

cdr

A review of the basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education

Item Type	Article
Authors	Talbot, Jon;Costley, Carol;Dremina, Maria;Kopnov, Viraly
Citation	Talbot, J., Costley, C., Dremina, M., & Kopnov, V. (2017). A review of the basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education. The Education and Science Journal, 19(6), 91-118. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-91-118
DOI	10.17853/1994-5639-2017-6-91-118
Publisher	Russian State Vocational Pedagogical University
Journal	The Education and Science Journal
Download date	2026-05-19 15:16:18
Item License	https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Link to Item	http://hdl.handle.net/10034/629704

ОБЗОР ОСНОВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ, ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ, СОВМЕЩЕННОГО С РАБОТОЙ (WBL), В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Джон Талбот

*Университет Честера, Честер (Великобритания).
E-mail: j.talbot@chester.ac.uk*

Кэрл Костли

*Университет Мидлсекса, Лондон (Великобритания).
E-mail: c.costley@mdx.ac.uk*

М. А. Дремина¹, В. А. Копнов²

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург (Россия).
E-mail: ¹mdryomina@yandex.ru; ²vitalij.kopnov@rsvpu.ru*

Аннотация. Цель публикации – показать наиболее важные элементы и представить организационные и теоретические основы обучения, совмещенного с работой (ОСР – англ. WBL).

Методы. В работе использовались методы системного и сравнительного анализа, моделирования, синтеза и обобщения.

Результаты. В обзорном порядке кратко изложены особенности социальных характеристик студентов, предпочитающих обучение по программам ОСР; актуальные требования работодателей к качеству подготовки кадров; новая политика вузов в организации обучения и их вклад в создание инновационных образовательных пространств на рабочем месте; имеющиеся проблемы в установлении долгосрочных партнерских отношений вузов и предприятий и способы преодоления данных проблем; организационные и теоретические основы ОСР. Выдвинут ряд критических замечаний относительно программ ОСР. Подчеркнута значимость трансдисциплинарной рамки для обучающихся, которая позволяет им самостоятельно управлять процессом обучения. При проведении обзора авторы ссылаются преимущественно на опыт университетов Великобритании, а так-

¹ Статья является продолжением публикации в январском номере журнала. См.: Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 119–141.

же на практику высших учебных заведений других англоязычных стран (Австралии и США), успешно развивающих рассматриваемый концепт.

Научная новизна. Впервые в российской научной педагогической литературе предлагается аналитический обзор организационных и теоретических аспектов и проблем обучения, совмещенного с работой, – формы приобретения высшего образования, получившей широкое распространение в англоязычных странах за последние 25 лет.

Практическая значимость. Информация, представленная в работе, может быть полезна руководителям и преподавателям системы высшего образования, методистам высшего и среднего профессионального образования, а также службам по обучению и повышению квалификации персонала высокотехнологичных производств.

Ключевые слова: обучение, совмещенное с работой (ОСР), трансдисциплинарное обучение, инновационное обучение, образовательная программа, образовательный контракт, партнерство, валидация неформального и спонтанного обучения, тьютор, универсальные жизненные навыки, ECTS, ECVET.

Благодарности. Это исследование частично было поддержано:

1) международным грантом 2015/2016, финансируемым по соглашению между Сантандер банком и университетом Честер;

2) Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект по программе Erasmus +: 574097-EPP-1-2016-1-CY-ЕРРКА2-СВНЕ-JP.

Для цитирования: Талбот Д., Костли К., Дремина М. А., Копнов В. А. Обзор основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 91–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-91-118.

A REVIEW OF THE BASIC ELEMENTS, ORGANIZATIONAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF WORK-BASED LEARNING (WBL) IN THE HIGHER EDUCATION¹

J. Talbot

University of Chester, Chester (United Kingdom).

E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

C. Costley

Middlesex University, London (United Kingdom).

E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

¹ For the 1st part of the article refer to «The Education and Science Journal». 2017. Vol. 19, № 1. P. 119–141.

M. A. Dremina¹, V. A. Kopnov²

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: ¹mdryomina@yandex.ru; ²vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Abstract. The aim of the study is to review basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education, based mostly on the experience of higher education institutions in the United Kingdom.

Methodology and research methods. The methods of system and comparative analysis, synthesis and generalization are used.

Results. This review article summarizes briefly: the social attributes of students who prefer to complete WBL programs; relevant requirements of employers to the quality of training; a new university policy on the management of training, and its contribution to the creation of innovative educational environment at workplaces; overcoming challenges when establishing long-term partnerships between universities and enterprises; organizational and theoretical foundations of the WBL study programs. A number of critical remarks on WBL study programs are being analyzed. Authors make a point about the importance of a transdisciplinary shell framework to facilitate learning driven by the interests of the learner(s). When carrying out the review, authors refer also to the experience of other English-speaking countries (Australia and the USA), which also successfully develop the concept under consideration.

Scientific novelty. For the first time an analytical review of basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education, which is widespread in English-speaking countries over the last 25 years, is presented in the Russian scientific literature in education.

Practical significance. The materials provided in the article can be useful to managers and teachers of higher education institutions, methodologists of higher and vocational education providers and departments of professional development of High-Tech enterprises.

Keywords: Work-based learning (WBL), transdisciplinary learning, lifelong learning, curriculum, learning contract, partnership, validation of non-formal and informal learning (VNIL), tutor, transferable life skills, ECTS, ECVET.

Acknowledgements: This research was partially supported by

1) The International Research Excellence Awards 2015/2016 funded through the Santander Universities agreement with the University of Chester and

2) The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Erasmus + project reference number: 574097-EPP-1-2016-1-CY-EPPKA2-CBHE-JP.

For citation: Talbot J., Costley C, Dremina M. A., Kopnov V. A. A review of the basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 6. P. 91-118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-91-118.

Введение

Тема непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning) не перестает быть актуальной для исследований в области образования. Современное понимание непрерывного обучения заключается в том, что человек не прекращает обучаться после получения диплома, а продолжает делать это на протяжении всей своей жизни. Причем формат такого обучения не всегда соответствует распространенному стереотипу о нем как о процессе получения знаний и навыков посредством прослушивания лекций и последующего выполнения практических заданий по теме. В традиционной модели обучения всегда присутствует преподаватель-наставник, который знает и умеет больше и лучше обучающегося; имеются учебно-методические материалы, содержащие алгоритмы выполнения поставленных наставником задач и часто готовые ответы на них. Однако традиционная модель обучения уже не отвечает запросам современных работодателей. Инновационно-ориентированные предприятия все больше заинтересованы не просто в хорошо обученных, но в постоянно развивающихся сотрудниках, способных самостоятельно выстраивать стратегию своего обучения согласно стратегии развития предприятия, направленной на повышение конкурентоспособности. Появление новых приоритетов у работодателя стало для системы профессионального образования серьезным вызовом, вынуждая подстраиваться под новые условия контракта между образованием и бизнесом, менять принципы организации образовательного процесса. Сторонам контракта потребовалось не просто поддерживать социально-профессиональные взаимодействия друг с другом, а искать принципиально новые подходы, совместно разрабатывать эффективные и гибкие системы обучения для достижения целей всех авторов образовательного процесса – работодателя, обучающегося, университета и других заинтересованных сторон.

