

На правах рукописи



МАСКИНА Ольга Геннадьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ОТРАСЛЕВОЙ ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2024

Работа выполнена в ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Федоров Владимир Анатольевич

Официальные оппоненты:

Шихов Юрий Александрович
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет
им. М.Т. Калашникова», заведующий кафедрой физики и оптотехники

Львов Леонид Васильевич
кандидат педагогических наук, доцент,
ЧОУ ВО «Международный Институт Дизайна и Сервиса», доцент кафедры
экономики и управления

Ведущая организация
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»

Защита состоится 25 октября 2024 в 10.00 ч. на заседании
диссертационного совета 33.2.019.01 при ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-педагогический университет» по адресу:
620133, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а, ауд. 10-211, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»:
<https://ds.rsvpu.ru/dissertacii-prinyatye-k-rassmotreniyu-i-zashchite/maskina-olga-gennadevna>

Автореферат разослан 23 августа 2024 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор



Чупина Валентина Александровна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Рынок труда ориентируется на работников, способных удовлетворить запросы общества и потенциальных работодателей, нуждающихся в высококвалифицированных и быстро адаптирующихся специалистах. Важнейшим поставщиком таких кадров является система среднего профессионального образования (далее – СПО).

Потребность в специалистах среднего звена, служащих и квалифицированных рабочих подтверждается данными Росстата, согласно которым к началу 2023 года доля вакантных мест для указанных групп составила 32,39% от общей потребности в кадрах в России. Востребованность программ СПО подтверждается и ростом количества выпускников – за последние десятилетия оно увеличилось с 579,3 до 612,5 тыс. чел. В трудовых коллективах 25% численности работников имеют среднее профессиональное образование.

В свою очередь, организация образовательного процесса в системе СПО предполагает создание условий, максимально приближающих обучающихся к будущей профессиональной деятельности, обеспечивая соответствие требованиям работодателей к их квалификации. Следовательно, профессиональным образовательным организациям необходимы педагоги профессионального обучения, владеющие отраслевыми, педагогическими, знаниями, умениями, навыками и способные применять их для формирования у обучающихся СПО общих и профессиональных компетенций. В России значимость таких педагогов подтверждена в Государственной программе «Развитие образования» до 2030 года, а для их подготовки призвана система профессионально-педагогического образования (далее – ППО).

Подготовка педагога профессионального обучения носит интегративный характер и включает психолого-педагогический и отраслевой компоненты. В рамках последнего на практических занятиях и в ходе учебных и производственных практик будущий выпускник системы ППО осваивает отраслевую практико-ориентированную деятельность в соответствии с профилем подготовки и разновидностью образовательных программ СПО.

Отраслевая практико-ориентированная деятельность в подготовке педагога профессионального обучения реализует принцип деятельностной направленности, способствует более глубокому погружению в предметную область определенной отрасли. Именно отраслевая практико-ориентированная деятельность не только способствует освоению теоретических основ рабочей профессии или специальности выпускника системы СПО, которой будущему педагогу предстоит обучать своих студентов, но в первую очередь позволяет овладеть этой профессией или специальностью практически, в реальных производственных условиях, что важно для качества и эффективности подготовки рабочих и специалистов среднего звена.

При всей значимости отраслевой практико-ориентированной деятельности педагогов профессионального обучения следует признать наличие в содержании и организации ППО проблем, связанных с формированием их готовности к ней, разрешение которых невозможно без научного осмысления столь важной составляющей профессионально-педагогического образования.

Данные проблемы обусловлены развивающимися техникой и технологиями реального производства и изменяющимися социально-педагогическими условиями в высшем образовании и СПО.

В *социально-педагогическом* аспекте актуальность исследования обусловлена потребностями государства, общества, экономики и личности в педагогах профессионального обучения, готовых к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности как одной из важнейших составляющих образовательного процесса в системе СПО, подготовка к которой требует создания определенных организационно-педагогических условий в высшем ППО.

В *научно-теоретическом* аспекте актуальность исследования обоснована необходимостью определения научно-методологических подходов и выявления организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе СПО.

В *научно-методическом* аспекте актуальность исследования определена необходимостью разработки и внедрения в процесс подготовки педагогов профессионального обучения научно-методического и организационно-методического обеспечения формирования их готовности к выполнению отраслевой практико-ориентированной деятельности в системе СПО.

Ключевые понятия исследования:

– *отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения* – это деятельность, выполняемая педагогом профессионального обучения в процессе реализации программы подготовки специалистов среднего звена определенной отраслевой разновидности, предполагающая выполнение трудовых действий, соответствующих получаемой обучающимися специальности и запросам рынка труда;

– *готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности* – целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО.

Степень разработанности темы исследования.

К настоящему времени в педагогике накоплен большой опыт, который может быть использован для разработки теоретических и практических аспектов проблемы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Основы профессионального образования отражены в работах С. Я. Батышева, В. И. Блинова, Т. Ю. Ломакиной, А. М. Новикова, Е. В. Ткаченко. Готовность к профессиональной деятельности изучена М. И. Дьяченко, Г. Н. Жуковым, Л. А. Кандыбович, В. Ш. Масленниковой.

Фундаментальные основы профессионально-педагогического образования разработаны П. Ф. Кубрушко, В. С. Ледневым, Г. М. Романцевым, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоровым, Н. В. Ронжиной. Вопросам подготовки педагога профессионального обучения посвящены труды Э. Ф. Зеера, В. П. Косырева, Н. К. Чапаева, Ю. А. Шихова, Н. Е. Эргановой и др.

Производственное обучение в профессиональном образовании подробно изучено и представлено в работах С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, М. А. Жиделева, Г. И. Кругликова, В. А. Скакуна, Н. И. Тамарина, М. С. Шафаренко.

Возможности совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения внутри организации СПО описаны в работах таких исследователей, как О. С. Бобина, М. Л. Коцуба, Л. Ф. Мустафаева. В исследованиях С. А. Башковой, И. С. Гавриловой, О. Е. Кузовенко, И. В. Ушатовой уделено внимание профессиональной компетентности или формированию профессиональных компетенций будущего педагога профессионального обучения. Отраслевая подготовка педагога профессионального обучения представлена в работах А. В. Гамова, Н. И. Зыряновой, В. П. Фалько, М. А. Федуловой, М. А. Черепанова. Экономические аспекты подготовки будущих педагогов профессионального обучения исследовались С. А. Влазневой, О. Е. Кузовенко, А. А. Пятышкиным, Е. Н. Хаматнуровой.

Подготовка педагога профессионального обучения по рабочей профессии в условиях производственного обучения отражена в работах Б. Н. Гузанова, Э. А. Ислямовой, А. С. Кривоноговой, Н. Н. Ульяшиной.

Вопросам практико-ориентированного обучения посвящены труды И. Ю. Калугиной, Л. В. Львова, И. В. Петровой, В. А. Скворцова, Е. В. Стахиейвой.

Несмотря на наличие большого количества работ, с разной степенью глубины исследующих отдельные компоненты подготовки педагога профессионального обучения, большинство из них имеет лишь косвенное отношение к отраслевой практико-ориентированной деятельности будущего педагога системы среднего профессионального образования.

