

Людмила Александровна Мукова

(кандидат юридических наук, профессор Международной высшей бизнес-школы,
г. София, Болгария)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ (НА МАТЕРИАЛЕ БОЛГАРИИ)

Ключевые слова: дистанционное обучение, социально-экономическая эффективность, высшее образование, качество образования, тестирование, оценка знаний и компетенций, рынок труда.

Введение. За годы работы в качестве преподавателя высшей школы, перешедшего на дистанционную форму обучения студентов, осваивающих экономические специальности, накопился ряд вопросов к сути и организации данной формы обучения. Если анализировать дистанционное обучение как педагогический факт, необходимо ответить на вопросы, касающиеся его дефиниции, основных структурных элементов, того, как оно функционирует в реальности – как особый процесс обучения или как педагогическая деятельность? [1].

Для меня как преподавателя юридических дисциплин интерес представляют следующие вопросы:

- каков генезис данного феномена;
- какова мотивация обучающихся и как их мотивировать, если общая образовательная культура стремится к нулю;
- каковы формы контроля и оценки приобретенных студентом знаний и компетенций со стороны преподавателя?

Основная часть. Данные вопросы, на наш взгляд, напрямую связаны с качеством образования и его социально-экономической эффективностью. Попытаемся высказать свои соображения по вышеназванным вопросам.

Генезис феномена. Представителями педагогических и непедагогических наук, особенно в постсоциалистическом образовательном пространстве, активно выдвигаются следующие аргументы в защиту использования дистанционной формы обучения: широкая формальная демократизация образования (каждый человек имеет гарантированное конституцией и государством право на образование всех ступеней и степеней); усовершенствование коммуникативных технологий (появление интернета, пер-

сонального компьютера и других технических средств); и главное – растущая потребность в образовании определенных групп лиц, которые по ряду причин не могут его получить в традиционной форме (дневное или заочное).

Все эти доводы кажутся весьма поверхностными и субъективными, часто спекулятивными, так как они часто используются в качестве оснований для «критиканского» отношения к традиционным формам обучения, в которых, по мнению многих реформаторов, присутствует лишь заучивание определенной информации и отсутствует приобретение практических навыков и умений, которых требует рынок и социальное развитие. Согласиться с такими посылами – значит перестать верить, что ты все еще жив и профессионально развиваешься (все нынешние преподаватели получили традиционное образование, и многие из них успели немало сделать в науке и практике, а некоторые даже стали классиками, от которых другие продолжают черпать свои знания и умения). Объективными причинами появления данной формы обучения, как нам представляется, являются следующие социально-экономические особенности:

- *недостаточность экономического развития* большинства постсоциалистических государств и *ограниченность их финансовых ресурсов*;

- *коммерциализация образования*, превращающая образовательную услугу в обыкновенную коммерческую услугу, оказываемую как государственными, так и частными вузами. Государственные и частные вузы редко конкурируют в плане качества образования в силу своих финансовых ограничений, хотя теоретически должен был бы наблюдаться обратный

процесс. В Болгарии, например, учреждено 31,48% частных вузов и 87,5% частных самостоятельных колледжей от ныне существующих. Подобное соотношение ведет только к занижению требований к обучающимся в обоих видах вузов, так как в госвузах финансирование зависит от количества студентов, которое объективно уменьшается в силу ухода их в частные вузы. В частных же вузах количество студентов частично покрывает финансовый дефицит из-за невысокой оплаты за курс обучения. Установление более высокой оплаты в них невозможно из-за низкой платежеспособности населения. Отсюда страдает качество обучения;

- повсеместно *недостаточно качественное общее среднее образование* (в Болгарии общее среднее образование – 12 лет). Оно истощено бесконечными и продолжающимися реформами (среднестатистический успех выпускников общеобразовательных школ равен примерно 3,78 балла по шестибальной системе или немного выше 3,00 по пятибальной системе);

- *объявление «всеобщим» высшего образования*, что представляется эманацией демократизации образовательной системы. Согласно публикациям Института прогрессивных исследований (ИПИ), национальная цель Болгарии в области высшего образования в соответствии с Европейской программой – к 2020 г. его должны иметь 36% лиц в возрасте 30–34 лет; в 2013 г. эта доля составляла 29,4% [2].

