждого члена общества.

Все это обосновывает необходимость создания в процессе обучения будущих педагогов особых условий, способствующих эффективному развитию профессиональных компетентностей студентов, которые включают в себя способности рефлексировать, понимать современные приоритеты образования, эффективно использовать современные образовательные технологии. Для успешного осуществления профессиональной деятельности современному специалисту уже недостаточно наличия глубоких познаний в области психологии, педагогики и преподаваемого предмета. Все большую значимость приобретает формирование и совершенствование проектной деятельности, предполагающей готовность выпускника вуза внедрять в

учебно-воспитательный процесс средней школы (а также самому разрабатывать) новые педагогические технологии с позиций принятия личности обучающегося как главной ценности образования; а также формирующей умение педагога адекватно оценивать в ходе аналитико-синтетической деятельности информацию, характеризующую конкретную проблемную педагогическую ситуацию.

В настоящее время образовательная (предметная) область «Филология» («Языки и литература») занимает одно из ведущих мест в ГОС основного и среднего (полного) образования и в структуре БУП общеобразовательных учреждений РФ. Действительно, язык и литература – неотъемлемая часть национальной культуры. Правильная постановка дела в одном из важнейших направлений гуманитарного образования – филологии – верное и четкое представление места, целей, задач, содержания и путей филологического образования в школе и вузе, позволит решить важнейшую проблему гуманизации личности. Вместе с тем, нередко начинающий специалист, приступая к осуществлению профессиональной деятельности в качестве учителя (воспитателя, классного руководителя) средней школы (иного образовательного учреждения), оказывается в состоянии интеллектуального затруднения, связанного с недостаточностью опыта творческого применения на практике полученных в вузе знаний, умений и навыков, что вызывает у ряда молодых педагогов чувство неуверенности в своих силах и знаниях, приводящее к разочарованию выпускника вуза в избранной сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, имеются противоречия между: 1) современной системой подготовки специалиста и требованиями к учителю профильной школы, сложившимися на сегодняшний день в российской системе образования; 2) потребностью педагогической практики в компетентном педагоге и использованием в профессиональной подготовке студентов технологий обучения, которые недостаточно ориентированы на творческий аспект педагогического образования; 3) потребностью высшей школы в использовании инновационных, в том числе интерактивных образовательных технологий как средства подготовки учителей профильных школ и недостаточной разработанностью их научно-методического обеспечения.

На основании выделенных противоречий **проблема** исследования может быть сформулирована следующим образом: какие условия необходимы для развития профессиональных компетентностей будущих учителей-словесников профильных школ и как эти условия определяют образовательный процесс в педагогическом вузе.

Все это и обусловило выбор темы исследования: **«Подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода».**

Цель исследования – разработать комплексную модель подготовки студентов-филологов к реализации профильного обучения, выявить и обосновать условия ее эффективной реализации.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе по специальности «Русский язык и литература».

Предмет исследования – условия, методы и формы подготовки будущего учителя-словесника к работе в системе профильного обучения.

Гипотеза исследования. Подготовка будущих учителей-словесников к будущей профессиональной деятельности в профильной школе будет более эффективной, если:

- разработать модель подготовки компетентного специалиста, включающую целеполагание, обновленное содержание образования, продуктивные методы и приемы обучения, сочетание различных форм обучения, подразумевающих партнерское взаимодействие преподавателя и студента, когда последний является равноправным субъектом процесса обучения; результаты профессиональной подготовки, предполагающей формирование таких компетентностей, как когнитивно-знаниевые, дидактико-методические, проектно-комбинаторные.
- в широкую практику педагогических вузов внедрить разработанную на основе компетентного подхода модель подготовки специалиста, которая подразумевает приоритет самостоятельного обучения, принцип взаимодействия и совместной деятельности, опору на опыт обучающегося, индивидуализацию, системность, контекстность, принципы актуализации результатов обучения, элективность, развитие образовательных потребностей будущих специалистов, осознанность обучения;
- доминантой в системе подготовки считать формирование и совершенствование проектно-комбинаторной компетентности специалиста; указанная компетентность формируется посредством организации самостоятельной работы, продуктивного диалога в малых группах, использованием интерактивных образовательных технологий, включающих в себя различные модификации деловых игр, тренингов и технологию учебного проектирования.

В соответствии с поставленной целью исследования определяются следующие **задачи**:

- 1) проанализировать научно-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) исследовать процесс подготовки будущего специалиста с точки зрения компетентного подхода;
- 3) выявить и обосновать условия, обеспечивающие эффективное формирование профессиональных компетентностей будущих учителей-словесников профильных школ;
- 4) разработать и апробировать модель подготовки учителя-словесника в педагогическом вузе.

Теоретико-методологическим основанием исследовательской работы явились компетентный подход, подразумевающий целостное развитие личности, которая способна к самоизменению и саморазвитию; коммуникативно-деятельностный подход, который обеспечивает взаимосвязь

и взаимообусловленность педагогического влияния, обучения и развития студентов; интегративный подход, связанный с необходимостью привлечения разделов смежных (в рамках гуманитарных знаний) областей знаний для реализации нашего исследования (философии, социологии, педагогики, психологии).