На основании анализа литературы, отражающей проблемы теории и практики подготовки педагога для системы среднего профессионального образования, выявлены следующие **противоречия**:

- на *социально-педагогическом* уровне – между потребностью государства, общества, экономики и личности в педагогах профессионального обучения, подготовленных к отраслевой практико-ориентированной деятельности как одной из важнейших составляющих образовательного процесса в системе СПО, и недостаточным уровнем организации подготовки к этой деятельности в условиях реализации программ высшего профессионально-педагогического образования;

- на *научно-теоретическом* уровне – между современными требованиями к готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и недостаточной теоретической разработанностью процесса формирования такой готовности в теории профессионально-педагогического образования в изменившихся социально-педагогических условиях;

- на *научно-методическом* уровне – между необходимостью целенаправленного и полноценного освоения отраслевой практико-ориентированной деятельности будущими педагогами профессионального

обучения и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения такой деятельности, а также средств контроля ее результатов.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: какие организационно-педагогические условия формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности обеспечат соответствие результатов его подготовки актуальным требованиям системы СПО?

Актуальность, теоретическая и практическая значимость проблемы определили выбор **темы** исследования: «Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности».

В исследование введено **ограничение**: оно проведено в рамках образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и проверить их результативность в опытно-поисковой работе.

Объект исследования – процесс подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Гипотеза исследования содержит предположение о том, что готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет сформирована, если:

- с учетом структуры и содержания образовательного процесса в системе СПО будет конкретизировано понятие «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» и выявлены теоретико-методологические основы исследования, способствующие разработке модели и процесса формирования данной готовности;

- процесс формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет осуществляться согласно структурно-функциональной модели, разработанной на основе целостности, согласованности и взаимосвязи его составляющих компонентов: целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического, деятельностного, оценочного и результативного;

- в рамках реализации основной образовательной программы высшего профессионально-педагогического образования формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет осуществляться в виде специально организованного, методически выстроенного процесса, включающего такие компоненты, как теоретическая и практическая подготовка, а также подготовка к прохождению

итогового аттестационного мероприятия, отражающие его специфику и содержание;

– процесс подготовки будет обеспечен комплексом соответствующих организационно-методических, содержательно-деятельностных, технологических и кадровых условий.

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи исследования**:

1) конкретизировать понятие «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» применительно к объекту и предмету исследования и выявить теоретико-методологические основы процесса формирования такой готовности в современных социально-педагогических условиях;

2) на основании анализа существующей практики образовательного процесса и его научного обеспечения определить состояние процесса формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в основной образовательной программе высшего ППО;

3) разработать структурно-функциональную модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, определить этапы процесса формирования, установить критерии и уровни сформированности готовности;

4) обосновать и разработать организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности;

5) спроектировать и провести опытно-поисковую работу по реализации процесса, построенного на основании модели, и организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили подходы и теории, позволившие определить основные компоненты системы подготовки педагога профессионального обучения, установить место и значимость отраслевой практико-ориентированной деятельности в этой системе, а также ее влияние на качество обучения и результаты профессиональной деятельности педагога профессионального обучения:

– системный подход (В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, М. А. Данилов, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин);

– компетентностный подход (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской);

– личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская);

– деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков);

– теория профессионального образования (С. Я. Батышев, В. И. Блинов, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, Е. В. Ткаченко, В. С. Третьякова, Н. К. Чапаев);

– теория профессионально-педагогического образования (Б. Н. Гузанов, Э. Ф. Зеер, А. Г. Кислов, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, Н. В. Третьякова, В. А. Федоров);

– теория практико-ориентированного обучения (А. А. Вербицкий, И. Ю. Калугина, Л. В. Львов, А. М. Новиков, И. В. Петрова, В. А. Скворцов, Е. В. Стахиева).

В работе использованы такие **методы исследования**, как:

– *теоретические*: анализ научной и методической литературы по теме исследования для выявления ключевой проблемы и возможных вариантов ее решения, ретроспективный анализ становления и развития практической составляющей в подготовке педагога профессионального обучения, изучение нормативно-правовых актов, способствующее установлению современного состояния процесса формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности в условиях реализации программ высшего ППО, индуктивный метод в изучении места отраслевой практико-ориентированной деятельности в подготовке педагога профессионального обучения и синтез полученной информации для обобщения и формулирования выводов;

– *эмпирические*: анкетирование, наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности, метод экспертных оценок, направленные на определение исходного и итогового уровня готовности испытуемых к отраслевой практико-ориентированной деятельности, опытно-поисковая работа для получения результатов реализации процесса формирования исследуемой готовности и статистические методы анализа этих результатов.

База исследования. Опытнo-поисковая работа проводилась на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск). В формирующем и контрольном этапах участвовало 167 человек, из них 153 студента очной формы обучения и 14 экспертов (преподаватели системы СПО и университетов).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2018 по 2024 год и включало три этапа.

На *первом этапе* (2018–2021) проводился анализ научной, педагогической, методической литературы и нормативной документации, который послужил основой для установления теоретических и практических аспектов проблемы формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. В ходе этого этапа сформулированы отправные позиции исследования, его терминологический аппарат; представлен план опытно-поисковой работы.

На *втором этапе* (2021–2023) разработаны и методологически обоснованы структурно-функциональная модель и процесс формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, предложены организационно-педагогические условия реализации процесса.

На *третьем этапе* (2023–2024) проведена статистическая обработка и анализ результатов опытно-поисковой работы, скорректированы теоретические и практические выводы, оформлены результаты диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

– на основе анализа научно-методической литературы и нормативной документации, а также с учетом существующей практики подготовки будущих педагогов профессионального обучения конкретизировано понятие «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности» в части характеристики результата подготовки будущего педагога профессионального обучения к деятельности в системе СПО;

– выявлены методологические основания формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как совокупности подходов, в которой системный подход выступает в качестве общенаучной основы, компетентностный – устанавливает цель и обеспечивает ее достижение, личностно-ориентированный – отвечает за приращение личностных качеств, а деятельностный – за освоение необходимых отраслевых умений и навыков;

– разработана структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности в современных социально-педагогических условиях, основанная на системном, компетентностном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах и состоящая из взаимосвязанных блоков: целевого, раскрывающегося через смысловую функцию, теоретико-методологического, опирающегося на обосновывающую функцию, содержательного и технологического, определяемых организационной функцией, деятельностного, реализующегося через формирующую функцию, оценочного и результативного, связанных с оценочной и корректирующей функциями соответственно;

– определены этапы формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, отражающие содержание изучаемого процесса в представлении его составляющих (вводной, основной и итоговой), установлены критерии формирования готовности: мотивационный, деятельностный, рефлексивный;

– выявлен комплекс организационно-педагогических условий: организационно-методических, содержательно-деятельностных, технологическо-инструментальных и кадровых, предполагающих корректировку методической последовательности отраслевых дисциплин и практик, создание мотивационной практико-ориентированной среды, применение активных педагогических технологий обучения, обучение преподавателей, занятых в отраслевой подготовке педагогов профессионального обучения для формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Теоретическая значимость исследования.

Полученные результаты исследования расширяют научные представления о значении и содержании процесса формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности с учетом существующих условий высшего профессионально-педагогического образования в части:

1) конкретизированного понятия «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности», отражающего полноценный результат подготовки будущего педагога профессионального обучения;

2) разработанной структурно-функциональной модели формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, составляющей основу для создания и осуществления процесса формирования исследуемой готовности через реализацию функций каждого блока;

3) выявленных этапов формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности и компонентов этого процесса, детализирующих его содержание и результат;

4) выявленных организационно-педагогических условий, способствующих положительной результативности реализации процесса, разработанного на основании структурно-функциональной модели.

