

БАЛАНСИРАНАТА СИСТЕМА ОТ ПОКАЗАТЕЛИ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ОЦЕНКА НА ЕФЕКТИВНОСТТА И УСТОЙЧИВОСТТА В ДЪРЖАВНИТЕ УНИВЕРСИТЕТИ

Гл. ас. д-р Стойко Митов

Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

Стопански факултет, Катедра Финанси и счетоводство

s.mitov@feb.uni-sofia.bg

***Анотация:** Приложението на балансирана система от показатели за ефективност (БСПЕ) е сравнително иновативен подход за оценка на ефективността в сферата на публичния сектор в България. Нейното прилагане в областта на държавното висше образование би могло да допринесе за подобряване на качеството на образователната услуга във висшите училища, които са принудени в съвременните икономически и демографски условия да рационализират процесите, свързани с предоставянето на образователни услуги и провеждането на научноизследователска дейност. Имплементирането на подобен метод за оценка на ефективността допуска държавните университети да разгърнат своя административен и академичен потенциал за успешното реализиране на своите стратегически цели и устойчиво развитие, пречупвайки ги през спецификата на основни направления, заложен в модела.*

Цел: Да се разработи и симулира модел на БСПЕ за държавен университет.

Задачи: За постигането на поставената цел се поставят следните основни задачи:

1. Да се разгледат теоретичните аспекти на разработването на БСПЕ, отчитайки спецификата на образователния сектор;
2. Да се използва методическият инструментариум на управленското счетоводство за разработването на направленията и показателите на модел на БСПЕ;
3. Да се извърши симулация на модела.

Въведение

Като част от Европейския съюз, България провежда образователната си политика съобразно процесите, протичащи в европейското образователно пространство, което означава, че стратегиите и политиките, касаещи образователния сектор на общоевропейско ниво, пряко повлияват върху дейността на националните държавни висши учебни заведения. Това на свой ред поражда необходимостта от модернизиране на управлението на държавните университети, които към настоящия момент са изправени пред редица проблеми, свързани с недостига на публични ресурси за финансиране на образователната и научно-изследователската дейност; необходимостта от подобряване и поддържане на качеството на образователния процес; конкуренцията между отделните образователни институции в международен и национален план, която все повече се засилва предвид негативната демографска картина в страната. Тези тенденции в национален план изискват прилагането на нови управленски механизми, които във възможно най-висока степен трябва да допринесат за спазването на принципите за добро управление в публичния сектор и повишаване на конкурентоспособността на висшето образование, съблюдавайки принципите на устойчивото развитие.



Модел на балансираната система от показатели за ефективност в сферата на държавното висше образование

От методологическа гледна точка се очертават няколко етапа, с които се характеризира създаването и приложението на БСПЕ:

Първият етап изисква запознаване от страна на висшето ръководство на организацията с характера на БСПЕ, като метод за измерване на ефективността. От съществено значение е да се дадат насоките, които ще се следват при избора на направления, изпълняващи ролята на проекции на дейността от гледна точка на стратегията. Разработването на отделните аспекти на БСПЕ зависи от преценката дали единствено ще се използват класическите четири перспективи, представени в традиционната версия на модела, или ще се добавят и нови с оглед на спецификата на дейността, както и от възприетата стратегия и визия на мениджмънта относно достигането на дългосрочно устойчиво развитие (Йонкова, Б., 2012; Butler, J., S. Henderson, C. Raiborn, 2011).

Вторият етап касае дефинирането на показателите, които ще се използват за измерване на постигането на целите, както и на техните конкретни стойности измерения. Измерителите на ефективността имат различен качествен и количествен характер, което е предопределено от информационните потребности на управлението, естеството на счетоводната система, стратегическите и оперативни цели, които се преследват.

На третият етап се обособяват т. нар. инициативи, които приемат формата на проект или програма, подпомагащи процеса по изпълнение. По своята същност инициативите са съобразени с характера на направленията и показателите и задачите в тях, което им придава известна уникалност спрямо изведените цели, т.е. тяхната специфика определя формата на инициативата. Дадена инициатива може да се използва за реализирането на повече от една цел, т.е. инициативите имат мултиплициращ ефект върху целите, представени в отделните перспективи.

На четвъртия етап се пристъпва към внедряването на БСПЕ в оперативната дейност, отчитайки организационно-управленската структура на организацията; изграждане на план на внедряване, дефинирайки роли и отговорности на участниците и синхронизиране на действащата отчетност с елементите на БСПЕ от гледна точка на специфичните информационни потребности.