Проблематика работы вызвала необходимость обращения к исследованиям отечественных ученых по следующим проблемам:

- допрофессиональной и профессиональной подготовки, предпрофильного и профильного обучения (П.С. Лернер, Т.Г. Новикова, В.И. Ревякина, С.Н. Чистякова, И.Д. Чечель и др.);
- межличностной коммуникации, связанной с диалогическими отношениями (В.С. Библер, В.А. Доманский, С.Ю. Курганов, Т.К. Мухина и др.);
- педагогического творчества, форм и путей его развития (П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.Я. Пономарев, М.М. Поташник, А.И. Щербаков и др.);
- формирования и развития способностей человека (В.А. Аверин, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, В.В. Давыдов, С.А. Дружилов и др.).

Методы исследования: метод теоретического анализа (изучение работ по педагогике, психологии, философии, социологии); изучение и обобщение имеющегося психолого-педагогического опыта реализации профильного обучения; метод моделирования; методы экспериментального исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование, собеседования.

Источниковедческую базу исследования составили нормативные правительственные документы по вопросам образования («Национальная доктрина образования», «Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе», Постановление Правительства РФ №224 от 23.03.2001 г. «О проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования», «Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»), официальное издание Минобрнауки России («Вестник образования»), современные российские периодические издания («Педагогика», «Народное образование», «Школьные технологии» и др.). Для анализа использовались государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, современные вузовские программы, рабочие учебные планы, учебники и учебные пособия, методические указания, рекомендованные Министерством образования РФ.

Научная новизна исследования. Разработана комплексная модель подготовки будущих учителей-словесников профильных школ, включающая следующие компоненты: мотивационный, содержательный, деятельностный, творческий, рефлексивный. Внедрение данной модели способствует обновлению содержания вузовского профессионального образования посредством углубления и расширения предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущих специалистов;

расширением спектра курсов по выбору; модернизации содержания и форм проведения педагогической практики, организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы; обновления тематики курсовых и выпускных квалификационных работ. Введение нового содержания, форм и способов подготовки студентов к работе в системе профильного обучения связано с формированием профессиональных компетентностей, направленных на максимальную индивидуализацию обучения; установление интегративных связей в обучении, проектирование модульной и мультипрофильной организации учебного процесса.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что обоснована необходимость формирования у будущих педагогов-словесников проектной компетентности как основополагающей для специалиста, реализующего профильное обучение; экспериментально выявлены и обоснованы условия, способствующие положительному качественному изменению профессиональной подготовки будущих специалистов профильной школы.

Практическая значимость исследования:

- разработана и внедрена в учебный процесс филологического факультета и факультета повышения квалификации Томского государственного педагогического университета (далее ТГПУ), филологического факультета Анжеро-Судженского филиала Кемеровского государственного университета (далее КемГУ) модель подготовки специалиста к работе в системе профильного обучения;
- разработаны и экспериментально проверены программы курсов «Проектные технологии в обучении русскому языку и литературе», «Методика профильного обучения русскому языку и литературе», «Роль инновационных технологий в формировании творческой личности в процессе филологического образования», «Современные методы проектирования педагогических систем»;
- на основе компетентностного подхода разработаны и опубликованы «Методические рекомендации по организации педагогической практики студентов-филологов».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается использованием системного подхода, обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме, осуществлением исследования на теоретическом и практическом уровнях, применением комплекса методов, адекватных его предмету, репрезентативностью представленных данных, результатами исследования состояния подготовки студентов-филологов, широтой и разнообразием исследуемых источников, представленным педагогическим экспериментом, анализом полученных результатов.

Апробация результатов исследования в практику работы филологического факультета и факультета повышения квалификации ТГПУ, филологического факультета Анжеро-Судженского филиала КемГУ, в практику работы общеобразовательной школы №4 г. Томска, в форме

научных докладов, обсуждавшихся на научных конференциях и семинарах «Качество образования: достижения, проблемы, перспективы» (Томск, 2001), «Непрерывное педагогическое образование: качество, проблемы, перспективы» (Томск, 2002), «Русская литература в современном культурном пространстве» (Томск, 2004), «История и методика преподавания славянских языков как иностранных в сибирском регионе» (Томск, 2005), «Современные технологии образования и их использование в вузе и профильной школе» (Томск, 2005), «Наука и образование» (Томск, 2005, 2006), «Сибирской школе молодого ученого» (Томск, 2005), «Пути и средства развития теории и практики лингводидактического тестирования» (Москва, 2007).

Экспериментальной базой исследования являлись филологический факультет ТГПУ, факультет повышения квалификации ТГПУ, МОУ СОШ №4 г. Томска.

Этапы исследования.

На первом этапе (2001-2002 гг.) осуществлялось изучение теории, состояния проблемы исследования, были определены объект, предмет, цель и задачи, выделены проблемы и противоречия, сформулирована гипотеза и процедура исследования, начат сбор материала для анализа, разработана структура диссертационной работы.

На втором этапе (2002-2003 гг.) проверялась и уточнялась гипотеза исследования, была создана проблемная творческая группа из преподавателей филологического факультета, разрабатывалась программа эксперимента, механизм управления экспериментальной деятельностью, формировался банк научно-методического обеспечения, проводилась экспертиза и утверждение рабочих программ.

На третьем этапе (2003-2006 гг.) осуществлялся формирующий эксперимент в рамках развития инновационной деятельности в высшем учебном заведении, анализировались промежуточные результаты.