Практическая значимость исследования подтверждается:

– результатами реализации процесса, разработанного на основании структурно-функциональной модели формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, с соблюдением предложенных организационно-педагогических условий (подтверждено актами внедрения);

– применением разработанных методических материалов (задание для подготовки к демонстрационному экзамену по компетенции R11 «Предпринимательство» – «Проект предпринимательской деятельности») в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности;

– опубликованными 19 научными работами (из которых 7 в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ), указывающими на возможность применения модели и условий формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности;

– возможностью использования результатов исследования в практике образовательных организаций высшего образования при реализации программ подготовки педагогов профессионального обучения по другим отраслевым разновидностям, в том числе при корректировке учебных планов и образовательных программ, в ходе повышения квалификации педагогических кадров образовательных организаций высшего профессионально-педагогического образования, а также в научных исследованиях в области профессионально-педагогического образования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Процесс формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности будет результативным, если такую готовность понимать как целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в

соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО. Готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности является важным компонентом подготовки будущего педагога профессионального обучения, обуславливающим возможности реализации образовательного процесса по программам СПО, приближенного к реальным производственным условиям.

2. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности необходимо осуществлять на основе ведущих положений системного, компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Системный подход позволяет рассматривать подготовку педагога профессионального обучения как систему, выделяя и закрепляя среди ее составляющих место для отраслевой практико-ориентированной деятельности; компетентностный – ориентирует на получение качественного результата подготовки педагога для системы СПО в актуальных социально-педагогических условиях, личностно-ориентированный подход учитывает особенности личности будущего педагога и проявляется в формировании его личностных качеств, деятельностный – предусматривает подготовку педагога профессионального обучения к трудовым действиям, выполняемым будущими выпускниками системы СПО соответствующей отрасли.

3. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности должно производиться согласно разработанной структурно-функциональной модели, включающей в себя целевой (определяющий назначение формирования готовности), теоретико-методологический (обосновывающий запросы рынка труда и общества), содержательный и технологический (устанавливающие компоненты и педагогические условия формирования готовности), деятельностный (содержащий общую последовательность формирования готовности), оценочный (подразумевающий оценку результатов обучения по мотивационному, деятельностному и рефлексивному критериям) и результативный (включающий обратную связь по результатам обучения) блоки, соответствующей актуальным социально-педагогическим условиям и отражающей требования рынка труда к результатам подготовки будущих педагогов для системы среднего профессионального образования.

4. Процесс формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности необходимо проводить в соответствии с этапами, включающими: вводный – теоретическую и практическую подготовку к самостоятельной деятельности (на лекциях – работа, направленная на восприятие материала; на практических занятиях – выполнение заданий под контролем преподавателя; промежуточная аттестация – демонстрация отдельных элементов деятельности); основной – самостоятельную практическую деятельность (практическая отработка умений и навыков, продуктивная деятельность, поисковая работа на практических занятиях по отраслевым дисциплинам и в ходе отраслевых производственных практик, промежуточная аттестация с элементами демонстрационного экзамена);

итоговый – демонстрацию сформированной готовности (освоенных умений и навыков) в смоделированных производственных условиях, позволяет будущим педагогам профессионального обучения освоить отраслевые умения и навыки, необходимые при реализации образовательных программ СПО.

5. Успешное формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности обеспечивают следующие организационно-педагогические условия:

- организационно-методические, предусматривающие корректировку последовательности и методического сопровождения формирования готовности;
- содержательно-деятельностные, подразумевающие мотивацию обучающихся и их активное включение в профессиональную деятельность;
- технологическо-инструментальные, требующие использования активных педагогических технологий обучения и инструментов оценки выполнения заданий;
- кадровые, предполагающие ознакомление преподавателей, участвующих в отраслевой подготовке педагогов профессионального обучения, с обновленной последовательностью и содержанием формирования их готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическим обоснованием отправных теоретических положений, соответствующих современным требованиям педагогической науки и практики; сообразностью применяемых методов цели и задачам исследования; опорой на тщательно отобранные научные и нормативно-правовые источники информации; построением выводов на основании анализа научных публикаций и данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы; воспроизводимостью результатов исследования при соблюдении указанных условий; статистическим подтверждением результатов исследования в опытно-поисковой работе.

Личный вклад автора состоит в самостоятельной разработке, структурировании и осуществлении исследования; уточнении понятий «отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения» и «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности»; теоретическом обосновании и разработке структурно-функциональной модели, практической реализации процесса формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности; выявлении и опытной проверке результативности процесса и его условий; разработке методических материалов и дидактических средств; в систематизации, обработке и интерпретации полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись последовательно на всех этапах и в рамках опытно-поисковой работы. Полученные результаты отражены в статьях различного уровня. Результаты отдельных этапов исследования представлены на международных (Москва, 2021; Екатеринбург, 2022, 2023, 2024; Казань, 2023; Минск, 2023; Уфа, 2024) и всероссийских конференциях (Пермь, 2024; Евпатория, 2024).

Результаты исследования обсуждались в ходе стратегической сессии (Санкт-Петербург, 2021), на семинарах по практической методологии научно-

педагогического исследования (Екатеринбург, 2023, 2024), научных семинарах и заседаниях кафедр в РГППУ (Екатеринбург, 2022–2024).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования по направлениям исследования п. 18 «Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования», п. 17 «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (221 источник, из них 27 – зарубежных авторов) и шести приложений. Текст сопровождает 31 рисунок, 37 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность выбранной темы исследования; рассмотрена степень разработанности проблемы в педагогической теории и практике; определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи, установлен комплекс методов исследования; представлены научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности как научная проблема»** описывается значение подготовки педагога профессионального обучения для современного рынка труда и государства. С опорой на классиков деятельностного подхода отмечается важность практико-ориентированной подготовки педагога, способного готовить рабочие кадры или специалистов среднего звена в соответствии с потребностями государства и общества.

В ходе теоретического анализа научной литературы уточняются понятия «отраслевая практико-ориентированная деятельность педагога профессионального обучения» и «готовность педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности».

В качестве теоретико-методологической основы исследования приводятся подходы: системный – обеспечивающий возможность выстраивания процесса формирования готовности как системы (М. А. Данилов, Н. В. Кузьмина, Т. И. Шамова, Г. П. Щедровицкий); личностно-ориентированный – способствующий организации образовательного процесса, с точки зрения развития личности (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская); деятельностный – направленный на усвоение знаний, умений и навыков через освоение видов деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков); компетентностный – составляющий основу для получения комплексного результата формирования готовности (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской).

На основе различных подходов к установлению компонентов формирования готовности (Л. В. Андрухив, М. И. Дьяченко, Г. Н. Жуков, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин) приводится перечень критериев, диагностирующих сформированность готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности: мотивационный (положительное отношение к деятельности и интерес к ней); деятельностный (способность выполнять и демонстрировать отраслевые умения и навыки); рефлексивный (умение анализировать результаты собственной и сторонней деятельности, делать выводы, исправлять ошибки).

С учетом истории развития ППО (П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров) и его отраслевой практико-ориентированной составляющей, берущей начало от производственного обучения (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, М. А. Жиделев, Г. И. Кругликов, В. А. Скакун, Н. И. Тамарин, М. С. Шафаренко), исследование описывает видоизменение отраслевой практико-ориентированной деятельности в развитии ФГОС. Особое внимание уделяется текущему состоянию процесса формирования исследуемой готовности; проводится сопоставительный анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей образовательный процесс будущего педагога системы СПО. По результатам анализа выявляются противоречия между потребностью общества в педагогах профессионального обучения, ориентированных на практическую деятельность, и существующими дефицитами в высшем ППО (отсутствие четкой методической последовательности формирования готовности, неточное определение содержания этого процесса, средств и технологий, используемых для его осуществления), которые вызваны изменяющимися социально-педагогическими условиями. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость пересмотра подготовки педагога для системы СПО в части компонента, отвечающего за практическое овладение отраслевой деятельностью, которой педагогу в системе СПО предстоит обучать своих студентов.