Переходим к следующим вопросам: какова мотивация обучающихся, и как их мотивировать, если общая образовательная культура стремится к нулю? Определение данной цели имеет, скорее, политическое, нежели социально-экономическое значение. При этом обращает на себя внимание следующее.

Во-первых, возможность свободной реализации формального права на высшее образование не означает, что все абитуриенты, поступившие в вузы, объективно способны их закончить. Высшее образование потому и считается высшим, что обучающийся достигает более высокой ступени своего интеллектуального (абстрактного мышления) и практического развития. Сегодня же наблюдается иная тенденция: тот, кто кое-как читает и пишет, может получить диплом о высшем образовании.

Получение высшего образования мотивировано у многих студентов как инерционная цель: не работая, получать достойное вознаграждение (*вместо цели – качественно работая, получать достойное вознаграждение*). На этом фоне в вузах почти нет позитивной конкуренции между учащимися, ведущей к их профессиональному развитию. Все это приводит к неразвитию научного потенциала самих вузов, так как работа с людьми, которые неправильно оценили свои природные возможности, оказывает прямое воздействие на студенческие общности и преподавательский состав. Диплом о высшем образовании у нас не имеет ценности как результат определенной ступени профессионального обучения и самосовершенствования личности. **Качество образования**, как известно, во многом предопределяется **качеством обучаемого человека**. Корень образовательного процесса – это сами обучаемые, а не их формальные атрибуты.

Во-вторых, на основе вышесказанного получение некачественного высшего образования не может признаваться экономически и социально эффективным. Доказательством тому являются данные состояния рынка труда. Так, анализируя состояние рынка труда для получивших высшее образование, в соответствии с данными Болгарской хозяйственной камеры, 55% фирм не могут найти себе квалифицированных кадров [3], в то время как, согласно данным национальной рейтинговой системы, только около 46,42% получивших высшее образование занимают должности, требующие высшего образования [4]. Эти данные позволяют сделать вывод, что более половины принятых к обучению студентов – это неправильно ориентированные люди. Это не означает, что эти люди вообще не могут быть полезными для себя и общества, но они должны делать то, что способны делать.

В-третьих, общество и государство поощряют бессмысленную массовизацию высшего образования. Родители (часть социума) желают, чтобы дети были получше пристроены в жизни, и это лучшее – высшее образование, другого они пока не представляют. Государство, освободившись от многих своих социально-регулятивных функций под эгидой свободы личного выбора, занимается этой проблемой только в рамках незначительных финансовых

распределений в соответствии с либерально-экономической доктриной. Хорошо, если рынок урегулирует все, а если его (рынка) нет, нет экономики, что тогда? (Правильно отметил П. Вазов в своей публикации «О качестве высшего образования в Болгарии», что основная цель массовизации высшего образования – скорее всего снижение социального напряжения в стране на фоне безработицы, нежели создание профессиональных кадров [5]). Еще более заметно данная тенденция выражается недовольством получивших высшее образование, невозможностью практической реализации и низкой оплатой труда, т.е. их невостребованностью. Частые жалобы студентов сводятся к тому, что они во время обучения в вузе получают много теории и мало практических навыков.

В этой связи, думается, существует всеобщее заблуждение и непонимание принципа ступенчатого формирования и развития образовательной системы в целом. Смысл данного принципа и раньше сводился, и сводится сейчас к тому, что каждой ступени образования соответствует своя степень абстракции (теоретичности). Так, наименьшей абстрактностью обладает обучение в профессиональном училище (ПТУ), где обучают в основном определенными профессиональными навыкам слесаря, монтажника, механика, швеи и т.д. На уровне колледжа теоретичность (абстрактность) увеличивается, но преобладающим опять же является обучение конкретным профессиональным умениям и компетенциям. На уровне высшего образования (вуза) абстрактность обучения еще более увеличивается за счет уменьшения приобретения количества простых навыков и умений, так как предполагается, что обучаемый уже ими владеет. Обучение наукам (теориям) в вузе для студента есть **процесс выработки понятийного мышления**, которое повышает его рациональную реализацию на практике. При этом студент имеет и возможность практического обучения в рамках производственных практик. Получивший высшее образование, благодаря приобретенному и углубленному своему теоретическому уровню, должен и умеет осмысливать практическую ситуацию и находить полезное практическое решение задачи. Вот за это умение мыслить, а не за то, что он научился включать/выключать

автомат, человеку на рынке труда платят соответствующее вознаграждение. Аналогичные процессы характерны и для российских рынков труда [6].

