

ЗА КАЧЕСТВОТО НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ¹

**Румяна Пейчева-Форсайт, доц. д-р,
Факултет по педагогика
Софийски университет „Св. Климент Охридски”**

Въведение

Началото на 21 век е свързано с интензивно развитие на разнообразни форми на подпомогнатото от технологиите обучение във висшето образование, което в някои свои варианти сериозно модифицира образователния процес в традиционния му смисъл. Разнообразните практики на интегриране на ИКТ в образователен контекст от своя страна породиха интензивни процеси на теоретично осмисляне и отразяване на тези практики в опита те да бъдат „вписани” в съществуващата педагогическа теория, да бъдат обяснени и концептуализирани от позициите на вече утвърдени педагогически парадигми. Един важен аспект на теоретично осмисляне на феномена електронно обучение е неговото качество – обект на анализ в настоящата статия.

Кои са факторите, които стимулират процесите на проникване и органично вплитане на технологиите в обучението във висшите училища през последните години? Сред тях ясно се открояват: масовизирането на висшето образование и опитите то да бъде доведено до дома, местоработата и местоживеенето на обучаемите; необходимостта от перманентно учене и повишаване на квалификацията при повишаване на заетостта на хората и невъзможност за откъсване от ежедневните им ангажименти; интернационализирането и глобализацията на висшето образование, поставящо университетите в условията на сериозна конкуренция; световната финансова криза, тласкаща университетите към търсене на допълнителни средства за своето функциониране, развитие и дори оцеляване чрез привличане на повече студенти.

В страни като България, в условията на демократично развитие на системата за висше образование, през последните десетилетия се наблюдават два паралелни процеса: от една страна, е налице многократно умножаване на броят на институциите за висше образование, а от друга, се проявяват последиците от демографския срив, свързани с намаляването на броя на кандидат-студентите. Този факт дава допълнителен тласък към по-нататъшно отваряне на университетите към

¹ Този доклад е разработен с финансовата подкрепа на проект номер INZO1/0111 на Фонд Научни изследвания

обучаеми от други страни и континенти. Електронното дистанционно обучение значително подпомага тези процеси.

Не на последно място сред факторите е тенденцията на „дигитализиране на битието” на подрастващите, които естествено очакват технологиите да са част от тяхното формално учене, както са интегрална част от начина им на живот извън обучението.

Тези тенденции се развиват успоредно с едно друго явление в обществото - засилен контрол на финансирането на всички обществени сектори, в това число и на образованието. От една страна, се засилва натискът за отчетност, оценяване и нарастване на продуктивността на обучението във ВУ, а от друга, търсене на подходи за ръководено отвън оценяване чрез финансиране на доказали високото си качество дейности и резултати (външна акредитация, рейтингови системи, проектни схеми). Проблемът за осигуряване и поддържане на качеството на обучението във висшите училища, включително всички форми на подпомогнатото от технологиите обучение, се очертава като един от най-съществените в палитрата на управленските стратегии на университетите в настоящето.

Развитието на вътрешно-университетските системи за оценка и осигуряване на качеството се стимулира от нарастващите изисквания за външна акредитация, както и от очакванията на обществото, бизнеса и обучаемите. Пред тези системи, които почти изцяло са съобразени със спецификата на традиционното обучение, напоследък се появи и предизвикателството, свързано с новите форми на подпомогнатото от технологии обучение във всичките му форми и модификации – електронно, онлайн, мрежово, отворено, дистанционно.

Първият въпрос, възникващ в този контекст е: разграничава ли се електронното обучение от традиционното и ако да, в какво отношение и в каква степен? Вторият въпрос произтича от отговора на първия, а именно: тези различия достатъчно основание ли са, за да изискват преразглеждане и обогатяване на понятието „качество на обучението” и това налага ли промяната или поне обогатяването на съществуващите вътрешно университетски системи за оценка, контролиране и поддържане на качеството?

Ето защо един подход за анализ на феномена „качество на електронното обучение” е то да бъде разглеждано в сравнителен план с традиционното присъствено обучение, за да се идентифицират онези негови елементи и особености, които изискват промени в парадигмата за оценяване или в системата, структурата и процеса на оценяване.

