Science for Education Today

2026. Том 16. № 5 http://sciforedu.ru ISSN 2658-6762

УДК 303.446.23+004.652.3+364.446+371.13 Научная статья / Research Full Article
DOI: 10.15293/2658-6762.2605.13 Язык статьи: русский / Article language: Russian

Подготовка педагогов профессионального образования в России: институциональные модели, международный опыт и стратегии обновления содержания

А. А. Коновалов[1], В. С. Третьякова[2], Э. Ф. Зеер[2]

[1] Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия
[2] Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Проблема и цель. *В статье рассматривается проблема подготовки квалифицированных педагогических кадров для системы профессионального образования, отвечающих запросам современного рынка труда и системы среднего профессионального образования.*
Цель исследования: выявить закономерности развития, различия и стратегии обновления системы подготовки педагогов профессионального образования на основе оценки институциональных моделей и международного опыта.

Методология. *Теоретико-методологическую основу исследования составил компетентностный подход, в рамках которого анализ содержания программ подготовки педагогов профессионального образования осуществлялся на основе типологии институциональных моделей по пяти критериям: соответствие профессиональному стандарту, сбалансированность педагогической и отраслевой составляющих, практико-ориентированность, гибкость и вариативность, учет региональной и отраслевой специфики. Сбор данных осуществлялся посредством анализа официальных сайтов университетов (n = 20), учебных планов и аннотаций образовательных программ; для систематизации и обработки больших объемов текстовой информации на этапе синтеза использовалась большая языковая модель DeepSeek (версия 2025 г.), при этом все содержательные выводы и интерпретации выполнены авторами самостоятельно.*

Результаты. *Выявлены существенные различия между четырьмя институциональными моделями подготовки педагогов профессионального образования по всем пяти критериям сравнения.*

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 26-28-20114 по теме «Стратегия формирования педагогических кадров в системе профессионального образования».

Библиографическая ссылка: Коновалов А. А., Третьякова В. С., Зеер Э. Ф. Подготовка педагогов профессионального образования в России: институциональные модели, международный опыт и стратегии обновления содержания // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 5. – С. 273–293. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2605.13

✉ *Автор для корреспонденции: Антон Андреевич Коновалов, anton-andreevi4@mail.ru*

© А. А. Коновалов, В. С. Третьякова, Э. Ф. Зеер, 2026

© 2011–2026 Science for Education Today **Все права защищены**

Сравнительный анализ зарубежных систем (Австралия, Германия, Финляндия и др.) показал, что ключевыми факторами эффективности подготовки педагогов профессионального образования выступают: обязательный отраслевой опыт как условие входа в профессию, механизмы валидации предшествующего обучения, уровневые педагогические квалификации, а также длительная практическая стажировка как неотъемлемая часть подготовки. На основе выявленных закономерностей и зарубежного опыта предложены рекомендации: внедрение валидации предшествующего обучения, уровневых квалификаций, усиление практики через триальные модели и переход к интегративным модулям. Реализация этих мер позволит преодолеть разрыв между теорией и практикой и повысить качество кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования.

Заключение. *Проведенное исследование подтверждает, что существующие модели подготовки педагогов профессионального образования в России не обеспечивают должной интеграции педагогической и отраслевой составляющих и не формируют компетенции, отвечающие запросам рынка труда.*

Ключевые слова*: педагог профессионального образования; подготовка педагога профессионального образования; институциональные модели; среднее профессиональное образование; международный опыт.*

Постановка проблемы

В условиях модернизации российской экономики, технологизации и цифровизации ключевых сфер рынка труда, а также перехода к новой технологической структуре подготовка квалифицированных педагогических кадров для системы профессионального образования становится ключевым фактором развития страны.

Однако не всегда уровень профессионального мастерства педагогов профессионального образования позволяет обеспечивать требуемое качество [5; 8], что свидетельствует о том, что система их подготовки сталкивается с комплексом проблем:

- разрывом между педагогической и отраслевой составляющими обучения [1] (П. Ф. Кубрушко [10]);
- недостаточной практико-ориентированностью образовательных программ [2] (В. А. Федоров [15]);
- несоответствием квалификации выпускников реальным запросам работодателей[3] (С. Б. Серякова [13]).

Анализ стратегий реализации непрерывного педагогического образования позволяет

[1] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р URL: http://government.ru/docs/all/141781/

[2] Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»). Одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации от 29 сентября 2023 года. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=469410

[3] Критерии эффективности образовательного процесса при реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования // О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования: Постановление Правительства Российской Федерации от 9 августа 2023 г. № 1302. С. 1-2. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407418801/

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

выявить следующие тенденции: полипарадигмальность как совокупность теоретико-методологических и практико-ориентированных концепций; фундаментальность и технологичность; ориентация на ресурсность сетевых моделей; гармонизация целей участников непрерывного педагогического образования; адресность в целеполагании образовательных программ, в сопровождении и поддержке профессионального и личностного самоопределения и развития педагога [1]. В качестве системообразующего фактора, обеспечивающего единство этих тенденций, выступает глубокая интеграция всех процессов и подсистем профессионального образования – от предпрофессиональной подготовки до послевузовского обучения, целостность которых обеспечивается преемственностью и опережающим характером образования [6].

Данные вызовы позволяют выделить стержневую *проблему*, которая актуальна для российской системы подготовки педагогов профессионального образования: как максимально обеспечить интеграцию отраслевой и педагогической составляющих, сохраняя достаточную гибкость для привлечения специалистов из реального сектора экономики, с целью формирования у выпускников компетенций, в полной мере отвечающих запросам современного рынка труда и системы среднего профессионального образования?

Исходя из проблемного вопроса *цель* исследования сформулируем следующим образом: выявить закономерности развития, различия и стратегии обновления системы подготовки педагогов профессионального образования на основе оценки институциональных моделей и международного опыта.

Методология исследования

В качестве теоретической базы исследования выступает компетентностный подход, закрепленный в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО)[4], в том числе и по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»[5] и в профессиональных стандартах.

