

СКВОРЦОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

**Формирование готовности бакалавров
к профессиональной творческой деятельности учителя**

13.00.08 Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург – 2017

Работа выполнена в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Комиссарова Татьяна Сергеевна

**Официальные
оппоненты:** **Андреева Наталья Дмитриевна,**
доктор педагогических наук, профессор, заведующая
кафедрой методики обучения биологии и экологии
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»

Александрова Наталья Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор,
директор научно-исследовательского инновационного
центра традиционного прикладного искусства
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Высшая школа народных искусств (институт)»

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический
университет»

Защита состоится 20 июня 2017 года в 13 часов на заседании диссертационного совета Д 800.009.02 на базе Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» по адресу: 196605, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, д. 10, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина и на официальном сайте университета: <http://dissertation.lengu.ru/index.php?r=dissertation/view&id=28>

Автореферат разослан __ апреля 2017 года.

Учёный секретарь
диссертационного совета

Коновалова Л.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

В современном российском обществе значительная роль отводится образованию, выдвигаются все новые требования к качеству обучения и профессиональной подготовке выпускников. Сегодня система высшего образования нацелена на формирование профессиональной творческой деятельности личности, способной совершенствоваться в своей профессиональной и социальной деятельности. Современная образовательная стратегия предполагает вхождение обучающегося в процесс обучения, который предоставит ему возможность свободно выбрать образовательный маршрут, соответствующий его личностным интересам, индивидуальным потребностям и познавательным способностям.

Перемены в системе образования отчётливо прослеживаются в таких государственных документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» - 2016, Федеральные государственные стандарты высшего образования (ФГОС ВПО 3 поколения и ФГОС ВО 3+), Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» и «Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы». Так, в ФГОС ВО 3+ 44.03.01 по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) отмечается, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности, в том числе умениями формировать творческие способности учащихся (ПК-7).

Очевидно, что сформировать творческие умения у обучающихся может лишь учитель, сам владеющий профессиональным творчеством, являющийся творчески развитой личностью. Такой учитель должен не только обладать знаниями и умениями в рамках своего предмета, но и иметь сформированную систему профессиональных творческих умений, позволяющую принимать нестандартные решения учебных задач.

Эти тенденции развития системы высшего образования обращают нас к проблеме формирования готовности бакалавров к творчеству в преподавательской деятельности учителя. Различные аспекты формирования готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности рассмотрены в работах ученых. При этом основная часть имеющихся исследований в этом направлении посвящена формированию готовности к профессиональной творческой деятельности учителей начальных классов (Дмитриев А.Е., Кекух Л.В., Незнамова Т.Л., Кузьмина Н.В., Родионова С.А., Рукавишникова Е.Л., Строкова Е.К. и др.). Некоторые исследователи (Горелова Г.Г., Горбенко В.В., Кондрашова Л.В., Сарафанова Т.В. и др.) рассматривают формирование профессиональной творческой деятельности учителя только в рамках внеаудиторной работы. В.А. Николаев рассматривает профессиональное педагогическое творчество в рамках подготовки социального педагога. Н.А. Плотникова раскрывает условия формирования готовности студентов к профессиональной творческой деятельности при

реализации ФГОС, то есть через образовательный процесс в образовательной организации высшего образования.

Анализ литературы по проблеме формирования профессиональной готовности бакалавров, а также образовательной практики высшей школы позволяет утверждать, что развитию готовности к творческой профессиональной деятельности бакалавра образования посвящено недостаточно работ и в этом проблемном поле существуют задачи, требующие исследования.

Наряду с этим следует отметить, что в исследованиях проблемы творчества в профессиональной педагогической деятельности установлено, что одним из его компонентов является совокупность умений решать нестандартные задачи, которые формируются в процессе проблемного обучения. Следовательно, необходима разработка системы приёмов формирования профессиональных творческих умений будущего учителя в процессе его обучения в университете, т.к. именно на этой стадии формируется его готовность к предстоящей профессиональной творческой деятельности.

Развитию творческой личности в значительной мере способствует проблемное обучение. Исследованиями проблемного обучения в разных его аспектах занимались как отечественные исследователи (Брушлинский А.В., Вербицкий А.А., Зимняя И.А., Крутецкий, Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Путилин В.Д., Рубинштейн С.Л. и др.), так и зарубежные учёные (Дьюи Дж., Дункер К., Зельц О., Пойа Г., Оконь В., Хатчинсон Т. и др.). Вместе с тем анализ исследований выявил недостаточную изученность латентной связи между системой проблемного обучения и формированием преподавательских творческих умений бакалавров.

Однако именно проблемное обучение непосредственно нацелено на развитие профессиональной творческой мысли, творческой межличностной коммуникации и профессиональных творческих умений при освоении материала учебного предмета.

Таким образом, несмотря на то, что проблемное обучение рассматривается исследователями как значимый фактор при формировании творческой личности, недостаточно исследованным остается использование возможностей проблемного подхода в процессе подготовки бакалавров и формировании их преподавательских творческих умений, в частности, нестандартного решения учебных задач, разрешения проблемных ситуаций.

Поэтому *актуальность работы* заключается в потребности современного высшего образования в подготовке компетентного учителя, обладающего готовностью к преподавательской творческой деятельности, умеющего развивать творческие способности обучающихся в контексте ФГОС ВО 3+ по направлению «Педагогическое образование».

Всё это дало возможность определить *исходные концептуальные позиции* исследования:

- *Готовность* определяется в исследовании на основе ее трактовки как определённой совокупности профессионально обусловленных требований к учителю,

обеспечивающих эффективность его деятельности и выражающихся, с одной стороны – в формировании личности, а с другой – в научно-теоретической и практической компетенции как основа профессионализма.

- *Система* проблемных заданий соотносится с классификацией моделей проблемных ситуаций А.М. Матюшкина, который выделяет проблемные ситуации информационного типа, гештальт-типа, поведенческого типа и вероятностного типа, а также с типологией проблемных заданий Н.Н. Осиповой.

- *Структурно-функциональная модель* формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя основывается на интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов.

Рассмотренное выше позволило выявить ряд **противоречий**, присущих процессу формирования готовности обучающихся к профессиональной творческой деятельности:

1. Между потребностью системы образования в компетентном выпускнике педагогического университета, готового к решению типовых и нестандартных профессиональных задач, и недостаточным уровнем подготовки бакалавров к творческой преподавательской деятельности учителя;
2. Между нацеленностью высшего образования на формирование готовности выпускника педагогических направлений к профессиональной творческой деятельности учителя и недостаточным теоретическим обоснованием и практическим использованием возможностей проблемного обучения в контексте ФГОС ВО 3+;
3. Между потребностью школы в учителе готовом к профессиональной творческой деятельности и неразработанностью моделей формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя;
4. Между необходимостью оценки готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя и недостаточной разработанностью соответствующих критериев оценки.

Разрешение данных противоречий обусловило **проблему** диссертационного исследования, которая заключается в определении и обосновании путей подготовки бакалавров к педагогической творческой деятельности учителя, способного решать нестандартные профессиональные задачи (на примере учителя биологии), что позволило сформулировать **тему** исследования: «Формирование готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя».

Объектом исследования является процесс подготовки бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Предмет исследования – формирование творческих преподавательских умений бакалавров на основе проблемного обучения, как показателей их готовности к профессиональной творческой деятельности учителя.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель формирования готовности бакалавров к

профессиональной творческой деятельности учителя.

Гипотеза исследования: формирование готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя будет эффективным, если:

- разработать понятие «готовность к профессиональной творческой деятельности учителя» на основе уточнения понятия «профессиональная творческая деятельность»;
- построить систему проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов и соотносимых со структурой профессиональных творческих умений бакалавров;
- разработать и внедрить в практику обучения бакалавров структурно-функциональную модель формирования их готовности к профессиональной творческой деятельности учителя;
- Подтвердить экспериментально эффективность результатов исследования.