На четвертом этапе (2006 – 2007 гг.) осуществлялся анализ и теоретическое обобщение данных экспериментальной работы, формировались выводы, уточнялось содержание диссертации, оформлялся текст работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Подготовка будущих учителей-словесников к работе в системе профильного обучения базируется на компетентностном подходе в обучении, предполагающем формирование у выпускников вуза таких определяющих компетентностей, как когнитивно-знаниевые, дидактико-методические, проектно-комбинаторные. Формирование профессиональных компетентностей студентов-филологов осуществляется посредством целенаправленного, поэтапного взаимодействия обучающихся и обучающихся: этап диагностики и самодиагностики; совместного целеполагания и планирования; реализации обучения; анализа эффективности процесса обучения и его коррекции.
2. Условием, обеспечивающим формирование профессиональных компетентностей будущих учителей-словесников профильной школы,

является блочно-модульное обучение с использованием интерактивных технологий на фоне благоприятного психологического климата.

3. Эффективность подготовки будущих специалистов-филологов профильных школ обеспечивается внедрением в практику обучения разработанной в ходе исследования комплексной модели.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении представлены цель, задачи работы, объект, предмет, гипотеза исследования, вынесены положения на защиту, обозначены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, охарактеризованы этапы, методы исследования.

В I главе «**Профильное обучение в свете модернизации российского школьного образования и проблемы подготовки учителя-словесника в педагогическом вузе**» проанализированы нормативные документы, обеспечивающие введение профильного обучения, отражены проблемы введения профильного обучения, обозначенные в современных педагогических исследованиях, различных периодических изданиях и современной научной и методической литературе, раскрыта специфика подготовки студентов-филологов, представлен анализ современной педагогической практики в аспекте исследуемой проблемы.

Профильное обучение в концепции профильного обучения, изданной в 2002 году, трактуется как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Анализ периодических изданий и специальной литературы показывает, что характер и содержание профильного обучения требует дальнейшей конкретизации и доработки. Как справедливо утверждают Л.К. Артемова, В.А. Доманский, Ю.М. Плотинский, Ю.В. Рассадкин и др., сегодня необходимо разработать модели функционирования дидактической системы, обеспечивающей профильное обучение, сформулировать основные положения, принципы и идеи, которыми следует руководствоваться при подготовке учителей (интеграция, системность, комплексность). Кроме того, проектируя образовательные системы и технологии в современных условиях, разработчики должны учитывать интересы учащихся, строить процесс обучения разнопрофильно, учитывая глубину усвоения изучаемого материала, так чтобы цели обучения соответствовали возможностям и

желаниям обучаемых и социальному заказу общества (П. С. Лернер, А.М. Новиков, А.А. Пинский и др.).

Современной школе требуется педагог, обладающий определенными профессиональными компетентностями, которые включают в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую, проектную, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. (И.П. Арефьев, К.Ш. Ахияров, В.Г. Дмитриев, Е.Л. Болотова). Это должен быть специалист, способный на высоком уровне осуществлять учебный процесс, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы (В.А. Болотов, М.А. Вейт, Э.А. Голубева, Н.В. Кузьмина и др.).

В контексте исследования необходимо разграничить понятия компетенция и компетентность. Есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. В «Словаре методических терминов» компетенция определяется как способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

Согласно стратегии модернизации российского школьного образования компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую. В этом определении компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.). В связи с этим О.Е. Лебедев считает, что компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности. В.А. Сластенин, характеризуя профессиональную компетентность педагога, пишет, что она выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Вместе с тем, в «Словаре русского языка» (автор-составитель С.И. Ожегов) компетентность обозначается как осведомленность, авторитетность в каком-либо вопросе. Автор данного исследования понимает компетентность как способность человека осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, применять знания на практике..

Компетентности не следует противопоставлять компетенциям, или знаниям, умениям и навыкам. Понятие компетентности шире этих понятий, оно включает их в себя. Следует выделять различные уровни освоения компетентностей: минимальный, продвинутый, высокий.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных

результатов (О.Е. Лебедев). Смысл образования при этом заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения проблем; смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения.

Поскольку для современной системы образования характерна проблематизация ее исходных ориентиров и установок, кризис традиционных парадигм, поиск новых путей и стратегий (А.А. Богатырев, Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, В.В. Гузеев, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), то необходима разработка такой модели подготовки специалиста, которая содержала бы рекомендации для преподавателей вузов и где были бы указаны профессиональные компетентности, которые следует развивать у студентов. Такая модель должна содержать перечень требований, и их предъявление со стороны преподавателей уместно для студента именно данной специальности.

Наблюдения диссертанта, интервьюирование, проведенное среди студентов старших курсов, показало, что учебный процесс на филологическом факультете ТГПУ направлен, главным образом, на развитие «мыслителя» (логического, абстрактного мышления), фактически без одновременного развития «художника» (образного мышления). Это не обеспечивает в должной мере совершенствования способностей будущих педагогов устанавливать многомерные связи между предметами окружающей действительности, развитие пространственного мышления и пр.

Применение поточных технологий обучения, ориентированных на среднестатистического студента, без учета его склонностей к определенной деятельности и формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности, отрицательно сказывается на формировании его профессиональных компетентностей.

Ряд исследователей отмечает, что сегодня качество подготовки специалистов обеспечивается главным образом за счет педагогического воздействия и недостаточно учитывается психологический фактор, который оказывает значительное влияние на саморазвитие студента, развитие его профессионально важных качеств (А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, С.А. Дружилов, А.Я. Пономарев, Л.М. Фридман). Как правило, все существующие сегодня технологии, методы обучения направлены на передачу знаний и практически не обеспечивают активную самостоятельную познавательную деятельность студентов, развитие их профессиональных, творческих способностей, т.е. формирование проектной компетентности.