Анализ осуществлен на основе следующих *критериев*, синтезированных из научной литературы и нормативных документов:

- соответствие профессиональным стандартам и социальному заказу (насколько содержание программы отвечает требованиям профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»[6] и учитывает запросы региональной экономики);
- сбалансированность педагогической и отраслевой (инженерной) составляющих (со-

[4] Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»). Одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. Режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=469410

[5] Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 121. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/

[6] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.03.2025 г. № 136н. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=494277

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

отношение объема и качества психолого-педагогических, общепрофессиональных (отраслевых) дисциплин и практической подготовки по рабочей профессии);

• практико-ориентированность и интегративность (наличие учебных и производственных практик на реальных предприятиях, использование активных методов обучения (решение профессионально-педагогических задач, кейс-стади) и степень интеграции теоретических знаний с практическими навыками);

• гибкость и модульность структуры программы (возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, вариативность дисциплин по выбору, использование модульного принципа построения программы);

• учет региональной и отраслевой специфики (адаптация содержания подготовки к нуждам конкретных отраслей промышленности и особенностям регионального рынка труда).

Сравнительный анализ содержания программ подготовки педагогов профессионального образования был проведен согласно специально составленной и представляющей научную новизну исследования *типологии институциональных форм подготовки педагогов профессионального образования*, осуществленной на основе предложенной Э. Ф. Зеером[7] и дополненной современными исследованиями диверсификации моделей подготовки профессионально-педагогических кадров:

• подготовка в специализированном профессионально-педагогическом университете, в рамках которой педагогическая и отраслевая составляющие изначально проектируются как равноправные и взаимосвязанные компоненты единой образовательной программы (В. В. Дубицкий [4], В. А. Федоров [14]);

• подготовка в отраслевом (политехническом, аграрном, экономическом и пр.) университете с освоением педагогической квалификации на специализированной кафедре профессионального образования (Т. С. Юртаева[8], C. Porcher [18], E. Smeplass [21]);

• подготовка в рамках комбинированных программ, предполагающая получение высшего отраслевого образования с последующей (или параллельной) профессиональной переподготовкой по педагогическому профилю (В. И. Блинов [3], Г. Н. Жуков[9], С. А. Седов [12], J. Saari [19]);

• триальная модель подготовки педагога в педагогическом университете на основе кластерного взаимодействия вуза (теоретическая и практическая подготовка), колледжа (освоение рабочей профессии и педагогическая практика) и предприятия (производственная практика и стажировка) (Е. А. Гнатышина[10], Е. В. Колесникова [7], Р. С. Сафин [11], K. S. Wahyudi [23]).

[7] Зеер Э. Ф. Диверсификация моделей подготовки профессионально-педагогических кадров // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2007. – Вып. 1 (40). – С. 9-13. URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/1926?mode=full

[8] Юртаева Т. С. Подготовка педагогических кадров профессионального образования в вузе // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 3. – С. 12. URL: https://elibrary.ru/sgnnft

[9] Жуков Г. Н. Функционально-компетентностная модель переподготовки педагога системы СПО // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апр. 2017 г. – 2017. – С. 65-68. URL: https://elibrary.ru/zbqzqb

[10] Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода // Образование и наука. – 2011. – № 10. – С. 40–50. URL: https://elibrary.ru/okkqsv

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Таблица 1

Институциональные модели подготовки педагога профессионального образования в российских вузах

Table 1

Vocational Education Teacher' Institutional Models in the Sample of Russian Universities

Диверсификационная модель подготовки педагога	Наименование вузов
Подготовка в специализированном профессионально-педагогическом университете	• Российский государственный профессионально-педагогический университет[11] (РГППУ, г. Екатеринбург[12]); • Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал РГППУ); • Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (КИПУ, г. Симферополь)
Подготовка в отраслевом вузе	• Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ); • Ярославский государственный технический университет (ЯГТУ); • Пензенский государственный технический университет (ПензГТУ); • Самарский государственный аграрный университет (Самарский ГАУ); • Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева (РГАУ – МСХА, г. Москва); • Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (СГУ)
Подготовка в рамках комбинированных программ	• Омский государственный медицинский университет (ОмГМУ); • Уральский федеральный университет (УрФУ, г. Екатеринбург); • Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ); • Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ); • Тульский государственный университет (ТулГУ); • Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
Триальная модель подготовки педагога на основе кластерного взаимодействия	• Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (БГПУ); • Томский государственный педагогический университет (ТГПУ); • Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ, г. Челябинск); • Чеченский государственный педагогический университет (ЧГПУ, г. Грозный); • Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (МГТУ)

Для сравнительного анализа содержания программ подготовки педагогов профессионального образования была сформирована целевая представительная выборка университетов (табл. 1), стратифицированная по четырем

[11] Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) присоединен к Уральскому государственному педагогическому университету (УрГПУ) согласно приказу Минпросвещения РФ № 988 от 20 декабря 2024 года. Однако в рамках данного исследования нам представляется целесообразно изучить 46-летний опыт функционирования вуза как первого специализированного профессионально-педагогического вуза в России.

[12] Здесь и далее город указан в том случае, если он не включен в наименование вуза.

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

описанным выше институциональным моделям, которая наглядно иллюстрирует многообразие путей подготовки педагогов профессионального образования в России.

Сбор эмпирического материала осуществлялся посредством анализа официальных сайтов университетов, учебных планов, аннотаций образовательных программ по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (и смежным направлениям для программ переподготовки), а также научных публикаций сотрудников вузов, отражающих концептуальные подходы к проектированию содержания профессионально-педагогического образования. Для обработки больших объемов текстовой информации (учебные планы, аннотации рабочих программ и оценочных материалов учебных дисциплин и практик) и выявления общих закономерностей на этапе синтеза и систематизации данных использовались нейросетевые большие языковые модели АлисаAI и DeepSeek (версии 2025 г.), функционирующие в режиме чат-ассистента. Все содержательные выводы и интерпретации результатов выполнены авторами самостоятельно.