Цель и гипотеза исследования обуславливают постановку следующих **задач**:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования, выявить подходы и рассмотреть образовательные практики решения проблемы;
2. Вывести понятие «готовность бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя» на основе уточнения понятия «профессиональная творческая деятельность учителя» и определения структуры профессиональных творческих умений учителя;
3. Построить систему проблемных заданий для формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя, что будет способствовать развитию умений решать нестандартные профессионально-предметные задачи;
4. Теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя;
5. Определить уровни и критерии сформированности готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя;
6. Экспериментально исследовать эффективность разработанной структурно-функциональной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Методологической основой исследования является интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов, что даёт возможность учитывать практически все формы и стадии развития творчества, обеспечивающие формирование готовности к профессиональной творческой деятельности учителя. При этом личностно-деятельностный подход выступает в качестве целевой и результативной основы исследования, а проблемный является процессуальной основой формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Теоретической базой исследования послужили:

Исследования в области личностно-деятельностного подхода в познании и обучении (Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Зимняя И.А., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Талызина Н.Ф., Тряпицына А.П. и др.).

Исследования в области проблемного подхода (Бабанский Ю.К., Богоявленский Д.В., Брушлинский А.В., Вербицкий А.А., Дьюи Дж., Дункер К., Зельц О., Зимняя И.А., Ильина Т.А., Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Крутецкий В.А., Максимова В.Н., Матюшкин А.М., Махмутов М.И., Оконь В., Осипова Н.Н., Рубинштейн С.Л., Хатчинсон Т. и др.)

Исследования в области системного подхода (Архангельский С.И., Беспалько Б.П., Блауберг И.В., Ильина Т.А., Комиссарова Т.С., Кузьмина Н.В., Сластёнин В.А., Третьяков П.И., Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. и др.)

Психолого-педагогические основы исследования (Андреева Н.Д., Богоявленская Д.Б., Выготский Л.С., Жилина А.И., Коновалова Л.В., Лернер И.Я., Лисицына С.А., Лук А.Н., Маклаков А.Г., Матюшкин А.М., Маслоу А., Полетаева Н.М., Реан А.А., Рындак В.Г., Рубинштейн С.Л., Седова Н.В., Скворцов В.Н., Шерайзина Р.М., Ясвин В.А., и др.).

Теоретические основы исследования «профессиональной готовности» и «профессиональной компетентности» (Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Исаева Т.Е., Краевский В.В., Кузьмина Н.В., Лернер И.Я., Маркова А.К., Сластёнин В.А., Столяренко А.М., Тряпицына А.П., Чепуренко Г.П., Шиян О.М., Щедровицкий Г.П. и др.)

Исследования в области педагогических умений и способностей (Гоноболин Ф.Н., Крутецкий В.А., Кузьмина Н.В., Маркова А.К. и др.);

Исследования в области педагогического творчества (Александрова Н.М., Гусарова Е.Н., Загвязинский В.И., Кан-Калик В.А., Кулюткин Ю.Н., Кухарев Н.В., Никандров Н.Д., Поташник М.М., Сластёнин В.А., Шакуров Р.Х. и др.);

Исследования в области творческой личности учителя и его творческой индивидуальности (Богданова Р.У., Елканов С.Б., Гильманов С.А. и др.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной, психолого-педагогической, философской, методической и дидактической литературы по тематике исследования; анализ нормативных документов в области высшего образования; сравнение, проектирование, проблематизация;
- эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты; анкетирование, опросы; экспертное оценивание и анализ результатов деятельности;
- математические: статистический и графический анализ результатов исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования: Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области

«Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», факультет естествознания, географии и туризма, направления подготовки «Педагогическое образование» и «Туризм». Общее количество обучающихся, задействованных в эксперименте – 100 человек. Руководство экспериментом осуществлял автор исследования.

Организация и этапы исследования.

Исследование проводилось на факультете естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина в три этапа – с 2010 по 2016 гг.

Первый этап (2010 – 2011 гг.) – проведение анализа психолого-педагогической, философской, специальной литературы; определение степени разработанности проблемы формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя, профессиональных творческих умений учителя; уточнение понятий «профессиональная компетентность учителя», «творческая профессиональная деятельность учителя»; выявление и поиск способов активизации творческого мышления личности.

Второй этап (2011 – 2012 гг.) – освоение теории проблемного обучения, разработка модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя; определение и обоснование проблематизации как педагогического условия, способствующего формированию готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности на примере цикла экологических дисциплин, определение профессиональных творческих умений учителя и их места в формировании готовности к профессиональной творческой деятельности; разработка совокупности проблемных задач и ситуаций, разработка методики диагностики готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности учителя; начало педагогического эксперимента - проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (2012 – 2016 гг.) – анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, корректировка модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя; проведение формирующего эксперимента; осуществление диагностики процесса формирования творческого мышления на основе разработанных критериев оценки сформированности готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя (на примере освоения курса экологических дисциплин обучающимися 1-4 курсов); проведение статистической обработки результатов исследования; подведение итогов, уточнение положений, выносимых на защиту.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя: 1) основана на определении профессиональной творческой деятельности учителя, под которой понимается совокупность его педагогических действий на основе теоретических знаний, практических умений и сложившейся системы ценностей,

направленных на творческое самостоятельное решение профессиональных задач в контексте интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов; 2) *трактуются как* совокупность профессиональных компетенций бакалавра в области профессиональной деятельности учителя, позволяющих ему формировать творческие способности обучающихся; 3) *трактовка готовности учитывается при построении* системы проблемных заданий, нацеленной на формирование готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя; 4) *реализуется с помощью* создание структурно-функциональной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности.

2. Система проблемных заданий: 1) *основана* на классификации моделей проблемных ситуаций; 2) *содержит* четыре типа проблемных заданий, активизирующих различные модели проблемных ситуаций 3) *включает* в качестве системообразующего компонента характер преграды на пути достижения цели, а в качестве интегративного компонента – разработанный пятый – пространственно-графический тип проблемных заданий.

3. Структурно-функциональная модель формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя 1) *основана на* интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов; 2) *отражает* логику проектирования поэтапного процесса овладения системой профессиональных творческих умений наряду с профессиональными знаниями и умениями. Включает четыре этапа: пассивный этап (бакалавры наблюдают за постановкой проблемы и её решением преподавателем); кураторский этап (бакалавры самостоятельно решают проблему, поставленную преподавателем пользуясь, в случае необходимости, его помощью); автономный этап (бакалавры самостоятельно ставят и решают проблему через проблемные задания); творческий этап (бакалавры самостоятельно ставят проблему и решают её, используя проблемные и проектные задания); 3) *включает* критерии оценки готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности учителя, отражающие уровни готовности, каждый из которых определяется на основе корреляционных связей следующих показателей *сформированности четырёх групп умений*: проблематизировать учебный материал; ставить проблему на основе содержания предмета; составлять проблемные задания, активизирующие проблемные ситуации различных типов; конструировать проблемные ситуации различных типов через постановку и решение проблемных заданий, в том числе для составления проектов.

4. Экспериментальное исследования и математическая обработка результатов: 1) *подтверждает* эффективность реализации разработанной структурно-функциональной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя; 2) *раскрывает положительное влияние структурно-функциональной модели как* на овладение профессиональными творческими умениями, так и профессиональными знаниями и умениями; 3) *даёт возможность* сделать вывод о подтверждении гипотезы и достижении целей исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- Определено понятие «Готовность бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя» и тем самым дополнено понятие «профессиональная творческая деятельность учителя»,
- Разработано понятие о профессиональных творческих умениях учителя-предметника. Определены структура и содержание профессиональных творческих умений.
- Обоснована система проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов. Дополнительно разработан новый, интегральный пространственно-графический тип проблемных заданий.
- Установлена эффективность формирования готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности учителя на основе интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов.
- Выявлены этапы формирования готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности учителя, определены критерии и показатели готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности учителя.