В педагогической литературе под проектной компетенцией понимается совокупность проектных, конструктивных и рефлексивных знаний, умений, навыков, которые обеспечивают педагога логикой деятельности при решении образовательных задач (Л.Р. Безменова, Е.Н. Ковалевская, Н.В. Матяш, П.Г. Щедровицкий). Считаем возможным на основе данного определения представить свое понимание понятия «проектная компетентность». Это способность человека проектировать свою деятельность при решении образовательных, управленческих задач, обусловленных динамичностью, вариативностью образовательных систем.

Данная компетентность подразумевает формирование и совершенствование умений проектной деятельности путем использования в учебном процессе интерактивных образовательных технологий, которые представляют собой обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (Г.К. Селевко). Иначе говоря, это образовательный процесс с хорошо организованной обратной связью, с двусторонним обменом информацией между преподавателем и обучающимися. Интерактивное обучение подразумевает погружение в общение. Задача учителя русского языка и литературы заключается в формировании умений учащихся ориентироваться в окружающем мире, жить в социуме, самореализовываться и самоутверждаться. А интерактивные технологии как раз и призваны облегчить подготовительную деятельность каждого преподавателя и учебную деятельность каждого учащегося, сделать обучение посильным, нужным, доступным и радостным (К.Ш. Ахияров, М.В. Кларин, С.Ю. Курганов, А.А. Орлов, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко и др.).

Организация и проведение сюжетно-ролевых и деловых игр, проектирование в процессе обучения рассматриваются в диссертационном исследовании в качестве интерактивных образовательных технологий. Применение учителем сюжетно-ролевых и деловых игр, проектирования особенно значимо в период подросткового возраста, когда у учащегося наблюдается обострение потребности в создании своего собственного мира, стремление к взрослости, развитие воображения. Особенности игровых ситуаций в старшем школьном возрасте являются нацеленность на самоутверждение личности, формирование межличностных отношений в классе (В.И. Слободчиков). Поэтому необходимо на семинарских занятиях научить студентов моделировать игровые ситуации, чтобы применение данных технологий не вызывало затруднений в профессиональной деятельности. Будущие педагоги, научившись «играть», без труда смогут применять такие формы работы в школьной аудитории.

Использование на занятиях со студентами метода проектов позволяет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности обучающегося, помогает найти способы, пути развития самостоятельного мышления, применения знаний на практике. При этом активность студента строится на основе свободы, а роль преподавателя сводится к руководству самостоятельной работой обучающихся (И.Н. Плеханова).

Использование этого метода обеспечивает качество обучения в вузе, развитие личности, способствует активному развитию творческих способностей будущих педагогов, так как формирование именно творческих способностей лежит в основе формирования проектной компетентности.

Создание активной, вдохновенно–поисковой ситуации, творческого процесса обучения в вузе способствует формированию и совершенствованию профессионального мастерства учителя. Поэтому процесс обучения нужно строить так, чтобы реально развивать творческий потенциал будущего учителя. Вместе с тем ни один из стандартов высшего профессионального образования среди видов профессиональной деятельности будущих педагогов не отмечает и тем более не акцентирует творческую составляющую профессиональной подготовки.

Проведенный в исследовании тщательный анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования образца 2000 и 2005 гг., форм организации учебного процесса, рабочих программ, по которым обучаются современные студенты-филологи, позволяют сделать вывод, что по окончании вуза молодые специалисты способны работать не только в общеобразовательных школах, но и в любой области, связанной так или иначе с филологией или педагогикой. Возможно, улучшить ситуацию может введение многоуровневой системы обучения в соответствии с Болонским соглашением. Такая система позволит на младших курсах сосредоточиться на изучении основ наук, приобрести обширные знания в области фундаментальных дисциплин, проявить свои индивидуальные интересы в освоении наиболее существенных курсов прикладных дисциплин. На старших же курсах студенты могут сосредоточиться на изучении специальных дисциплин, получении знаний и умений, которые пригодятся им в их дальнейшей деятельности в качестве педагогов профильной школы.

Обучение студентов-филологов необходимо строить с учетом указанных образовательных линий: будущим педагогам предстоит научиться преподавать предмет с учетом требований базового и профильного уровней, разрабатывать интегрированные элективные и факультативные курсы (т.е. осуществлять проектную деятельность), обеспечивая основную и дополнительную литературную и лингвистическую подготовку, учитывая способности и индивидуальные интересы учащихся, используя разнообразные педагогические технологии (в том числе интерактивные). Такая подготовка невозможна без корректировки содержания вузовского образования. Таким образом, подготовка специалиста-филолога предполагает формирование когнитивно-знаниевых, дидактико-методических, проектно-комбинаторных компетентностей.

Когнитивно-знаниевые компетентности предполагают сформированные способности к поиску источников необходимой информации; к вычленению в значительном объеме информации главного, существенного; к организации оптимального процесса усвоения приобретаемых знаний; к работе с первоисточниками; к обеспечению научности и доступности преподавания.