В диссертации приводятся работы авторов, рассматривающих компенсацию дефицитов подготовки педагога системы СПО силами профессиональных образовательных организаций (О. С. Бобина, М. Л. Коцуба, Л. Ф. Мустафаева); через формирование профессиональных компетенций (С. А. Башкова, И. С. Гаврилова, О. Е. Кузовенко) или отраслевую подготовку (Н. И. Зырянова, М. А. Федулова); проектную (О. В. Богомоллова, Е. Д. Трегубова, Т. В. Шутова) и другие виды деятельности педагога. Отдельного внимания заслуживают работы, анализирующие подготовку педагога профессионального обучения по рабочей профессии в условиях производственного обучения, как наиболее близкие аналоги решения проблемы (Н. В. Бельгай, Э. К. Ислямова, А. С. Кривоногова, Н. Н. Ульяшина). Теоретическое исследование проблемы позволило установить важность и одновременно отсутствие прямого решения ключевой проблемы исследования: несмотря на значительный вклад авторов в развитие теории и практики ППО, результаты изученных работ не обеспечивают достижение поставленной цели.

Поэтому в рамках исследования требовалось разработать модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, способную описать полноценную подготовку педагога для работы в организациях системы СПО; на основании разработанной модели следовало представить процесс формирования готовности; выявить организационно-педагогические условия процесса формирования готовности; на практике проверить и доказать результативность процесса и условий.

Во второй главе **«Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности»** с опорой на методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный) и раскрывающие их принципы представлена структурно-функциональная модель формирования исследуемой готовности.

Модель (рисунок 1) характеризуется целостностью и состоит из блоков:

– *целевой* – раскрывается через смысловую функцию формирования готовности, определяющую ее предназначение в рамках подготовки будущих педагогов, и содержит соответствующие цель и задачи;

– *теоретико-методологический* – опирается на обосновывающую функцию, отражает выбранные подходы, принципы и требования к выпускникам, представленные в нормативных документах. Методологические подходы являются отправными позициями в процессе формирования исследуемой готовности.

С точки зрения системного подхода модель представлена как совокупность взаимосвязанных элементов, образующих систему: изменение одного из элементов, влечет за собой изменение всех остальных. Использование личностно-ориентированного подхода означает ориентацию модели на личность педагога как на цель, результат и критерий формирования исследуемой готовности. Деятельностный подход использован в связи с деятельностной направленностью формирования готовности. Использование компетентностного подхода в модели обосновано стремлением к подготовке конкурентоспособного профессионала, способного к выполнению работ в соответствии с предъявляемыми требованиями и актуальными условиями:

– *содержательный* – включает компоненты, описывающие освоение отраслевых знаний, умений и владений. Организационная функция содержательного блока модели состоит в определении компонентов и условий формирования готовности;

– *технологический* – дополняет содержательный, раскрываясь также организационной функцией. Блок представлен комплексом методов, форм, средств и современными технологиями обучения, которые позволяют включать обучающихся в активную работу на занятиях;

– *процессуально-деятельностный* – реализует формирующую функцию путем определения последовательности этапов формирования готовности: вводного, основного и итогового. Особое внимание здесь уделено последовательности, взаимосвязи и наполнению этапов формирования готовности;

