

Methods and approaches in development of training programs in higher agrarian education for vulnerable young people in Bulgaria

Venelin Terziev, Sevdalina Dimitrova

Vasil Levski National Military University - Bulgaria

Abstract

The paper considers the specifics in the implementation of training of people in an inadequate condition in the system of higher agrarian education. Main approaches and methods are presented in theoretical scope and supported by discussions on good practices in Bulgaria.

Key words: *agrarian education, special training methods, social integration.*

Методы и подходы к развитию программ обучения молодых людей в неравноправном положении в Болгарии в высшем аграрном образовании

Венелин Терзиев, Севдалина Димитрова

Национальный военный университет им. Васила Левского, Болгария

Аннотация

Настоящая разработка рассматривает специфику при осуществлению обучения лиц в неравностойном положении в систему высшего аграрного образования. Представлены все основные подходы и методы при осуществлении обучения как при этом теоретическая разработка подкреплена с выполненными хорошими практиками в Болгарии.

Ключевые слова *аграрное образование, специальные методы обучения, социальная интеграция.*

I. Подходы к разработке методов/программ обучения

Существуют множество различных подходов к разработке программ и методов обучения. Трудно научиться применять эти методы эффективно, единственно читая о них. В идеальном варианте, обучающий должен их пробовать и быть готовым допускать ошибок. Обучающие- преподаватели не должны удивляться, если ситуация развивается не так, как они ожидали. Разумно, чтобы обучающий вел досье о применяемых им методах, в котором делился своим опытом во время их применения, чтобы помогать себе при их адаптации и улучшении. Было бы еще лучше, если обучающий попросить своих коллег и друзей наблюдать за ним, пока он применяет различные методы, чтобы знать их мнения и получать обратную информацию. Участники обучающих курсов, стажировок и практик тоже могли бы высказывать свои мнения и давать оценки относительно применяемых методов. В конечном счете, они являются теми людьми, которым следует извлекать пользу из обучения.



Самые подходящие методы обучения и разработок обучающих программ следует подбирать в связи с содержанием и обучающими материалами, которые необходимы, чтобы добиться желаемого отношения к учебе. Даже, если данный обучающий/преподаватель развил умения применять широкий набор методов, он не должен вводить себя в искушение использовать все интересные методы одновременно в одной сессии. Участвующим они могут сначала

нравиться, но чрезмерное разнообразие может внести растерянность и напряжение. Методы обучения применяются, чтобы сделать учебу доступной, а не чтобы доказать как хорошо может представиться данный преподаватель/обучающий.

Люди учат лучше, когда делают и когда видят, и хуже когда слушают, нюхают или ощущают. Лучшие методы обучения будут стараться включать в себя несколько органов чувств, но в фокусе смотря и дела на практику.

Очень часто, однако эти методы требуют больше времени для реализации и большинство обучающихся предпочитают вместо этого представить тему теоретически или как презентацию перед аудиторией, подкрепляя ее письменными материалами. В образовательном процессе обычно принято следовать определенным дидактическим принципам:

- **Принцип активного и осознанного усвоения знаний и умений**- этот принцип выражается в необходимости показать активное и осознанное отношение к учебному процессу со стороны обучаемых; оно так же создает у них предпосылки для углубленного и креативного понимания обсуждаемых тем, избегая при том механической, формальной учебы. Упрощенные представления или определение категорий ведет к путанице и неточным интерпретациям. Т.э. обучающий - преподаватель должен конкретизировать условия, которые определяют данный феномен, причины его появления или эволюция некоторых индикаторов, определяющих его и прочие;
- **Принцип развития интуиции или принцип объединения реального и абстрактного, рационального и сенсорного.** Он выражает требования, связанные с фактом, что необходимо, чтобы обучающий процесс начинал с реального контакта с преподаваемым предметом или феноменом, со специфической реальности с целью придать субъективный характер восприятиям, полученным различными органами чувств, чтобы успешно реализовалась деятельность по интенсивному умственному определению решений сложных ситуаций;
- **Принцип связи теории и практики** естественно связан с принципом развития интуиции и предполагает, что усвоение знаний следует реализовать путем их непосредственной связи с практическими деятельностями. Таким образом, человек уклоняется от аккумуляирования формальных кусочков знаний. Существуют много модальностей использования этого принципа:

представление домейна применения знания и иллюстрация конкретными примерами; решение проблем и упражнений, специфических для каждого объекта; использование подходящих методов в процессе учеба-преподавание, типа казусов, фирменных игр; посещение компаний; лабораторные работы и практические деятельности.