Если классифицировать учебные заведения на основе критерия абстрактности знания (наукоемкости), то вуз находится на предпоследней ступени абстрактности и приобретения научно-практического знания, вырабатывающего понятийное мышление и профессионализм. Наивысшей степенью наукоемкости в нашем обществе является обучение в аспирантуре (докторантуре) и занятие наукой. Это надо объяснять людям, которые стоят перед выбором сферы приложения своих сил. Мы любим обращаться к практике западных стран, в частности, США и Германии (не являюсь их приверженцем), в которых большинство населения гордится тем, что закончили колледж, и лишь немногие – тем, что получили высшее образование. При таком понимании решения проблем рынок труда страны имеет относительно качественно подготовленные кадры для различных областей экономики и их соразмерное распределение в отраслях. И это – демократично. Поэтому было бы правильнее посоветовать тем, кто не может и не хочет учить теории, пойти обучаться в ПТУ или колледж. В этом нет ничего постыдного. Представляется более правильным решение проблемы таким образом, чтобы вуз имел в своей структуре специализированный колледж, с помощью которого регулировал бы собственные потребности и потребности рынка труда.

В настоящее время в государственных и в частных вузах активно внедряется **дистанционная форма обучения**, которая характеризуется своей массовостью, показывая на практике более низкую экономическую эффективность в сравнении с традиционными формами обучения. При этом наблюдается еще более высокая степень неясной для обучаемого теоретичности из-за недостаточного общения студента с преподавателем.

В экономических условиях Болгарии дистанционное обучение финансово выгодно как для государственных, так и для частных вузов. Выгода заключается в том, что обучение проводится с помощью прежнего преподавательского состава при уменьшенных затратах на оплату их труда (например, вместо 30 аудиторных часов для студентов-заочников на дистанцион-

ные консультации выделяются 6–10 учебных часов), но при увеличенном в несколько раз количестве студентов (вместо 60–100 студентов собирают 200–400 человек). Расходы по закупке программных продуктов для создания электронной учебной платформы быстро окупаются. Компьютеры нужны в небольшом количестве, только для аудиторных консультаций по информатике. Данная форма обучения напоминает экстернат, потому что более 95% учебного материала студент усваивает самостоятельно. Но для обучения экстерном подходят *единицы способных к самоорганизации студентов*, проходящих традиционный преподавательский контроль, реально исключающий тотальное переписывание и дающий относительно объективную оценку знаний и практических умений.

Дистанционное обучение является массовым: ежегодно наблюдается тенденция роста перевода студентов заочного и дневного обучения на дистанционную форму обучения. Форма обучения привлекательна не только для работающих студентов, но и для множества неработающих – завышенными оценками незнаний, необязательным аудиторным посещением учебных занятий, отсюда и объективно ослабленным контролем в учебном сегменте со стороны преподавателей и администрации. Нередки случаи, когда студент в течение всего срока обучения (4-х лет) вообще не появлялся в вузе, а за самостоятельные задания, выполненные за деньги специалистами-торговцами, получает диплом. Это вовсе не означает, что эти слабости нельзя преодолеть. Конечно, можно, если руководство вуза (не важно, в чьей он собственности) имеет не только волю к увеличению собственной финансовой прибыльности, но и к социальной эффективности образовательной услуги.