Результаты исследования

Проведенный анализ официальных сайтов и образовательных программ, в той или иной степени направленных на подготовку педагога профессионального образования в российских вузах, показывает, что для подготовки педагогов профессионального образования действительно существует четыре принципиально разных пути, каждый из которых имеет свои количественные характеристики. Сводные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ институциональных моделей подготовки педагогов профессионального образования

Table 2

Vocational Education Teacher' Institutional Models Comparative Analysis

Критерий	Подготовка в специализированном профессионально-педагогическом университете (РГППУ, КИПУ)	Подготовка в отраслевом вузе (ЯГТУ, ПензГТУ, Самарский ГАУ и др.)	Подготовка в рамках комбинированных программ (УрФУ, СПбПУ, МПГУ и др.)	Триальная модель подготовки педагога на основе кластерного взаимодействия (БГПУ, ТГПУ и др.)
1	2	3	4	5
1. Соответствие профессиональному стандарту	Полное соответствие	Соответствие ФГОС, возможен усеченный педагогический блок	Ориентация на формирование недостающих педагогических компетенций	Ориентация на задачи ФП «Профессионалитет»
2. Сбалансированность педагогической и отраслевой составляющих	Интегративная, сбалансированная	Отраслевой блок дисциплин значительно больше по объему	Педагогическая составляющая превалирует относительно отраслевой	Триальная (вуз ↔ колледж ↔ предприятие)

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
3. Практико-ориентированность	Высокая: большой объем практики (до 432 ч.), демо-экзамен	Высокая: технологическая практика на предприятиях	Направлена на освоение методик преподавания, возможна дистанционно	Раннее погружение в практику (с 1-го курса)
4. Гибкость и модульность	Высокая: множество профилей (машиностроение, транспорт, дизайн)	Высокая: широкий спектр профилей (туризм, экономика, ИТ)	Максимальная: разные сроки, формы обучения, объемы (от 250 ч.)	Высокая: профили под потребности региона
5. Отраслевая специфика	Высокая: привязана к отраслям региона	Максимальная: жесткая привязка к отрасли (транспорт, АПК)	От максимальной (медицина) до общепедагогической	Интегрированная с конкретными предприятиями

Подготовка педагога профессионального образования в специализированном профессионально-педагогическом университете, что соответствует модели 1, является эталонной «кузницей кадров» для системы профессионального образования. Акцент в данной модели сделан на глубокой методической подготовке. Реализуемые в вузах, вошедших в выборку в рамках рассматриваемой модели, образовательные программы полностью *соответствуют ФГОС* 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и *профессиональному стандарту* «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», вступившему в силу с 1 сентября 2025 года. Психолого-педагогическая и отраслевая составляющие в таких программах, благодаря интегративному подходу, изначально *сбалансированы*. Учебные планы программ включают большой объем практического обучения (до 432 часов), а итоговая аттестация часто включает демонстрационный экзамен, что позволяет сделать вывод о высоком уровне *практико-ориентированности* программ подготовки педагогов по модели 1.

Широкий выбор профилей (например, в КИПУ можно обучаться по профилям «Машиностроение и материалообработка», «Электромеханика и сварка», «Транспорт»), а также возможность выбора элективных дисциплин позволяют сделать вывод о *гибкости и вариативности* представленных к анализу образовательных программ. *Отраслевая специфика* в программах также отражена на высоком уровне, так как профили подготовки жестко привязаны к потребностям конкретных отраслей региона.

Подготовка педагога, который в первую очередь является глубоким специалистом в своей отрасли, осуществляется преимущественно ***в отраслевом вузе*** (модель 2).

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Реализуемые в отраслевых вузах образовательные программы в целом также *соответствуют ФГОС* 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Однако из-за сильного уклона в отраслевую подготовку возникает риск, что психолого-педагогический блок может быть представлен в усеченном виде (от 18 до 36 зачетных единиц (з. е.), что соответствует от 648 до 1296 академических часов), следовательно, явный *уклон* данных программ наблюдается *в сторону отраслевого блока*. Это и является главным преимуществом данной модели. Например, в ЯГТУ есть программа «Цифровые технологии в производстве и образовании», где наравне с педагогикой изучают сквозные цифровые технологии. А в РГАУ – МСХА по направлению «Информационные системы и технологии» студенты получают углубленные знания в ИТ.

Практико-ориентированность таких программ высокая, но смещена в сторону технологической и производственной практик на реальных предприятиях, педагогическая практика менее объемна по зачетным единицам (от 6 до 12). Рынок образовательных программ профессионального обучения характеризуется *большой вариативностью*, представляя разнообразие профилей подготовки. Например, ПензГТУ предлагает профили «Туризм», «Экономика и управление», «Педагогика и психология дополнительного образования». *Отраслевая специфика* в программах также выражена на максимальном уровне, характеризуя самую сильную сторону модели. Каждая программа, вошедшая в выборку, довольно жестко заточена под конкретную отрасль, например, транспорт, машиностроение, IT или сельское хозяйство, с учетом специфики региона.

Подготовка в рамках комбинированных программ, предполагающая получение высшего отраслевого образования с последующей (или параллельной) профессиональной переподготовкой по педагогическому профилю (модель 3), представляет собой самый быстрый и гибкий способ освоения педагогической квалификации в формате одного из двух сценариев:

- «последовательный» для специалистов, уже имеющих высшее отраслевое образование и желающих получить педагогическую квалификацию;
- «параллельный» для студентов, которые осваивают программу профессионально-педагогической переподготовки одновременно с обучением по основной (профильной) образовательной программе.