Дидактико-методические компетентности представляют собой сформированные способности формулировать и актуализировать цель и задачи самообразовательной и профессиональной деятельности; моделировать содержательную и процессуальную основу разных видов деятельности; диагностировать уровень обученности и воспитанности обучающихся; организовать процесс активного восприятия получаемой информации и процесс творческого воспроизведения знаний; осуществлять самоанализ и самоконтроль самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности и корректировать ее в соответствии с поставленной целью и задачами; грамотной организации урока.

Проектно-комбинаторные компетентности – это сформированные способности к творческому осмыслению материала и переносу его в практическую деятельность; к обобщению передового опыта по интересующей проблеме и осуществлению переноса полученной информации в собственную практическую деятельность; к анализу как собственной самообразовательной и профессиональной деятельности, так и практической деятельности других учителей; к организации познавательной деятельности учащихся. Это умение увидеть проблему; выбрать цель деятельности и определяющие задачи, предмет деятельности; определить пути решения поставленных задач; подобрать необходимые для их решения средства; применять при решении проблемной задачи усвоенные знания, умения и навыки.

В главе II **«Организация подготовки будущих учителей-словесников профильных школ в условиях педагогических вузов»** представлена модель подготовки учителя-словесника для профильной школы (предметная область «Русский язык и литература»), охарактеризованы этапы и содержание экспериментальной работы, направленной на реализацию модели, описаны результаты экспериментальной опытной работы.

Основными направлениями совершенствования профессионально-педагогического образования преподавателя словесности являются: углубление и расширение фундаментальной языковой, литературной, психолого-педагогической и методической подготовки; расширение спектра курсов по выбору; модернизация содержания и форм проведения и организации педагогической практики, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы; обновление тематики курсовых и выпускных квалификационных работ.

Рассматривая языковую и литературную подготовку будущего педагога, особое внимание необходимо сосредоточить на содержании курсов «Теория и методика обучения русскому языку», «Теория и методика обучения литературе», которые имеют особое значение для становления преподавателя-профессионала. Именно эти курсы являются основой для дальнейшей подготовки специалиста в области словесности, поскольку предполагают синтез знаний и умений, полученных студентами при изучении дисциплин общепрофессионального и предметного блоков.

Совокупность требований к современному педагогу создает некий идеальный образ специалиста, проектируемый в национальной доктрине образования, стратегии модернизации российского школьного образования и в работах таких ученых, как С.А. Дружилов, И.А. Зязюн, Т.В. Иванова, Н.В. Кузьмина и др.. Отталкиваясь от этого образа, автор исследования предпринял попытку разработать модель подготовки учителя-словесника профильной школы, направленной на соответствие этому образу.

Нашим рабочим определением модели стало понимание ее как некоего концептуального инструмента, ориентированного в первую очередь на управление моделируемым процессом.

Системный подход, определяемый как один из основных методологических подходов современной науки, позволил избрать метод моделирования и представить модель подготовки учителя-словесника профильной школы в предметной области «Русский язык и литература» (см. схему 1).

Реализация разработанной модели предполагает следующие **условия**:

- психологические: благоприятная психологическая атмосфера, взаимное уважение в совместной деятельности участников процесса обучения на всех этапах, обеспечение свободы мнений;
- учебно-методические: моделирование возможностей блочно-модульного преподавания учебных циклов с целью ориентации на актуализацию творческого потенциала будущих педагогов, создание поисково-творческой ситуации (переход от знаний к умениям, а затем к творчеству);
- педагогические: единство мотивационного, содержательного, деятельностного, творческого и рефлексивного компонентов модели; подобное единство может быть реализовано за счет расширения содержания образования интегрированными курсами, использования интерактивных образовательных технологий, создания коммуникативного пространства посредством организации продуктивного диалога в малых группах.

При реализации модели предполагается использование следующих **методов**: наблюдение, тестирование, анализ, анкетирование, интервьюирование; эвристические, исследовательские, проектные (создание совместных проектов, разработка общей проблемы).

На первом этапе - **этапе совместной диагностики и самодиагностики** выясняются индивидуальные особенности каждого студента через определение образовательных потребностей; происходит выявление объема и характера его профессионального опыта; выяснение психологических особенностей; формирование мотивации к раскрытию творческого потенциала, определение структурных характеристик умений проектной деятельности студентов; диагностика умения обучающихся работать самостоятельно.

Данный этап реализации модели подготовки специалиста представлен в констатирующем эксперименте.

Модель подготовки будущего учителя-словесника к реализации профильного обучения



Результаты констатирующего эксперимента (в диагностике принимало участие 246 человек) приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Основные компетентностные характеристики умений проектной деятельности и данные констатирующего эксперимента

№	Основные характеристики умений проектной деятельности	Уровень сформированности		
		Выс.	Сред.	Низ.

1.	Лингвистические (орфографическая, пунктуационная, стилистическая и речевая грамотность; способность создавать самостоятельные тексты; владение разными жанрами речи)	14 чел. 5,7%	131 чел. 53,3%	101 чел. 41%
2.	Литературные (уровень читательских способностей; уровень способности создавать тексты разных жанров; умение выявлять картину мира писателя)	21 чел. 8,5%	112 чел. 45,5%	113 чел. 46%
3.	Методические (умение ставить и решать педагогические задачи; знакомство и владение образовательными технологиями и методиками; уровень реализации теоретических знаний в практической деятельности; уровень способности к анализу собственной деятельности)	29 чел. 11,8%	105 чел. 42,7%	112 чел. 45,5%
4.	Психологические (наличие внутренней мотивации к саморазвитию, уровень коммуникативных умений).	41 чел. 16,6%	86 чел. 35%	119 чел. 48,4%

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что уровень сформированности проектной компетентности студентов в целом невысокого уровня, что позволяет говорить о наличии проблемы и о необходимости изменении педагогической практики.