Каковы формы объективного контроля и оценки приобретенных студентом знаний со стороны преподавателя? Дистанционная форма обучения в нашем случае рассматривается как смешанная модель: традиционного (частично аудиторного) и нетрадиционного обучения, когда преподаватель и студент не находятся в одном месте (виртуальное обучение посредством электронной платформы). Это так называемая институционально-центрированная модель. К сожалению, в последние годы в связи

с уменьшением количества абитуриентов для их привлечения и формирования мотивации администрация объявила вообще необязательным посещение аудиторных консультаций с преподавателем. Подобная тенденция видится вредоносной, так как если все большее количество элементов учебного процесса становится необязательными, то необязательным становится и сам процесс обучения. Приходи, плати и получай диплом. Таким образом, когда сознательно исключается элемент аудиторного консультирования, меняется модель дистанционного обучения.

Внеаудиторная связь между преподавателем и обучаемым осуществляется посредством компьютерной учебной платформы. Элементами электронной платформы являются:

- 1) профиль преподавания (наименование учебной дисциплины и контакты с преподавателем);
- 2) анкета для студентов об удовлетворенности преподавателем и учебной дисциплиной (контроль над образовательным продуктом);
- 3) аннотация учебной дисциплины;
- 4) конспект учебной дисциплины;
- 5) рекомендуемая литература;
- 6) способы электронной коммуникации с преподавателем (skype и e-mail);
- 7) семестровый график аудиторных занятий;
- 8) семестровый график онлайн-консультаций;
- 9) форум курса;
- 10) критерии оценки работы студентов в течение семестра;
- 11) критерии оценки студентов во время экзаменационной сессии;
- 12) задания для самостоятельных работ;
- 13) самостоятельные работы:
 - курсовая работа для текущей оценки;
 - курсовая работа для экзаменационной сессии;
 - курсовая работа для поправительной сессии;
 - требования к разработке самостоятельных работ;
- 14) файл «тестирование» содержит даты проведения:
 - текущих тестов;
 - экзаменационных тестов;
 - тестов поправительной сессии;

15) учебник по учебной дисциплине в обыкновенной электронной форме или электронный учебник;

16) дополнительные материалы к учебнику (публикации, нормативные акты и др.).

Предложенная структура образовательной платформы удовлетворительная и соответствует существующим моделям дистанционного обучения, используемым в Европе. И, тем не менее, возникает ряд вопросов, о которых пойдет речь ниже.

Во-первых, неоднозначно решается вопрос в отношении формирования у студентов **понятийного мышления**, которое является основой практического как такового. Только изучение науки дает понятийное мышление. Учебник, который мною разработан и помещен в платформу, в несложной форме создает возможность знакомства с основными государственно-правовыми понятиями. О развитии каких-либо научных гипотез и концепций в учебнике не идет речь, так как учебная дисциплина «Основы права» изучается не в юридическом вузе, а в вузе экономического профиля. Для большинства студентов подобная научная информация представляется безынтесной, непонятной и практически ненужной, особенно для вчерашних старшеклассников, которых преобладающая масса и у которых практически отсутствует образовательный минимум и житейский опыт. Реально студенты вузов независимо от формы обучения интересуются лишь приобретением конкретных умений по избранной специальности, т.е. ремесленных умений. Этот факт демонстрирует фактические намерения обучаемых, для чего, как было отмечено выше, существуют профессиональные колледжи и другие обучающие заведения (профессионально-технические училища, курсы повышения квалификации и др.) с меньшей абстрактностью материала. В подобной ситуации преподавателю нужно быть гением, чтобы разработать «наукоемкий» учебник, который могли бы понимать и люди на уровне учеников начальной школы. **Вопрос наукоемкости учебной дисциплины, особенно при дистанционной форме обучения, сегодня не обсуждается вообще, не потому что о нем не знают, а потому что он не приносит финансовых доходов.**

Во-вторых, другим важным элементом дистанционного обучения являются самостоя-

тельная и текущая работа студентов, формирование итоговой оценки, исходя из трех и более компонентов. По правовым дисциплинам нами используется модульное обучение. Предлагаю решение казуса из реальной судебной практики, так как изучаем отраслевые дисциплины: гражданское и торговое право, и провожу тематическое тестирование (примерно 7 тестов по тематическим модулям, по 15 вопросов в каждом). Решение казуса из судебной практики требует от обучаемого знания теоретической и нормативно-правовой материи, законов логики. Разработаны примерный казус и требования к форме и содержанию его решения. Решение судебного казуса дает студенту 10% от его итоговой оценки, а тестирование – 90%, распределенные через коэффициенты тяжести или сложности учебного материала. Для оценки решения казуса в учебную платформу интегрирована программа «Плагат». Программа по субъективным причинам не показывает должную эффективность, так как администрация вуза ориентирована на положительные оценки курсовых работ с целью сохранения количества студентов и стабильности финансовых поступлений. К переписыванию работ добавляются и оплаченные профессиональные разработки юристов. Все бы ничего, если бы студенты поняли решения казуса, но большинство над ними особо не размышляют.