В светлината на казаното по-горе, в настоящата статия качеството на електронното обучение ще бъде анализирано в следния план: ще се спрем върху ключовите понятия, които дефинират диадата – „качество - електронно обучение”, доколкото и двете понятия имат множество и различни семантични значения и на

анализа на тяхното единство и взаимозависимост зависи от съдържанието, вложено в тях. Ще анализираме различията между присъственото традиционно обучение и електронното онлайн обучение, за да открием спецификата на второто, изискваща и специфични подходи в оценка на неговото качество. Ще направим преглед на съществуващите практики, системи и подходи за оценка на качеството на електронното обучение. Накрая ще се опитаме да очертаем проблемите пред утвърждаване на добрите практики в областта на осигуряване на качеството на електронното обучение у нас с оглед на специфичните тенденции на развитие на българското висше образование като цяло и на проблема за оценка и осигуряване на качеството в частност.

2. Подходи към дефиниране на понятията „електронно обучение” и „качество на обучението”

2.1. Понятието „електронно обучение”

Както беше казано по-горе, динамиката на развитие и разнообразието на практиките на електронно учене/обучение естествено пораждаат и многообразие в начина на отразяването на тези практики и съответно на понятийния апарат за тяхното концептуализиране.

Плурализмът при дефинирането на понятието електронно учене/обучение може да окаже сериозно влияние при интерпретирането на понятието „качество на електронното обучение” като негова производна. Бидейки обект на изследване, оценка и поддържане, качеството на определен феномен изисква недвусмисленото му дефиниране - както на неговото битие и развитие като система, така и на неговите компоненти и техните взаимоотношения.

Най-широкообхватното определение на **понятието** **“електронно учене/обучение”** звучи по следния начин: *‘Учене, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии* [7]. Тази дефиниция е сравнително неоспорвана. Тя предполага определянето на ученето/обучението като електронно и тогава, когато се използват индивидуални, не включени в мрежа технологии като например интерактивна бяла дъска, дигитално видео, единични компютри с различни компютърни приложения [1].

В тесен смисъл понятието се свързва с използването на електронна учебна среда, която подпомага изпълняването на основните педагогически функции – преподаване, учене, педагогическо общуване и оценяване. Средата не само съхранява учебните ресурси, но и осигурява осъществяването на учебните дейности и „връзките между един и много обучаеми, между обучаемите и преподавателя, между учещата се общност и учебните ресурси [14].”

Привърженици на това съдържание на понятието са много изследователи [13,22]. В този смисъл понятието електронно обучение често се използва и като

синоним на дистанционно обучение – обучение от разстояние, осъществено с помощта на технологиите.

Поради изключително разнообразната практика на електронното обучение се налага и друго, производно на него понятие, а именно “смесено” обучение (blended learning). То се определя като „характеризиращо се с надграждане, вплитане, интегриране на разнообразни информационни и комуникационни технологии в традиционен образователен контекст. В съдържателно и организационно отношение това интегриране може да бъде много разнообразно при различно съотношение на традиционните и електронните образователни технологии. Технологиите могат да се използват за подпомагане както на преподаването, така и на ученето, и на педагогическото общуване [1].”

Теоретичната и практическа правдоподобност на това определение се разкрива от Јага и Mohamed [18], които анализират практиката на „смесване” на елементи на електронно и традиционно присъствено обучение в университетите във Великобритания и мотивират обособяването на 4 модела на смесено електронно обучение, като всички те включват използването на електронна учебна среда, но с различно педагогическо предназначение. Според функциите, които изпълнява електронната учебна среда, Јага и Mohamed класифицират тези модели по следния начин:

- ◆ курсове с онлайн административна поддръжка в електронната среда;
- ◆ курсове с редуване на онлайн и присъствените учебни дейности при доминиране на последните;
- ◆ курсове с паралелна структура: учебните дейности се провеждат последователно в присъствен и онлайн вариант; и
- ◆ курсове, при които само някои събития са в традиционен формат, а основните учебни дейности се провеждат онлайн.