В рамках принципа связи теории и практики происходит улучшение знаний и жизненного опыта обучаемых. Доли получаемых знаний приобретают оперативной стоимостью формированием умений и способностей. Развивается так же и целенаправленность со стороны обучаемых по отношению наблюдения, рассуждения, воображения и внимания; формируются новые отношения, мотивации и верования.

▪ **Принцип доступности с учетом возраста и индивидуальных особенностей участников обучения** означает, что организацию системы учебы следует выполнять, учитывая реальные возможности обучаемых-студентов. Ее следует объективно приспособить к их возрасту, к уже аккумулированным знаниям, к физическому и интеллектуальному потенциалу. Доступность не есть отрицание необходимости интеллектуального усилия со стороны обучаемых, а обучение их в рамках продолжительного и устойчивого усилия, с целью накопления новых знаний, умений и способностей. Дозировка усилия, в сущности, необходима, потому что превышение возможностей обучаемых ведет к механической учебе, к отсутствию интереса и, в конечном счете, к провалу. Специалисты (Postelnicu С., 2001, стр.300) говорят о серии индивидуальных особенностей, специфических для каждого обучаемого: психологические особенности, включающие черты психики (темперамента, характера) и отличительные чувственно-эмоциональные особенности (интересы, aspirations, потребности, верования). Так же и нейропсихологические особенности, включающие функциональные особенности нервной системы и органов чувств; интеллектуальная мощь, включающая функциональные особенности нервной системы, органов чувств; объем знаний, умений и способностей конкретного обучаемого студента; жизненный опыт, семейная среда и стиль учения конкретного обучаемого.

Принцип систематизации и последовательности знаний, в соответствии с которым содержание следует преподавать и усваивать в специфическом научном и педагогическом порядке, что гарантирует доступность информации и ассимиляцию в логической последовательности. Соблюдение этого принципа

начинается с организации содержания в логической последовательности: главы, подглавы, темы, примеры.

▪ **Принцип взыскательного и устойчивого усваивания знаний, способностей и умений** состоит в требовании сохранения основных знаний, способностей и умений на долгий срок, с целью их воспроизводство и применение в случае необходимости. Если другие принципы акцентируют на ассимиляцию знаний, этот рассчитывает на сохранение усвоенного.

▪ **Принцип гарантии обратной связи в системе обучения** касается продолжительного улучшения результатов, рассчитывая на предыдущие достижения. Во время процесса преподавания, обратная связь имеет исключительное значение для эффективности образовательного акта. Преподаватель или наставляющий должен гарантировать перед собой, что за весь период обучения, преподаваемое им знание обучаемым являлось понятным для них, и они могли пользоваться им.

Этим дидактическим принципам надо следовать, не взирая на конкретный учебный метод, который выбран: коллаборативное обучение, исследовательское обучение, обучение, основывающееся на игровые ситуации, виртуальные эксперименты, делиться практиками и методологией, основывающейся на проекты.

Чаще всего **коллаборативное обучение** определяют как ситуацию, в которой два или больше участников учат или пробуют учить вместе. По мнениям Smith и MacGregor (1992) „коллаборативное обучение является термином- зонтиком, который охватывает разнообразие обучающих подходов, включающих совместные интеллектуальные усилия со стороны обучаемых студентов, или обучаемых и преподавателей”. Коллаборативное обучение связано с подходами, которые представляют учение как активный, конструктивный и социальный процесс, в котором индивид активно конструирует знания путем взаимного обучения, оценки и сотрудничества. Коллаборативное обучение описывает ситуации, в которых субъекты взаимно осознанны по отношению совместной цели и работают интерактивно в группе для ее достижения, приводя в движение, таким образом, механизмы учения. Существуют множество деятельностей, связанных с коллаборативным обучением, как в аудитории или зале семинаров, так и онлайн. Деятельности коллаборативного обучения могли бы включать коллаборативное письмо, групповые проекты, совместное решение

проблем и задач, использование web-инструментов и софтов, дебатов или даже команд для обучения.