Тематическое модульное тестирование, осуществляемое в режиме онлайн дома или на работе, во временном периоде 25–45 минут (фактически с учебником в руках), представляет собой нахождение ответов на тестовые стандартные закрытые вопросы (в количестве 15–30) с альтернативными ответами (не менее 5), ответами «да» или «нет» или «правильно – неправильно» и только с одним правильным ответом (открытые вопросы и ответы более одного – не разрешаются в силу ограниченности используемого программного продукта). Следует отметить, что не любой правовой материал допускает возможность пяти и более правильно сформулированных (эффективных) альтернативных ответов. При использовании ответов «да» или «нет», «правильно – неправильно» у студента опять же срабатывает механизм угадывания, в случае если не успел найти в учебнике правильный ответ. Идеология оценки знаний программно устанавливается на ми-

нимальном пределе – 30% правильных ответов для оценки «удовлетворительно» (3,00), в то время когда стандартное требование Европейского Союза не менее 55%; время для решения теста дается большее, чем установлено европейскими стандартами при проверке остаточных знаний (например, вместо 15 мин. дается 25 мин. на 15 вопросов); неудовлетворительная оценка (2,00) также принимается в расчет при формировании итоговой оценки за тесты.

Полезность подобного тестирования теоретически зависит от банка уникальных вопросов: чем больше вопросов в нем, тем выше индивидуальность теста (в нашем случае приблизительно 300–400 вопросов по учебной дисциплине). Тем не менее практически при внешне идеально организованной системе проверки остаточных знаний во время консультаций на следующем курсе прослеживается 90% незнания уже пройденного учебного материала. Тестовые вопросы имеют невысокую сложность, так как предложение вопросов со средней сложностью не поощряется назначенным в вузе общим специалистом (психологического направления), в компетенцию которого входит предварительная проверка, редакция и оценка предлагаемых преподавателем тестовых вопросов. Нередко возникают противоречия между преподавателем и психологом, который не является специалистом по учебной дисциплине.

Подобная тестовая форма оценки представляется эффективной только тогда, когда тестовые вопросы имеют среднюю сложность и требуют личного мнения студента. Но в описанном выше виде они могут быть использованы только в качестве инструмента для подготовки к экзамену, но не для оценки приобретенных знаний [7]. Таким образом, запрограммированная система оценки обслуживает единственную цель руководства вуза – не потерять источник финансирования.

Научные европейские исследования в области дистанционного обучения показывают иную практику. Во-первых, разработкой учебных материалов и обучением занимаются две специализирующиеся группы преподавателей: одни разрабатывают материалы, другие работают со студентами [8]. Во-вторых, самостоятельные задания являются таковыми при наличии уникальных, а не стандартных вопросов и ответов.

В-третьих, при численности 300 и более студентов на курсе (в одной группе более 60 учащихся) установить обратную связь сложно: несмотря на технические возможности, сами студенты не проявляют инициативы. Практикой доказано: чем меньше группа (не более 10 человек), тем продуктивнее процесс обучения, тем плодотворнее связь между студентом и преподавателем. Для этой цели нужны дополнительные преподаватели, но это также упирается в финансовый вопрос, который решается упрощенно: один преподаватель на курс (численность потока до 800 человек) – и разработчик, и тьютор. Американские специалисты в области дистанционного обучения Д. Гарисон и Д. Шал отмечают, что в процессе дистанционного обучения необходимо обязательно обеспечить двустороннюю коммуникацию между преподавателем и студентом [9].