От изложената по-горе класификация на разновидностите на смесеното електронното обучение и описанието на типовете „смесване”, става ясно, че постигането на единна и недвусмислена дефиниция на понятието смесено електронно обучение трудно може да се постигне.

В контекста на този доклад, дефинирането на понятието електронно обучение има отношение към търсенето на подходи за оценка и осигуряване на неговото качество в степента, в която то се различава от традиционното присъствено обучение. Ето защо, при анализа по-нататък ще се абстрахираме от онези модели на смесено обучение, които се осъществяват в традиционен присъствен вариант и технологиите се използват само за да подпомагат осъществяването на традиционните компоненти на обучението. Ние считаме, че изложеното по-горе понятие за електронно обучение в широк смисъл не променя съществено подхода

за оценка и осигуряване на качеството, доколкото не привнеса сериозни изменения в традиционното обучение и начина, по който то се случва и протича. Поради това то няма да е обект на нашия по-нататъшен анализ.

Обект на анализ в този доклад в светлината на проблема за качеството на обучение ще бъде *електронното обучение, при което на електронната среда се възлагат основните образователни функции в цялостния процес на обучение, а именно, в нея и чрез нея се осъществява и подпомага ученето на студентите и се опосредства тяхното педагогическо взаимодействие с учебните ресурси и материали, с другите студенти и с преподавателите в процеса на реализиране на образователните цели на курса.* За да отграничим този вид електронно обучение от разновидностите на подпомогнатото от технологиите учене, в настоящият анализ ще го наричаме *електронно онлайн обучение/учене*, което подчертава присъствието на електронна среда за обучение.

2.2. Понятието качество на обучението

Barnett [3] свързва качеството на обучение с предназначението на висшето образование – неговите мисия и цели. Според автора, именно целите на различните образователни институции лежат в основата на идеята за качеството - неговото определение и измерване. Основните тенденции в определяне на предназначението на висшето образование дават основание на Barnett да определи 4 подхода към определяне на понятието качество [3]. Връзката между цели и качество той демонстрира по следния начин:

1 – ако мисията на висшето образование е подготовката на високо квалифицирани професионалисти, то качеството се определя от капацитета на институциите за висше образование да създават висококвалифицирана работна ръка;

2 – ако тяхната мисия е подготовка за научноизследователска кариера, то качеството се измерва с капацитета за създаване на научноизследователски кадри;

3 – ако целта на институциите за висше образование в условията на неговата масовизация е да осигурят добро ниво на преподаване, то качеството е свързано с осигуряване на качеството на преподаване;

4 – увеличаването на шансовете на обучаемите за реализация в живота и социална мобилност, разглеждано като мисия на висшето образование е свързано с идеята за качество, което осигурява диверсификацията на обучаемите по отношение на квалификация, класа, възраст, етническа принадлежност и пр.

Обвързването на целите на обучение и образование с качеството като понятие е подходяща отправна точка за настоящия сравнителен анализ между традиционното присъствено и електронното онлайн обучение, доколкото в конкретен образователен контекст и двете форми на обучение са насочени към реализирането на едни и същи образователни цели. Ето защо, ние приемаме *зависимостта на*

понятието качество от степента, в която са реализирани целите на обучение/образование.

Системен подход при дефиниране на качеството предлага Ulf-D Ehlers [10]. „Определяне на качеството означава да се позиционираме в едно многоизмерно пространство, характеризиращо се с три основни измерения: на първо място, това са различните семантични значения на понятието качество, на второ място са различни перспективи за неговия анализ (перспективата на институцията, на преподавателя, на обучаемите или на други заинтересовани страни) и на трето – това е интерпретацията на качеството на различни нива на образователния процес, каквито според автора са: качество на контекста, качество на структурата, качество на процеса и качество на продукта или качество на въздействието. Според Ehlers качество се прилага към всяка една от тези подструктури различно [10].

„Търсенето на сечения между различните променливи, дискутирани по-горе, ни поставя в едно сложно многоизмерно пространство”, в което всеки теоретик следва да се позиционира в опита си да го изследва [10].