В обучающих практиках или стажировках колаборативное обучение является полезным и по такой педагогической причине как формирование характера, например. Уверяют, что колаборативное обучение способствует культивированию навыков принимать участие в определенной общности, так как оно поощряет обучаемых приобрести „активный голос” и „чувствительное ухо”. Другое ценное преимущество, которое обучаемые могут иметь и практиковать благодаря колаборативному обучению, является способность распознавать и разрешать расхождения, различия, с которыми могли бы столкнуться с другими участниками во время их совместной работы. Стоит отметить тот факт, что нет гарантии, что преимущества колаборативного обучения будут выявлять себя при каждой попытке реализовать такое. Как заявляет Bennett (1996, цитированный в Chronaki, 2003г.) факт, что обучаемые распределены по группам, не гарантирует обязательное развитие сотрудничества. Группы легко могут преобразиться в ситуации, в которых члены групп работают отдельно и совсем не обязательно колаборативно.

Как известно, обучаемые, которые включены в практическое обучение на рабочем месте обучаются делая. Они интегрируют теорию в аудитории и опыт реальной жизни. В своей самой простой форме колаборативное обучение дает обучаемым возможность делать что-то другое, кроме того, чтобы только слушать чью-то лекцию. Так, например, их можно попросить составить или решить задачу (пuzzle, вопросы и ответы, игру в опасностях и прочие), что продемонстрирует, как обучение достигает своей цели и реализуется. Обучаемым можем возложить и задачу, хотя бы и на несколько минут, войти в роль обучающихся. Они преподают группе, формулируют вопросы и генерируют дискуссии. В дополнении обучаемых можно распределить на подгруппы различной величины, с которых потребуем различных результатов, опять с целью продемонстрировать степень усвоения.

Кроме того, важно для обучаемых обладать чувством собственности и ответственности перед группой. Этого можно достичь, возлагая обучаемым записать основные правила курса и создать свои собственные ожидания по поводу тому, чему хотят учиться. Одним из важных основополагающих правил является то, чтобы обучающий или преподаватель стимулировал обучаемых на каждом уроке садиться на разные места, обеспечивая, таким образом,

сближение в рамках группы. Другое важное основное правило относится к применению мобильных телефонов, к опозданиям, отсутствиям, разговорам во время занятий, уважению к другим и прочие.

Важно сказать обучаемым, что у руководства обучающей институции или университета последнее слово, по отношению основных правил. Ожидания могут включать больше информации об общности, об активном гражданском участии и получении преимуществ, участвуя в практических программах, об источниках учебного содержания. С обучаемых требуется подписаться под основными правилами, что покажет их готовность и желание принять их. В конце каждой сессии курса обучения организуется „смотр ожиданий”.

В современных обучающих теориях обучаемый описывается как „активный учащийся, получающий информацию”. Идеи, которые стоят в основе **исследовательского обучения**, находятся в соответствии с этими пониманиями. Обучение, открывая, исследуя, как и ища ответов и находя их – это все подходы, охватывающие идею исследования и получения знаний, что стоит в основе широко применяемого термина „исследовательское обучение”. Этот тип обучения является стратегией, в которой обучаемый исследует с целью приобрести знания. Несмотря на то, что различные специалисты предлагают различные определения в связи с изучением и исследованием, они, в конце концов, сходятся в одно мнение. А именно: что существуют хотя бы четыре критические шага, которые следует сделать при проведении подобного типа обучения: генерирование гипотеза, сбор данных, интерпретация доказательств, выявление заключений, и др.