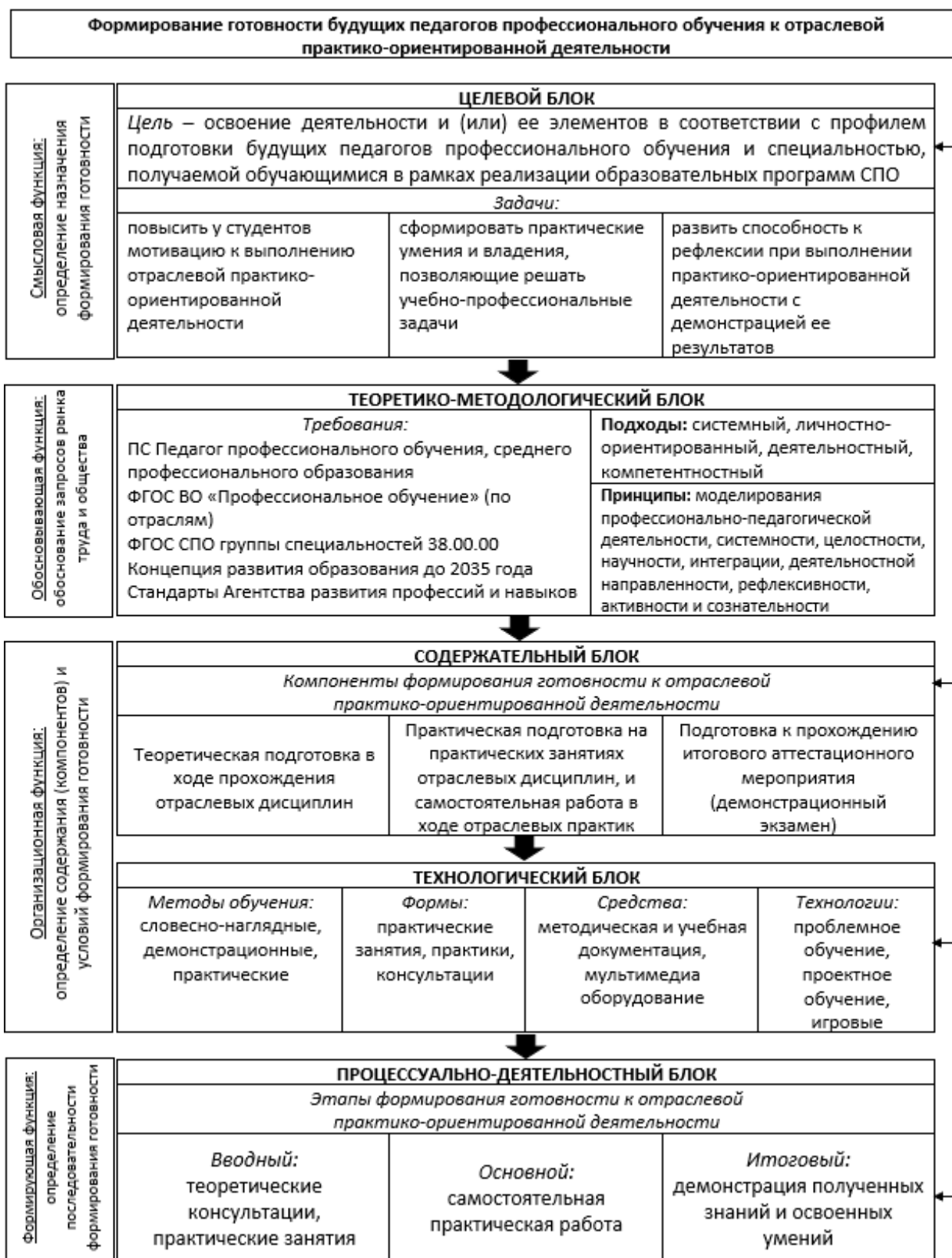


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

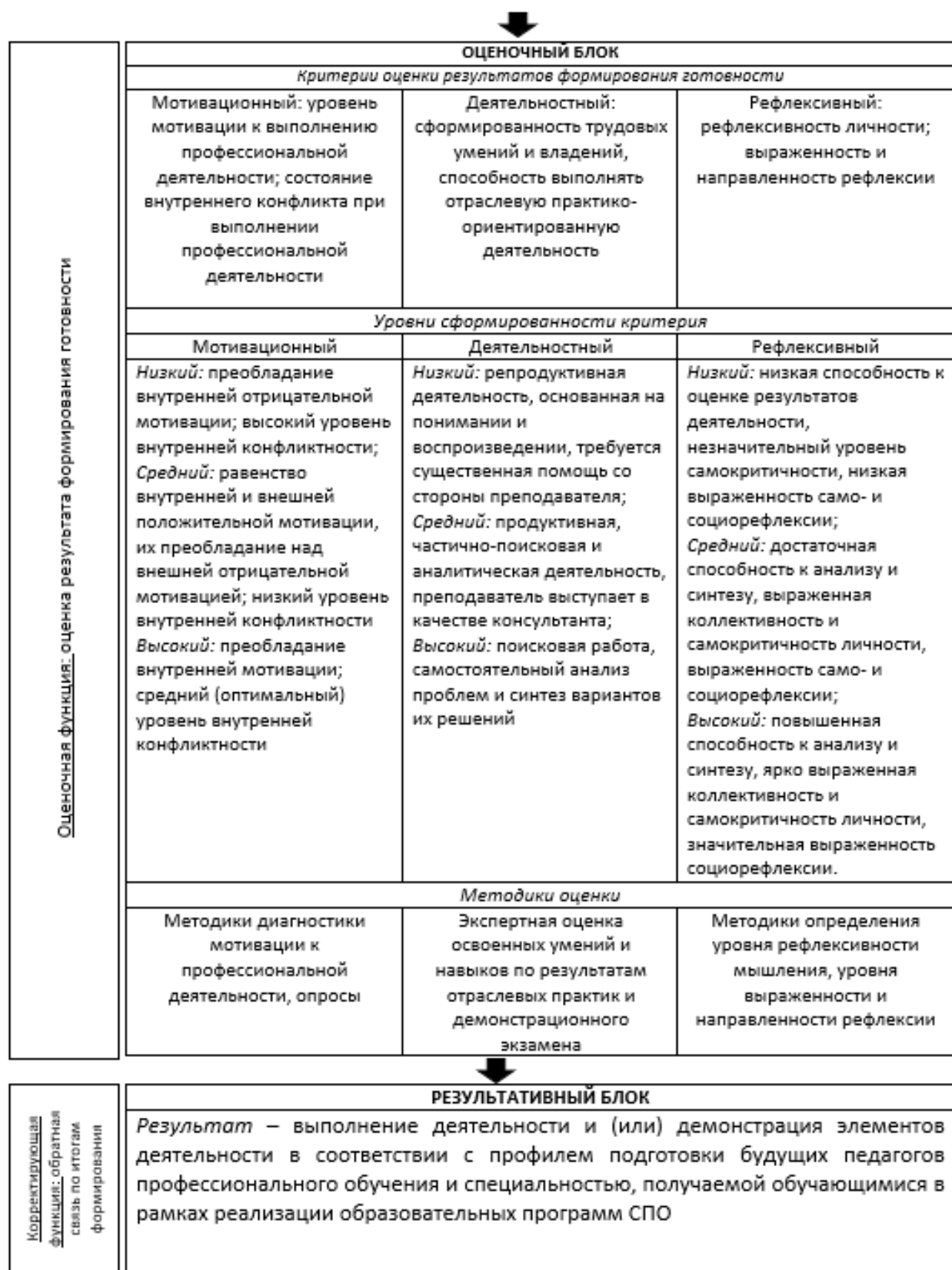


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

– *оценочный* – предназначен для диагностики достижения поставленной цели через уровни готовности (низкий, средний, высокий) и содержит соответствующие критерии: мотивационный, деятельностный, рефлексивный;

– *результативный* – призван при помощи корректирующей функции и обратной связи соотнести полученные результаты формирования готовности с поставленной целью.

На основании представленной модели разработан процесс формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности (рисунок 2).

Вводный этап охватывает первый курс обучения и начало второго. Этап в большей степени посвящен теоретической подготовке: студенты получают необходимые отраслевые знания в ходе знакомства с первыми отраслевыми дисциплинами, учатся понимать выполняемые действия, закрепляют их в процессе первой учебной практики. Вместе с этим обучаемые получают мотивацию к профессии в целом и к отраслевой деятельности в частности через активную работу на занятиях и вне их: деловые игры, дискуссии, обсуждения, участие в экскурсиях. На этом же этапе происходит ознакомление с особенностями демонстрационного экзамена, который в будущем предстоит сдавать студентам. Начало второго курса знаменуется продолжением в изучении отраслевых дисциплин с постепенным усложнением материала. Однако в ходе второго курса акцент с теории переходит на практику, и начинается основной этап процесса формирования готовности.

Основной этап включает продолжение изучения отраслевых дисциплин на втором курсе с одновременным прохождением распределенной отраслевой практики: студенты разрабатывают собственный проект предпринимательской деятельности, для выполнения которого необходимы знания и умения, полученные на лекционных и практических занятиях по экономическим дисциплинам. Здесь же обучаемые предварительно осваивают содержание заданий демонстрационного экзамена. Основной этап продолжается и на третьем курсе, однако здесь основная деятельность – практическая, отраслевые знания и умения – узконаправленные и специализированные, работа студентов носит еще более самостоятельный характер. Знания и умения закрепляются в процессе работы в реальных условиях – в ходе отраслевых производственных практик. На третьем курсе проходит организационная подготовка к демонстрационному экзамену: пробные занятия на полигоне для демоэкзамена, его тестовое прохождение. Мотивация к отраслевой практико-ориентированной деятельности происходит в действии: студенты учатся применять знания на практике, посещают реальные организации и предприятия, используют ранее разработанные проекты предпринимательской деятельности на занятиях, в ходе производственных практик и для тренировки к демонстрационному экзамену. Полностью основной этап завершается на четвертом курсе, когда завершается освоение отраслевых дисциплин, выполняются научно-исследовательские и выпускные квалификационные работы.

Итоговый этап проходит на четвертом курсе и подразумевает финальную подготовку к прохождению демонстрационного экзамена по компетенции «Предпринимательство» и непосредственное его прохождение.