Практическая значимость исследования:

- Результаты диссертационного исследования внедрены в практику преподавания экологических дисциплин факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (уровень бакалавриата);
- Разработанный комплекс проблемных заданий, способствующий развитию умений решать предметные задачи, апробированный в процессе педагогического эксперимента, может быть использован в процессе профессиональной подготовки будущих учителей при изучении дисциплин экологической направленности.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены: теоретическим анализом исследуемой проблемы; методологической целостностью исследования; разносторонним анализом практических данных, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов; количественным и качественным анализом эмпирических данных, позволяющих оценить продуктивность разработанной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством: научных публикаций в печати; отчётов на заседаниях кафедры педагогики и педагогических технологий и кафедры естествознания и географии ЛГУ им. А.С. Пушкина; докладов на научных и научно-практических конференциях, семинарах и круглых столах. Основные положения, выводы и рекомендации исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, содержатся в 17 публикациях, 7 из которых опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах. Общий объём публикаций – более 12,5 п.л.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, включающего 171 источник и 7 приложений. Содержание диссертации иллюстрировано 9 таблицами и 22 рисунками. Общий объём диссертации составляет 248 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность исследования, определены его цель, объект, предмет, гипотеза и задачи; раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость, определены методологические основы и сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы подготовки бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя» посвящена анализу существующих подходов к проектированию профессиональной подготовки бакалавров в высшем образовании; обоснованию понятия «профессиональная творческая деятельность»; обоснованию возможностей концепций проблемного обучения в формировании готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования показал, что компетентностная модель имеет целью подготовить профессионально компетентного выпускника образовательных организаций высшего образования, обладающего профессиональными творческими умениями. Это требует обновления и совершенствования имеющихся на сегодняшний день приёмов подготовки бакалавров через проблемный подход в обучении.

Анализ точек зрения авторов на проблему определения проблемного обучения показал, что проблемное обучение рассматривается авторами как:

- метод обучения (И.Я. Лернер, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, Е.В. Ковалевская, В. Оконь, А.В. Брушлинский и др.);
- тип и система обучения (М.И. Махмутов, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Кудрявцев, О.Г. Беляева и др.);
- подход в обучении (Т.А. Ильина, А.А. Вербицкий и др.).

В работе мы разделяем мнение И.Я. Лернера, И.А. Зимней, А.М. Матюшкина, Е.В. Ковалевской, В. Оконя и А.В. Брушлинского и других учёных, и рассматриваем проблемное обучение как некий способ достижения педагогической цели (формирование профессионального творческого мышления обучающихся), определённую совокупность приёмов и операций педагогического воздействия.

Проблема развития профессионального творчества студентов обусловлена несколькими аспектами. Современное образование, прежде всего, должно способствовать развитию самостоятельной, творческой личности студента, которая, в свою очередь, будет обеспечивать успех его учебно-познавательной, поисковой творческой деятельности. Однако, согласно исследованиям в области педагогической психологии, одной из негативных тенденций современной высшей школы является

преобладание традиционного, вербально-логического обучения над синтетическим образным, проблемным, творческим.

При традиционном типе обучения мотивация обучения и организация продуктивной деятельности студентов носит в большей мере внешний (риторический характер), а под качественным усвоением материала подразумевается запоминание и воспроизведение обучающимися определённого количества готовых знаний.

Однако этого недостаточно. На сегодняшний день аттестация выпускников школ в нашей стране осуществляется путём единого государственного экзамена (ЕГЭ), включающего в себя типы тестовых заданий как базового уровня, так и повышенного и высокого уровней сложности. Выполнить такие задания может только выпускник, обладающий творческим, критическим, логическим мышлением, владеющий системой интегративных знаний и умений, а также готовый применять эту систему знаний на практике, зачастую в новой для себя ситуации. Сформировать такую систему знаний у учащегося может только преподаватель, способный творчески мыслить и действовать в профессиональном поле.

В парадигме личностно-деятельностного подхода деятельность рассматривается как основа развития личности и форма целенаправленного и непрерывного взаимодействия человека с окружающей действительностью.

Наиболее соответствует проблематике нашего исследования определение деятельности В.И. Слободчикова, который рассматривает деятельность как процесс преодоления трудностей, решение проблем. В своей профессиональной деятельности рано или поздно учитель сталкивается с проблемами, которые он не может решить традиционными, известными ему ранее способами. В этом случае необходимо найти новый, творческий, нестандартный подход к их решению. Таким образом, актуализируется творческая деятельность.

Исследованием различных аспектов профессиональной педагогической деятельности занимались Ананьев Б.Г., Белозерцева Е.П., Выготский Л.С., Загвязинский В.И., Кан-Калик В.А., Краевский В.В., Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Никандров Н.Д., Рубинштейн С.Л., Сластёнин В.А. и другие учёные.

Специфика педагогической деятельности определяется необходимостью воспроизведения накопленного социально-знаниевого опыта в личности обучающегося. Деятельность учителя представляет собой метадеятельность, т.к. она направлена на организацию и управление деятельностью других. Эффективность профессиональной деятельности учителя определяется, в первую очередь, успешностью усвоения знаний обучающимися.

Н.В. Кузьмина подразделяет педагогическую деятельность на профессиональную и непрофессиональную. В качестве непрофессиональной может выступать, например, воспитание детей в семье или культурно-просветительская деятельность на предприятии. Профессиональная же педагогическая деятельность

требует профессиональной компетентности, определенных профессиональных творческих умений специалиста.

В.А. Слостёнин определяет деятельность учителя как процесс постоянного решения неисчислимого множества педагогических задач различных уровней и типов.

В.А. Кан-Калик определяет профессиональную педагогическую деятельность как творческий процесс, в котором осуществляется творческое взаимодействие учителя с обучающимся и происходит творческое формирование его личности через познание.

А.К. Маркова рассматривает профессиональную деятельность учителя как основополагающий компонент его в профессиональной компетентности, благодаря которой через различные средства воздействия на обучающихся решаются задачи их воспитания и обучения.

Исследователи рассматривают профессиональную деятельность учителя с разных точек зрения, разделяют её на различные виды, отличающиеся друг от друга по целям, форме, содержанию, способам осуществления, пространственным и временным характеристикам и т.д. В нашем исследовании главным образом рассматривается **профессиональная творческая деятельность учителя**, в основе которой лежит творческая деятельность.

Творческая деятельность исследуется учёными в разных областях педагогики и психологии. В профессиональных источниках в качестве синонимов понятия «творческая деятельность» выступают: продуктивная деятельность, эвристическая деятельность, профессиональное творчество, творческое мышление (Лернер И.Я., Байков Ф.Я., Выготский Л.С., Волков И.П., Пономарёв Я.Л., Калюшина И.П., и др.)

По сути, вся педагогическая деятельность представляет собой сочетание репродуктивного и творческого компонентов, так как вначале всегда происходит применение знаний и умений в знакомой ситуации, то есть воспроизведение и закрепление известного. Затем, после достижения определённого уровня знаний и умений, происходит их перенос в новую незнакомую ситуацию, что подразумевает применение уже профессиональных творческих умений и переход к профессиональной творческой деятельности. Иными словами, репродуктивная деятельность играет роль определённой стартовой площадки для будущей творческой деятельности бакалавров.