На основание на направения преглед на литературата върху характеристики на понятието “качество”, както и за целите на настоящия анализ можем да го определим като **степен на приближеност на резултата от обучението до научнообоснованите цели за неговото осъществяване**. Колкото по-близо до описаното в целта е състоянието на продукта/резултата (знанията, уменията, компетентностите, отношенията на обучаемия), толкова по-високо е качеството. Това означава, че **качеството има степени и е измеримо**. Важно при този подход на анализ да се има пред вид **перспективата на обучаемия**, доколкото неговите цели не винаги съвпадат с тези на институцията и преподавателите. Това означава, че при оценяване на качеството, за да не бъде това едностранчив процес, трябва да се изследват и двете перспективи и резултатите им да се съпоставят.

Предложеното определение е работно и няма претенции за всеобхватност, но то може надеждно да послужи за операционализиране на концепцията за качество на електронното обучение в контекста на сравнителния анализ на последното с традиционното присъствено обучение.

За постигането на високо качество на обучението – присъствено или онлайн електронно - допринася качеството на протичане на самия процес, т.е. равнището на функциониране на системата, на всичките ѝ компоненти и връзките между тях. Следователно, когато говорим за качество на обучението, имаме пред вид не само в каква степен личността на учащият се доближава до описаната в целта идеална личност (като знания, умения, компетентности, отношения), но и на какво равнище протичат преподаването и ученето; какво е състоянието на образователното съдържание, методите и средствата на обучение. Всеки от изброените елементи допринася в определена степен за формирането на крайния продукт.

2.3. Качеството на електронното онлайн обучение

Както беше казано по-горе, един от най-съществените въпроси, свързани с качеството на електронното обучение е дали неговото осигуряване се отличава от това на традиционното присъствено обучение, макар и подпомогнато от технологиите. На базата на обстоен литературен анализ М. Jara [19] прави заключението, че за повечето автори механизмите за осигуряването на качеството, приложени към тези два вида обучение, следва да се различават.

Авторката идентифицира четири основни типа различия между присъственото и електронното онлайн обучение, които имат отношение към оценяване и осигуряване на качеството. На първо място сред тези различия е **сегментираната структура** на онлайн обучението по отношение на неговия контекст, дизайн, процес, оценяване и пр., които често се изпълняват от различни професионалисти и екипи. Това разделяне на целостта, наречена обучение, означава, че тя вече не е отговорност само на един субект – преподавателят.

Според някои автори сегментацията може да повлияе негативно върху авторството на курса и отговорността за качеството му като цяло [15, 21]. Harvey [15] обаче вижда в сегментирането положителна страна поради факта, че с различни аспекти на обучението се занимават професионалисти, подготвени за това, като по този начин те допринасят за осигуряване на качеството. Към този оптимизъм Норе [16] добавя и следните аргументи: осигуряването на качество на електронното обучение е обвързано с осигуряване на компетентен състав за всички задачи по създаване и провеждане на онлайн курса – от дизайна на учебните дейности и материали, през провеждането на онлайн обучението, до оценяването на постиженията на обучаемите и на качеството на курса. Обикновено проектирането и провеждането на онлайн обучение изисква участието на специалисти по учебното съдържание, дизайн на онлайн учебни дейности, специалисти по дизайн и създаване на електронно учебно съдържание, специалисти по провеждане на онлайн обучение, системни администратори и пр.

Втората специфична и разграничаваща характеристика е свързана с **организацията на екипите, предоставящи обучението** [19]. Онлайн обучението изисква да се работи в сътрудничество, тъй като проектирането и провеждането на такъв курс предполага наличието на различни видове експертиза. Много автори обръщат внимание на типа взаимодействия между членовете на екипа в контекста на онлайн обучението, което има хоризонтална структура, за разлика от типичната йерархична структура на отношенията в присъственото обучение [9, 21, 23].

Третата отличителна характеристика на онлайн обучението, според М. Jara [19], е **„видимостта“** му, т.е. възможността то да бъде „наблюдавано“ и проследявано. Тъй като комуникацията онлайн е текст-базирана и в повечето случаи съхранена, тя е лесна за наблюдение и инспектиране. Същото се отнася и до

учебните материали и дейности, от които се пази следа в системата за управление на ученето.