В процессе теоретического обоснования педагогических условий, влияющих на развитие проектной компетентности студентов, гипотетически определялись следующие основные результаты экспериментальной работы: изменение качества составляемых обучающимися образовательных продуктов и их презентация; проявление творческих способностей в коллективной деятельности (умение устанавливать межличностные контакты, плодотворная работа в малых группах, способность к рефлексии); готовность к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Второй и третий этапы реализации модели подготовки специалиста представлены в формирующем эксперименте.

На втором этапе **целеполагания и планирования** процесса обучения происходит осмысление студентом целей обучения. Процесс обучения ориентируется на его творческие возможности, совместно с преподавателем определяется стратегия, структурируется содержание. Функции обучающихся и преподавателя сводятся к совместному созданию индивидуальной программы.

Совместное создание индивидуальных учебных планов позволяет в свою очередь повысить мотивацию. На этом этапе реализуется мотивационный компонент модели подготовки специалиста к реализации профильного обучения.

Мотивационный компонент модели формирует положительное отношение к процессу обучения и позволяет целенаправленно создавать коммуникативное пространство посредством организации продуктивного диалога в малых группах с обеспечением благоприятного психологического

климата для формирования индивидуального стиля общения, адекватно реагировать и выходить из конфликтных ситуации и др.

Наибольший эффект педагогических воздействий на обучающихся достигается в том случае, когда воздействия направлены не непосредственно на отдельного человека, а через референтную для него группу. Поэтому важно, чтобы студенческий коллектив стал для каждого студента референтной группой, в которой преподаватель занимает особое место и в силу своего авторитета имеет особые права, не ущемляющие разумных прав и инициатив студентов. В группе диалогическое общение является основой педагогического взаимодействия и строится на взаимопонимании и взаимном уважении субъектов учебно-воспитательного процесса.

В качестве одного из педагогических условий формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в процессе изучения педагогических дисциплин в исследовании рассматривается организация диалога как дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение студентов, взаимообогащение их ценностных позиций и в целом способствующей формированию у них ценностного отношения к педагогической деятельности, к себе как к субъекту, к личности воспитанника.

На этапе целеполагания и планирования формируется базовая экспериментальная группа, для которой в практике были созданы условия, направленные на совершенствование проектной компетентности.

Во время проведения формирующего эксперимента для экспериментальной группы были прочитаны разработанные диссертантом факультативные курсы «Проектные технологии в обучении русскому языку и литературе», «Методика профильного обучения русскому языку и литературе» (наряду с обязательными для посещения курсами «Теория и методика обучения русскому языку», «Теория и методика обучения литературе»), что расширяет *содержательный компонент* модели.

Цель третьего этапа – **этапа реализации процесса обучения** – творческое освоение знаний, приобретение умений и качеств, способствующих развитию проектной компетентности. Принимая за аксиому гуманистические тенденции современного образования с признанием в качестве ведущего приоритета общечеловеческих ценностей, направленных на развитие личности обучающегося, в качестве основополагающего начала диссертант принял идею развития творческих возможностей личности, ее интеллектуально-нравственной свободы. Методика обучения студентов в связи с этим основана на вовлечении их в коммуникативную деятельность, когда преподавание ведется на основе общения с активизацией речевой деятельности.

Реализация в вузовской практике системы мероприятий, составляющих суть формирующего эксперимента, позволила фиксировать и частично корректировать процесс постепенного расширения коммуникативного поля студентов: от общения с преподавателем и малой группой к проекции индивидуальных инициатив в социум.

Проведение формирующего эксперимента позволяет сделать следующий вывод: разработка содержания образования на основе метода проектов позволяет совершенствовать знания, умения студентов в области лингвистики, литературоведения, методики преподавания, психологии, обеспечивая при этом развитие у будущих педагогов способности к рефлексии и творчеству.

Условия интерактивных форм организации учебной деятельности позволяют реализовать *деятельностный* и *творческий* компоненты модели и дают возможность проследить за поведением обучающихся в решении поставленных перед ними учебных проблем. Чаще всего студенты обеих групп демонстрировали адекватную оценку и динамичность выбора в критической ситуации, проявляли инициативность в групповой работе, были способны к воздействию на собеседника.

Большая часть экспериментальной группы проявляет постоянную активность в организации и проведении коллективных дел. Будущие педагоги легко моделируют спонтанные игровые ситуации, им свойственна быстрая переключаемость с одной деятельности на другую.

На **этапе анализа и оценивания** процесса и результатов обучения, определяются изменения в уровне сформированности проектной компетентности, вносятся коррективы в организацию процесса обучения на основе анализа и оценивания, что позволяет реализовать *рефлексивный* компонент модели. При этом задачей студентов является выработка рекомендации по улучшению и коррекции процесса обучения, а задачей преподавателя становится внесение изменений в те компоненты процесса обучения, которые были признаны недостаточно эффективными, предложение рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса. Данный этап представлен в контрольном эксперименте.