При этом важно отметить, что репродуктивная деятельность переходит в творческую только при условии, если она воспринимается как обязательный начальный этап накопления знаний, умений и опыта. Поэтому при подготовке бакалавров особенно важно ориентироваться на формирование у них профессиональной творческой деятельности.

Творческая деятельность начинает формироваться ещё в школьные годы, когда обучающиеся овладевают способностью творчески мыслить, выполняя различные виды творческих заданий, таких, как написание рефератов, подготовка докладов,

организация школьного самоуправления, занятия в предметных кружках, секциях при школе и т.п. Задачей высшего образования является выведение этой творческой активности обучающегося на качественно новый уровень в рамках конкретной будущей профессии, то есть формирование готовности к профессиональной творческой деятельности.

По результатам анализа имеющихся в педагогике и психологии определений понятия «творческая деятельность» в контексте проблемного обучения в образовательных организациях высшего образования, в качестве *профессиональной творческой деятельности* учителя понимается совокупность его педагогических действий на основе теоретических знаний, практических умений и сложившейся системы ценностей, направленных на творческое самостоятельное решение профессиональных задач в контексте интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов.

Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего учителя в нашем исследовании имеет акцент на формировании у него профессиональных творческих умений (наряду с системой знаний и умений, требуемых ФГОС), к *творческому решению* профессиональных проблем, приобретаемой в результате освоения приёмов решения проблемных заданий различного системно организованного содержания.

В.А. Сластёнин определяет профессиональную готовность как определённую совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, обеспечивающих эффективность его деятельности и выражающихся, с одной стороны – в формировании личности, а с другой – в научно-теоретической и практической компетенции как основа профессионализма. Взяв за основу это определение, мы понимаем *готовность бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя* как определённую совокупность профессиональных компетенций бакалавра в области профессиональной деятельности учителя, позволяющих ему формировать творческие способности обучающихся. Из определения видно, что понятие «профессиональная готовность» соотносится также с понятием «профессиональная компетентность».

В.А. Сластёнин считает, что готовность нельзя рассматривать отдельно от понятия «компетентность», которое составляет основу профессионализма. Если исходить из требований ФГОС, то компетентность учителя определяется сочетанием его теоретической и практической и готовности к осуществлению своей профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная готовность характеризует профессионализм учителя.

Сочетание понятий «готовность» и «компетентность» рассмотрено с различных позиций и в работах других учёных: Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Краевского, И.Л. Лернера, А.К. Марковой, Г.К. Селевко, В.А. Сластёнина, А.М. Новикова, Т.Е. Исаевой, А.В. Хуторского, Г.П. Щедровицкого. Г.К. Селевко связывает

способность и готовность в единую характеристику: «определение выпускника, владеющего тем, что он может сделать, каким способом деятельности овладел, к чему готов и есть компетентность»

В работах Г.П. Щедровицкого рассматривается соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», «способность» и «готовность» с позиции оценки качества подготовки выпускников. Близким нашему исследованию является мнение Л.Г. Семушиной, понимающей готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов.

Несмотря на различные позиции, исследователи едины в том, что готовность – необходимое условие успешной деятельности личности, в том числе и профессиональной. Однако профессиональная деятельность учителя по определению не может быть успешной без профессиональной творческой составляющей. Наряду с профессиональными знаниями и умениями важное место в профессиональной готовности учителя (и, соответственно, его компетентности) занимают профессиональные творческие умения. Практическое исследование вопроса показало, что наиболее эффективно процесс формирования готовности к профессиональной творческой деятельности будет происходить при интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов в образовательном процессе. Интеграции подходов, разработке концептуальных основ, конструированию системы проблемных заданий и созданию структурно-функциональной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности посвящена вторая глава диссертации **«Концептуальные основы формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя»**.

При разработке и реализации концепции поэтапного формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности определилась последовательность действий. Прежде всего, определены возможности и аспекты интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов в образовательном процессе. При этом личностно-деятельностный подход выступает в качестве целевой и результативной основы исследования, а проблемный является процессуальной основой формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя (рис. 1).

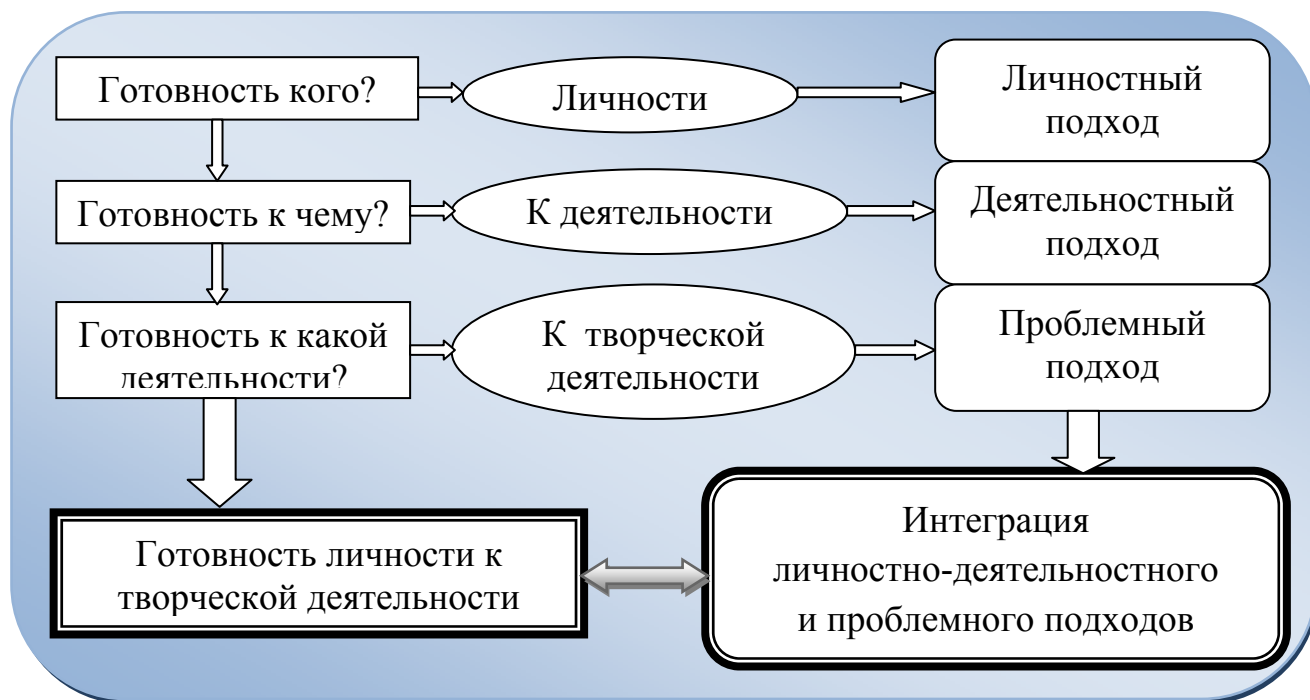


Рисунок 1. Интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов

Интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов осуществляется по нескольким аспектам, среди которых:

- цель – развитие личности в деятельности;
- принцип организации – субъект-субъектное взаимодействие;
- центральное звено – проблемная ситуация.

Способом достижения проблемной ситуации является проблематизация, которая рассматривается как начальное профессиональное творческое умение, которые необходимо освоить бакалаврам вкупе с системой профессиональных знаний и умений, требуемых ФГОС.

Разработан алгоритм проблематизации учебного текста, что является пропедевтическим этапом процесса проблематизации учебных заданий. Он позволяет практически любой учебный текст перевести в проблемный вид для достижения наибольшего эффекта его усвоения, присвоения содержащихся в нём знаний, ориентации в них. На этом периоде обучения осуществляется первое знакомство бакалавров с действиями по проблематизации информации.