Во многих европейских странах концепция «Work Based Learning» (аббревиатура WBL – дословный перевод «обучение, совмещенное с работой»), появилась в ответ на изменившиеся запросы работодателя и общества. Так, в начале 1990-х гг. правительство Великобритании призвало университеты участвовать в подготовке кадров высшей квалификации для повышения конкурентоспособности страны на мировом рынке за счет развития новой педагогики обучения, совмещенного с работой [1]. Термин WBL стали использовать в британском высшем образовании, чтобы описать формат непрерывного обучения, напрямую связанного с профессиональной деятельностью на рабочем месте, содержащего, в том числе, формализованные знания и навыки человека и/или группы людей, ко-

торые они получают, решая и обсуждая конкретные производственные задачи. Такая работа не обязательно должна быть оплачиваемой деятельностью по найму; это может быть волонтерство, фриланс, частичная занятость или какая-либо другая форма производственной деятельности. Обучение, совмещенное с работой (ОСР), довольно быстро получило повсеместное признание в высшем образовании Великобритании как привлекательный и перспективный вид непрерывного обучения, способствующий личностному и профессиональному развитию работника [2].

Данная статья продолжает начатые исследования по изучению эволюции обучения, совмещенного с работой, а также осмысление опыта специалистов по организации и применению ОСР [3]. В работе поставлен акцент на особенностях организационных вопросов, возникающих при создании программ обучения; дано их теоретическое обоснование.

Социальные характеристики студентов, обучающихся на программах обучения, совмещенных с работой

Классический студент программ ОСР – взрослый работающий человек, который может посещать кампус только изредка. Он не имеет, как правило, высшего образования, но нуждается в нем для получения квалификации, сохранения конкурентоспособности или получения повышения по службе [2]. Студенты программ ОСР в большинстве случаев принимают решение пройти обучение самостоятельно, однако иногда их направляет в вуз работодатель для повышения квалификации, бывает – целыми группами. Многие студенты, начиная обучение, не прерывают работу.

Часто у студентов программ ОСР есть опыт какого-либо предшествующего обучения, к которому присовокупляются некоторые знания и умения, приобретенные в процессе производственной деятельности. Для того чтобы учесть эти знания и навыки, университеты Австралии, Великобритании, Евросоюза, США и других стран разработали специальные процедуры валидации и признания результатов неформального и спонтанного обучения. К слову, в России также недавно был реализован пилотный проект VALERU по программе Erasmus +, в рамках которого проводилась подготовка российских экспертов для легитимации неформального и спонтанного обучения [4].

Признание результатов неформального образования создает дополнительную привлекательность программ ОСР. Многие обучающиеся приходят в университет с предприятий, где сложность, оригинальность, инновационность производственных процессов во многом опережает практико-ориенти-

рованную составляющую процесса обучения в вузе. Вузское образование принимает этот факт так же, как и то, что зачастую работники предприятий по этим аспектам гораздо компетентнее университетских преподавателей. Ситуация, связанная с существенным отставанием практико-ориентированной составляющей образовательного процесса, вынуждает университеты разрабатывать и внедрять новые теории и методы при организации педагогического взаимодействия в программах ОСР.

Чтобы удостовериться в заявлениях абитуриентов о предыдущем опыте обучения, тьюторы программ ОСР участвуют в этом процессе и помогают им сформировать свои портфолио. Обучающиеся стараются делать это творчески, используя изображения, видео и звуковые файлы. Готовность абитуриента к совмещению обучения с трудовой деятельностью должна подтвердиться тем, что он способен «объединить знания, воображение и аналитические способности, чтобы адаптироваться и изучать новые вещи снова и снова»¹.

Часто выпускники, завершая свое обучение в вузе, хотят продолжить его уже по программам ОСР. Такая привлекательность непрерывного профессионального образования и личностного развития во многих странах обусловлена национальной образовательной политикой. Например, в Великобритании декларируется: «Мы должны коренным образом изменить то, как частные лица и предприятия относятся к приобретению навыков и своему профессиональному развитию: перейти от разового опыта обучения нашей молодежи к пожизненному обязательству, от оплаты конкретного бизнес-счета за обучение до понимания необходимости постоянных инвестиций в свои конкурентные преимущества и успех в бизнесе»².

Немаловажным фактором привлекательности программ ОСР для работающих студентов является и то, что места их работы и проживания расположены в самых разных уголках земного шара. При поступлении в университет им важно знать, что они смогут пройти обучение дистанционно. Поэтому важной задачей университетов становится обеспечение процесса обучения соответствующим программно-информационным обеспечением.

¹ Crossick G. The future is more than just tomorrow: Higher Education, the economy and the longer term. 2010. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265064803_The_future_is_more_than_just_tomorrow_Higher_education_the_economy_and_the_longer_term (Accessed 06 June 2017).

² UKCES. (UK Commission for Employment & Skills). *Ambition 2020: World Class Skills & Jobs for the UK*. 2009. Available at: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.ukces.org.uk/PDF/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf (Accessed 06 June 2017).

И обучающиеся, и преподаватели должны иметь доступ в Интернет, обладать цифровой компетентностью для эффективной работы в условиях информационно-коммуникационной среды, выстраивая, в том числе, сетевые коммуникации для проведения тренингов, форумов, конференций и других интерактивных онлайн образовательных мероприятий.

Появившиеся в университетах программы ОСП оказывают положительное влияние и на обычных студентов, обучающихся по традиционным программам. Понимая преимущества при обучении по программам ОСП, они также могут взять на себя ответственность за поиск какого-либо рабочего места, чтобы осваивать не только общие профессиональные, но и практические навыки.

Актуальные требования работодателей к выпускникам вузов

Основным стимулом для появления программ ОСП следует признать осознание вузами нарастающих противоречий между требованиями работодателей к результатам труда своих сотрудников и неспособностью этих сотрудников демонстрировать нужные результаты. В качестве иллюстрации приведем данные исследований CBI¹ по определению профессиональных компетенций работников, востребованных работодателями Великобритании.

Исследования показывают, что 35% работодателей не удовлетворены «осведомленностью работника о взаимоотношениях бизнеса и клиента»; 20%, – навыками самоменеджмента; только 30% удовлетворены грамотностью и коммуникативными способностями. В дополнение к требуемым универсальным навыкам, по мнению работодателей, молодым сотрудникам недостает общих универсальных навыков. Выдвигается предположение, что одной из причин увеличения спроса на универсальные навыки и умения стало разрушение границ индустриальных секторов, связанное с колоссальным ростом интеллектуального капитала экономики знаний. Новая экономика бросает вызов производствам, поделенным на индустриальные сектора; понятие сектора экономики перестает быть актуальным (например, для низкоуглеродной экономики). Где-то происходит

¹ CBI (Confederation of British Industry). Future fit preparing graduates for the world of work. 2009. 64 p. Available at: <http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/cbi-uuk-futurefit-mar2009.pdf> (Accessed 06 June 2017); CBI (Confederation of British Industry). Ready to Grow: Business Priorities for Education and Skills (Education and Skills Survey). 2010. 56 p. Available at: <http://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/ready-to-grow-cbi.pdf> (Accessed 06 June 2017).

размывание границ (например, в индустрии искусства) или объединение производственных и сервисных предприятий.