Rapert (1993г.) выявляет, что плохо структурированные проблемы и полужаконченный контекст ситуаций, которых обучаемым следует решать, имеют для обучаемых значение больше, чем лучше структурированных таких. Так они предоставляют больше возможностей обучаемому использовать различные стратегии для решения проблем и задач и принимать активную роль в процесс обучения через исследование, развитие и конструирование. Подход **полужаконченных игр** принимает точку зрения Rapert (1993). Всущности, полужаконченные игры являются незаконченным контекстом, целящим провоцировать обучаемых изменить свои правила. Идею полужаконченного подхода считают идеально подходящей для курсовых и образовательных проектов, где существует необходимость в гарантии рамки, в которой

обучаемые будут конструировать, и изучать специфические концепции с образовательной целью и играть активную роль. Полузаконченная природа этого подхода, кроме того, может гарантировать, что обучаемым можно предоставить определенный уровень свободы развития независимого мышления и самостоятельности в действиях. Оставляя части учебных деятельностей и дизайна курса „открытыми”, что является провокацией для обучаемых, с другой стороны, эту полузаконченную природу можно считать хорошим способом сохранения знаний обучаемых. Когда применяется подобный подход, обучаемые являются свободными проводить эксперименты различными частями обучающего действия в реальной среде. Таким образом, обучаемые стимулированы включаться активно в образовательный процесс и их не считают просто потребителями образовательной игры, а исследующими создателями, разработчиками правил, стоящими в основе игры.

За последнее десятилетие наблюдается все более утверждающийся консенсус по вопросу, что следует обратить более серьезное внимание на развитие креативных учебных способностей, которые присущи всем. Рассказывание можно выявить как одну из этих способностей. Значительными результатами добиваются обучающие, применяя эту технику смыленным и логическим путем. Использование „рассказывания историй” как средство обучения и преподавания вызывает интерес обучаемой общности. Большинство дебатов сосредоточены на черты описания, которые вделаны в технику рассказывания. Mott и др. (1999) определяют описание как „эффективное средство исследования структуры и процессов формирования тезы, не имея значения, является ли анализируемый объект повседневным опытом, романом или фильмом”. Эта концепция не является новой. Потенциал контекстуализировать обучение рассказыванием историй и описательными практиками тоже идентифицирован Wells (1986). Wells (1986) пишет: „Оформление историй в сознании, или рассказывание историй /как его называют/, является одним из самых фундаментальных средств формирования смысла; в качестве такого, оно есть деятельность, которая проникает во все аспекты обучения... Обмениваясь историями, преподаватели и обучаемые могут делиться своими пониманиями различных тем и сближать свои смысловые модели”.

Дигитальный мир, в котором мы живем, позволяет и вызывает появление дигитальной практики рассказывания. Это ни в коем случае не должно

означать, что традиционное рассказывание исчезает, а просто приходит подкрепить тот факт, что появляется на образовательной сцене одна новая и обогащенная форма этой практики, благодаря применению таких дигитальных медийных приемов как изображения, аудио и видео.

Продолжительность каждой истории разная. То же относится к типологии историй. Истории могут играть роль средств представления исторических событий (документальных), представляющих информацию или знания, относительно конкретной концепции или просто делиться личным опытом (личные рассказы). Поднимается критический вопрос, по поводу того, кто мог бы придумывать эти истории? Такими могли бы быть как обучающие, так и обучаемые. Исследования доказывают, что „использование подготовительных **данных** в начале занятия” дает обучаемым возможность, создавать связи между существующим и новым знанием (Ausbel, 1978 цитирован в Robin n.d) и включаться плавно в процесс обучения (Robin, n.d, Burmark, 2004, Ormrod 2004).

Учение, основывающееся на проекты (УОП) предлагается как стратегия и методология обучения и учения, которая вовлекает обучаемых в устойчивое, совместное исследование и включает подлинное содержание, подлинные оценки, медиацию, но не и наставления преподавателя, ясные образовательные цели, коллаборативное обучение и рассуждение. Проектами являются долгосрочные деятельности, объединяющими идеи и принципы множества различных тематических областей. Преподавание и учение на основе проектов определено сложная и ангажементная деятельность как для обучающихся, так и для обучаемых.