Последната дискутирана особеност от М. Jara [19] произтича от **отдалечеността на обучаемите**, което ограничава достъпа на преподавателите до тях в сравнение с присъственото обучение.

Тази особеност има пряка връзка с изследването на мненията на студентите според Walmsley [23]. От една страна, се предполага, че при електронното обучение, студентите са постоянно онлайн, но от друга страна, практиката показва, че процентът на отговорилите при анкетно проучване в онлайн вариант е значително по-нисък от този на анкетирания в присъствен вариант.

И четирите особености поставят сериозни предизвикателства пред системите за осигуряване на качеството в традиционния им вариант.

Към тези четири особености на електронното онлайн обучение, които изискват различен подход при оценяване и осигуряване на качеството, могат да се добавят и такива, свързани със самия процес на преподаване и учене, както и с промяната на някои традиционни компоненти на системата на обучение. Такъв важен компонент например е **електронното учебно съдържание**. С помощта на технологиите неговата структура и визуализация могат да придобият отличителни по отношение на традиционните учебни материали характеристики като мултимедийност, нелинейност (наличие на хипертекст връзки) и интерактивност. При повишаване на ролята на учебните ресурси за самостоятелното учене, качеството на учебните ресурси засилва своята роля по отношение на качеството на ученето и обучението като цяло. Затова специален интерес за теоретици и практики напоследък представлява създаването и използването на различни системи от критерии за оценка на електронни учебни ресурси (например Международен сертификат за качество на електронни учебни материали International Quality label for eLearning courseware на адрес: <http://epprobate.com>)

Друг подобен компонент, който търпи сериозно изменение в онлайн вариант на обучение е **подкрепата на ученето** от страна на екипа, който го провежда. Тази подкрепа при електронното онлайн учене придобива множество измерения: дидактическо, когнитивно, метакогнитивно, технологично, социално-психологическо, административно. По този начин се компенсира липсата на физическо присъствие на преподавателя и се преодоляват проблемите, възникнали от наличието на времева и пространствена отдалеченост между субектите в обучението. Ето защо се налага да се формулират специални изисквания по отношение на качеството на разновидностите на тази подкрепа.

Особен акцент следва да бъде поставен и върху изискванията към качеството на **дизайна на електронното онлайн обучение**, който предполага: детайлно проектиране на всички учебни задачи, онлайн учебни дейности, учебни материали

и ресурси, процедурите и инструментите за оценяване, както и инструментите на електронната среда (или технологиите), с помощта, на които всички изброени компоненти на обучение ще бъдат реализирани. По тази причина в голяма част от институциите, прилагачи електронно онлайн обучение, съществуват изисквания към качеството на този дизайн, както и формални процедури за неговото утвърждаване.

3. Съвременни практики за осигуряване на качеството на електронното онлайн обучение

В своя дисертационен труд Осигуряване и повишаване на качеството на онлайн курсовете М. Јага [19] обосновава съществуването на четири групи подходи и стратегии за осигуряване и поддържане на качеството на онлайн обучението:

1 – подходи, прилагани от големи университети за отворено и дистанционно обучение;

2 – стандарти за качество, създадени от различни организации за подпомагане на дизайна и провеждането на курсове за онлайн обучение;

3 – акредитационни системи на регионално, национално и международно ниво;

4 – инструменти за сравнителен анализ на качеството (benchmarking), които според авторката увеличават своите привърженици през последните години [19].

А) Подходи за осигуряване на качеството от университетите за дистанционно обучение

Изследванията сочат [24], че всички университети за дистанционно обучение прилагат много сходни системи за качество, като те са силно повлияни от тази на Британския отворен университет (UK Open University). „Традиционните университети за дистанционно обучение, които постепенно въведоха електронните среди като основен инструмент за осъществяване на преподаване, учене и комуникация, интегрират инструментите за осигуряване на качество във всеки елемент на дизайна и провеждането на самото обучение [19].”

Twigg [25] определя системите за осигуряване на качеството в този тип университети като „централизиран структури за осигуряване на качеството”.