В вышеупомянутых цитируемых исследованиях СВИ говорится, что большинство работодателей (82%) полагает, что университеты должны сфокусироваться на выработке навыков трудоустройства у своих студентов вместо увеличения числа выпускников, которое негативно сказывается на качестве их подготовки. 70% работодателей предлагают рассматривать способности выпускников к трудоустройству как высший приоритет и основной результат профессионального образования. Для иллюстрации приводятся высказывания руководителей компаний относительно понимания ими сущности универсальных навыков, содействующих трудоустройству (*transferable employability skills*). От выпускника и студента вуза ожидают умений проводить презентации, мыслить стратегически и аналитически, решать производственные задачи самостоятельно и творчески. Достаточно образно эти ожидания отражены в фразе: «Работодатели ожидают, что выпускники будут «готовыми для жарки в духовке»» [5]. В свободной интерпретации это означает, что современный бизнес представляет в идеале выпускника как «продукт, готовый к употреблению», который лишь остается «разогреть». А если выразаться строго: выпускник должен быть не только здравомыслящим, осознающим ответственность за свои действия, но и способным к самостоятельному обучению за счет высокой степени осведомленности в области своей профессиональной деятельности. Многие компании указали на эти желаемые навыки, подчеркивая, что именно они помогут человеку стать важным дополнением к их трудовым ресурсам. Особо акцентировалось, что при приеме выпускника на работу работодатель хотел бы видеть в нем заметную добавленную ценность для компании, причем сверх эрудиции в своей предметной области и специализации.

Работодатели считают, что превращение выпускника в высоко оценяемого сотрудника требует от него на рабочем месте достижений, которые являются результатом реализации сложного набора компетенций. В условиях динамично меняющегося рынка занятости трудовые кадры уже в недалеком будущем должны будут иметь подготовку опережающего (*preemptive*) характера, быть адаптивными и многогранно развитыми как в профессиональном плане, так и личностно. Маловероятно, что работник XXI в. в течение трудовой жизни будет занимать одну и ту же должность или будет выполнять один вид работ. Трудовые ресурсы XXI в. будут работать дольше, чем предыдущие поколения, и в постоянно меняющихся обстоятельствах. Новое отношение к своей трудовой карьере предпола-

ет, что человек должен быть восприимчивым к новым знаниям, обладать ясным сознанием, а также общими и универсальными жизненными навыками (transferable life skills), которые усиливаются способностью к постоянной рефлексии [6].

Проблемы вузов в подготовке кадров для современных производств

Университеты в современном мире рассматриваются как субъекты рыночных отношений, способные генерировать новые знания, направленные на решение задач экономического роста за счет создания инновационных продуктов, процессов и решений¹. Для выполнения возложенной на них социальной миссии университеты должны быть готовы не только создавать и запускать новаторские курсы и программы, удовлетворяющие текущий спрос работодателей, но и предлагать стратегические решения относительно подготовки кадров для инновационно-ориентированных производств: «...рабочая сила должна быть адаптивной, гибкой и динамичной, а для этого требуются мультидисциплинарные программы обучения наряду с сотрудничеством между различными индустриальными секторами» [5]. Чтобы производить «гибких, адаптивных и динамичных» выпускников, вуз сам должен превратиться в гибкую производственную систему, настроенную на выпуск студентов с индивидуальной подготовкой и навыками «точной стыковки» с рабочим местом и в перспективе – к осуществлению карьерного роста. При этом педагогические подходы и методы обучения столь же важны, как и содержание образовательной программы и учебного плана. Поэтому возникает необходимость создавать специальные курсы повышения квалификации преподавателей и тьюторов, чтобы они были информированы обо всех новинках и изобретениях в секторах экономики, соответствующих преподаваемым ими дисциплинам [7–8].

Университетам известно, что работодатели предпочитают короткие, интенсивные курсы и небольшие программы обучения, которые имеют непосредственное отношение к потребностям их бизнеса и легко вписываются в производственные графики. В идеале современное обучение должно быть максимально релевантно бизнесу и его развивающимся потребностям в кадрах, поэтому поставщикам образовательных услуг необходимо быть очень гибкими при разработке и реализации учебных прог-

¹ BIS (Department for Business, Innovations and Skills). Higher Ambitions: The future of universities in a knowledge economy. 2009.20 p. Available at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121212135622/http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/h/09-1452-higher-ambitions-summary.pdf> (Accessed 06 June 2017).

рамм, учитывающих индивидуальные потребности компаний. Университетам будущего придется все чаще предлагать для предприятий:

- 1) инициативы, способные удовлетворить существующий спрос на короткие, целенаправленные модули;
- 2) схемы с гибкой системой предоставления услуг;
- 3) творческий подход к составлению расписания.

Только такие программы обучения могут быть привлекательны для студентов, совмещающих учебу с работой.

Сегодня и работодатели, и студенты нуждаются в форматах программ ОСР, которые без излишних издержек могут вписаться в их жизнедеятельность. Несомненно, это влечет за собой развитие нетрадиционных, альтернативных форм образовательных траекторий в высшем образовании, а также появление модулей, разработанных специально под производство, даже если какая-либо дисциплина носит общий характер [5].

Моделирование образовательного процесса в соответствии с запросами будущего выходит за рамки текущих потребностей любого отдельного работодателя; по сути, это инвестиции в интеллектуальный капитал и общий потенциал предприятий, профессиональных сообществ и отраслей экономики [9]. К слову, в последнее время в России издано немало программных документов о развитии обучения «под заказ». Вузы, будучи центрами интеллектуального развития общества, должны стратегически ответить на этот запрос работодателей, осознавая необходимость поддержания долгосрочных отношений с предприятиями.

Результаты исследований демонстрируют, что работодатели готовы осуществлять свой вклад в развитие долгосрочных отношений с вузами, а также в отдельные дисциплины, проектируемые образовательными провайдерами [5]. Однако вузы должны гарантировать, что компании смогут влиять на содержание обучения; в этом случае они готовы направлять своих сотрудников на обучение и осуществлять значительные финансовые инвестиции в развитие вуза. Тем не менее университетам необходимо проявлять определенную осторожность, поскольку активный отклик на спрос предприятий в обучении сотрудников может оказаться в некоторых случаях «рефлекторным»; в этом случае предполагаемые доходы будут планироваться без каких-либо долгосрочных перспектив. Поскольку создание новых курсов является весьма дорогостоящим делом с точки зрения вкладываемых ресурсов и человеко-часов персонала университета, оно должно быть экономически эффективным. По опыту вузов, эффективности в таких случаях можно достигнуть за счет разработки гибких структур и рамок, которые могут быстро «наполняться» различным содер-

жанием с целью их соответствия различным потребностям. Это, в свою очередь, является особо привлекательным для студентов программ ОСР.

Как упоминалось ранее, работодатели уделяют повышенное внимание общим и универсальным жизненным навыкам, например, таким как «обладать альтернативным мышлением», «иметь хорошие аналитические способности», «быть эффективным коммуникатором». При этом они интересуются, каким образом вузы собираются формировать навыки для планируемых рабочих мест, которые появятся в недалеком будущем. В связи с этим в последние годы во многих вузах произошло постепенное смещение акцентов с обретения студентами глубоких знаний по какому-либо предмету на формирование навыков, требуемых на конкретном рабочем месте. Однако до сих пор опережающая подготовка кадров для планируемых рабочих мест представляет значительные трудности для высших учебных заведений [10–11].

Университеты отвечают на вызов

Исследования в области ОСР говорят о том, что наиболее эффективным и ценным для работающих людей является такое обучение, которое происходит «посредством работы» (learning through work) на деятельностном уровне, в ходе решения непрограммируемых производственных задач на рабочем месте [12–15]. В этом и есть существенное отличие ОСР от традиционного обучения, включающего кейсы с правильными ответами, или от использования образовательных программ с отрывом от рабочего места (off-job programmes). Некоторые университеты, внедрившие у себя программы ОСР, кардинально изменили содержание образования и перенесли его на территорию производства [16].