Преди да се пристъпи към разработването и внедряването на БСПЕ в държавен университет трябва да се дефинира неговата мисия, която следва да се реализира по линия на разработена стратегия и провеждането на стратегически анализ. В системата на държавното висше образование се наблюдават университети, които са с различен академичен профил (обучителен, иновационен или изследователски), който предопределя специфичния характер на мисията, придаващ ѝ определена уникалност. От това следва, че и стратегията на държавните висши училища също е подчинена на определена индивидуалност, което води до наличието на диференциация в стратегическите цели. Спецификата на БСПЕ в рамките на държавен университет се детерминира и от характера на управление на образователната система. Държавните висши учебни заведения, като част от системата на публичния сектор, подлежат на два типа управление. Първият тип има национален характер и обхваща въздействието, което органите на изпълнителната и законодателната власт имат върху отделния университет, детерминирайки пряко или косвено неговото управление на ниво – организация. Тук в системата от държавни институции влиза Народното събрание (НС), Министерският съвет (МС), Министерство на образованието и науката

(МОН), Национална агенция за оценяване и акредитация (НАОА) и Съветът на ректорите. Политиката на държавата, провеждана от съответните институционални органи, има определено въздействие върху изграждането на БСПЕ, влияейки пряко или косвено върху отделни съставни елементи на модела.

Извеждането на стратегическите цели в рамките на университетската институция обаче е процес, който е повлиян от наличието на определени специфики:

Първо, организационно-управленската структура на университета. Всеки университет се характеризира с диференцирана организационна структура, която се детерминира от различни фактори, например брой обучавани студенти, брой на факултети, библиотеки, общежития и др. Същевременно според характера на участието в университетската дейност отделните звена могат да се класифицират като основни, обслужващи и централно административни.

Второ, профил на университета. Ако университетът е от класически тип, включващ в дейността си елементи на обучение и изследвания, тогава е редно да се прецени какъв ще е потенциалният ефект от реализирането на целите върху тези две отделни дейности. Подобен вид университети обхващат широк спектър от научни области, което създава и условия за наличието на своеобразен конфликт в етапа на целеполагане, изразен чрез невъзможността стратегическите цели да придобият общовалиден характер за всички звена, влизайки в състава на университета, например даден факултет е поставен в по-благоприятна позиция за сметка на друг. Липсата на целеви баланс, изразяващ интересите на отделните факултети, е предпоставка за провал на модела на БСПЕ.

По своята същност направленията в модела задават проекцията на университетската стратегия върху отделни аспекти от дейността на университета, отчитайки интересите на различните страни, които могат да имат както вътрешен, така и външен характер, например потребители на образователни услуги, административно обслужване, социално-битови условия, учебен процес, преподаватели и др. На този етап се изготвя и т. нар. *стратегическата карта в университета*, чийто схематичен вид представя връзките между отделните направления спрямо заложените стратегически цели. Така се реализира моделиране на целите, с оглед на причинно-следствената връзка между тях, създавайки необходимите предпоставки за това чрез т.нар. каскадиране на подцели, задачи и инициативи, които от своя страна също са логически свързани (вж. Анкова, 2015, с.208; Каплан, Р., Д. Нортън, 2006, с.56-60; Pearce, J. A., F. David, 1987).

Следващият етап от разработване на БСПЕ в рамките на държавен университет се свързва с определяне на показателите, задачите и инициативите. Вземайки под внимание специфичната социална роля на държавните университети, не е възможно да се приложи съвкупността от финансови измерители, характерни за фирмите от реалния сектор, за да се оцени доколко е ефективна и печеливша дейността, и затова е необходимо да се използват и различни нефинансови показатели. Тук по-важният въпрос е да се изготви система от показатели, обвързващи качествените характеристики на образователната услуга, научните изследвания и прилагането на резултатите от тях в бизнеса, както и университетската мисия и стратегия, с размера на финансиране от страна на държавата, отчитайки полезните ефекти, проявяващи се както на микро (индивидуално), така и макрониво. Чрез целевите измерители и тяхната динамика във времето могат да се обособят различни проблемни области от дейността на университета, които до този момент не са забелязани (например преразходът или икономията на ресурси). В адаптирания модел на БСПЕ за държавен университет се представя университетска мисия, разработена съгласно дефиницията и принципите



на Дейвид и Пеърс за организационната мисия (Pearce, J. A., F. David, 1987). В този контекст **мисията** на университета се свързва със *стремежа към предлагане на качествена образователна услуга при насърчаване на развитието на научния потенциал чрез разработване на научноизследователски проекти с международно и национално значение и популяризиране на резултатите в обществото*. Формулираната университетска **визия** е разработена на база на теоретичната рамка за т. нар „организационна визия“, представена от Поръс и Колинс (Porras, J. I., J. Collins 1991). В този контекст визията на държавното висше учено заведение се изразява в това, че *университетът ще има водещо значение за развитието на висшето образование и научните изследвания в страната, съдействайки за устойчиво развитие в образователната система и обществото*.