Как метод обучения и учения УОП больше всего ссылается на современные учебные теории, в соответствии с которым знания, мышление, составление и контекст обучения неразрывно связаны. Учение, в не малой своей части, является социальной деятельностью, которая реализуется в контексте культуры, общности и жизненного опыта. Конструирование знания превратилось в ключевой термин описания более активной роли обучаемого в развитии и создании собственного знания. Оно имеет большое значение при описании процесса учения в рамках базированного на проблемные ситуации и проекты контекста. Оно основывается на педагогические идеи, пришедшие от J.Dewey и на определенные конструктивистские перспективы.

Идеи конструкционизма (Papert, 1991г.), относящиеся к: обучаемому, активно формирующему знания; к созданию учебной среды, фокусированной на обучаемого; к ставке удара на создание артефактов как часть результатов обучения, основывающегося на комбинацию подлинных переживаний и опыта с множеством перспектив, нашли свое отражение в УОП. Конструирование знаний означает активное и рефлексивное искание информации среди обучаемых, при котором преподаватель не является основным или единственным поставщиком информации. В рамках этого теоретического контекста учение рассматривается как социальный процесс, при котором обучаемые должны осуществить связь между собой с целью реализовать задачи. Одна из целей проектной работы пролить свет на то, как обучаемые работают по конструированию знаний, применяя различные деятельности и реальные среды. УОП модель деятельности для аудитории, которая слегка уклоняется от практики краткими, изолированными, сосредоточенными на преподавателя лекциями, и вместо этого фокусирует на долгосрочные обучающие деятельности, интердисциплинарные, направленные на обучаемого и интегрированные с проблемами и практиками реальной жизни. УОП придает смысл учебе и делает ее полезным для обучаемых студентов, устанавливая связи с жизнью вне лекционного зала, адресуя реальные проблемы и развивает реальные умения для жизни. УОП помогает обучаемым в развитии разнообразия умений, включая способность работать хорошо с другими, принимать обдуманные решения, брать инициативу и решать реальные проблемы. В лекционном зале УОП создает множество уникальных возможностей для преподавателей коммуницировать и устанавливать отношения со своими обучаемыми студентами. От преподавателей требуется готовность меняться ролями руководителя и модератора, как и участника в учении. Преподаватели и обучаемые студенты могут обсуждать происходящее учение, изучая продуктов и разработок, реализованных обучающимися.

Дополнительно могут применяться следующие методы и практики обучения/ученья с целью представления перед обучаемыми более широкого набора дисциплин: тематические междисциплинарные семинары для изложения перед обучаемыми междисциплинарных тем и взаимодействий; гостевые лекции специалистов о представлении дисциплинарных перспектив и резюме дисциплинарного вклада; ориентированные на конкретные проблемы уоркшопы, занимающимися решением реальных проблем, используя

тематические казусы; подкрепленное преподавателем участие во встречах в государственных инстанциях, с целью представить обучаемым общественное участие в политическом процессе и рабочую реальность правительства; видео, записанные ролевые игры для смотра и обсуждение динамики групповых взаимодействий, отношений и умений, связанных с реальными ситуациями жизни; семинарии, интегрированные в курсы.

Молодые люди группы риска и молодые люди в неравноправном положении должны преодолевать множество барьер в свой поход к достижению академического успеха. Одним из этих барьеров, которого можно с легкостью пренебрегать, является стереотип, который поставщики профессионального образования и обучения формировали у себя по отношению этой подгруппы обучаемых. Эти стереотипы следует иметь в виду, чтобы формировать активную и успешную учебную среду. Стереотипы могли бы включать негативные личные убеждения, связанные с этническим, с социально-экономическим происхождением, отсутствием академического образования и с дисфункциональной семейной средой. „Обучаемые группы риска не нуждаются в различной программе. Им нужны те же самые квалификации со стороны обучающихся, которые успешны и для большинства остальных среднестатистических **обучаемых**”.