В последнее время форматы обучения системы повышения квалификации работников также претерпевают существенные изменения. Программы обучения на рабочем месте (learning at work) занимают значительную часть среди прочих форм. Следует отметить, что конкретные технические и профессиональные компетенции продолжают оставаться востребованными. Вместе с тем прослеживается тенденция снижения продолжительности жизни таких компетенций и специализированных рабочих навыков (specialised workplace skills) на фоне роста потребности в наборе универсальных ключевых компетенций, требующихся работникам непрограммируемого труда. Это обусловлено динамикой социально-экономических процессов, когда недостаточно и неэффективно фокусироваться на повышении квалификации в чисто инструментальном плане, поскольку все большее число людей осознает необходимость заранее опреде-

лять и развивать способности, которые будут востребованы в изменившихся условиях будущего.

Сегодня, занимая профессиональные, парапрофессиональные и управленческие должности, люди стремятся взять на себя больше ответственности и полномочий в расчете на дальнейший карьерный рост, что требует от них навыков самоменеджмента с целью самостоятельного выбора стратегии личного развития. Субъективные представления специалистов-практиков относительно собственных обязанностей на рабочем месте, своей социально-профессиональной роли и карьере, как правило, являются более широкими в сравнении с тем, как это воспринимает работодатель. Овладение строго определенной совокупностью знаний и навыков по техническим или бизнес-проблемам, с точки зрения последнего, становится все более и более старомодным.

Все сказанное свидетельствует о том, что высшему образованию в современном обществе отводится важная роль в развитии трудовых ресурсов. Это вынуждает вузы искать инновационные решения в разработке новых видов обучения, включающего как инструментальную составляющую, так и психолого-педагогические методы самопознания и саморазвития. Именно эти актуальные потребности работающих людей и стирающие грани между обучением, работой и самореализацией создают новые вызовы для университетов и стимулируют их в создании качественно иных образовательных пространств на рабочем месте.

Роль тьюторов и преподавателей

Для того чтобы поддержать совершающуюся интеллектуальную эволюцию, вузам необходимо тщательно подбирать тьюторов и преподавателей, способных совершенствовать образовательный процесс посредством привнесения в учебные программы своего личного богатого профессионального и житейского опыта. Хорошие тьюторы для обучающихся становятся «посредниками, экспертами, советниками и академическими консультантами» [9]. Вузы должны также приглашать экспертов для проведения лекций и мастер-классов, изыскивать возможности для обучающихся приобретения знаний и опыта работы в партнерских компаниях или на основе участия в научно-исследовательских проектах. Работодатели обычно с энтузиазмом поддерживают подобные начинания вузов и направляют на обучение наиболее квалифицированных сотрудников. Сочетание опыта специалистов-практиков и вузовских преподавателей в программах обучения доказало свое синергетическое преимущество в развитии общих и профессиональных навыков в конкретных секторах

обучения. Студенты, освоившие программы ОСП, при дальнейшем трудоустройстве, как правило, получают предложения не от одного работодателя [5].

Особенно велика роль тьюторов в самом начале учебного процесса, когда они курируют формирование индивидуальной программы ОСП, обычно структурированной посредством образовательного контракта (*learning contract or agreement*) как «формальное письменное соглашение между учеником и супервизором, которое детализирует, что и как должно быть изучено» [17]. Соглашение включает четкое описание целей и процесса обучения, уровня и контекста программы, перечни обязанностей обучающегося, университета и работодателя, а также информацию о том, какие формы и виды контроля будут использоваться для оценки. Соглашением подтверждается, что программа является последовательной и сбалансированной для студента, поскольку в ней указаны критерии и условия получения диплома надлежащего уровня или документа о набранных зачетных единицах [18].

Осуществление программ ОСП обычно требует более разнообразного набора методик, чем это необходимо в традиционных программах обучения и программах получения конвенциональных ученых степеней [7–8]. Опыт некоторых британских и австралийских университетов, практикующих ОСП [9], показывает, что действия тьютора при данном формате обучения включают:

- помощь обучающимся в проявлении инициативы при идентификации своих потребностей и намерений, а также в управлении процессом собственного обучения [19];
- консультирование в ходе всего учебного процесса [20];
- помощь в развитии навыка рефлексии [19];
- содействие в идентификации этических аспектов обучения [19, 21];
- поддержку в эффективном использовании ресурсов рабочего места [21];
- развитие академических навыков и помощь обучающимся в их использовании на рабочем месте [19];
- предоставление экспертной оценки [20];
- поддержку эмоционального фона обучения – воодушевление и ободрение студентов [21].

Заметим, что все перечисленные действия тьютора не являются специфическими для программ ОСП. Однако в совокупности с другими обязанностями они характеризуют рассматриваемый способ обучения как переформатирование экспертной модели высшего образования (модели поставок продукции) в партнерскую модель образования [22–23].

Организационные основы программ ОСР

Инициатива разработки программ ОСР, согласованных с работодателями и студентами, в системе высшего образования возникла «снизу» – в связи с запросами самих обучающихся. Эта инициатива является этапом эволюции моделей, обусловленных, с одной стороны, необходимостью организации и аккредитации внутрифирменного обучения. С другой стороны, инициатива исходит из понимания, что рабочее место может быть использовано как средство обучения по конкретным темам в рамках концепции индивидуальной работы на основе учебного плана (Curriculum) [24–25]. Поэтому собственно и возникла идея ОСР как нового вида обучения, осуществляемого в междисциплинарном пространстве, находящемся за пределами предметных рамок и имеющем свой собственный набор норм и практик [26–27]. Как аксиому следует принять то, что такого рода обучение «работает» только в том случае, если производственная среда способна поддерживать обучающегося и содействует его рефлексии на соответствующем уровне. Зачастую возможности для обучения могут быть созданы «внутри» официальной работы обучающихся. Тогда на первый план выходят их способности к самоменеджменту и мотивированность к самостоятельному обучению. Поддержка со стороны работодателя для студентов также необходима, в особенности на рабочих местах, где преобладает программируемый труд и у работников имеются ограничения свободы действий.

Для активного участия университета в процессах ОСР необходимо устанавливать партнерские отношения с работодателями на стратегическом уровне, когда компания рассматривает сотрудничество как вклад в развитие его интеллектуального и структурного капитала [28]. Данный вклад может осуществляться как на тактическом уровне с конкретными целями в области развития персонала [29], так и в менее формальном виде, когда участие компании в сотрудничестве происходит посредством инициативы самих обучающихся [25]. Постоянное увеличение числа подобного вида отношений, по-видимому, отражает возрастающий интерес компаний к использованию учебного опыта при планировании долгосрочных целей в области стратегического развития [30].

Рассмотрим некоторые базовые элементы, необходимые для организации успешного обучения по программам ОСР.