Проведение педагогического эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- разработка студентами оригинальных программ элективных курсов для реализации в период педагогической практики способствует развитию проектной компетентности будущих учителей-словесников, которая необходима для конструирования образовательного процесса, направленного на максимальную индивидуализацию обучения;
- умение отбирать учебный материал для программы элективного курса формируется за счет усиления самостоятельного творческого начала в деятельности студентов, что способствует формированию у будущих учителей умений организовывать исследовательскую деятельность учащихся, стимулируя их самостоятельную работу, закрепляя опыт ответственного выбора и ответственной деятельности;
- разработка студентами оригинальных программ элективных курсов является средством создания пространства индивидуальной познавательной деятельности будущего учителя и создает новые условия взаимодействия преподавателя и обучающегося, при этом реализуется модель активизации мыслительной деятельности посредством организации диалога студента с

педагогом, одноклассниками, произведением, автором произведения, эпохой;

- совместное обсуждение преподавателем и студентами содержания программы прививает будущим учителям навыки рефлексии, умение выстраивать логику преподавания предмета, диагностировать и прогнозировать возможные ошибки, определять пути их исправления.

Эти выводы подтверждаются данными опроса, проведенного диссертантом среди учащихся и учителей базовых школ, в которых проходили педагогическую практику студенты из экспериментальной группы. Будущие учителя смогли в своей педагогической деятельности реализовать созданные ими программы элективных курсов.

Таким образом, было выявлено, что целенаправленная совместная деятельность преподавателей и студенческого коллектива над проблемой развития проектной компетентности реально улучшает качество образовательных продуктов студентов. Продуктивные методы и интерактивные формы организации учебного процесса наиболее адекватны принципам создания оригинальных программ элективных курсов. На данный момент педагогической общественностью осознана реальная значимость и результативность ведения подобных курсов в школах, реализующих профильное обучение.

Результаты контрольного эксперимента (экспериментальная группа – Э и контрольная группа – К, всего 188 человек, табл. 2) свидетельствуют об эффективности разработанной модели подготовки специалиста: при проведении оценивания по разработанным критериям выросло процентное соотношение между проявленностью качеств, развитых на высоком и среднем уровнях. Если на этапе констатирующего эксперимента достаточно большое количество студентов показали средний и низкий уровни развития проектных умений, то по окончании эксперимента обнаружилось, что показатель, характерный для низкого уровня, значительно уменьшился.

Таблица 2.

Результаты контрольного эксперимента

Хар-ки/уровень	лингвистические		литературные		методические		психологические	
	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К
Высокий	14,9% 14 чел.	4,2% 4 чел.	24,5% 23 чел.	8,5% 8 чел.	22,3% 21 чел.	11,7% 11 чел.	37,2% 35 чел.	22,3% 21 чел.
Средний	83% 78 чел.	70,3% 66 чел.	69,1% 65 чел.	78,7% 74 чел.	77,7% 73 чел.	78,7% 74 чел.	62,3% 59 чел.	75,6% 71 чел.
Низкий	2,1% 2 чел.	25,5% 24 чел.	6,4% 6 чел.	12,8% 12 чел.	0% 0 чел.	9,6% 9 чел.	0% 0 чел.	2,1% 2 чел.

Результаты эксперимента говорят о том, что необходимым условием эффективности педагогической деятельности является уровень сформированности проектной компетентности учителя.

В заключении представлены основные выводы по работе и намечены перспективы дальнейшего исследования.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров.

Подготовка будущих учителей-словесников профильных школ предполагает компетентностный подход в обучении, когда у обучаемых развивается такое профессионально значимое качество, как самостоятельность при решении проблем в различных сферах деятельности на основе использования социального опыта. Организация образовательного процесса представляет собой формирование у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем. Результаты оцениваются посредством анализа уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения.

2. Эффективное формирование личности проходит лишь в процессе собственной разнообразной (умственной и практической) деятельности. Определяющим мотивом этой деятельности становится внутренний мотив, непосредственно связанный с содержанием этой деятельности. Для того чтобы деятельность студента влияла на формирование его личности, на его развитие, нужно, чтобы студент являлся и осознавал себя субъектом педагогической деятельности. Это позволяет проявлять самостоятельность в определении целей и задач своей деятельности (в русле извне заданных общих целей образования), в планировании этой деятельности, в ее проведении, контроле, оценке, учете результатов, коррекции ее хода.

Все это позволяет выделить принципиальные положения, составляющие основу определяемых педагогических условий:

- 1) рефлексивная деятельность, реализуемая через психодиагностику студентов, анализ педагогических воздействий и результатов;
- 2) свободное развитие и самореализация всех участников эксперимента;
- 3) развитие личности студента происходит в процессе межличностного общения и совместной деятельности;
- 4) формирование целостного мировоззрения.

3. Критический анализ научной литературы с точки зрения заявленной нами проблематики, фиксация характеристик, определяющих уровень сформированности проектной компетентности студентов, позволили разработать комплексную модель подготовки учителя-словесника профильной школы и конкретизировать мотивационный, содержательный, деятельностный, творческий и рефлексивный компоненты предлагаемой в данной работе модели, а именно:

- создание коммуникативного пространства в процессе обучения, посредством организации продуктивного диалога в малых группах;
- расширение содержания образования за счет разработки интегрированных курсов обучения, в рамках которых развитие творческих способностей студентов рассматривается как специальная педагогическая задача;

- использование в процессе обучения интерактивных образовательных технологий, включающих в себя различные модификации деловых игр, тренингов, учебного проектирования;
- проектирование студентами оригинальных программ элективных курсов;
- ориентация будущего педагога на активное творчество, способность к рефлексии и потребность в ней, сформированность адекватной самооценки, самостоятельности в принятии решений и ответственности за них, осознанный выбор средств для разрешения профессионально-личностных проблем; потребность в познании и самопознании, постоянное самосовершенствование.