Подходите и процедурите за осигуряване на качеството в дистанционните университети от периода преди електронното обучение лесно се трансформират в такива и за предоставяне на онлайн обучение. Причината е в същностните особености на дистанционното обучение, чиито основни елементи се преоткриват и в електронното онлайн обучение, а именно: детайлен предватрителен дизайн на учебните материали/ресурси, на учебни дейности за самостоятелна работа, на процедурите и инструментите за самооценяване и оценяване. Друга такава специфика е „откъсването” на образователните артефакти (учебни материали, учебни дейности, ръководства, инструкции за работа и пр.) от техните автори и

предоставянето на възможност те да бъдат включени в процес на обучение в друго време, на друго място и от други специалисти.

В същото време директния трансфер на системата за оценка и поддържане на качеството от дистанционното електронно обучение в традиционното присъствено е значително по-сложно. Както посочват Chia and Lam [8] проблемът за приложението на системата за качество от дистанционните университети към тези, предлагащи присъствено обучение е, че изискват сериозна адаптация, за да работят добре поради големите различия в организацията на тези институции.

Б) Стандарти за качество, създадени от различни организации за подпомагане на дизайна и провеждането на курсове за онлайн обучение. Предназначението на тези системи е, от една страна, да даде възможност на студентите да избират при условията на пазар на образователните услуги, а от друга, да се осигури престижа на институциите, които предлагат качествено образование в отличие от други, чието качество е много ниско [20].

Frydenberg [12] прави сравнителен анализ на достъпните системи от стандарти и разработва матрица за тяхното сравнение. Тя обособява девет основни области на сравнение, които се повтарят почти във всички системи, а именно: *институционална ангажираност, технологии, обслужване на студентите, педагогически дизайн на курса, преподаване и преподаватели, провеждане на обучението, финансиране, наличието и спазването на нормативна база, оценяване.*

Разработените системи от критерии представят екстракта на добрите практики, спазването, на които може да осигури високо качество на онлайн обучението, както и база за сравнение на обучението в различни институции.

В) Системи за акредитация. Според M. Jara [19] този подход към осигуряване на качеството на онлайн обучението все повече се разпространява като се предлага от различни независими агенции. Акредитирането от такива агенции се базира на техния престиж и авторитет, свързан с прозрачността и обективността на процедурите за оценяване, които те използват. „Предимството им е, че тези агенции, за разлика от формалното институционално акредитиране на университетите, предлагат програмна акредитация само на онлайн програмите, което не противоречи, а само допълва вътрешно-университетските системи за осигуряване и контрол върху качеството [19].”

Г) Инструменти за сравнителен анализ (benchmarking) на качеството. **Benchmarking** е инструмент за осигуряване на качеството, който е много близък до критериите и стандартите за качество, макар че те не винаги могат да се приравнят към този инструмент. Съществува мнение, че **инструментът benchmarking** може да се прилага без експлицитни стандарти [4,5,11]. Предназначението на този инструмент е да служи за самооценка и самоусъвършенстване чрез сравнение на

състоянието на една институция с това на други (обикновено водещи в тази област) институции и на базата на това да подпомогне планирането на мерки да подобряване на качеството, за да се заличат различията [4,5,17].

Тъй като процесът на прилагане на този инструмент засяга цялата институция: детайлен анализ на процесите, услугите, капацитета и пр., тя притежава потенциал да подобри качеството. В контекста на електронното обучение, системи, базирани на **benchmarking** се прилагат също на институционално равнище.

От предложената от М. Хара [19] класификация на системите за оценяване на качеството става ясно, че тяхното функциониране се осъществява на институционално равнище. Елементи от тях навлизат в същността на процеса електронно обучение и изследват неговото качество отвътре. Именно на това равнище ние се сблъскваме с алтернативната перспектива на оценка на качеството, а именно – перспективата на обучаемите.