Программы профессионально-педагогической переподготовки, представленные вошедшими в выборку вузами, разрабатываются *в соответствии* с требованиями уже названного *профессионального стандарта* «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Их цель – формирование у слушателей психолого-педагогических компетенций, необходимых для осуществления нового вида профессиональной деятельности. В данной модели наблюдается явное *усиление содержания и объема психолого-педагогической составляющей*, что вполне логично, поскольку отраслевая (профессиональная) база у слушателей либо уже есть, либо осваивается ими параллельно в рамках основной образовательной программы. В самих программах переподготовки отраслевой компонент либо отсутствует, либо представлен минимально – в виде методик преподавания конкретных дисциплин и (или) стажировки под руководством наставников в соответствующей профессиональной области. Ярко выраженная *практическая направлен-*

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

ность программ переподготовки сосредоточена на освоении педагогических технологий и методик преподавания отраслевых дисциплин. Так, в СПбПУ «стержнем программы» является педагогическая стажировка под руководством наставников, позволяющая стажерам применить теоретические знания на практике и попробовать себя в роли педагогов профессионального образования, а на итоговой аттестации слушатели представляют разработанный фрагмент онлайн-курса[13].

Отдельно стоит отметить, что именно в рамках модели 3 в наибольшей вариативности представлены различные форматы обучения: очный, очно-заочный, смешанное обучение с применением дистанционных технологий.

Критерий *гибкости и вариативности* в модели комбинированных программ проявляется наиболее ярко и многогранно, поскольку программы профессиональной переподготовки изначально проектируются с учетом разных жизненных и профессиональных ситуаций слушателей. Как уже отмечалось выше, данная модель предусматривает два принципиально разных сценария получения профессионально-педагогической квалификации: последовательный и параллельный. Наибольший интерес представляет именно второй, параллельный, поскольку является уникальной возможностью для студентов, осваивающих программу переподготовки одновременно с обучением по основной образовательной программе. К примеру, программа «Педагог профессионального образования» длительностью 3 месяца (510 часов) в МПГУ разработана так, чтобы студенты могли ее осваивать параллельно основной. В университете принято положение, которое разрешает студентам одновременно обучаться по программам переподготовки для получения дополнительных квалификаций параллельно с освоением основных программ высшего образования[14].

Итак, рассматриваемая модель демонстрирует исключительную гибкость и вариативность, проявляющуюся на всех уровнях: от формата освоения (последовательный или параллельный) и формы обучения (очная, очно-заочная, смешанная, дистанционная) до трудоемкости (от 250 до 1400 часов), сроков (от 3 до 18 месяцев) и широчайшего спектра содержательных направлений (от узкоспециализированных педагогических до управленческих и экономических). Это позволяет учитывать индивидуальные потребности как студентов, совмещающих переподготовку с основным образованием, так и практикующих специалистов, повышающих квалификацию без отрыва от производства.

Отраслевая специфика в программах, иллюстрирующих комбинированную модель, выражена по-разному. Максимально отражена в вузах, ориентированных на конкретную отрасль (ОмГМУ), в остальных случаях программы носят более универсальный характер, имея целью подготовку педагогов для различных сфер профессионального образования без жесткой привязки к одной отрасли. При этом в данных программах более явно проявляется отраслевая специфика за счет партнерства с конкретными работодателями региона.

[13] Карьерная траектория «Стажер»: Политех вырастил новую смену преподавателей // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого: сайт. URL: https://eduquality.spbstu.ru/news/karernaya_traektoriya_stazgh_r_politeh_vyrastil_novuu_smenu_prepodavateley/

[14] «Об утверждении Положения о возможности получения обучающимися МПГУ нескольких квалификаций»: приказ ректора МПГУ от 09.11.2022 г. № 1349. URL: https://mpgu.su/wp-content/uploads/2022/12/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-1349-%D0%BE%D1%82-09.12.2022.pdf#2%232

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Триальная модель подготовки педагога на основе кластерного взаимодействия (модель 4) может выступить ответом на вызовы современного рынка труда, обеспечивая «бесшовный» переход от образовательного процесса к вхождению в профессию. Программы, иллюстрирующие подготовку педагогов профессионального образования новой формации в рамках данной модели, *соответствуя* в полной мере *ФГОС* и уже опоминавшемуся *профессиональному стандарту* педагога, ориентированы прежде всего на задачи федерального проекта «Профессионалитет»[15] [2; 8].

Сбалансированность педагогической и отраслевой составляющих достигается через триальную интеграцию всех составляющих, где каждая из них имеет четкое институциональное закрепление. Теоретическую подготовку в рамках психолого-педагогических дисциплин, в том числе методики профессионального обучения, реализует университет. Освоение рабочей профессии или специальности (отраслевая составляющая) осуществляет институциональный партнер – колледж, стажировки в реальной профессиональной среде обеспечивает индустриальный партнер. В ТГПУ такие программы построены так, что в течение первого, второго и начала третьего курсов изучается конкретная специальность или рабочая профессия, последний год у студента активно идет педагогическая практика в профильном колледже, куда он прикрепляется с первого семестра[16]. На базе БГПУ создан кластер, который объединяет пять колледжей Башкортостана и 27 работодателей, а в учебные планы образовательных программ включены дополнительные профессиональные блоки и получение профессии[17].

Практическая подготовка студентов в рамках реализации кластерной модели является ядром образовательного процесса, обеспечивая раннее погружение будущих педагогов профессионального образования в практику. Например, в ЮУрГГПУ уже 124 студента вышли на практику в школы и колледжи с 3-го курса. Это позволяет студентам совмещать учебу и работу по специальности. К примеру, в ЧГПУ более 80 % учебного времени посвящено практике, в ходе которой студенты осваивают профессию в педагогических мастерских, участвуют в стажировках на базе образовательных центров региона[18].

Гибкость и вариативность в подготовке педагога профессионального обучения посредством кластерной модели заключаются в возможности получения студентом «двойной квалификации» (отраслевой и педагогической), а также ускоренной траектории обучения для тех, кто уже имеет практический опыт (как правило, это выпускники колледжей) и хочет получить педагогическую квалификацию. *Отраслевая и региональная специфика* выражается механизмами кластерного взаимодействия через партнерство с конкретными работодателями региона, которые участвуют в управлении и оценке качества подготовки.