Работа с текстом учебника позволяет получить главным образом знания и обеспечивает теоретическое видение проблемы. Чтобы вывести эту проблему на практику – необходимо ещё одно профессиональное творческое умение – умение на основе выявленной проблемы конструировать проблемные задания. Причём проблемные задания могут быть составлены учителем «с нуля», используя текст учебника, а могут быть получены путём проблематизации уже существующих заданий учебника.

Решение проблемных заданий на практических занятиях позволит обучающимся вывести поставленную проблему в личностное поле. Обучающийся не только знает о проблеме, но и предпринимает первые самостоятельные шаги по её решению.

Целью постановки проблемных заданий является создание проблемной ситуации, т.е. ситуации умственного затруднения у обучающихся.

Важно отметить, что составление проблемных заданий не подразумевает автоматического создания проблемной ситуации на их основе.

Для этого необходимо соответствие проблемных заданий двум значимым критериям: познавательным потребностям и познавательным возможностям обучающихся. Такой подход коррелирует с подходом И.А. Зимней, которая разделяет объективную проблемную ситуацию (вызванную внешними факторами – вопросом учителя, контрольной работой, экзаменационным билетом и т.п.) и субъективную проблемную ситуацию (вызванную внутренними факторами – личным интересом, умственной потребностью, желанием решить проблему и т.п.). Она пишет, что преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы объективная (организуемая им) проблемная ситуация, включающая в себя фактор неизвестного, противоречия и учитывающая возможности обучающихся, стала бы для них субъективной проблемной ситуацией, то есть была бы ими присвоена в форме некоторой проблемы, которую необходимо решить.

А.М. Матюшкин в качестве компонентов проблемной ситуации выделял объект проблемной ситуации – неизвестное, и субъект проблемной ситуации – потребности и возможности. Таким образом, для того, чтобы проблемные задания могли служить основой для создания проблемной ситуации – они должны содержать оба указанных компонента.

Если задание интересно, но непосильно для бакалавров – то после нескольких безуспешных попыток его выполнить интерес быстро пропадёт ввиду осознания бесполезности собственных действий. Если же задание посильно для обучающихся, но неинтересно для них – то его выполнение станет рутинной работой. Только соответствие проблемных заданий обоим критериям позволяет вывести исследуемую проблему через задания в проблемную ситуацию.

А.М. Матюшкин всесторонне исследовал умственную деятельность обучающихся и выделил в ней четыре типа проблемных ситуаций. Его классификация использована при разработке проблемных заданий в целях освоения обучающимися основных приёмов выхода из трудных ситуаций, принятия нестандартных решений, и дополнена ещё одним существенным пространственно-графическим типом заданий (рис. 2):

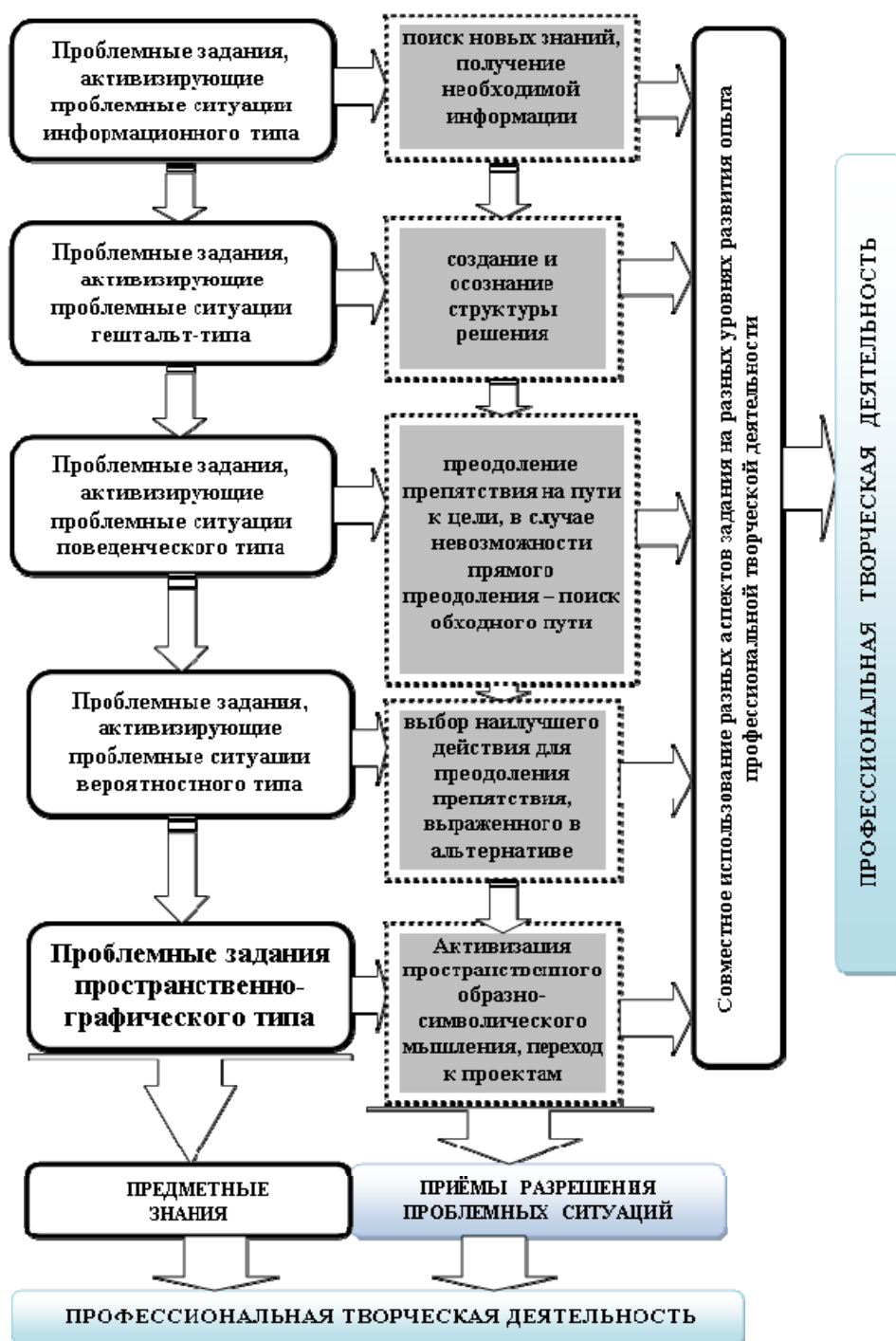


Рисунок 2. Типы проблемных заданий и приёмы разрешения проблемных ситуаций

Все типы проблемных ситуаций тесно взаимосвязаны, поэтому каждое проблемное задание не просто формирует один или несколько приёмов их разрешения, но и активизирует мыслительное поле для формирования других, напрямую или косвенно с ним связанных.