II. Примеры хороших практик изготовления и применения программ профессионального обучения молодых людей в неравноправном положении в высшем аграрном образовании.

Такая хорошая практика реализована в Болгарии в рамках проекта „Студенческие стажировки в высшем аграрном образовании- связь между обучением, наукой и бизнесом” по оперативной программе „Развитие человеческих ресурсов” 2007г.-2013г., финансируемого Европейским Социальным фондом 2007г.-2013г. рамках проекта „Студенческие стажировки в высшем аграрном образовании- связь между обучением, наукой и бизнесом” 62 студента проводят 30-дневную преддипломную стажировку в институциях, которые являются партнерами по проекту: Институт растительных и генетических ресурсов г.Садово; Институт овощных культур „Марица”- г.Пловдива; Институт садоводства- г.Пловдива; „Балкан Биосерт” ООД- г.Пловдива и Институт земледелия- г.Карнобата.

В период реализации этой студенческой стажировки осуществлены следующие общие цели проекта:

Достижение высокого уровня практических умений и компетенций, заканчивающих учебу студентов аграрных специальностей в соответствии с требованиями единого европейского рынка и стандартами стран-членов Европейского Союза;

- Приобретение и усваивание инновационных знаний и умений в области технологий выращивания и селекции полевых, фруктовых и овощных культур, растительных биотехнологий, контроля и сертификации биологических продуктов;
- Применение усвоенных знаний в практике;
- Развитие профессиональной культуры и умений работы в команде;
- Приобретение новых профессиональных компетенций, обеспечивающих более высокую конкурентоспособность на рынке труда.

Обучаемые студенты, участвующие в стажировке получают:

- Полное академическое признание проведенной стажировки;
- 10 кредитных очков- после окончания стажировочной программы студенты защищают стажировку перед соответствующей экзаменационной комиссией и результат (отметка), вписывается в диплом для степени „Бакалавр”;
- Возможность профессиональной реализации;
- Дневной заработок для каждого участника стажировки. В рамках реализации проекта разработаны конкретные документы:
- Стажировочные программы для заканчивающих учебу студентов аграрных специальностей высших училищ.
- Эффективные методики проведения и оценка стажировочных программ, интегрированных в учебные планы и включенные в кредитную систему соответствующего высшего училища.
- Создание и утверждение прочных отношений с партнерами проекта.

Проведена стажировка в Институте садоводства г. Пловдива

Институт садоводства- г.Пловдив является постоянным и ведущим научным звеном Сельскохозяйственной академии при Министерстве земледелия и продовольствия Республики Болгарии с предметом научной, прикладной и обслуживающей деятельности в области садоводства.

Институт является национально представительным в области болгарской садоводческой науки. Институт садоводства в г.Пловдива располагает разнообразием сортов различных сроков спелости и качеств плодовой продукции. В садах сочетаются традиционная агротехника и специализированная сельскохозяйственная техника и инвентарь, как и современные системы орошения и контроля водного режима, защита почвенной поверхности от сорняков и применение специфических гербицидов. Это способствует восприятию положительных сторон применяемой технологии и формированию прочных навыков у студентов. Преддипломную стажировку в Институте садоводства провели 22 студента, которые добились следующих достижений:

- Студенты знакомятся с преимуществами сертификации посадочного материала и возможностями производства подвоев и прививок для семечковых видов, как и черенков для косточковых видов;
- В лаборатории агротехники и агрохимии студенты усваивают практические знания оптимизации применения минеральных удобрений и методологии уменьшения расходов. Студентам известен научный подход к применению удобрений, как способ гарантии охраны почвы от загрязнения и шаг к экологическому производству плодовой продукции.
- В селекционной лаборатории биотехнологии студенты знакомятся с самыми современными методами селекции- эмбриокультуры, соматическая регенерация, соматональное варьирование и генетическая трансформация.
- Практическое обучение растительной защите проводится как в полевых условиях, так и в существующих современных лабораториях фитопатологии и иммунитета садовых культур и вирусологии

Конкретные знания и умения, связанные с:

- опытным насаждением черешни и подвоев;
- схемами насаждения, формирования, орошения, ухода за почвой;
- основными принципами обрезки плодовых деревьев;
- методами контроля засоренности черешневого сада;
- знакомством с деятельностью лаборатории вирусологии;
- знакомством с сортами грецкого ореха, яблони, груши;
- знакомством с работой в ламинарном боксе- микро размножение груши и яблони.