Зачетные единицы. В рамках современной трансдисциплинарной модели ОСР использование зачетных единиц для учета предшествующего обучения трансформировалось из учета «определенной» зачетной единицы, институционально принадлежащей некоторому учебному плану, в то,

что описывается с 1998 г. как «целевая» (focused credit) зачетная единица [31]. При составлении целевой зачетной единицы тьютор вместе с обучающимся определяет, по каким частям предполагаемой программы студент может быть аттестован еще до начала обучения, предоставив доказательства применяемых на практике навыков. Если доказательства существуют, то соответствующие части исключаются из программы или заменяются другими по желанию студента. Это происходит даже в том случае, если у студента нет официальных документов, подтверждающих наличие знаний и навыков. Такая ситуация часто возникает, когда у обучающегося есть опыт работы без предшествующего формального обучения и в ходе производственной деятельности он обрел новые навыки и продемонстрировал успешность в их применении. Целевая зачетная единица, учитывающая сформированные навыки и производственный опыт, не зафиксированные ранее официально, заносится в образовательный контракт. Такое решение об использовании целевых зачетных единиц свидетельствует о прогрессивной политике вузов, направленной на поощрение инициативы обучающихся в профессиональном самоопределении.

В менеджменте вуза деятельность тьютора по составлению целевой зачетной единицы является самостоятельно развивающимся процессом [32–33]. Этот процесс обеспечивает исходную точку и определяет «фундамент» программы ОСП, поскольку студенты получают помощь в критической рефлексии, оценивании прошлого обучения относительно своих будущих целей, в самопознании и самооценке, особенно при сборе идей и планировании будущего обучения.

С недавнего времени практика, выявляющая различие между предшествующим и запланированным обучением, усовершенствовалась за счет предоставления портфолио работ обучающегося, сопровождаемого характеристикой в свободной форме от преподавателя-эксперта [34]. Преподаватель-эксперт привлекается тьютором в том случае, если сам он не обладает достаточной компетентностью для оценки имеющегося опыта обучающегося или если предшествующий практический опыт обучающегося требует теоретизации либо представляет собой результат научных или прикладных исследований [35]. Использование систем зачетных единиц ECTS¹ и ECVET² становится все более привлекательным для обеспечения необходимого формального накопления знаний и опыта с целью уве-

¹ European Credit Transfer and Accumulation System – Европейская система перевода и накопления баллов.

² European Credit system for vocational Education and training – Европейская система зачетных единиц для профессионального образования.

личения транспарентности и мобильности высшего и профессионального образования¹.

Проектно-ориентированное обучение. Программы ОСР часто включают в себя стандартные курсы и различные групповые занятия, однако для большинства из них центральным компонентом являются проекты. Проекты, как правило, разрабатываются для решения реальных или будущих задач на рабочем месте; они часто составляют часть той деятельности, в которой учащиеся участвуют уже в качестве работников предприятия [33]. Проекты могут быть небольшими по объему и локальными и соотноситься с содержанием одного модуля в программе бакалавриата. Однако это могут быть и более масштабные исследования, которые призваны произвести организационный дизайн или значительные изменения в профессиональной сфере; результаты таких проектов, как правило, приводят к присвоению докторской степени. Большинство проектов в программах ОСР замышляется с целью становления студентов как исследователей-практиков [27], даже если в субъективном восприятии обучающихся это всего лишь элемент практической деятельности. В некоторых случаях желание студента сфокусироваться лишь на инструментальных аспектах деятельности преобладает, и тогда исследования становятся вспомогательными, уходят на задний план [36–37].

Методы оценивания. В программах ОСР возникает потребность описания адекватности и валидности методов оценивания результатов обучения, а также их непротиворечивости самой природе последнего. Специфика ОСР такова, что оно имеет проблемно-ориентированный характер, управляется самим студентом и относится к категории трансдисциплинарного профессионального обучения. Цель оценивания состоит в получении доказательств постоянного прогресса студентов в освоении знаний и формировании навыков менеджеров-практиков своего образования, способных к непрограммируемому труду, к постановке и решению производственных задач, не имеющих готового ответа. Образно говоря, инструментальный навык «уметь читать карты» должен быть развит до профессиональной компетенции картографа [38]. Студентам требуется постоянно подтверждать мастерство владения логическим мышлением и обладать способностями демонстрировать профессиональную компетентность.

Центральным звеном в процедурах оценки являются обычно рассуждения учеников: их критическая рефлексия относительно развития

¹ RUECVET. Piloting ECVET to the national VET systems of Russia and Uzbekistan (Erasmus + project). Available at: <http://www.ruecvet.uz/en/> (Accessed 06 June 2017).

своих способностей как практиков и практиков-исследователей и критические суждения относительно контекста своей работы [27, 39]. Технические особенности этого оценивания в общем случае сводятся к универсальным методам сравнения того, «что было», с тем, «что есть сейчас» согласно критериям оценки уровня знаний и навыков, дополненных демонстрацией индивидуальных учебных результатов. Иногда критерии оценивания являются частью образовательного контракта [40] и отражают виды профессиональных, социальных, культурных и «контекстных» знаний и навыков, используемых на рабочем месте.

Вклад в развитие организации. Вклад программ ОСР в развитие организации обычно происходит по трем направлениям. Первый, и самый значимый, заключается в ценности проекта, разрабатываемого и реализуемого на рабочем месте, которая состоит в появлении новых навыков у работника и изменений в производственном процессе [25, 41] и/или в появлении нового знания у освоившего программу ОСР и увеличении общего потенциала организации в виде интеллектуального либо структурного капитала [28]. Во-вторых, новые знания и навыки, возросший профессионализм, мотивация обучающихся могут способствовать значительным переменам в корпоративной культуре, особенно если их проекты направлены на развитие персонала и изменение ролей сотрудников в организации. Наконец, программы ОСР могут инновационно воздействовать на организационные или технологические процессы, задавая новый вектор развития бизнеса, повышая конкурентоспособность и репутацию организации. Такие результаты наиболее часто ассоциируются с программами аспирантуры [42], но могут быть получены и в программах первых двух циклов обучения.

Согласно исследованиям, базовая ценность ОСР – установление доверительных взаимовыгодных отношений с работодателем, которые способствуют быстрому личностному и профессиональному росту студентов. ОСР успешно развивается прежде всего в тех компаниях, где обучающиеся имеют должности руководителей или являются собственниками бизнеса [43–44]. Программы ОСР оказывают весьма положительное влияние и на независимых профессионалов-экспертов [45].

Есть доказательства, что малые и средние фирмы оценивают результаты обучения по программам ОСР выше, чем результаты формализованного обучения, по крайней мере, при подготовке специалистов и менеджеров [30]. Для менеджеров среднего и высшего уровня крупных организаций наиболее эффективными формами обучения признаются те, которые основаны на производственной деятельности, а не те, что осуществляются в аудиториях.

Помимо этого есть большое количество неопубликованной информации, которая указывает на то, что программы ОСП «работают» в качестве катализатора для студентов при принятии решения сменить место работы, потому что прежнее слабо содействовало их развитию, было вне контекста их устремлений или работодатели оказались слишком негибкими, имели лишь краткосрочные цели и не понимали, как извлечь выгоду из ОСП [46].

Теоретические основы обучения, совмещенного с работой

К настоящему времени разработан ряд теорий ОСП, которые служат основой для альтернативных форм подачи учебного материала [47–48] с использованием рабочего пространства вне университетов. Тем не менее до сих пор не наблюдается массового применения подобных теорий на практике [9].

Программы ОСП базируются на трансдисциплинарном подходе, что в корне отличает их от существующего дисциплинарного университетского образования [24]. Трансдисциплинарная рамка обучения предполагает использование не только межпредметных связей, но и выход за границы дисциплин к знаниям и решениям, которые еще не получили теоретического описания. Необходимость такого выхода обусловлена форматом проблемно-ориентированного обучения, направленного на формирование навыков решения нестандартных задач, не имеющих готовых алгоритмов действий и ответов. В процессе трансдисциплинарного обучения, включающего обязательные трансдисциплинарные исследования, осуществляется теоретизация как имеющихся, так и новых знаний. В целом трансдисциплинарная рамка допускает дисциплинарный подход к обучению, но не в качестве единственного, поскольку разрешение сложных социальных проблем, как правило, требует установления «диалога» между дисциплинами.