Важно отметить, что действия преподавателя и обучающихся при конструировании проблемных ситуаций любого типа зависят от уровня развития профессиональных творческих умений бакалавров, а также изучаемой в данный момент темы. Поэтому

зависимость проблемных заданий от этапа обучения и уровня творческой деятельности представляем в виде ступенчатой структуры (рис. 3):

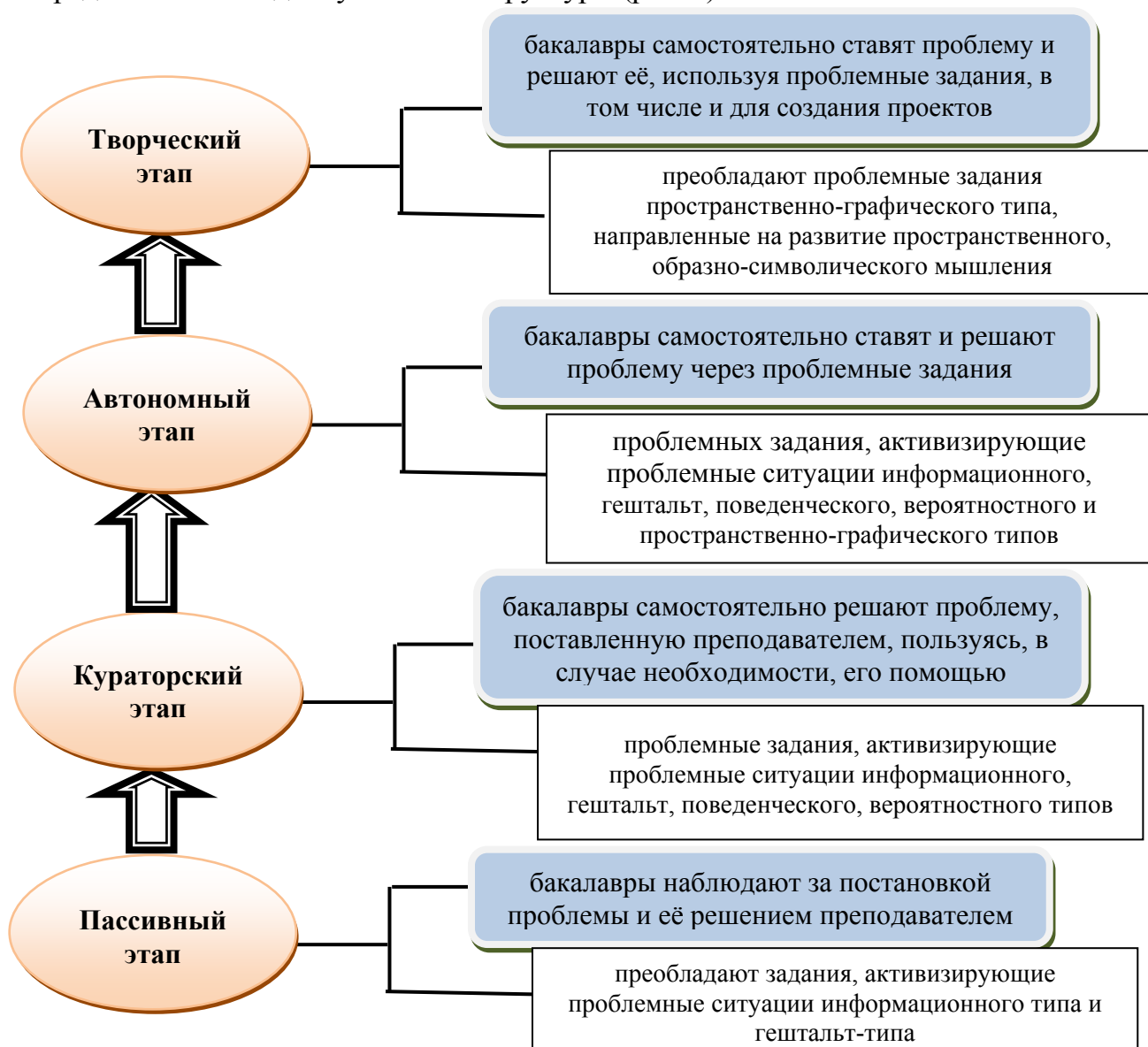


Рисунок 3. Динамика распределения учебных заданий на разных этапах обучения

Этапы формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя соответствуют уровням проблемности в обучении, определёнными Т.В. Кудрявцевым, В.А. Крутецким, Е.В. Ковалевской и другими исследователями. При этом высший, творческий этап является проблемно-проектным и подразумевает новый уровень деятельности – обучающийся ставит проблему, решает её, а затем на основе полученного опыта ставит новые проблемы для других (в том числе через проекты). Достижение этого уровня – значимое условие для будущего учителя, так как именно умение

грамотно поставить проблему для обучающихся, сконструировав с её помощью проблемную ситуацию, способствует реализации требований ФГОС ВО 3+, в частности – ПК-7 (умение развивать творческие способности обучающихся).

Разработанная нами концепция формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности реализована в структурно-функциональной модели формирования таковой средствами проблемного обучения (рис. 4.)

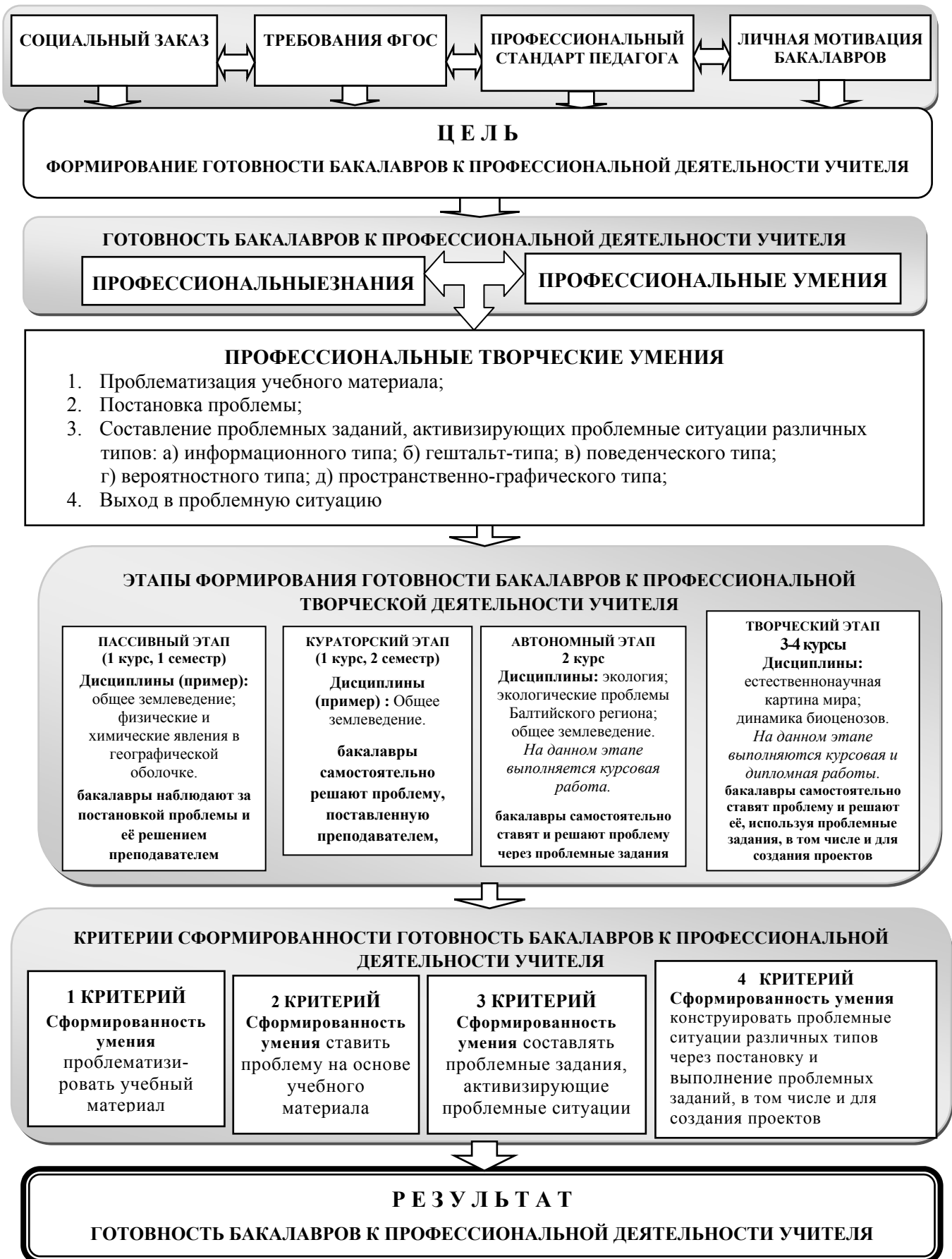


Рисунок 4. Структурно-функциональная модель формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя

Под личной мотивацией бакалавров в работе понимается в первую очередь их внутренняя мотивация (ориентированная на профессиональную творческую деятельность), а не внешняя мотивация (ориентированная на хорошую оценку в дипломе, материальную составляющую, статусность занимаемой должности и т.п.).