С оглед на представената мисия и стратегия се обособяват следните перспективи: **Общественост и бенефициенти; Обучение и наука; Оперативни процеси и персонал; Устойчиво развитие и благосъстояние; Финанси**. Посочените направления следват логиката на перспективите, предложени от Каплан и Нортън в традиционния модел на БСПЕ, но са модифицирани спрямо необходимостта от адаптация към публична институция. Тъй като университетите са нестопански организации, е необходима промяна в традиционната перспектива „Финанси“, предложена от Каплан и Нортън, които я поставят на върха от перспективи. В случая на университетска БСПЕ тя е изместена от направлението „Общественост и бенефициенти“; „Устойчивост и благосъстояние“ и „Обучение и наука“, които имат по-голяма значимост, с оглед на представената мисия и стратегия. По същество тук финансовата перспектива се фокусира върху необходимостта от материална обезпеченост на дейностите, касаещи реализирането на основните цели на университета – качествено обучение и развитие на научния потенциал и стабилен финансов мениджмънт. Във всяка една от перспективите са предложени различни цели и подцели, които са съобразени със спецификата на университетската дейност.

В перспектива „Общественост и бенефициенти“ се отчита по-активното присъствие на университета в обществения живот и превръщането му във водещ образователен и научен център. Целта в тази перспектива е предопределена от процесите на интернационализация на образователния сектор, от една страна, и потребността от повишаване на конкурентоспособността на университета на пазара на образователни услуги, от друга. Това означава, че висшето учебно заведение следва да се фокусира върху възможностите за привличане на повече студенти и докторанти, подобряване на връзките с бизнеса и кооперирането на образователната и научно-изследователската дейност с други национални и чуждестранни университети и научни центрове. Следващата перспектива е „Обучение и наука“, която се фокусира върху проблема за качеството на университетските образователни услуги и стимулирането на научно-изследователската дейност. Удовлетвореността на бенефициентите се определя като важно условие за университета и неговото развитие, което кореспондира с необходимостта от непрекъснато усъвършенстване и управление на качеството на образователния процес. В направление „Оперативни процеси и персонал“ основните цели, които университетът си поставя, са свързани с оперативните процеси, съпътстващи образователния процес – административно обслужване, социално-битовите условия, стимулиране на академичния и неакадемичния персонал. Целите в това направление имат подпомагач характер на целите, заложили в перспективата „Обучение и наука“.

В перспектива „Устойчиво развитие и благосъстояние“ целите на университета са обвързани с повишаване на благосъстоянието на обществото и бъдещите поколения, задавайки основните предпоставки за това. Основният фокус в това направление, касаят даването на равен шанс на всеки член на обществото до качествено образование, независимо от възраст, пол и раса, с което да гарантира повишаването на жизненият стандарт на населението и формирането на човешки капитал, създавайки подходящи условия за преход към т.нар. „зелена икономика“, борба с неравенството, повишаване на качеството на живот. Целите на университета във финансовата перспектива следва да са насочени към ефективно управление на разходите и съблюдаване на възможностите за диверсификация на приходите, което означава, че университетът демонстрира отговорност към финансовото си състояние.

Таблица 1 представя в обобщен вид всички индикатори, които са разпределени по направления в модела на БСПЕ.

Таблица 1. Обобщение на показателите

Наименование на показател	Формализиране	Пояснение
<i>„Общественост и бенефициенти“</i>		
Индекс на реализираните проекти по европейски програми (I_A)	$I_A = \frac{X_i}{X_0} * 100$	X_i е броят на европейските проекти през текущия период; X_0 е броят на европейските проекти през базовия период;
Индекс на проектната дейност в сътрудничество с бизнеса (I_A^1)	$I_A^1 = \frac{X_i}{X_{i-1}} * 100$	X_i е размерът на получените средства по съвместни проекти с бизнеса през текущия период; X_{i-1} е размерът на получените средства по съвместни проекти с бизнеса през предходния период.
Темп на растеж на новоприетите студенти (G)	$G = \frac{S_1 - S_0}{S_0} * 100$	S_1 са новоприетите студенти през текущата година; S_0 са новоприетите студенти през базовата година.
Степен на проявен интерес (In)	$In = \frac{CS}{FS} * 100$	CS е броят на фактически записаните първокурсници; FS е броят на кандидат – студентите.
Дял на студентите, провели стаж спрямо общия размер на обучаващите се студенти (PIS)	$PIS = \frac{SI}{FS} * 100$	SI е броят на студентите – стажанти; FS е броят на всички студенти.