Программы ОСП должны быть обеспечены соответствующей методологией и методиками организации индивидуальных программ обучения, признания существующих знаний и навыков у студентов, системой оценивания обучающихся, понятной им. За последние 20 лет расширение договорной формы ОСП привело к развитию отдельного педагогического направления – андрогогики (термин заимствован у Малькольма Ноуза [49]).

Совмещенное с работой обучение слабо соответствует принятому в вузах разделению программ на учебные и исследовательские. Большинство программ ОСП содержит оба этих элемента. В соответствии с типологией Рона Гриффитса [50], ОСП следует воспринимать как обучение, осно-

ванное на исследовании и ориентированное на исследование. Оно может так позиционироваться еще и потому, что тьюторы и преподаватели вуза вынуждены вести педагогические исследования, чтобы обосновать результаты проектно-ориентированного обучения, многие из которых являются новыми знаниями.

ОСР и другие сходные с ним практики базируются на хорошо известных теоретических основах. Базовыми для развития ОСР являются, в частности, концепции Дж. Дьюи [51–53], особенно в части его взглядов на демократическую реконцептуализацию профессионального образования. Эти идеи развивались в контексте высшего и среднего профессионального образования теми учеными, кто внес существенный вклад в разработку моделей для взрослого и профессионального обучения за прошедшие три десятилетия [см., например, 49, 54–56]. Особо отметим влияние рефлексивной философии Дональда Шена (Schön) [55] на понимание и теоретизацию предоставления программ ОСР. Он указывал на то, что совмещенное с работой обучение более всего соответствует правилам проведения прикладных исследований [57–58], различным вариантам совместных эмпирических исследований (participative enquiry) [59] и использованию концепции мягкой методологии систем [60]. Все эти подходы касаются описания и управления изменяющимися ситуациями, подлежащими изучению, которое происходит на рабочем месте и в реальной жизни и которое проводится в большинстве случаев на основе коллаборации.

Значительное влияние на развитие программ ОСР оказала «модель обучения на практике» (action learning) Пета Реванса [61], в которой обучающиеся развиваются посредством решения реальных проблем и объединяются, чтобы обсуждать их вместе на структурированном форуме. Заметим только, что принципы, лежащие в основе практико-ориентированного обучения, используются гораздо шире, чем специфические методы, которые отстаивает Реванс.

Эпистемологическая основа ОСР обычно представляется в весьма прагматичной форме, что в философском смысле подчеркивает взаимозависимость знания и исполнения, как это сформулировано у Джона Дьюи и Ричарда Сеннета [53, 62]. Такая форма обучения в смысловом значении объединена с конструктивизмом и в некоторой степени с феноменологической перспективой, в которой ученик рассматривается как автономная единица, осознающая свой контекст и роль посредством активного участия во взаимодействии [63]. Это отражено в понятии Дональда Шена о конструкционизме (идущем еще от Питера Бергера и Томаса Лукмана) как о теории обучения, где знание и исполнение сосуществуют в спирали деятельности и где знание сообщает движение практике, производящей

дальнейшее знание, которое, в свою очередь, приводит к изменениям на практике, и т. д. [55]. Подобная концепция обсуждалась в форме запрограммированного или дисциплинарного знания, изменяемого в ходе исследования с проникновением в суть явления, с целью производства новых, практических знаний посредством изучения реальных проблем рабочего места [61]. При использовании такого процесса возникает некоторая форма метаобучения, в котором обучающийся практик может быть рассмотрен как актер своего постформального развития [64], развивающийся в сторону своей эпистемологической зрелости [65].

Данная концептуализация ОСР не приводит Дональда Шена непосредственно к разногласиям с концепцией обучения, основанного на дисциплинарном подходе, составляющем основу большей части высшего образования. Просто ОСР, как было сказано выше, осуществляется в более широком, трансдисциплинарном или постдисциплинарном пространстве, которое может включать в себя и дисциплинарное обучение, идущее параллельно с ОСР.

Признается, что ОСР в значительной степени основано на том, что Гиббонс и др. (1994) назвали способом получения знания «Mode 2» [66], когда оно производится и используется за пределами вуза. Аналог данного процесса представлен в рефлексивной спирали Шена [55], где знание производится посредством практики и используется на практике. Отношения между таким видом знания и знаниями, полученными в университете, были в последнее время предметом множественных дебатов и привели к рождению концепции так называемой «колонизации» и «обратной колонизации» между рабочим местом и академическим знанием [67].

Имеются работы, в которых ОСР осмысляется с точки зрения адекватности, эффективности [68] и перспектив «жизнеспособности» [69–70]. Авторы полагают, что низкой степенью адекватности обладают цели достижения пороговых стандартов, необходимых для выполнения конкретной работы. Наиболее адекватной является концепция ОСР, ориентированная на университетские требования к уровню образования. Нюансы таких требований должны рассматриваться в процессе переговоров. На уровне магистратуры ОСР может превратиться в то, что Шен назвал в 1987 г. «болотом» реальной практики [55], где сотрудники вовлечены в решение неопределенных проблем без опоры на системный подход и теорию. Солидарен с Шеном Рассел Акоф, который обозначил способ решения производственных проблем без привлечения академических знаний как «месиво» [71]. Хорст Риттел и Мелвин Вебуер ввели применительно к производственным проблемам эпитет «злые проблемы (wicked problem)»

[72], если они используются вне научного контекста, искусственно «придумываются» на этапе проектирования и «растворяются» на этапе решения проблем [73].

Подводя итоги, отметим, что взгляды большинства практиков, поддерживающих программы ОСП, и теоретиков, пытающихся разобраться в глобальном феномене такого вида обучения, сходятся в том, что данные программы одновременно актуализируют диалоговую и эволюционную эпистемологию. Это свидетельствует о том, что в современном научном познании происходят парадигмальные изменения, ведущие если не к исчезновению границ между естественнонаучным и гуманитарным познанием, то к взаимному проникновению методов и трансдисциплинарному познанию.

Заключение

Таким образом, распространение обучения, совмещенного с работой, означает переход профессионального образования на другую ступень, где ведущим является интегрированный, основанный на практическом опыте трансдисциплинарный подход к обучению и присвоению нового знания в соответствии со схемой Mode 2 [66]. Чисто дисциплинарный подход к получению знания (Mode 1) в современном высшем образовании устаревает и перестает «работать» как драйвер, способный привлечь и заинтересовать студента.

Сегодня работодатели ожидают оперативной реакции вузов на свои запросы в квалифицированном персонале. В существующих социально-экономических условиях предприятиям, чтобы преуспеть финансово, необходимы инновации и продукции, и бизнес-процессов. Для этого требуются новые навыки, знания, опыт работников и свежие идеи. Следовательно, вузы должны постоянно совершенствовать свои услуги, предложения и механизмы передачи знаний, улучшать образовательные программы, развивать научные исследования. Особое внимание должно уделяться производственной среде, в которой происходит обучение, что подразумевает использование инновационных педагогических методов и оснащение рабочих мест эффективными средствами обучения. И университеты, и работодатели должны быть заинтересованы не только в профессиональном развитии студентов-работников, но и в их личностном росте.