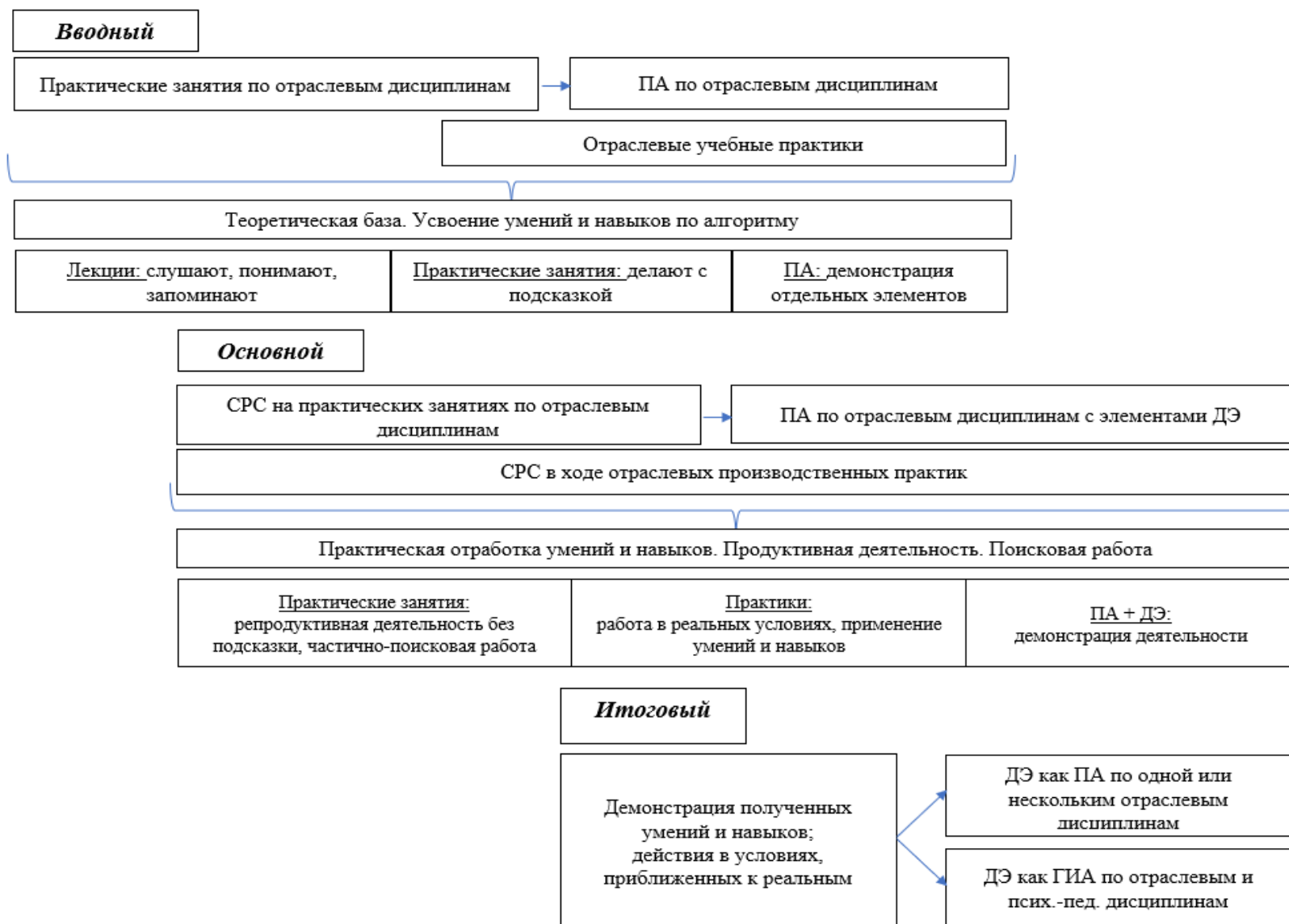


Рисунок 2 – Содержание этапов формирования готовности педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности

Далее для реализации процесса, разработанного на основании модели, представлены группы педагогических условий, которые необходимо обеспечить в ходе формирования готовности:

1) *организационно-методические условия* подразумевают пересмотр логической последовательности и взаимосвязи отраслевых дисциплин и практик, акцент на практику в ходе обучения; обновление заданий практик и подготовку к демонстрационному экзамену;

2) *содержательно-деятельностные условия* необходимы для моделирования в образовательном процессе производственной деятельности, приближенной в реальной, и направлены на профессиональную мотивацию обучающихся, выполнение ими проектных, практических заданий;

3) *технологическо-инструментальные условия* включают разнообразие используемых активных педагогических технологий, средств, методов обучения; комбинирование форм работы, инструментов и методов оценки результатов;

4) *кадровые условия* подразумевают серию методических семинаров для ознакомления преподавателей вуза с организацией и содержанием процесса формирования готовности обучаемых к отраслевой практико-ориентированной деятельности.

Реализация процесса и условий состоялась в ходе опытно-поисковой работы, направленной на проверку их результативности. Этапы исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы проведения опытно-поисковой работы

Цель опытно-поисковой работы	Содержание опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
<i>Констатирующий этап</i>		
Диагностика исходного уровня готовности к деятельности	Установление основных критериев и уровней готовности	Анализ педагогической и научной литературы
	Определение исходного уровня сформированности готовности по установленным критериям	Тестирование, экспертная оценка результатов практик
<i>Формирующий этап</i>		
Формирование готовности к деятельности	Организация самостоятельной практической деятельности обучаемых в соответствии со структурно-функциональной моделью формирования готовности	Анализ, включенное наблюдение
	Оценка уровня освоенных трудовых умений и навыков в процессе формирования готовности обучающихся	Включенное наблюдение, оценка результатов работы над проектами, метод экспертных оценок
<i>Оценочно-результативный этап</i>		
Анализ и оценка результатов реализации модели формирования готовности к деятельности	Определение итогового уровня сформированности готовности обучающихся к деятельности на основе установленных критериев	Тестирование, экспертная оценка бизнес-проектов по результатам демонстрационного экзамена

Опытно-поисковая работа проводилась в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

В опытно-поисковой работе приняли участие 153 студента очной формы обучения направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение», профиль «Экономика и управление», и 14 экспертов, оценивавших уровень формирования готовности. Студенты были разделены на экспериментальную и контрольную группы, по 64 и 89 человек соответственно.

На констатирующем этапе установлены критерии и показатели готовности: 1) *мотивационный* (уровень конфликтности при сравнении ценности и доступности показателей профессиональной деятельности; уровень внутренней мотивации; мотивация к профессиональной деятельности); 2) *деятельностный* (уровень освоенности трудовых умений и навыков); 3) *рефлексивный* (уровень рефлексивности, выраженность и направленность рефлексии).

Диагностика исходного обобщенного уровня готовности студентов контрольной и экспериментальной групп показала одинаково низкие значения: преобладание внешней положительной или внешней отрицательной мотивации над внутренней, высокий уровень внутренней конфликтности, низкую оценку ценности отраслевой практико-ориентированной деятельности. Оценка по деятельностному критерию показала невысокий уровень сформированности трудовых умений в обеих группах. Результаты диагностики по рефлексивному критерию свидетельствуют о незначительных различиях в уровне рефлексивности, в выраженности и направленности рефлексии. У обучаемых отмечен низкий уровень рефлексивности и саморефлексии, крайне низкий уровень социорефлексии (рисунок 3).

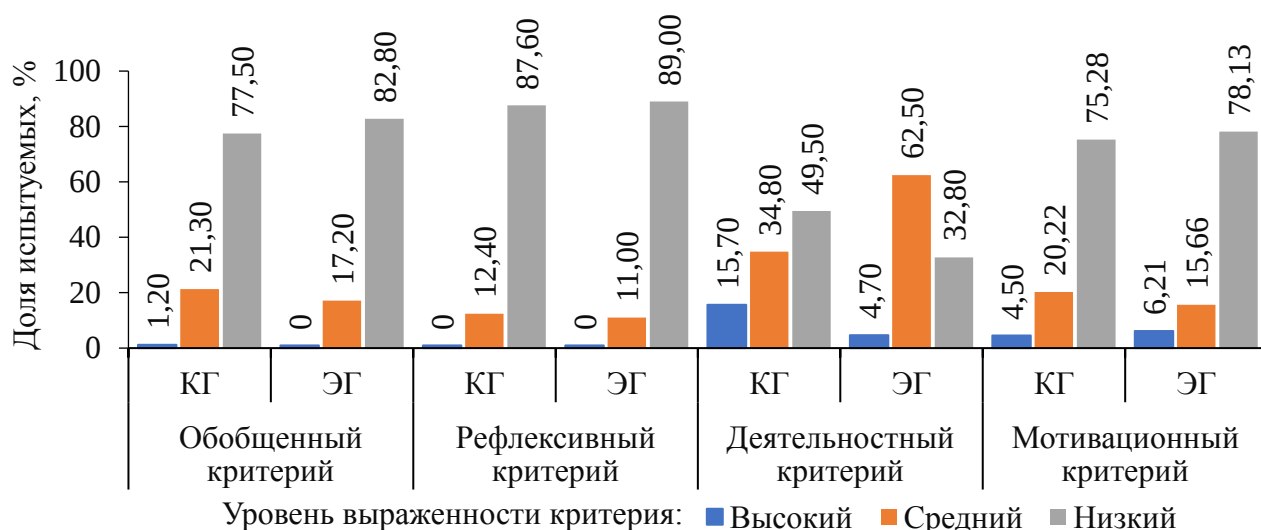


Рисунок 3 – Обобщенные результаты предварительной диагностики испытуемых

Статистическая обработка результатов предварительной диагностики проводилась при помощи U-критерия Манна – Уитни. Эмпирическое значение критерия подтвердило гипотезу H_0 об отсутствии различий в группах испытуемых на начальном этапе (таблица 2).