Индекс на предоставените образователни услуги (I_{VE})	$I_{VE} = \frac{\sum q_1 * t_1}{\sum q_0 * t_0} * 100$	q_1 е броят на студентите през текущата година; q_0 е броят на студентите през предходната година; t_1 е размерът на таксите, заплащани през текущата година; t_0 е размерът на таксите, заплащани през предходната година.
„Обучение и наука“		
Среден разход за нови книги, списания и разходи за предоставяне на достъп до електронни платформи, съдържащи научна литература на един студент (AVE)	$AVE = \frac{ENB}{St}$	ENB са разходите за нови книги; St е броят на студентите.
Коефициент на допълнителна ангажираност (K)	$K = \frac{TH}{NH}$	TH са часовете за подготовка на цикъл от лекции; NH са броят на специалностите/потоците.
Заетост на преподавателския персонал (B)	$B = \frac{FH}{NH}$	FH са фактическите часове; NH са часовете по норматив.
Темп на растеж на публикациите и научните трудове (R)	$R = \frac{P_1 - P_0}{P_0} * 100$	P_1 са научните публикации през текущата година; P_0 са научните публикации през базовата година.
Темп на растеж на разходите за организация на научни форуми, на които университетът е домакин (RE)	$RE = \frac{P'_1 - P'_0}{P'_0} * 100$	P'_1 са разходите за организация на научни форуми, на които университетът е домакин през текущата година; P'_0 са разходите за организация на научни форуми, на които университетът е домакин през базовата година.
Темп на растеж на разходи за участия в научни конференции в чужбина и страната (RSE)	$RSE = \frac{P''_1 - P''_0}{P''_0} * 100$	P''_1 са разходи за участия в научни конференции в чужбина и страната през текущата година; P''_0 са разходи за участия в научни конференции в чужбина и страната през базовата година.

Международна научна конференция
„МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ – 2024

<i>„Оперативни процеси“</i>		
Дял на записаните студенти по електронен път (TS)	$TS = \frac{Ste}{TSte} * 100$	<i>Ste</i> е общият брой на студентите, записани по електронен път; <i>TSte</i> общият брой на записаните студенти.
Дял на заплатени семестриални такси и такси за общежитие по банков път (TS')	$TS' = \frac{BR}{TR} * 100$	<i>BR</i> приходите от такси, заплатени по банков път; <i>TR</i> общият приход от такси.
Дял на предлаганите услуги по електронен път (AS)	$AS = \frac{ASE}{TS} * 100$	<i>ASE</i> е броят на административните услуги, предлагани по електронен път; <i>TS</i> е броят на всички административни услуги.
Степен на заетост на административния персонал (RE)	$RE = \frac{FS}{TE}$	<i>FS</i> е фактическият брой на студентите; <i>TE</i> е нормативният брой на служителите по штат.
Среден капиталов разход за един студент (ACE)	$CSe = \frac{CE}{TS}$	<i>CE</i> са капиталовите разходи; <i>TS</i> е общият брой на студентите.
Степен на използване на дълготрайните активи (FAU _s и FAU _p)	$FAU_s = \frac{CA}{AVES}$ $FAU_p = \frac{CA}{AVETE}$	<i>CA</i> балансовата стойност на дълготрайните активи; <i>AVES</i> е среден брой на студентите. <i>AVETE</i> е средно списъчен брой на персонала.
Темп на растеж на разходите за допълнително материално стимулиране (Rgs)	$Rgs = \frac{S_1 - S_0}{S_0} * 100$	<i>S</i> ₁ е размерът на допълнителните възнаграждения в университета през годината; <i>S</i> ₀ е размерът на допълнителните възнаграждения в университета през базовата година.
<i>„Устойчиво развитие и благосъстояние“</i>		
Индекс на общозначими инициативи за обществото (IHV)	$IHV = \frac{\sum q_1 * e_1}{\sum q_0 * e_0} * 100$	<i>q</i> ₁ е броят на инициативите, проведени през текущата година; <i>q</i> ₀ е броят на инициативите, проведени през предходната година; <i>e</i> ₁ са разходите за проведените общозначими инициативи за обществото