- усваиванием практических умений в области селекции постоянных культур, как: сорта и сроки спелости; селекция- этапы, методы, конечные результаты; статистическая обработка данных; формирование кроны-приросты, виды веток, плодовая древесина;
- знакомством с методиками биометрических измерений, дегустационная оценка, химический анализ, фенологические наблюдения;
- визуальным обследованием сливы, айвы и груши о наличии симптомов вирусных инфекций;
- отчетом испарения и определением поливных норм;
- измерением объема кроны однолетнего прироста;
- фитопатологией- подготовка изолятов и посевов различных патогенов;
- вирусологией- проект „Шарко”, подготовка проб;
- энтомологией- учет интенсивности нападения;
- определением эффективности гербицидов количественно-весовым методом;
- подготовкой проб почв к биотестированию для остатков;
- пикировкой саженцев фруктовых деревьев;
- подготовкой и автоклавированием питательных сред;
- обрезкой

III. Методы и подходы к развитию программ обучения молодых людей в неравноправном положении в Болгарии

„Нам непрерывно говорят, что мы должны делать, но никто не говорит, как делать” (Мнение молодого человека, участвующего в программе непрерывного обучения)

При всех различных подходах обучающих и профессиональных мер к молодым людям в неравноправном положении всегда применяются следующие методы:

- а. Помощь для укрепления социальных компетенции и усвоение стратегий действия;
- б. Обучение для кандидатствования на работу;
- в. Индивидуальные разговоры об определении целей и планов поддержки, адаптированных в соответствии с индивидуальными потребностями;
- г. Помощь при управлении повседневной жизнью, например консультации по обязанностям, по зависимостям, по жизненному пространству;
- д. Индивидуальная поддержка так называемого личного „ассистента”.

е. Накопление опыта путем практических занятий

В Болгарии существует ряд национальных программ, направленных к обеспечению профессионального обучения и занятости безработных молодых людей, взрослых, лиц выпавших из состава рабочей силы из-за реструктурирования производства, лиц с недугами. Такими программами являются программа „Старт карьеры”, программа „Активация неактивных лиц”, программа „От социальных пособий к обеспечению занятости”, программа „Новая возможность для занятости”, программа „Ассистенты людям с недугами”, Национальная программа занятости и обучения людей с постоянными недугами. Появился и ряд проектов, по которым работали как структуры государственной администрации, так и частные, и неправительственные организации, направленных на профессиональное образование молодых людей, лиц с основным и более низким образованием, ромов/цыган/, лиц с нарушенной трудоспособностью, женщин и лиц, которым за 50 лет.

В Болгарии решение о выборе конкретных обучающих подходов предоставлено лицам (организациям), осуществляющим обучение. Это, с одной стороны, позволяет большей адаптивности к целевым группам, свободу выбора, опробование большого числа практик и нахождение самых подходящих для конкретных целей методов обучения. Кроме того, следует иметь в виду, что государственные проекты и программы ссылаются на аккредитированных поставщиков профессионального образования, что в определенной степени, гарантирует качество предоставляемых услуг. С другой стороны, однако, отсутствие конкретных параметров использованных методов обучения прячет риск применения недостаточно эффективных таких. В Болгарии редко дают конкретную оценку качеству результата учебного процесса, не оценивается и его социально-экономическая эффективность. Включение работодателей в деятельности по разработке учебных программ, в оценку результатов обучения, в оценку необходимости обучения профессиям и специальностям все еще недостаточно развито.