Таблица 2 – Значения *U*-критерия Манна – Уитни для критериев готовности

Критерий готовности	Значение <i>U</i> -критерия Манна – Уитни	<i>Z</i>	Асимптотическая значимость
Мотивационный	2731,5	–0,431	$p = 0,666 > 0,05$
Деятельностный	2684,5	–0,605	$p = 0,545 > 0,05$
Рефлексивный	2636,5	–0,783	$p = 0,433 > 0,05$
Обобщенный	2717,5	–0,483	$p = 0,629 > 0,05$

На *формирующем этапе* в экспериментальной группе обучение строилось согласно процессу, разработанному на основании структурно-функциональной модели, и применялись соответствующие организационно-педагогические условия. В ходе формирующего этапа обучаемые периодически отчитывались о выполняемой работе, демонстрировали освоенные умения и навыки экспертным комиссиям преподавателей. В контрольной группе проводились занятия по отраслевым дисциплинам и практикам по имеющемуся учебному плану. Для всех проводились занятия на полигоне для подготовки к демонстрационному экзамену.

Проводимые мероприятия в экспериментальной группе были направлены на повышение внутренней мотивации и уменьшение уровня внутренней конфликтности; формирование отраслевых трудовых умений и навыков (самостоятельное проведение расчетов, составление отчетности, анализ и синтез информации, разработка и обоснование компонентов бизнес-плана); повышение уровня само- и социорефлексии.

Оценочно-результативный этап имел целью оценку результатов реализации процесса и условий формирования готовности. Диагностика контрольной и экспериментальной групп по мотивационному и рефлексивному критериям проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Деятельностный критерий оценивался по результатам демонстрационного экзамена (компетенция R11 «Предпринимательство») группой сторонних экспертов системы СПО. Обучающиеся выполняли элементы отраслевой практико-ориентированной деятельности при подготовке собственного бизнес-плана (проекта предпринимательской деятельности).

После реализации процесса и условий стало видно различие в оценке общего уровня готовности:

- у экспериментальной группы внутренняя мотивация превысила внешнюю положительную и отрицательную; уровень внутренней конфликтности оптимален (равенство или незначительное расхождение ценности и доступности элементов профессиональной деятельности); повышенная доля профессиональных мотивов в процессе учебной деятельности; в контрольной группе не произошло повышения мотивации: несколько снизилась внутренняя мотивация, возрос уровень внутреннего конфликта, снизился профессиональный (отраслевой) интерес к учебной деятельности;

- оценка по деятельностному критерию в экспериментальной группе показала высокие результаты (большинство студентов получили оценки «отлично»); в контрольной группе не удалось получить высокие результаты: студенты не смогли продемонстрировать высокий уровень владения

отраслевыми умениями в условиях, приближенных к реальной производственной деятельности;

– диагностика испытуемых по рефлексивному критерию свидетельствует о видимых различиях в уровне рефлексивности, в выраженности и направленности рефлексии. Экспериментальная группа показала существенный рост саморефлексии и рефлексивности, усиление самокритичности, рост социорефлексии, тогда как в контрольной группе некоторые изменения в сторону повышения были незначительными (рисунок 4).

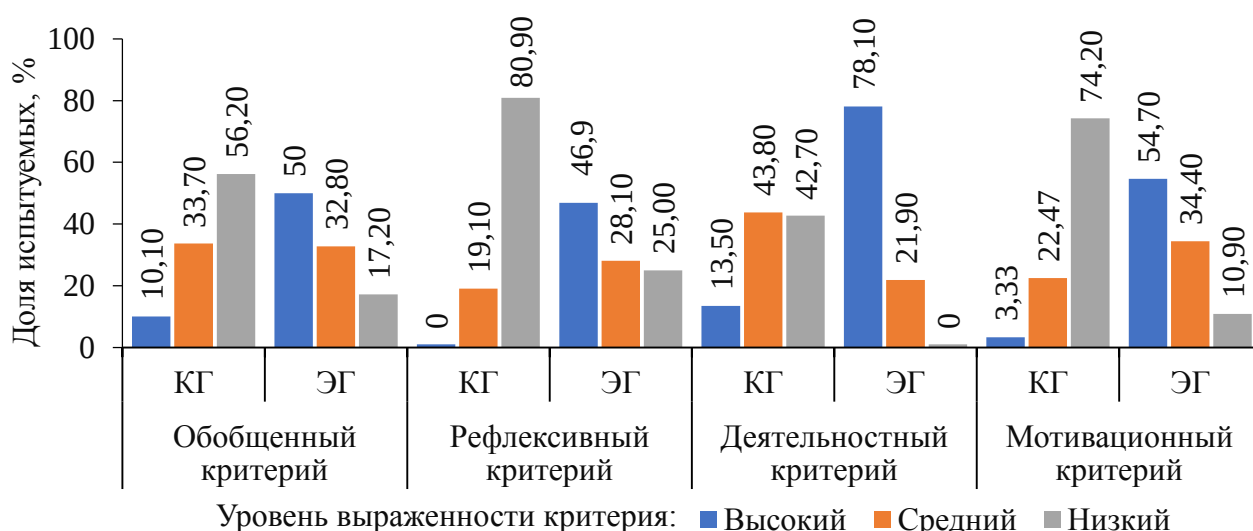


Рисунок 4 – Обобщенные результаты итоговой диагностики испытуемых

На оценочно-результативном этапе проведена проверка гипотезы при помощи *T*-критерия Вилкоксона, которая подтвердила гипотезу H_1 о присутствии различий в общем уровне показателя готовности. Положительный сдвиг показало большинство участников экспериментальной группы (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты статистической обработки сравнительного анализа диагностики экспериментальной группы

Параметр диагностики	<i>T</i> -критерий Вилкоксона	
	<i>Z</i>	Асимптотическая значимость
Мотивационный критерий	–4,533	0,000
Уровень внутренней мотивации к профессиональной деятельности, состояние внутреннего конфликта		
Деятельностный критерий	–6,584	0,000
Освоенность отраслевых умений и навыков		
Рефлексивный критерий	–6,189	0,000
Общий уровень рефлексивности, способность к само- и социорефлексии		
Обобщенный показатель готовности	–6,595	0,000

Результаты опытно-поисковой работы позволяют констатировать, что процесс формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности может

осуществляться успешно и показывать стабильный ожидаемый результат в соответствии с требованиями системы СПО к уровню подготовки выпускников, что подтверждает гипотезу исследования.

В **заключении** диссертации обобщены основные результаты исследования и сформулированы выводы:

1. Исследование раскрывает актуальность совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения с учетом изменяющихся социально-педагогических условий и требований рынка труда. Важное место в процессе обучения будущих педагогов для системы СПО занимает готовность к отраслевой практико-ориентированной деятельности, которую можно определить как целостное качество личности будущего педагога профессионального обучения, выражающееся в желании и способности выполнять трудовые действия в соответствии со специальностью, получаемой обучающимися в рамках реализации образовательных программ СПО.