Изучение опыта применения программ ОСП показывает, что существующая традиционная модель студента вуза, включающая дискретные знания, умения и навыки, которые предположительно будут развиваться на производстве, катастрофически устарела. Сейчас необходимо уделять внимание развитию «метанавыков» и способностей, позволяющих студен-

там стать «саморуководящими» практиками и «самонаправленными» учениками. Представление о студентах-заочниках как о сотрудниках предприятий, развитие которых поддерживается вузами и в основном зависит от целей работодателя, также является вчерашним днем. Многие студенты-заочники, прежде всего те, что обучаются в магистратуре и аспирантуре, уже занимают должности, которые требуют самостоятельных непрограммируемых решений относительно управления производственными процессами. Некоторые из таких учащихся – работники, определяющие стратегию развития компаний, а также самозанятые профессионалы. В связи с этим формат, средства и качество подготовки трудовых ресурсов должны рассматриваться критически не только в контексте ответа работодателю на его потребности в квалифицированных кадрах, но и с точки зрения долгосрочных, простирающихся дальше запросов любого отдельно взятого работодателя перспектив развития рынка труда и общества в целом.

Таким образом, концептуальные основы современного профессионального образования должны формироваться с учетом динамики развития интеллектуального капитала и стремления организаций, профессиональных сообществ и отраслей промышленности развиваться и оставаться конкурентоспособными в экономике знаний.

Список использованных источников / References

1. Costley C., Dikerdem M. Work based learning pedagogies and academic development. A research project funded by the HEA Subject Centre for Education, ESCalate 2011, London: Institute for Work Based Learning, Middlesex University, 2012. 73 p. (Translated from English)
2. Helyer R. The Work-Based Learning Student Handbook. 2nd ed. Palgrave Macmillan, 2015. 328 p. (Translated from English)
3. Talbot J., Costley C., Dremina M. A. and Kopnov V. A. A review of the practice of work-based learning (WBL) at higher education level in the UK. *The Education and Science Journal*. 2017. № 1. P. 119–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-119-141. (Translated from English)
4. Talbot J. Recognising non-formal and informal learning: modernizing Russian higher education or irrelevant? *The Education and Science Journal*. 2015. № 1 (4). P. 142–157. DOI:10.17853/1994-5639-2015-4-142-157. (Translated from English)
5. Helyer R., Lee D., Evans A. Hybrid HE: Knowledge, Skills and Innovation. *Work Based Learning e-Journal*. 2011. № 1 (2). P. 18–35. Available at: <http://wblearning-ejournal.com/archive/10-01-11/E2003%20rtb.pdf> (Accessed 06 June, 2017). (Translated from English)
6. Helyer R. What is Employability?: reflecting on the postmodern challenges of work-based learning. *Journal of Employability in the Humanities*. 2007. № 1. P. 1–12. Available at: <http://tees.openrepository.com/tees/bitstream/10149/113951/2/113951.pdf> (Accessed 06 June, 2017). (Translated from English)

7. Boud D., Costley C. From project supervision to advising: New conceptions of the practice. *Innovations in Education and Teaching International*. 2007. № 44 (2). P. 119–130. DOI: 10.1080/14703290701241034. (Translated from English)
8. Stephenson J., Malloch M., Cairns L. Managing their own programme: A case study of the first graduates of a new kind of doctorate in professional practice. *Studies in Continuing Education*. 2006. № 28 (1). P. 17–32. DOI: 10.1080/01580370500525681. (Translated from English)
9. Lester S., Costley C. Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*. 2010. № 35 (5). P. 561–575. (Translated from English)
10. Andrews J., Higson H. Graduate employability, «Soft Skills» versus «Hard» Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*. 2008. № 33 (4). P. 411–422. DOI: 10.1080/03797720802522627. (Translated from English)
11. James P. Discourse and practices of competence-based training. *International Journal of Life Long Learning*. 2002. № 21 (4). P. 369–391. (Translated from English)
12. Gear J., McIntosh A., Squires G. Informal learning in the professions. Kingston-upon-Hull: University of Hull Department of Adult Education, 1994. (Translated from English)
13. Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P. Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (ed), *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press, 2000. (Translated from English)
14. Eraut M., Maillardet F. J., Miller C., Steadman S., Ali S., Blackman C., Furner J. Learning during the first three years of postgraduate employment – the LiNEA Project In: EARLI Conference, Padua, Italy. 2003. 17 p. Available at: http://eprints.brighton.ac.uk/234/1/Blackman%2C_C_Padua_Conference_%282003%29.pdf (Translated from English)
15. Felstead A., Fuller A., Unwin L., Ashton D., Butler P., Lee T. Surveying the scene: Learning metaphors, survey design and the workplace context. *Journal of Education and Work*. 2005. № 18 (4). P. 359–83. DOI: 10.1080/13639080500327857. (Translated from English)
16. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. Professional doctorates: Integrating professional and academic knowledge. Buckingham: Open University Press, 2004.
17. Anderson G., Boud D., Sampson J. Qualities of learning contracts. In J. Stephenson and M. Yorke (eds), *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. P. 162–173. (Translated from English)
18. Lyons F., Bement M. Setting the standards: Judging levels of achievement. In D. Boud and N. Solomon (eds), *Work-based learning: A new higher education*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001. P. 167–184. (Translated from English)
19. Graham S., Rhodes G. Critical reflection in the 21st century workplace: Towards an interactive discussion area for practitioners. In J. Garnett and D. Young (eds), *Work-based learning futures*. Bolton: University Vocational Awards Council, 2007. (Translated from English)

20. Stephenson J. Supporting student autonomy in learning. In J. Stephenson, M. Yorke (eds), *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. (Translated from English)
21. Moore L. J. Ethical and organisational tensions for work-based learners. *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 161–72. DOI: 10.1108/13665620710735639. (Translated from English)
22. Lester S. Negotiated work-based learning: From delivery systems to realization systems. *Capability*. 2002. Vol. 5. № 1. P. 6–9. (Translated from English)
23. Harvey M. The changing power balance between learners, universities and work contexts. In J. Garnett and D. Young (eds), *Work-based learning futures*. Bolton: University Vocational Awards Council, 2007. P. 28–35. (Translated from English)
24. Boud D. Creating a work-based curriculum. In D. Boud and N. Solomon (eds), *Work-based Learning: A New Higher Education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education. Open University Press, 2001. P. 44–58. (Translated from English)
25. Nixon I., Smith K., Stafford R., Camm S. *Work-based learning: Illuminating the higher education landscape*. London, UK: The Higher Education Academy, 2006. (Translated from English)
26. Portwood D. An intellectual case for work based learning as a subject. In D. Portwood and C. Costley (eds), *Work based learning and the university: New perspectives and practices*. Birmingham: Staff & Educational Development Association (SEDA Paper 109), 2000. (Translated from English)
27. Costley C., Armsby P. Work-based learning assessed as a field or mode of learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 21–33. DOI: 10.1080/02602930600848267. (Translated from English)
28. Garnett J. Work based learning and the intellectual capital of universities and employers. *The Learning Organization*. 2001. № 8 (2). P. 78–82. DOI: 10.1108/09696470110388026. (Translated from English)
29. Nikolou-Walker E., Meaklim T. Vocational training in higher education: A case-study of work-based learning within the police service of Northern Ireland. *Research in Post-Compulsory Education*. 2007. № 12 (3). P. 357–376. DOI: 10.1080/13596740701559829. (Translated from English)
30. Burgoyne J., Hirsh W., Williams S. *The development of management and leadership capability and its contribution to performance: The evidence, the prospects and the research need*. Sheffield: Department for Education and Skills (RR560), 2004. (Translated from English)
31. Garnett J. Using APEL to develop customised work-based learning programmes at postgraduate level. In D. Croker, D. Ellis, Y. Hill, J. Storan, I. Turner (eds), *APEL: Beyond graduateness*. London: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, 1998. (Translated from English)
32. Doncaster K. Accrediting the experience of work-based learners: A case-study. *Journal of Access and Credit Studies*. 2000. № 2 (2). P. 269–277. (Translated from English)