[15] Коновалов А. А., Лыжин А. И. Подготовка мастеров производственного обучения в условиях реализации федерального проекта «Профессионалитет»: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 101 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54757803

[16] Два диплома за один срок: в ТГПУ стартует набор в новую программу // TomskRU: сайт. URL: https://www.tomsk.ru/news/aktualnoe/dva-diploma-za-odin-srok-v-tgpu-startuet-nabor-v-novuyu-programmu

[17] Итоги трехлетней работы кластера проекта «Профессионалитет» подвели в БГПУ им. М. Акмуллы // БГПУ им. М. Акмуллы: сайт. URL: https://bspu.ru/index.php/news/40854

[18] Приемная кампания в ЧГПУ по проекту «Профессионалитет» стартует 20 июня // Чеченский государственный педагогический университет: сайт. URL: https://chspu.ru/2025/06/19/приемная-кампания-в-чгпу-п/

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

На основе проведенного сравнительного анализа российских моделей подготовки педагогов профессионального образования предлагаются следующие рекомендации по совершенствованию содержания профессионально-педагогического образования:

- внедрение механизмов валидации предшествующего обучения, например разработка национальной системы оценки и признания компетенций, что позволит персонализировать программы переподготовки для специалистов, уже имеющих высшее отраслевое образование и опыт работы. В российских условиях данная мера может повысить привлекательность педагогической профессии для специалистов из реального сектора экономики;
- усиление практического компонента через «бесшовные» модели, обеспечивающие раннее погружение в практику и, как следствие, интеграцию педагогической, отраслевой и производственной составляющих;
- проектирование сквозных интегративных модулей, где изучение конкретной отрасли (технологий, оборудования, производственных процессов) сопровождается освоением методики ее преподавания;
- синхронизация содержания программ с долгосрочными отраслевыми прогнозами посредством регулярной актуализации содержания отраслевых модулей на основе анализа стратегий развития ключевых отраслей экономики с участием представителей крупнейших работодателей;
- усиление исследовательского компонента в подготовке педагогов с целью формирования навыков педагогического анализа и проектирования.

Реализация этих рекомендаций позволит преодолеть ключевые системные проблемы российской подготовки педагогов профессионального образования: разрыв между теорией и практикой, низкую привлекательность профессии для отраслевых специалистов, недостаточную гибкость образовательных траекторий, а также несоответствие содержания программ реальным потребностям экономики.

Обсуждение

Анализ опыта разных стран показывает, что и зарубежные системы подготовки профессионально-педагогических кадров, несмотря на существенные институциональные различия, сталкиваются с противоречиями, выявленными в описанных российских моделях. Так, подготовка педагогов профессиональных школ (Berufsschulen) в *Германии* представляет собой двухуровневую модель: первый уровень реализуется в университетах и обеспечивает фундаментальное академическое образование, второй – это подготовительная служба (Vorbereitungsdienst) в специализированных институтах (Studienseminaren), которая длится от 1,5 до 2 лет. При этом в условиях острой нехватки педагогов в профессиональных школах федеральные земли разработали программы «бокового входа» (Seiteneinstieg), представляющие собой подготовительные курсы для специалистов из инженерии и других областей [17].

Финская система подготовки педагогов профессионального образования представляет собой принципиально иную модель по сравнению с германской. Здесь профессионально-педагогическое образование объемом 60 кредитов ECTS является последипломным, которое надстраивается над уже имеющимся высшим образованием. Программа профессионального педагогического образования в Финляндии предполагает получение специализированной педагогической квалификации и включает освоение основ педагогической науки, изучение профессиональных педагогических и фа-

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

культативных исследований, а также педагогическую практику[19]. Исследование J. Saari с соавторами показывает, что валидация в учебные программы подготовки профессиональных педагогов предшествующего обучения (recognition of prior learning) рассматривается как механизм признания компетенций, приобретенных в различных контекстах, что позволяет сокращать программы переподготовки для практиков без потери качества, персонализируя процесс освоения педагогической профессии на основе уже имеющегося отраслевого опыта [19].

Австралийская система подготовки педагогов профессионального образования представляет собой модель, в основе которой лежит квалификационный стандарт. Так называемый педагогический минимум (Certificate IV in Training and Assessment), дающий право разрабатывать, непосредственно реализовывать и оценивать профессиональное обучение, является обязательным наряду с демонстрацией компетентности в своей профессиональной сфере, условием вхождения в профессию педагога профессионального образования. Педагогическую квалификацию предоставляют зарегистрированные организации по обучению, имеющие общий статус (“Registered Training Organisation” (RTO)), среди которых встречаются как государственные университеты и колледжи, так и специализированные учебные центры[20] [22].

Государственная программа профессионального педагогического образования (Pendidikan Profesi Guru, PPG) в *Индонезии*, реализуемая в высших учебных заведениях страны, предполагает две траектории: начальная подготовка (Pre-service PPG) выпускников программ бакалавриата, которые еще не начали преподавать (рассчитана на один год, 36–40 кредитов); программа для действующих педагогов (In-service PPG), которые уже реализуют профессионально-педагогическую деятельность, но не имеют специального сертификата (может быть сокращена с учетом уже имеющегося опыта). Программа двойной квалификации (Dual Expertise Program, DEP) в Индонезии, предполагающая освоение дополнительного профиля, направлена на решение проблемы нехватки преподавателей по производственным дисциплинам в профессиональных школах и подразумевает чередование теоретических занятий и практики для эффективного сочетания знаний и навыков. Однако, как отмечает A. P. Sasmito с соавторами, качество такой подготовки остается под вопросом [20]. Также при государственной поддержке реализуются программы повышения квалификации преподавателей колледжей и политехникумов, нацеленные на укрепление сотрудничества с индустриальными партнерами [16; 24].

В *Китае* к педагогам профессионального образования предъявляется требование к опыту работы по специальности на производстве (от 3 лет), а также действует система сертификации «1 + X» (диплом + профессиональные сертификаты) [9].