В Болгарии все еще существует дисбаланс- с одной стороны, поставка услуг по обучению значительно превышает спрос таких, с другой стороны, предлагаемые услуги по обучению как качество, виды и тематику расходятся со спросом. Это особенно показательно на региональном уровне. Налицо

недостатки предложения услуг в сфере профессионального образования и обучения, в контексте обучения в течение всей жизни (непрерывное обучение), а именно охват предлагаемых профессий и специальностей, и качество обучения, характеризованное, прежде всего реализацией учебных программ учебными методами. Легитимность обучения и сертифицирование результатов тоже являются серьезной проблемой.

В рамках проекта „Инновационных подходов к идентификации и ответу на потребности профессионального обучения молодых людей в неравноправном положении”, осуществляя сотрудничество, попробуем трансферировать некоторые из хороших практик в область профессионального обучения молодых людей в неравноправном положении в аграрном секторе. Таким образом, опыт в профессиональной подготовке молодых людей в рисковом положении и в социально-экономической изоляции тоже будет усвоен на территории Болгарии. Основная цель работать по внедрению концепции о конкретной направленности к индивиду, который нуждается в помощи как с точки зрения определения необходимости в обучении, так и с точки зрения разработки программ профессионального обучения. Одностороннее представление о целевых группах как гомогенные подгруппы, к каждой из которых одинаково относятся общие цели и методологические подходы, затрудняет обеспечение точного и эффективного предложения конкретному человеку, как и его гибкий перевод к другому виду необходимой помощи или направлению профессиональной интеграции. Нам хотелось бы обратить внимание на систему оценки и на результаты обучения, как с точки зрения поставленных конкретных целей, так и с точки зрения их эффективности в **социально-экономическом** плане, включительно и для конкретного индивида.

Принципы и конкретные подходы к разработке программ обучения являются, скорее всего, элементами каждой отдельной инициативы, а не являются, как в других странах, утвержденной государственной практикой.

Список использованной литературы:

1. Козарева, В, Божилов, Г., „Рискове и опасности в младежка възраст: пособие за провеждане на обучение по метода „връстници обучават връстници”, издател: Фондация „Партньори-България”, София, 2010.
2. Лайстер, Й., Цьорвег, Б., Псара.,Ф., Певесторф, Б., Вайньо, А., Хавличкова, В., Драганова, Д., Ацинова, П., Иновативни подходи към

професионалното обучение в малките и микро предприятия, проект Trainsme, 2007.

3. Social and occupational integration of disadvantaged people, European Commission, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2003, ISBN 92-894-2177-0.

4. Belz und Siegrist, Kursbuch Schlüsselqualifikationen, 2000.

5. Bundschuh, 1999 г.

6. Brown J., North S., Providing support to disadvantaged learners in the Australian VET system: A Report to the National VET Equity Advisory Council (NVEAC), Australian Council for Educational Research 2010.

7. Dobizl, J.K., Understanding at-risk youth and intervention programs that help them succeed in school, University of Wisconsin- Stout, July, 2002.

8. Duane D.Oakes, Elise Sweet, and Mutinkhe Kaunda, Challenges and Strategies- Working with At-Risk Youth, Mesa Community College 2009.

9. Papert, S. & Harel, I. (eds). (1993) Constructionism: research reports and essays 1985-1990 by the Epistemology and Learning Research Group, the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ.

10. Robin, B.R. 2005. <http://www.coe.uh.edu/> [1 April 2007].

Robin, B.R. 2006, The Educational Uses of Digital Storytelling.

12. <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/evaluation.htm>.

13. Smith, B.L., and MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In Goodsell, A.S., Maher, M.R., and Tinto, V. (Eds.), Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment, Syracuse University.

14. Терзиев В.К., Въздействие на политиките на пазара на труда за осигуряване на заетост, издателство Дема прес- Русе, 2013.

15. Terziev, V.K., The active model of a social programme and its strategic advantage, International Conference on Business and Economy, Constanta 2013, pp 258-265.

16. Terziev, V.K., The active model of a social programme and its strategic advantage, The 1st AARESOC International Conference On Business and Management, Izmir, Turkey, June 5-7, 2013.