33. Armsby P., Costley C. Research driven projects. In D. Portwood and C. Costley (eds), *Work based learning and the university: New perspectives and practices*. Birmingham: Staff & Educational Development Association, 2000. (SE-DA Paper 109). (Translated from English)
34. Chisholm C., Davis M. Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 45–59. DOI: 10.1080/02602930600848242. (Translated from English)
35. Lester S. Professional practice projects: APEL or development? *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 188–202. DOI: 10.1108/13665620710735657. (Translated from English)
36. Doncaster K., Lester S. Capability and its development: Experiences from a work-based doctorate. *Studies in Higher Education*. 2002. № 27 (1). P. 91–101. DOI: 10.1080/03075070120099395. (Translated from English)
37. Boud D., Tennant M. Putting doctoral education to work: Challenges to academic practice. *Higher Education Research and Development*. 2006. № 25 (3). P. 293–306. DOI: 10.1080/07294360600793093. (Translated from English)
38. Lester S. Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms? In D. O'Reilly, L. Cunningham and S. Lester (eds), *Developing the capable practitioner*. ed. London: Routledge, 1999. (Translated from English)
39. Brodie P., Irving K. Assessment in work based learning: Investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 11–19. DOI: 10.1080/02602930600848218. (Translated from English)
40. Costley C. Work-based learning: Assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2007. № 32 (1). P. 1–9. DOI: 10.1080/02602930600848184. (Translated from English)
41. Costley C., Armsby P. Methodologies for undergraduates doing practitioner investigations at work. *Journal of Workplace Learning*. 2007. № 19 (3). P. 131–145. DOI: 10.1108/13665620710735611. (Translated from English)
42. Costley C., Stephenson J. Building doctorates around individual candidates' professional experience. In D. Boud and A. Lee (eds), *Changing practices of doctoral education*. London: Routledge, 2008. P. 171–186. (Translated from English)
43. Teare R., Neil J. Fast-forward to accredited corporate learning? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2002. № 14 (7). P. 342–348. (Translated from English)
44. Brennan J., Little B. A Review of work based Learning in Higher Education. London: Quality Support Centre and Open University, 1996. (Translated from English)
45. Stephenson J., Saxton J. Using the Internet to gain personalized degrees from learning through work: Some experience from Ufi. *Industry and Higher Education*. 2005. № 19 (3). P. 249–258. (Translated from English).
46. Gustavs J., Clegg S. Working the knowledge game? Universities and corporate organizations in partnership. *Management Learning*. 2005. № 36 (1). P. 9–30. (Translated from English)

47. Malloch M., Cairns L., Evans K. and O'Connor B. N. (Eds.). The SAGE handbook of workplace learning. London, UK: Sage Publications, 2011. (Translated from English)
48. Illeris K. The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learning in working life. London, UK: Routledge, 2011. (Translated from English)
49. Knowles M. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge: Cambridge Book Company, 1970. (Translated from English)
50. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. 2004. № 29 (6). P. 709–726. DOI: 10.1080/0307507042000287212. (Translated from English)
51. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1916. (Translated from English)
52. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D. C. Heath, 1933. (Translated from English)
53. Dewey J. Experience and education. New York: Collier, 1938. (Translated from English)
54. Kolb D. A. Experiential learning. New York: Prentice Hall, 1984. (Translated from English)
55. Schön D. A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. (Translated from English)
56. Boud D., Cohen R. and Walker D. Using experience for learning. Buckingham: Open University Press, 1993. (Translated from English)
57. Lewin K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 1946. № 2. P. 34–46. (Translated from English)
58. Carr W., Kemmis S. Becoming critical: Education, knowledge and action research. Lewes: Falmer Press, 1986. (Translated from English)
59. Reason P., Rowan J. Human inquiry: A sourcebook of new paradigm research. Chichester: John Wiley, 1981. (Translated from English)
60. Checkland P. Systems thinking, systems practice. London: John Wiley, 1981. (Translated from English)
61. Revans R. W. Action learning: New techniques for management. London: Blond and Briggs, 1980. (Translated from English)
62. Sennett R. The craftsman. London: Allen Lane, 2008. (Translated from English)
63. Tennant M. Doctoring the knowledge worker. *Studies in Continuing Education*. 2004. № 26 (3). P. 431–441. DOI: 10.1080/0158037042000265971. (Translated from English)
64. Csikszentmihalyi M., Rathunde C. The psychology of wisdom: An evolutionary perspective. In R. J. Sternberg (ed), *Wisdom: Its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (Translated from English)
65. Kitchener K. S., King P. M. Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1981. № 2. P. 89–116. (Translated from English)

66. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994. (Translated from English)

67. Scott D., Brown A., Lunt I., Thorne L. Professional doctorates: Integrating professional and academic knowledge. Buckingham: Open University Press, 2004. (Translated from English)

68. Lester S. Conceptualising the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education*. 2004. № 29 (6). P. 757–770. DOI: 10.1080/0307507042000287249. (Translated from English)

69. Stephenson J. The concept of capability and its importance in higher education. In J. Stephenson and M. Yorke (eds), *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. P. 1–13. (Translated from English)

70. O'Reilly D., Cunningham L., Lester S. 1999. Developing the capable practitioner. London: Routledge, 1999. (Translated from English)

71. Ackoff R. L. Redesigning the future: A systems approach to societal problems. New York: John Wiley, 1974. (Translated from English)

72. Rittel H. J. W. and Webber M. M. Planning problems are wicked problems. In N. Cross (ed), *Developments in design methodology*. New York: John Wiley, 1984. (Translated from English)

73. Simon H. The sciences of the artificial. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1972. (Translated from English)

Информация об авторах:

Талбот Джон – доктор философии, доцент Центра программ обучения, связанных с работой Университета Честера, Честер (Великобритания). E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

Костли Кэрол – доктор философии, директор Института программ обучения, совмещенных с работой, Университета Мидсекса, Лондон (Великобритания). E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

Дремина Мария Анатольевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: mdryomi-na@yandex.ru

Копнов Виталий Анатольевич – доктор технических наук, профессор, советник ректора Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург (Россия). E-mail: vitalij.korpnov@rsvpu.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2017; принята в печать 17.05.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Jon Talbot – PhD in Philosophy, Associate Professor, Centre for Work Related Studies, University of Chester, Chester (United Kingdom). E-mail: j.talbot@chester.ac.uk

Carol Costley – PhD in Philosophy, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University, London (United Kingdom). E-mail: c.costley@mdx.ac.uk

Maria A. Dremina – Candidate of Sociological Sciences, Senior Lecturer, Department of Management, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: mdryomina@yandex.ru

Vitaly A. Kopnov – Doctor of Engineering Sciences, Professor, Advisor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg (Russia). E-mail: vitalij.kopnov@rsvpu.ru

Received 18.01.2017; accepted for printing 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.