[19] O'Reilly-Briggs K., Weller J., Fogelgarn R. Disrupting Australia's vicious VET circle: Sustaining an ITE-qualified VET schoolteacher workforce // Issues in Educational Research. – 2025. – Vol. 35 (2). – P. 716-737. URL: http://www.iier.org.au/iier35/oreilly-briggs.pdf

[20] Jani R. The Certificate IV Training and Assessment Qualification: Intended to Innovate, but Falling Short // Australian Journal of Adult Learning. – 2025. – Vol. 65 (2). – P. 138-161. URL: https://ajal.net.au/downloads/the-certificate-iv-training-and-assessment-qualification-intended-to-innovate-but-falling-short/[reference:22]

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Заключение

В ходе исследования достигнута поставленная цель – выявить закономерности развития, различия и стратегии обновления системы подготовки педагогов профессионального образования на основе оценки институциональных моделей и международного опыта.

Авторские научные результаты, полученные в ходе исследования, включают в себя следующее.

Во-первых, разработана и обоснована типология институциональных моделей подготовки педагогов профессионального образования, существующих в современной России. В отличие от предшествующих исследований, сосредоточенных на анализе отдельных вузов или аспектов подготовки, в настоящей работе выделены и системно охарактеризованы четыре модели: подготовка педагога в специализированном профессионально-педагогическом университете (1); подготовка педагога в отраслевом университете с кафедрой профессиональной педагогики (2); комбинированная программа профессиональной переподготовки на базе высшего отраслевого образования (3); триальная (кластерная) модель в рамках федерального проекта «Профессионалитет» (4).

Во-вторых, были разработаны и применены критерии для сравнительного анализа содержания программ подготовки педагогов профессионального образования: соответствие профессиональному стандарту, сбалансированность педагогической и отраслевой составляющих, практико-ориентированность, гибкость и вариативность, учет региональной и отраслевой специфики. На основе этих критериев проведен сравнительный анализ 20 вузов, иллюстрирующих выделенные модели.

В-третьих, выявлены ключевые факторы эффективности зарубежных систем подготовки педагогов профессионального образования: обязательный отраслевой опыт как условие входа в профессию (Германия, Финляндия); механизмы валидации предшествующего обучения, позволяющие персонализировать программы переподготовки (Финляндия); уровневые педагогические квалификации, обеспечивающие гибкие траектории входа и профессионального роста (Австралия); длительная практическая стажировка как неотъемлемая часть подготовки (Германия).

В-четвертых, разработана система научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию содержания подготовки педагогов профессионального образования. Рекомендации адресованы разработчикам федеральных государственных образовательных стандартов, проектировщикам образовательных программ в вузах различных типов, а также органам государственной власти, формирующим политику в области кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова А. М., Березина Т. И., Ерохина Е. Л., Серякова С. Б. Модель непрерывного педагогического образования: опыт Московского педагогического государственного университета // Наука и школа. – 2023. – № 4. – С. 104–120. URL: https://elibrary.ru/twjkxu DOI: https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-4-104-120
2. Ахтариева А. С., Зеер Э. Ф., Третьякова В. С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2. – С. 67–85. URL: https://elibrary.ru/dsfouo DOI: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

3. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Подготовка педагогов профессионального образования: традиции и перспективы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 1. – С. 23–28. URL: https://elibrary.ru/qgrrdh
4. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Неумывакин В. С. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 67–100. URL: https://elibrary.ru/owierx DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100
5. Зеер Э. Ф., Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 4. – С. 149–174. URL: https://elibrary.ru/ypzxny DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174
6. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В. И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 6. – С. 93–121. URL: https://elibrary.ru/pabbuh DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121
7. Колесникова Е. В., Куровский В. Н., Ломовская С. А. Вузовская подготовка педагога нового уровня «Профессионалитет» под запросы экосистемы региона // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 5. – С. 111–119. URL: https://elibrary.ru/agwxcz DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-111-119
8. Коновалов А. А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 2. – С. 81–99. URL: https://elibrary.ru/vwhxpw DOI: https://doi.org/10.26907/esd.18.2.07
9. Коновалов А. А., Сатдыков А. И., Есенина Е. Ю. Подготовка, профессиональное развитие и оценка навыков педагогов профессионального образования за рубежом // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 6. – С. 138–164. URL: https://elibrary.ru/rjxbtx DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2206.06
10. Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В., Атапина Ю. А. Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2. – С. 36–46. URL: https://elibrary.ru/odfhsv DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004
11. Сафин Р. С., Корчагин Е. А., Вильданов И. Э. Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 41–46. URL: https://elibrary.ru/pqmgsz
12. Седов С. А. Подготовка педагогов среднего профессионального образования к развитию культуры качества в образовательной организации // Нижегородское образование. – 2025. – № 2. – С. 89–97. URL: https://elibrary.ru/qtkdqd
13. Серякова С. Б., Кирсанова К. Г. Изучение запросов предпочтений работодателей в подборе педагогических кадров // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4-1. – С. 23–46. URL: https://elibrary.ru/nkuwjq DOI: https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-4-23-46
14. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 7. – С. 11–44. URL: https://elibrary.ru/zqmimh DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
15. Федоров В. А., Маскина О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 32–53. URL: https://elibrary.ru/rtmdei DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.009