Профессиональные знания включают в себя знания в области самого предмета, психологии, педагогики, методики и т.д. Профессиональные умения – это умения применять вышеназванные знания на практике. Профессиональные знания и умения определяют готовность бакалавра к профессиональной деятельности учителя. Для формирования готовности бакалавра к профессиональной творческой деятельности учителя необходимо наряду с профессиональными знаниями и умениями сформировать у него и профессиональные творческие умения.

Важно отметить, что достижение каждого из четырёх уровней сформированности готовности к профессиональной творческой деятельности является, по сути, достигнутым результатом. Каждый обучающийся по окончании работы находится на своём уровне и при этом обладает определённым опытом профессиональной творческой деятельности. Уровень же определяется, исходя из соответствия определённым критериям оценки готовности бакалавров к творческой профессиональной деятельности.

Критерии взаимосвязаны, определяются умением постепенно освоить все профессиональные творческие умения учителя. Освоение каждого последующего критерия затруднительно без освоения предыдущего, поэтому считаем, что освоение последнего критерия включает в себя освоение всех предыдущих, т.е. усвоение всех приёмов разрешения проблемных ситуаций. Динамика поэтапного формирования профессиональных творческих умений представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Динамика поэтапного формирования профессиональных творческих умений

КРИТЕРИИ	Этапы			
	Пассивный	Кураторский	Автономный	Творческий
сформированность умения проблематизировать учебный материал;	+	+	+	+
сформированность умения ставить проблему на основе учебного материала;		+	+	+
сформированность умения составлять проблемные задания, активизирующие			+	+

проблемные ситуации различных типов;				
сформированность умения конструировать проблемные ситуации различных типов через постановку и выполнение проблемных заданий, в том числе и для создания проектов				+

Указанные умения являются, по сути, составляющими профессиональной творческой деятельности будущего учителя. Основой и базой для профессиональной творческой деятельности являются творческое усвоение дидактических единиц (знания и предметные умения, полученные, ко всему прочему, через освоение системы разнонаправленных проблемных заданий).

Таким образом, поэтапная реализация модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя обеспечила проявление индивидуальных особенностей обучающихся, их развитие и саморазвитие как субъектов деятельности и познания. Процесс работы с проблемными заданиями учитывал личные способности каждого бакалавра, его ценностные ориентации, интересы и личный опыт. Разработанная модель показала себя целостной, динамичной и гибкой системой, позволяющей совершенствовать, управлять и корректировать усвоение дидактических единиц и способствующей формированию готовности к профессиональной творческой деятельности бакалавров как главному результату образовательного процесса.

Третья глава «Экспериментальное исследование разработанной структурно-функциональной модели формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя» содержит описание экспериментальной части исследования; поэтапное формирование готовности к профессиональной творческой деятельности; оценку и анализ полученных результатов.

В качестве экспериментальной базы выступил факультет естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. В эксперименте приняли участие обучающиеся 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (всего 100 человек).

На первых этапах исследования бакалавры указанного направления обучались в соответствии с ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование». С 2015 года они перешли на обучение по ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Неварьируемые условия эксперимента: учебный план; учебный материал; количество учебных часов; численность группы.

Варьируемые условия эксперимента: применение совокупности проблемных заданий, активизирующих различные типы проблемных ситуаций.

Для обеспечения доказательства эксперимента нами были выведены нулевая гипотеза – основное проверяемое предположение, формулирующееся как отсутствие фактора

влияния, и альтернативная гипотеза, отрицающая нулевую и по сути совпадающая с гипотезой диссертационного исследования.

Нулевая гипотеза: в рамках заданных педагогических условий (время, численность группы, учебный материал) с использованием системы проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов, не могут быть сформированы профессиональные творческие умения.

Альтернативная гипотеза: в рамках заданных педагогических условий (время, численность группы, учебный материал) с использованием системы проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов, профессиональные творческие умения могут быть сформированы.

Разрешение противоречия между нулевой и альтернативной гипотезами обусловило проведение констатирующего и формирующего экспериментов.

Критерии сформированности готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя – сформированность умений: проблематизировать учебный материал; ставить проблему на основе учебного материала; составлять проблемные задания, активизирующие проблемные ситуации различных типов; конструировать проблемные ситуации различных типов через постановку и решение проблемных заданий, в том числе и для создания проектов.

Определение уровня сформированности готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя осуществлялось путём подсчёта суммарного количества баллов по критериям в соответствии с разработанной балльной шкалой. Предварительно путём вычисления средней выборочной величины и дисперсии в контрольной и экспериментальной группах была установлена их статистическая неразличимость.

По результатам констатирующего эксперимента были определены исходные уровни профессиональной творческой деятельности бакалавров контрольной и экспериментальной групп.

Сравнительная характеристика исходных суммарных показателей уровней профессиональной творческой деятельности бакалавров контрольной и экспериментальных групп представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Исходные показатели уровней готовности к профессиональной творческой деятельности бакалавров контрольной и экспериментальной групп

Уровни сформированности готовности к профессиональной творческой деятельности (по критериям)		Полная выборка 100 чел.	КГ 50 чел.	ЭГ 50 чел.
Минимальный уровень (0-1 балл)	%	34	34	34
	чел.	34	17	17
Низкий уровень (2 балла)	%	40	42	38
	чел.	40	21	19
Средний уровень	%	19	18	20

(3 балла)	чел.	19	9	10
Высокий уровень (4 балла)	%	7	6	8
	чел	7	3	4

Исходя из подсчётов суммарного количества баллов по критериям, очевидно преобладание низкого и минимального уровней готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Как видно из приведённых данных, констатирующий эксперимент выявил весьма незначительную исходную статистическую различимость экспериментальной и контрольной групп.

Процесс формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности состоял из четырёх этапов: пассивный этап; кураторский этап; автономный этап; творческий этап.

Для получения и поэтапной систематизации результатов по окончании каждого этапа нами делался промежуточный срез показателей уровня сформированности готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

По окончании эксперимента показатели в контрольной и экспериментальной группах сравнивались с данными констатирующего эксперимента. Суммарные показатели представлены на диаграммах (рис. 5, 6):



Рисунок 5. Общие результаты констатирующего эксперимента (в %)



Рисунок 6. Общие результаты формирующего эксперимента (в %)

Полученные данные свидетельствуют о том, что в результате внедрения в учебный процесс разработанной структурно-функциональной модели произошло качественное изменение уровня готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя.

Для проверки гипотез и доказательства научной обоснованности, достоверности результатов и объективности исследования был применён метод математической статистики. Так как выборка имеет нормальное распределение, для проверки достоверности полученных результатов был выбран критерий χ^2 Пирсона.

Кроме того, выбор был сделан, исходя из наличия следующих показателей: наличия экспериментальной и контрольной групп, сопоставления полученных эмпирических распределений с теоретическим распределением, а также возможности сопоставления двух или более эмпирических распределений одного и того же признака. В исследовании эмпирическими данными являлись показатели экспериментальной группы, а теоретическими – контрольной группы.