2. В ходе исследования обосновано применение ведущих положений системного, личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного методологических подходов в процессе формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. Данные подходы позволили определить критерии готовности (мотивационный, деятельностный, рефлексивный) и уровни каждого критерия (высокий, средний, низкий).

3. Анализ теории и практики подготовки педагогов профессионального обучения в условиях реализации программ высшего профессионально-педагогического образования выявил ключевую проблему, заключающуюся в определении организационно-педагогических условий формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности. При этом теоретическое переосмысление выявленной проблемы показало отсутствие в научно-педагогической литературе возможных вариантов ее решения.

4. На основании результатов проведенного анализа, с учетом ведущих положений указанных подходов, предъявляемых требований ФГОС ВО и СПО, профессиональных стандартов к будущему педагогу системы СПО разработана структурно-функциональная модель, соответствующая актуальным социально-педагогическим условиям. Модель включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, деятельностный, оценочный и результативный блоки.

5. На основании разработанной модели представлена последовательность процесса формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности, позволяющая установить место этого процесса в основной образовательной программе высшего образования и определить содержание каждого этапа, способствующего полноценной и качественной подготовке педагога для системы СПО.

6. Установлено, что процесс формирования готовности, разработанный на основании структурно-функциональной модели, должен поддерживаться следующими организационно-педагогическими условиями: организационно-методическими, содержательно-деятельностными, технологическими, инструментальными и кадровыми.

7. Реализация процесса формирования готовности к отраслевой практико-ориентированной деятельности, разработанного на основании структурно-функциональной модели, и соблюдение комплекса организационно-педагогических условий этого процесса состоялась в ходе опытно-поисковой работы, итоги которой подтвердили положительные изменения в подготовке будущих педагогов профессионального обучения и, как следствие, гипотезу исследования. Статистическая значимость полученных результатов опытно-поисковой работы подтверждена непараметрическими методами математической статистики.

Настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы и может способствовать дальнейшему развитию теории профессионально-педагогического образования, а практические рекомендации могут быть полезны в практике образовательных организаций.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора (общим объемом 7,8 п.л.):

Статьи в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ для публикаций основных результатов диссертационных исследований

1. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы / О. Г. Маскина, В. А. Федоров. – DOI 10.52944/port.2022.51.4.009 // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 32–53 (1,3/0,7 п.л.).

2. Маскина, О. Г. Оценка сформированности компетенций по результатам практического обучения / О. Г. Маскина, Е. И. Чучкалова. – DOI 10.25683/volbi.2022.61.434 // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 376–379 (0,3/0,2 п.л.).

3. Маскина, О. Г. Вопросы практико-ориентированной оценки сформированности компетенций студентов вуза / О. Г. Маскина, Е. И. Чучкалова. – DOI 10.25683/volbi.2022.60.380 // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 482–488 (0,4/0,2 п.л.).

4. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы СПО: теоретический аспект / О. Г. Маскина, В. А. Федоров, А. В. Феоктистов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 167–177 (0,6/0,4 п.л.).

5. Маскина, О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы СПО: совершенствование структуры / О. Г. Маскина // Пожарная и аварийная безопасность. – 2023. – № 4 (31). – С. 38–46 (0,4 п.л.).

6. Маскина, О. Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности / О. Г. Маскина. – DOI 10.30853/ped20240012 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 91–97 (0,4 п.л.).

7. Маскина, О. Г. Формирование готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности: теоретико-методологическая основа / О. Г. Маскина. – DOI 10.17513/spno.33359 // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2 (0,4 п.л.).

Статьи в журналах, сборниках научных трудов и тезисы докладов на научно-практических конференциях

8. Маскина, О. Г. Подготовка педагогов профессионального обучения в Австралии и Казахстане / О. Г. Маскина, В. А. Федоров. – DOI 10.17853/2686-8970-

2021-5-17-29 // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 5 (8). – С. 17–29 (0,8/0,5 п.л.).

9. Maskina, O. Topical issues in training vocational educators of economy and management / O. Maskina. – DOI 10.33619/2414-2948/80/55 // Bulletin of Science and Practice. – 2022. – Vol. 8, no. 7. – P. 517–520 (0,2 п.л.).

10. Маскина, О. Г. Состояние подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области экономики и управления / О. Г. Маскина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 27-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 г.). – Екатеринбург: РГППУ, 2022. – С. 81–85 (0,3 п.л.).

11. Чупина, И. П. Демонстрационный экзамен в системе СПО по стандартам Ворлдскиллс / И. П. Чупина, Е. И. Чучкалова, О. Г. Маскина // Проблемы управления качеством образования : сб. ст. XV Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 21–22 ноября 2022 г.). – Пенза : ПГАУ, 2022. – С. 219–222 (0,2/0,1 п.л.).

12. Чупина, И. П. Повышение качества подготовки педагогов / И. П. Чупина, Е. И. Чучкалова, О. Г. Маскина // Проблемы управления качеством образования : сб. ст. XV Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 21–22 ноября 2022 г.). – Пенза : ПГАУ, 2022. – С. 225–228 (0,2/0,1 п.л.).

13. Чупина, И. П. Мониторинг качества подготовки педагогических кадров / И. П. Чупина, Е. И. Чучкалова, О. Г. Маскина // Проблемы управления качеством образования : сб. ст. XV Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 21–22 ноября 2022 г.). – Пенза : ПГАУ, 2022. – С. 222–225 (0,2/0,1 п.л.).

14. Чупина, И. П. Экзамен по стандартам Ворлдскиллс как форма итоговой аттестации по программам СПО / И. П. Чупина, Н. И. Зырянова, Е. И. Чучкалова, О. Г. Маскина. – DOI 10.24412/2076-1503-2022-11-256-260 // Образование и право. – 2022. – № 11. – С. 256–260 (0,3/0,15 п.л.).

15. Федоров, В. А. Производственное обучение в подготовке педагога профессионального обучения: определение понятия / В. А. Федоров, О. Г. Маскина // Инновационные технологии и образование : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 28 апреля 2023 г.). – Минск : БНТУ, 2023. – С. 11–19 (0,5/0,3 п.л.).

16. Федоров, В. А. Актуальность производственного обучения в подготовке педагога профессионального обучения / В. А. Федоров, О. Г. Маскина // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра : материалы 17-й Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 23 мая 2023 г.). – Казань : Школа, 2023. – С. 492–495 (0,3/0,2 п.л.).

17. Чупина, И. П. Вызовы экономической подготовки педагогов профессионального обучения / И. П. Чупина, Е. И. Чучкалова, О. Г. Маскина. – DOI 10.24412/2076-1503-2024-4-439-443 // Образование и право. – 2024. – № 4. – С. 439–443 (0,3/0,15 п.л.).

18. Маскина, О. Г. Практико-ориентированная подготовка педагога профессионального обучения как фактор развития государства и общества / О. Г. Маскина // Человек. Общество. Культура. Социализация : материалы Междунар. молодеж. науч.-практ. конф. (Уфа, 18 апреля 2024 г.). – Уфа, 2024. – С. 222–228 (0,4 п.л.).

19. Маскина, О. Г. Методологическая основа практико-ориентированной подготовки педагога профессионального обучения / О. Г. Маскина // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. (Евпатория, 11–12 апреля 2024 г.). – Симферополь, 2024. – С. 88–92 (0,3 п.л.).