От тази перспектива качеството на електронното обучение се изследва от Ulf-D Ehlers [10], чиято статия „Качество на електронното обучение от перспективата на обучаемия е отличена като най-добрата на Третия изследователски семинар на EDEN през 2004 г. в Олденбург, Германия. Според автора й, „на качеството в обучение може да се гледа като на резултат от взаимодействието на учащия с учебната среда и по този начин то да се третира като част от неговата лична отговорност. Учебният процес не е нещо, което се доставя на учащите се от доставчик на електронно обучение, а по-скоро представлява процес на ко-продукция между учащите и учебната среда. Това означава, че продукта/резултатите от учебния процес не могат да бъдат изключително и единствено повлияни от това, което предоставя на обучаемия образователната институция [10].” Ученето е процес, върху който обучаемите поемат съответна отговорност, ето защо те не могат да бъдат изключени нито от създаването, нито от поддържането и оценяването на неговото качество.

Ulf-D Ehlers [10] провежда емпирично изследване на предпочитанията/изискванията на 2000 обучаеми, които имат значителен опит в ученето онлайн. В резултат той дефинира наличието на 30 измерения на качеството, групирани в 7 смислови области на изисквания: подкрепа от страна на преподавателя; сътрудничество и комуникация по време на обучението; технологии; цена, очаквания-стойност; прозрачност на информацията; структура на курса; дидактика.

В резултат от направеното емпирично изследване авторът стига до няколко същностни по отношение на качеството на електронното обучение от перспективата на обучаемия заключения, а именно [10]:

- ◆ Потребностите на всеки обучаем по отношение на качеството могат да се опишат като се използват идентифицираните области на качество и техните 30

измерения. Това би направило възможно изграждането на индивидуален профил на предпочитанията за всеки обучаем.

- ◆ Резултатите от клъстърен анализ показват, че обучаемите могат да се групират в 4 групи, които имат сходни профили по отношение на изискванията си към качеството. Четирите целеви групи се различават много в техните искания за подкрепа от страна на преподавателя в процеса на комуникация и сътрудничество, както и групови дейности и социални контакти в онлайн курс.
- ◆ Обучаемите, които имат значителен опит в онлайн обучението са в състояние да формулират конкретни и детайлни изисквания към качеството на своето обучение.

Накрая авторът заключава: „Общите критерии или стандартните ръководства за оценка и поддържане на качеството, отнасящи се до всички обучаеми, не са перспективни в бъдещото развитие на качествено електронно обучение. По-скоро това следва да са ориентирани към индивидуалните особености и потребности инструменти и процедури, които подкрепят индивидуалното учене в зависимост от личностния профил на обучаемия [10].”

Заключение

Наличието на различни подходи и системи за оценяване и поддържане на качеството на електронното обучение потвърждава тезата, че то се развива интензивно и предизвиква все по-голям интерес у специалистите, институциите, потребителите и обществото като цяло. Очевидно е, че се търсят пътища, подходи, инструменти и технологии да се докаже качеството и ефективността на този тип обучение в сравнение с традиционното присъствено и ако не да се докаже неговото превъзходство, то поне да се демонстрират неговите възможности да постига сходни резултати с тези на присъственото обучение. Друг много съществен мотиватор на съществуващите системи и инструменти за оценка и поддържане на качеството е възможността, която те създават за сравнение между институциите, които го предлагат. Така се създават предпоставки да се отличат институциите, предлагащи качествено обучение от тези, които не спазват никакви стандарти в това отношение.

Българските университети, въвеждащи тази форма на обучение са поставени пред много предизвикателства и проблеми, сред които:

- ◆ Липса на консенсус върху понятийния апарат, концептуализиращ феномена електронно обучение, водещ до подмяна на обекта на оценяване на качеството. Налице е неяснота за отношението електронно – дистанционно обучение, което се отразява негативно върху създаването на адекватна нормативната база за осъществяването на тези форми на обучение и осигуряване на тяхното качество;

- ◆ Липса на традиции в дистанционното обучение и поддържане на неговото качество, които да послужат като еталон при преминаване към дистанционна форма на обучение на някои програми в традиционните университети;
- ◆ Липса на система от стандарти за оценка на качеството на електронното обучение като елемент от националната система за акредитация;
- ◆ Липса на независими авторитетни агенции за акредитация на програми за електронно онлайн обучение, както и за оценка на качеството на електронни учебни ресурси и програми в страната;
- ◆ Липса на сериозен професионален диалог между институциите, предоставящи електронно обучение с цел създаване на система за сравнителен анализ на качеството (Benchmarking);
- ◆ Липса на актуална нормативна наредба, съобразена със съвременните тенденции на развитие на технологиите и новите педагогически модели и подходи за тяхното интегриране в обучението с цел повишаване на неговото качество.