Математическая обработка полученных результатов проводилась при числе степеней свободы (n) = 3, при уровне значимости $\alpha=0,05$ (критическая точка распределения при таких данных составляет 7,815).

Для статистической проверки результатов эксперимента нами применялся первый уровень значимости. Это обозначает, что до 5% включительно составляет вероятность того, что вывод о достоверности теоретических и эмпирических различий ошибочен, при этом на самом деле они недостоверны. Таким образом, если критическая точка распределения после расчётов будет меньше или равна 7,815, то достоверной будет являться **нулевая гипотеза**, сущность которой заключается в том, что в рамках заданных педагогических условий (время, численность группы, учебный материал) с использованием системы проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов, не могут быть сформированы профессиональные творческие умения.

Расчёты производились в автоматическом режиме на специализированном сайте он-лайн статистики, расположенном по адресу: <http://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>. Математическая обработка экспериментальных данных продемонстрировала, что на всех этапах формирующего эксперимента значение χ^2 оказалось выше порогового 7,815 (см. табл. 3). Из этого следует, что **верной является альтернативная гипотеза**, согласно которой в рамках заданных педагогических условий (время, численность группы, учебный материал) с использованием системы проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов, профессиональные творческие умения могут быть сформированы.

Таблица 3.

Обработка результатов формирующего эксперимента с помощью критерия Пирсона

<i>Уровни сформированности</i>	<i>ЭГ (%)</i>	<i>КГ (%)</i>	<i>χ^2</i>
Пассивный этап			

Нулевой	3	33	37,052
Низкий	46	43	
Средний	44	17	
Высокий	7	7	
Кураторский этап			
Нулевой	0	27	52,254
Низкий	31	48	
Средний	57	18	
Высокий	12	7	
Автономный этап			
Нулевой	0	26	74,524
Низкий	17	48	
Средний	39	19	
Высокий	44	7	
Творческий этап			
Нулевой	0	25	134,616
Низкий	4	59	
Средний	39	13	
Высокий	57	3	

Вместе с тем, методом экспертных судей было определено, что использование совокупности проблемных заданий, активизирующих проблемные ситуации различных типов, положительно влияет не только на овладение профессиональными творческими умениями, но и на овладение профессиональными знаниями и умениями.

На основании полученных результатов экспериментального исследования и их математической обработки можно сделать вывод, что разработанная структурно-функциональная модель формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя является эффективной, а процесс формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя на основе проблемного подхода – доказанным.

Таким образом, поставленная цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена. Состоятельность теоретических положений исследования достоверно экспериментально и статистически доказана.

В Заключении диссертационного исследования сформулированы выводы, показывающие, что результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу. Апробированная на факультете естествознания, географии и туризма ЛГУ им. А.С. Пушкина модель и методика построения учебного процесса на основе системы проблемных заданий, активизирующих пять типов проблемных ситуаций, может быть применена и для других факультетов и образовательных организаций в целях формирования профессиональной творческой деятельности выпускников.

Результаты диссертационного исследования можно рассматривать как исходные для дальнейшего составления программ повышения квалификации молодого специалиста в области накопления опыта его профессиональной творческой деятельности.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

1. Скворцов, А.В. Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования / А.В. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Науч. журнал. – СПб., 2013. – № 3. – Т. 3 Педагогика. – С. 7-15. – 0,7 п.л.
2. Скворцов, А.В. Проблематизация заданий как путь формирования творческого мышления студентов / А.В. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Науч. журнал. – СПб., 2014. – № 1. – Т.3 Педагогика. – С. 37-43. – 0,6 п.л.
3. Комиссарова, Т.С. Актуальность проблематизации современного учебного материала при подготовке бакалавров педагогического образования (география, биология) / Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Науч. журнал. – СПб., 2012. – №3. – Т. 3 Педагогика. – С. 25-34. – 0,8 п.л. / 0,5 п.л. авт.
4. Скворцов, А.В. Проблематизация учебного текста как средство развития творческого мышления бакалавров / А.В. Скворцов // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2015. – №3. – С. 125-130. – 0,8 п.л.
5. Скворцов, А.В. О подготовке бакалавра педагогического образования к профессиональной творческой деятельности учителя / А.В. Скворцов // Научный диалог: Науч. журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 10 (58) / 2016. С. 375-385. – 0,6 п.л.
6. Скворцов, А.В. Этапы формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности / А.В. Скворцов // Журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования». – СПб., 2016. – № 11. – С. 66-74. – 1 п.л.
7. Скворцов, А.В. Профессиональные творческие умения учителя-предметника как условие формирования творческих способностей учащихся / А.В. Скворцов, Т.С. Комиссарова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Науч. журнал. – СПб., 2016. – №4. – Ч.2. – С. 173-180. – 0,9 п.л. / 0,5 п.л. авт.
8. Скворцов, А.В. Роль проблематизации учебного материала в реализации компетентностного подхода при подготовке бакалавров педагогического образования. / А.В. Скворцов // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы междунар. науч. конф. 23-24 ноября 2012 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 141-145. – 0,5 п.л.
9. Скворцов, А.В. Реализация компетентностного подхода при подготовке бакалавров педагогического образования (география, биология) / А.В. Скворцов

- // XVII Царскосельские чтения: Материалы междунар. науч. конф. 23-24 апреля 2013 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. II – С. 129-132. – 0,5 п.л.
10. Скворцов, А.В. Вопросы формирования творческого мышления бакалавров педагогического образования средствами решения проблемных задач / А.В. Скворцов // Экологическое равновесие: антропогенные изменения географической оболочки Земли, охрана природы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 28-29 октября 2013 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 206-212. – 0,4 п.л.
 11. Скворцов, А.В. Постановка и решение проблемных задач как средство формирования творческого мышления бакалавров педагогического образования / А.В. Скворцов // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы междунар. науч. конф. 28-29 ноября 2013 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 213-217. – 0,6 п.л.
 12. Скворцов, А.В. Проблемное обучение, его структура и роль в подготовке бакалавров педагогического образования / А.В. Скворцов // Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения: Материалы XX междунар. науч.-практ. конф. 29 марта 2014 г. – М.: Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. – С. 130-134. – 0,5 п.л.
 13. Скворцов, А.В. Роль и место проблемного обучения в современной системе подготовки бакалавров педагогического образования / А.В. Скворцов // XVIII Царскосельские чтения: Материалы междунар. науч. конф. 22-23 апреля 2014 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т. II. – С. 73-77. – 0,5 п.л.
 14. Скворцов, А.В. Проблемный подход при подготовке бакалавров педагогического образования / А.В. Скворцов // Экологическое равновесие: проблемы развития территории: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 11-12 ноября 2014 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 206-209. – 0,4 п.л.
 15. Комиссарова, Т.С. Пространственно-графический тип проблемных заданий при профессиональной подготовке специалистов – психолого-педагогический подходы / Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов // Академическая наука - проблемы и достижения: Материалы V междунар. науч.-практ. конф. 1-2 декабря 2014 г. – SC, USA. North Charleston: LaCross Road, 2014. Т. 1. С. 33-37. – 0,6 п.л. / 0,3 п.л. авт.
 16. Комиссарова, Т.С. Опыт формирования творческой деятельности в духовно-нравственном воспитании личности / Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов // Историко-культурное и духовное наследие: традиции и современность: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 11-13 декабря 2015 г. – Куремяэ: Изд-во Пюхтицкого Успенского монастыря, 2015. – С. 99-106. – 0,6 п.л. / 0,3 п.л. авт.
 17. Комиссарова, Т.С. Духовно-нравственное воспитание творческой личности средствами проблемного обучения / Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов // Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи: опыт, инновации, достижения: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф. 25 сентября 2015 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 61-67. – 0,7 п.л. / 0,4 п.л. авт.