В-четвертых, хотелось бы обратить внимание на вопрос ныне модного анонимного анкетирования студентов об эффективности преподавания учебной дисциплины. Представим вначале содержание самой анкеты, которая распространяется в одном из болгарских вузов. Студенту предлагается обозначить по пятибалльной системе свое мнение по каждому утверждению анкеты.

1. Мнения студентов:

- вообще не согласен – 1,00;
- скорее не согласен – 2,00;
- насколько согласен, настолько не согласен – 3,00;
- скорее согласен – 4,00;
- полностью согласен – 5,00.

2. Анкета содержит следующие утверждения:

- учебная дисциплина является современной, и учебный материал соответствует новостям теории и практики в данной области;
- обучение обеспечивает студенту достаточные знания и умения, которые необходимы для его профессионального развития;
- учебный материал подан в электронной форме на таком теоретическом уровне, который подходит и доступен для восприятия студентом;
- преподаватель хорошо структурирует учебный материал;
- преподаватель имеет чутье к предварительным знаниям студента и стремится к тому,

чтобы учебный материал был разбираем студентом (включает практические примеры, графики, таблицы и изображения);

- преподаватель умеет осуществлять хороший контакт со студентами во время консультаций и готов ответить на каждый поставленный вопрос;

- преподаватель интересуется, в какой степени студенты усвоили материал, и ищет обратную связь, особенно после проведения тестирования;

- преподаватель создает условия для активного и самостоятельного участия студентов в учебном процессе;

- преподаватель использует время консультаций полноценно и не занимает его посторонними вещами;

- преподаватель соблюдает объявленный график консультаций, не пропускает их и начинает занятия вовремя;

- преподаватель доступен, открыт студентам и с готовностью использует различные средства коммуникаций (форум платформы, сообщения, электронную почту);

- преподаватель корректен и толерантен по отношению к студентам;

- студент получает большую пользу от изучения учебной дисциплины;

- рекомендовал бы преподавателя студентам, которым предстоит изучение дисциплины;

- во время семестра обучающийся использует учебную платформу для подготовки к учебной дисциплине (каждый день; несколько раз в неделю).

Прежде чем перейти к анализу анкеты, хотелось бы отметить, что ее главной целью является повышение качества образования, а не анонимный донос со стороны студента на преподавателя. Заполнение анкеты необязательно и анонимно. Смущает немного анонимность анкеты. Практика показывает, что чаще всего студент заполняет анкету, когда он лично обижен преподавателем и желает пожаловаться руководству. Использование анкеты в данном контексте, на наш взгляд, недопустимо.

Некоторые вопросы (утверждения) анкеты представляются неточными и ненужными. Так, первый вопрос о соответствии учебного материала новизне теории и практики, весьма относителен, так как студент «новизны» обычно не знает, а судить он может лишь по годам публи-

кации различных материалов, что тоже неправильно, потому как старые материалы могут содержать опережающую свое время информацию, что может оцениваться преподавателем. Неуместным является вопрос о структурировании учебного материала, так как на него не всегда могут ответить и ученые, работающие в аналогичной профессиональной области. Вопрос об интуиции (чутье) к предварительным знаниям студентов не должен быть связан с ясностью (разбираемостью) изложения учебного материала. Чаще всего при современном низком уровне общего среднего образования наблюдается снижение уровня минимума предварительных знаний обучаемого (многие бывшие школьники читают по слогам). Возникают вопросы: «На что результаты опросов призывают преподавателя ориентироваться? Как выстраивать обратную связь при тестировании студентов?» При потоках от 300 до 600 человек тестирующихся просто невозможно устанавливать обратную связь. Преподаватель, просматривая результаты тестирования, может лишь корректировать свои тестовые вопросы при отсутствии активности со стороны студентов (кроме того, при существующей системе оценивания основная масса тестируемых просто «отличники», а двойки получают только «гадалки»).

В анкете отсутствуют вопросы, формируемые от имени студентов, направленные на конкретные проблемы понимания представленных учебных материалов (например, указание на то, что непонятно изложено в конкретной учебной теме). Часто используются абстрактные вопросы (наверное, потому что анкета предназначена для административных целей), что позволяет и студенту отвечать абстрактно. Таким образом, сформулированная анкета, на наш взгляд, представляется частично эффективной.