Независимо от дискутираните проблеми, електронното обучение в България прави уверени стъпки в своето развитие и може да се възползва от натрупания международен опит в областта на оценяване и поддържане на качествено електронно обучение.

Библиография

1. Пейчева-Форсайт, Р., и съавтори, Ръководство за редизайн на традиционно обучение в електронно (Адаптация на модела PREEL), Изд. Даниела Убенова, 2011
2. Barnett, R., The idea of Quality.Voicing the educational. In G.D. Doherty(ed.) Developing quality systems in education. London, Routledge, 1994a
3. Barnett, R.,Power, enlightenment and quality of education. // *European Journal of Education*, 1994b, 29 (2), 165-179
4. Vacsich,P., Theory of benchmarking for e-learning. A top-level literature review, London, 2005a
5. Vacsich, P., Theory of Benchmarking for e-Learning: A Helicopter Review of the Literature, January 2005, available at <http://www.maticmedia.co.uk/benchmarking/Vacsich-benchmarking-2005-01.doc>
6. Vacsich,P., Benchmarking e-learning in HEIs – the Pix&Mix approach. London, 2006
7. Beetham,H. Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner communities, (<http://www.elearning.ac.uk/resources/modelsreview>), Дата на последно влизане на потребителя: 30 април 2012
8. Chua,A. and Lam,W., Quality assurance in online education: The Universitas 21 Global Approach, // *British Journal of Educational Technology*, 2007, 38 (1), 133-152
9. Connolly,M.,Jones,N and O’Shea,J. Quality assurance and E-learning: reflections from the front line. // *Quality in Higher Education*, 2005, 11 (1), 59-67,
10. Ehlers, Ulf-D, Quality in e-learning from a learner perspective, Third EDEN Research Workshop 2004, Oldenburg, Germany <http://www.euodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPs.html> Дата на последно влизане на потребителя 30 април 2012
11. ENQA, Quality procedures in European Higher Education. An ENQA Occasional Papers 5). Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2003
12. Frydenberg, J., Quality Standards in eLearning: A Matrix of Analysis, // *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2002,3 (2)
13. Garrison, D., T. Anderson. E-learning in the 21st century. London, 2003.
14. Goodyear, P. Effective networked learning in higher education: notes and guidelines (JCLAT). Lancaster, 2001
15. Harvey, L., The end of Quality. // *Quality of Higher Education*, 2002, 8 (1), 5-22
16. Hope, A., Quality assurance. In G.Farrel (ed.), *The Changing Face of Virtual Education*. Vancouver: The Commonwealth of Learning, 2001

17. Inglis, A., Quality improvement, quality assurance, and benchmarking: comparing two frameworks for managing quality process in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2005
18. Jara M. and F. Mohamed. Pedagogical templates for e-learning. WLE Centre Occasional Papers in Work-based Learning 2, London Knowledge Lab, Institute of Education, London, 2007, Available at: www.wlecentre.ac.uk
19. Jara M., Assuring and enhancing the quality of online courses: exploring internal mechanisms in higher education institutions in England, 2007, dissertation
20. McLoughlin, C. and Vasser, T., Quality e-learning: are there universal indicators? Paper presented at the Open and Distance Learning Association of Australia's Biennial Forum 'Sustainable Quality Learning Environments, Canberra, 2003
21. Robinson, B., Inside and outside the UK quality assurance box: some issues for open and distance learning. *Learning and teaching in Action*, 3 (2), 2004
22. Rosenberg, M., e-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York, 2001.
23. Walmsley, L. How quality assurance can learning from distance learning. *Learning and Teaching in Action*, 2004,3 (2)
24. Tait, A. and Mills, R. (eds), The convergence of distance and conventional education: patterns fro flexibility for the individual learner. London, Routledge,1999
25. Twigg, C., Quality Assurance for Whom? Providers and consumers in Today's Distributed Learning Environment. New York: The Pew Learning and Technolofy programme, 2001