Каждое занятие в вузе формирует у студентов определенный объем знаний и умений по данной теме, является частью педагогического процесса, которым впоследствии будет управлять сам студент, формирует и развивает мотивацию к дальнейшей профессиональной деятельности.

4. Результаты эксперимента позволили подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу.

5. Успешное функционирование предложенной в работе модели подготовки специалиста подтверждается результатами эксперимента. Все предлагаемые студентами элективные курсы построены с учетом адаптации содержания, методов, форм образования к особенностям ученика и максимальной ориентацией на самостоятельную деятельность или работу в малой группе с целью воспитания из каждого ученика человека, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Кроме того, все предложенные студентами программы элективных курсов создают новые условия взаимодействия учителя и учащихся и реализуют модель активизации мыслительной деятельности и развивающих приемов обучения. Эксперимент показал также, что совместное обсуждение содержания программ элективных курсов совершенствует навыки рефлексии, развивает дискуссионную культуру и способствует пониманию того, что они являются средством создания пространства индивидуальной познавательной деятельности педагога и учащихся.

6. Условия, обеспечивающие эффективное развитие творческих способностей в рамках дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» и дисциплин предметного блока, в принципе могут быть спроецированы и реализованы в любой образовательной области или специальном предмете на базовом и профильном уровнях.

Результаты данного исследования и опыт автора может быть использован при разработке программ подготовки бакалавров и магистров филологического образования, содержащих курсы ОПД.Ф.03 «Технологии и методики обучения русскому языку и литературе», ДНМ.Ф.02 «Педагогика и психология профильной и высшей школы», во время учебной и научно-исследовательской практики.

Постановка дальнейших задач исследования предусматривает изучение особенностей функционирования предлагаемой модели подготовки будущего учителя-словесника в рамках двухуровневой системы обучения.

По теме диссертационного исследования опубликовано 11 работ. 1 из них – в ведущем рецензируемом научном журнале, выпускаемом в Российской Федерации.

1. Артеменко (Шурупова) Н.А. О профессиональной подготовленности студентов к педагогической практике // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: Материалы научно-методической конференции (31 января – 1 февраля 2001 г.) – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 82-84.
2. Артеменко Н.А. Содержание литературного образования в современной школе // Русская литература в современном культурном пространстве: Материалы III Международной научной конференции (4-5 ноября 2004 г.) / Под ред. В.Е. Головчинер, Н.Е. Разумовой, Е.Н. Ковалевской: В 3 ч. Ч.3. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 72 – 78.
3. Артеменко Н.А. Диалог культур в элективных курсах // Русская литература в современном культурном пространстве: Материалы III Международной научной конференции (4-5 ноября 2004 г.) / Под ред. В.Е. Головчинер, Н.Е. Разумовой, Е.Н. Ковалевской: В 3 ч. Ч.3. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 38 – 46.
4. Артеменко Н.А. Традиции и новации в преподавании русского языка // История и методика преподавания славянских языков и литератур как иностранных с применением технологии диалога культур. Материалы региональной научной конференции «История и методика преподавания славянских языков как иностранных в Сибирском регионе» (24 – 25 марта 2005 г.) / Под ред. д. пед. наук, проф. В.А. Доманского. Вып. 2. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 81 – 88.
5. Артеменко Н.А. Об элективных курсах для социально-гуманитарного и филологического профилей // Современные технологии образования и их использование в вузе и профильной школе: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (21-23 апреля 2005 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 17 – 21.
6. Артеменко Н.А. Особенности современной образовательной политики // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (25-29 апреля 2005 г): Материалы конференции: в 6 т. Т. 3 Ч. 1.: Инновационная деятельность в науке и образовании. Педагогика – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 101 – 104.
7. Артеменко Н.А. Введение профильного обучения как средство модернизации старшей школы // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (25-29 апреля 2005 г): Материалы конференции: в 6 т. Т. 3 Ч. 1.: Инновационная деятельность в науке и образовании. Педагогика – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – С. 98 – 101.
8. Артеменко Н.А. Модель подготовки специалиста, реализующего профильное обучение в образовательной области «Филология» // V Сибирская школа молодого ученого. Материалы Международной научно-практической конференции «Модернизация профессионального

- послевузовского образования» 15 – 16 ноября 2005 г. / Под общ. ред. В.А. Дмитриенко. – Томск: STT, 2005. – С. 52 – 54.
9. Артеменко Н.А. Развитие креативных способностей специалистов как одно из необходимых условий подготовки современного педагога // Вестник Томского гос. Пед. ун-та. Серия: Педагогика. 2006. Вып. 10 (61). – С. 123-124.
 10. Артеменко Н.А. Использование интерактивных образовательных технологий как одно из условий подготовки специалистов-филологов // X Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (15-19 мая 2006 г): Материалы конференции: в 6 т. Т.2. Ч. 1. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – С.133 – 138.
 11. Артеменко Н.А. Теория и методика обучения русскому языку: организация педагогической практики у студентов-филологов: Методические рекомендации. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 64 с.