Заключение. Как видно из приведенного анализа применения дистанционной формы обучения в Болгарии, при ее массовости большинство возникающих проблем связано с необходимостью решения финансовых вопросов. Эффективность дистанционной формы обучения предполагает наличие денежных средств, направленных на разработку учебно-методического материала и организацию индивидуального обучения (не более десяти обучающихся на одного преподавателя). В противном случае налицо лишь профанация обучения, так

как дистанционная форма предполагает значительную дифференциацию и специализацию преподавательского труда, соответствующее техническое обеспечение.

Библиографический список

1. Райчева, Н. Дистанционното обучение като педагогически факт: същност, структура, функциониране / Н. Райчева // Сп. на СУ за електронно обучение. – 2012. – №2.
2. Новая европейская стратегия «Европа 2020». – URL : http://www.bednostbg.info/var/docs/reports/Europe2020_Education.pdf.
3. 870 хиляди трудоспособни българи нито работят, нито учат. – URL : <http://www.segabg.com/article.php?id=777998/>
4. Славова, З. Качественото образование има значение за икономиката на областите; исследование опубликовано в 2015 г. Институтом рыночной экономики (ИПИ). – URL : <http://www.bulgariatoday.ru/news/articles/>.
5. Вазов, П. О качестве высшего образования в Болгарии / П. Вазов. – URL : <http://afks.kaloyan.info/pub/quality.html>.
6. Кряклина, Т.Ф. ФГОС ВПО и потребности региональных рынков профессий труда: проблемы и перспективы / Т.Ф. Кряклина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2013. – Вып. 1 (28). – С. 117–120.
7. Кряклина, Т.Ф. Оценка знаний и оценка компетенций: общее и особенное / Т.Ф. Кряклина, А.П. Детков // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2011. – Вып. 5 (23). – С. 124–127.
8. Кряклина, Т.Ф. Дифференциация и специализация педагогической деятельности как условие повышения качества высшего образования / Т.Ф. Кряклина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2015. – Вып. 1 (39). – С. 121–125.
9. Garrison, D. & D. Shale, Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field / D. Garrison // American Journal of Distance Education. – 1987. – №1. – P. 11.

References

1. Raycheva, N. Distantionното obuchenie като pedagogicheski fakt: syschnost, struktura, funktsionirane / N. Raycheva // Sp. na SU za elektronno obuchenie. – 2012. – №2.
2. Novaya evropeyskaya strategiya «Evropa 2020». – URL : http://www.bednostbg.info/var/docs/reports/Europe2020_Education.pdf.
3. 870 hilyadi trudospobni bylgari nito rabotyat, nito uchat. – URL : <http://www.segabg.com/article.php?id=777998/>
4. Slavova, Z. Kachestvenoto obrazovanie ima znachenie za ikonomikata na oblastite; issledovanie opublikovano v 2015 g. Institutom ryinochnoy ekonomiki (IPI). – URL : <http://www.bulgariatoday.ru/news/articles/>.
5. Vazov, P. O kachestve vyisshego obrazovaniya v Bolgarii / P. Vazov. – URL : <http://afks.kaloyan.info/pub/quality.html>.
6. Kryaklina, T.F. FGOS VPO i potrebnosti regionalnyih ryinkov professiy truda: problemy i perspektivy / T.F. Kryaklina // Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava. – 2013. – Vyip. 1 (28). – S. 117–120.
7. Kryaklina, T.F. Otsenka znaniy i otsenka kompetentsiy: obschee i osobennoe / T.F. Kryaklina, A.P. Detkov // Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava. – 2011. – Vyip. 5 (23). – S. 124–127.
8. Kryaklina, T.F. Differentsiatsiya i spetsializatsiya pedagogicheskoy deyatelnosti kak uslovie povyisheniya kachestva vyisshego obrazovaniya / T.F. Kryaklina // Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava. – 2015. – Vyip. 1 (39). – S. 121–125.
9. Garrison, D. & D. Shale, Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field / D. Garrison // American Journal of Distance Education. – 1987. – №1. – P. 11.