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

16. Amitiurna C., Puspitasari M., Pelawi M. A., Prayoga P. H. N. Enhancing vocational education through continuous professional development: Analysing the non-degree program for Indonesian polytechnic lecturers // Jurnal Pendidikan Vokasi. – 2025. – Vol. 15 (1). – P. 1-11. DOI: https://doi.org/10.21831/jpv.v15i1.83912
17. Kaiser F. Academic drift of technical VET teacher education in Germany, Sweden, and other Nordic countries // Nordic Journal of Vocational Education and Training. – 2025. – Vol. 15 (1). – P. 148–179. DOI: https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.25151148
18. Porcher C., Trampe K. The typology of initial TVET Teacher Education in Germany // Actualidades Investigativas en Educación. – 2024. – Vol. 24 (1). – P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55633
19. Saari J., Halttunen T., Brauer S., Mäkelä, M. Validation in Art Teacher and Professional Teacher Education Curricula in Finland // European Journal of Education Studies. – 2021. – Vol. 8 (11). – P. 1–27. DOI: https://doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3961
20. Sasmito A. P., Kustono D., Purnomo, Elmunsyah H. Conceptual Model for Improving Quality of Teacher in Indonesian Vocational School // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2020. – Vol. 9 (1). – P. 39–44. DOI: https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20390
21. Smeplass E., Hylander L., Zirkle C. Roles of science and research in vocational teacher preparation: A case study from a Norwegian VET teacher programme // Nordic Journal of Vocational Education and Training. – 2024. – Vol. 14 (3). – P. 1–26. DOI: https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.241431
22. Smith E. The oversight of VET teacher-education in Australia // Journal of Vocational Education & Training. – 2026. – Vol. 78 (2). – P. 267–290. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2521817
23. Wahyudi K. S., Arifin Z, Gunadi. Development of a Triple-Helix Partnership in the Preparation of Vocational Teachers // Jurnal Pendidikan Vokasi Otomotif. – 2025. – Vol. 7 (2). – P. 156–168. DOI: https://doi.org/10.21831/jpvo.v7i2.85995
24. Yudantoko A., Maruanaya R. F., Gunadi G. The Essential Skills for Becoming a Today's Automotive Vocational Teacher: Focus Group Interview Study // Jurnal Pendidikan Vokasi Otomotif. – 2024. – Vol. 6 (2). – P. 115–124. DOI: https://doi.org/10.21831/jpvo.v6i2.73774

Поступила: 16 июля 2026 Принята: 2 сентября 2026 Опубликована: 31 октября 2026

Заявленный вклад авторов:

Коновалов Антон Андреевич: концепция исследования, интерпретация результатов исследования и оформление текста статьи.

Третьякова Вера Степановна: сбор материалов, литературный обзор.

Зеер Эвальд Фридрихович: организация исследования, общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Информация об авторах

Коновалов Антон Андреевич
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
кафедра педагогики,
Уральский гуманитарный институт,
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина.
Мира, 19, 620062, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4134-665X
SPIN-код: 4585-2215
E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Третьякова Вера Степановна
доктор филологических наук, профессор,
кафедра психологии профессионального развития,
Институт психологии,
Уральский государственный педагогический университет,
Проспект Космонавтов 26, Екатеринбург, 620091, Россия.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8443-1478
SPIN-код: 8085-6981
E-mail: tretyakova1738@gmail.com

Зеер Эвальд Фридрихович
доктор психологических наук, профессор,
кафедра психологии профессионального развития,
Институт психологии,
Уральский государственный педагогический университет.
Проспект Космонавтов 26, Екатеринбург, 620091, Россия.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1680-4970
SPIN-код: 6809-5384
E-mail: kafedrappr@mail.ru

© 2011–2026 Science for Education Today Все права защищены

Science for Education Today

2026, vol. 16, issue 5 http://en.sciforedu.ru/ ISSN 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2605.13 Research Full Article / Article language: Russian

Vocational teacher education in Russia: Institutional models, international experience, and strategies for curriculum renewal

Anton A. Konovalov [1], Vera S. Tretyakova[2], Evald F. Zeer[2]

[1] Ural Federal University named after the 1st President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

[2] Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article addresses the problem of preparing qualified teaching staff for the vocational education system in order to meet the demands of the modern labour market and the secondary vocational education system. The aim of the research is to reveal mechanisms, differences and developmental strategies of vocational teacher education systems based on evaluating institutional models and international experience.*

Materials and Methods. *The study follows the competence-based approach. The analysis of vocational teacher education curricula was based on a typology of institutional models according to five criteria: meeting professional standards, balance between education and industry components, focus on practical skills, flexibility and variability, and relying on regional and industry specifics. Data collection was carried out by analysing the official universities' websites (n=20), curricula and summaries of vocational educational programmes. In order to process a vast amount of textual information at the synthesis stage, DeepSeek-R1, an open-weight reasoning large language model (version 2025), was used, while all substantive conclusions and interpretations were made by the authors independently.*

Results. *Significant differences were identified between four institutional models of vocational teacher education across all five comparative criteria. A comparative analysis of international systems (Australia, Germany, Finland, etc.) revealed that the key factors for the effectiveness of vocational teacher education include: compulsory industry experience as an entry requirement for the profession,*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 26-28-20114 ("Strategy for Teaching Staff Development in Vocational Education").

For citation

Konovalov A. A., Tretyakova V. S., Zeer E. F. Vocational teacher education in Russia: Institutional models, international experience, and strategies for curriculum renewal. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (5), pp. 273–293. DOI:http:/dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2605.13

Corresponding Author: Anton A. Konovalov, anton-andreevi4@mail.ru

© Anton A. Konovalov, Vera S. Tretyakova, Evald F. Zeer, 2026

© 2011–2026 Science for Education Today All rights reserved

certification mechanisms, tiered teacher qualifications, and extended industry internships as an integral part of training. Based on the identified patterns and international experience, recommendations have been proposed, including the introduction of certifications, tiered qualifications, strengthening industry placements through triple-helix models, and a shift towards integrated modules. Implementing these measures will help bridge the gap between theory and practice and improve the quality of staffing for the VET system.

***Conclusions**. The study confirms that the existing models of vocational teacher education in Russia fail to ensure adequate integration of pedagogical and industry components and do not develop competencies responsive to labour market demands.*

Keywords

Vocational teacher education; Vocational teacher training; Institutional models; Secondary vocational education (VET); International experience.

REFERENCES

1. Antipova A. M., Berezina T. I., Erokhina E. L., Seryakova S. B. The model of continuing teacher education: the experience of Moscow pedagogical state university. *Science and School*, 2023, no. 4, pp. 104-120. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/twjkxu DOI: https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-4-104-120
2. Akhtarieva A. S., Zeer E. F., Tretyakova V. S. Conditions for successful professionalisation of students within the federal project “professionalitet”. *INSIGHT*, 2024, no. 2, pp. 67-85. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/dsfouo DOI: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85
3. Blinov V. I., Kurteeva L. N. Education for teachers of secondary vocational education at university: Traditions and prospects. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2024, no. 1, pp. 23-28. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/qgrrdh
4. Dubitsky V. V., Konovalov A. A., Lyzhin A. I., Feoktistov A. V., Neumyvakin V. S. Master of industrial training 2.0.: Human resources capacity of the project “professionalitat””. *The Education and Science Journal*, 2022, vol. 24 (1), pp. 67-100. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/owierx DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100
5. Zeer E. F., Konovalov A. A. Professional development of teachers: A psychological profile. *The Education and Science Journal* 2025, vol. 27 (4), pp. 149-174. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/ypzxny DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174
6. Zeer E. F., Tretyakova V. S., Miroshnichenko V. I. Strategic directions of pedagogical personnel training for the system of continuing vocational education. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (6), pp. 93-121. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/pabbuh DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121
7. Kolesnikova E. V., Kurovsky V. N., Lomovskaya S. A. University training of a teacher of the new level “professionality” for the requests of the regional ecosystem. *Pedagogical Review*, 2022, no. 5, pp. 111-119. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/agwxcz DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-111-119
8. Konovalov A. A. Methodical competence deficits of vocational training teachers. *Education and Self-Development*, 2023, vol. 18 (2), pp. 81-99. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/vwhxpw DOI: https://doi.org/10.26907/esd.18.2.07
9. Konovalov A. A., Satdykov A. I., Esenina E. Y. Training, professional development and competence assessment of vocational and professional education teachers: An international review.

© 2011–2026 Science for Education Today All rights reserved

Science for Education Today, 2022, vol. 12 (6), pp. 138-164. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/rjxbtx DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2206.06

10. Kubrushko P. F., Shingareva M. V., Atapina Yu. A. Pedagogical training of secondary vocational education teachers. *Vocational Education and Labour Market.* 2022, no. 2, pp. 36-46. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/odfhsv DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004
11. Safin R. S., Korchagin E. A., Vildanov I. E. Continuous preparation of teachers of vocational training in scientific and educational cluster. *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 1, pp. 41-46. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/pqmgsz
12. Sedov S. A. Training of teachers of secondary vocational education to develop quality culture in educational organisation. *Nizhny Novgorod Education*, 2025, no. 2, pp. 89-97. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/qtkdqd
13. Seryakova S. B., Kirsanova K. G. Research into employers' requests and preferences in the recruitment of educational staff. *Teacher of the 21st Century*, 2023, no. 4-1, pp. 23-46. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/nkuwjq DOI: https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-4-23-46
14. Fedorov V. A., Kubrushko P. F., Dubitsky V. V., Feoktistov A. V. Vocational teacher training in Russia at the present stage: Conceptual aspect. *The Education and Science Journal*, 2022, vol. 24 (7), pp. 11–44. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/zqmimh DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
15. Fedorov V. A., Maskina O. G. Industrial training in teacher training for the system of vocational education: State, problems, prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 2022, vol. 10 (4), pp. 32–53. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/rtmdei DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.009
16. Amitiurna C., Puspitasari M., Pelawi M. A., Prayoga P. H. N. Enhancing vocational education through continuous professional development: Analysing the non-degree program for Indonesian polytechnic lecturers. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 2025, vol. 15 (1), pp. 1-11. DOI: https://doi.org/10.21831/jpv.v15i1.83912
17. Kaiser F. Academic drift of technical VET teacher education in Germany, Sweden, and other Nordic countries. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2025, vol. 15 (1), pp. 148-179. DOI: https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.25151148
18. Porcher C., Trampe K. The typology of initial TVET Teacher Education in Germany. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2024, vol. 24 (1), pp. 1-27. DOI: https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55633
19. Saari J., Halttunen T., Brauer S., Mäkelä M. Validation in art teacher and professional teacher education curricula in Finland. *European Journal of Education Studies*, 2021, vol. 8 (11), pp. 1–27. DOI: https://doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3961
20. Sasmito A. P., Kustono D., Purnomo, Elmunsyah H. Conceptual model for improving quality of teacher in Indonesian vocational school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2020, vol. 9 (1), pp. 39-44. DOI: https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20390
21. Smeplass E., Hylander L., Zirkle C. Roles of science and research in vocational teacher preparation: A case study from a Norwegian VET teacher programme. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2024, vol. 14 (3), pp. 1-26. DOI: https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.241431
22. Smith E. The oversight of VET teacher-education in Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, 2026, vol. 78 (2), pp. 267-290. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2521817
23. Wahyudi K. S., Arifin Z., Gunadi. Development of a triple-helix partnership in the preparation of vocational teachers. *Jurnal Pendidikan Vokasi Otomotif*, 2025, vol. 7 (2), pp. 156-168. DOI: https://doi.org/10.21831/jpvo.v7i2.85995

© 2011–2026 Science for Education Today All rights reserved

24. Yudantoko A., Maruanaya R. F., Gunadi G. The essential skills for becoming a today's automotive vocational teacher: Focus group interview study. *Jurnal Pendidikan Vokasi Otomotif*, 2024, vol. 6 (2), pp. 115-124. DOI: https://doi.org/10.21831/jpvo.v6i2.73774

Submitted: 16 July 2026 Accepted: 2 September 2026 Published: 31 October 2026

This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Anton A. Konovalov
Contribution of the co-author: Concept of the study, interpretation of the results, design of the text.
Vera S. Tretyakova
Contribution of the co-author: Collection of materials, literature review
Evald F. Zeer
Contribution of the co-author: organization of the study, and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Anton Andreevich Konovalov
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department
Department of Pedagogy, Ural Institute of Humanities
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira St., 620062, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4134-665X
E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

© 2011–2026 Science for Education Today All rights reserved

Vera Stepanovna Tretyakova
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Psychology of Professional Development Department,
Ural State Pedagogical University,
Kosmonavtov Avenue, 26, 620091, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8443-1478
E-mail: tretyakova1738@gmail.com

Evald Friedrichovich Zeer
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Psychology of Professional Development Department,
Ural State Pedagogical University,
Kosmonavtov Avenue, 26, 620091, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1680-4970
E-mail: kafedrappr@mail.ru

© 2011–2026 Science for Education Today All rights reserved