		през текущата година; e_0 са разходите за проведените общозначими инициативи за обществото през предходната година.
Индекс на разходите за инвестиции в ESG (IHE)	$IHE = \frac{\sum q_1 * e_1}{\sum q_1 * e_0} * 100$	q_1 е броят на проектите, касаещи ESG, проведени през текущата година; q_0 е броят на проектите, касаещи ESG, проведени през предходната година; e_1 са инвестиционните разходи по ESG проекти през текущата година; e_0 са инвестиционните разходи по ESG проекти през предходната година.
Индекс на общодостъпност на образователните услуги (IPVHP)	$IPVHP = \frac{\sum q_1 * e_1}{\sum q_0 * e_0} * 100$	q_1 е броят на студентите в неравностойно положение през текущата година; q_0 е броят на студентите в неравностойно положение през предходната година; e_1 са допълнителните разходи по издръжка на студенти в неравностойно положение през текущата година; e_0 са допълнителните разходи по издръжка на студенти в неравностойно положение през предходната година.
Индекс на реализация на студентите (I_{empl})	$I_{empl} = \frac{\sum q_1 * t_1}{\sum q_0 * t_0} * 100$	q_1 е броят на завършилите студенти през текущата година, започнали работа по специалността; q_0 е броят на завършилите студенти през предходната година, започнали работа по специалността; t_1 е размерът на разходите за организация на кариерни форуми и връзки с работодатели през текущата година;

Международна научна конференция
„МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ – 2024

		t_0 е размерът на разходите за организация на кариерни форуми и връзки с работодатели през предходната година.
<i>„ Финанси “</i>		
Коефициент на разпределение	$Kp = \frac{\text{Разход}}{\text{Разходоопределящ фактор}}$	

Симулация на модела на БСПЕ в рамките на държавен университет

Допускания:

Първо, калкулацията е изготвена за три години, а година 1 се използва като база (вж. Таблица 2);

Второ, броят на студентите, **обучавани по държавна поръчка**, е фиксиран през разглеждания времеви интервал. Това допускане е продиктувано от факта, че съгласно чл. 9, ал. 3, т. 6 (а) от Закона за висшето образование Министерският съвет утвърждава ежегодно броя на студентите и докторантите, чието обучение се финансира от държавния бюджет, които следва да бъдат приети през новата академична година съгласно предложение на Министъра на образованието и науката. В симулационния пример се приема, че броят на студентите, приети в бакалавърските специалности по държавна поръчка е 130, а факултетният мениджмънт може свободно да определя броя на студентите, обучавани срещу заплащане. Следователно останалите 30 бройки са заети от чуждестранни студенти и в платена форма на обучение, т.е. $130 + 30 = 160$ студенти, обучавани през период 1. Определената годишна такса, заплащана от студентите, обучавани по държавна поръчка е в размер на 340 лв., а в платена форма на обучение е 1200 лв.

Трето, при равни други условия се допуска, че през всеки следващ период (вж. таблица 1) е налице нарастване на общия брой на приетите бакалаври като прирастът е в размер на 20 студента, т.е. свободните места за кандидат-студенти се увеличават. Реалният прием се определя на база на средната стойност за показателя Степен на проявен интерес, приемайки, че ежегодният прираст на индикатора е 7%. Приема се, че съществува права зависимост между показателите „Общественост и бенефициентности“ и „Устойчиво развитие и благосъстояние“.

Таблица 2. Симулация на модела на БСПЕ за Бизнес факултет в университет от класически тип.

Показатели	Години		
	1	2	3
<i>Перспектива „Общественост и бенефициенти“ и „Устойчиво развитие и благосъстояние“</i>			
<i>Брой на студентите, посочен в план-приема (бакалаври)</i>	160	180	200
<i>Брой на студентите обучавани по държавна поръчка (в %)</i>	81%	72%	65%



<i>Брой на студентите в платена форма (в %)</i>	19%	28%	35%
<i>Средна стойност за степен на проявен интерес (в %)</i>	82%	89%	96%
<i>Незапълнен брой студенти на база план-прием</i>	29	20	8
<i>Годишна такса 340 лв. (държавна поръчка)</i>	36 244 лв.	39 338 лв.	42 432 лв.
<i>Годишна такса 1200 лв. (платено обучение)</i>	29 520 лв.	53 400 лв.	80 640 лв.
<i>Ефект върху индекс на предоставените образователни услуги (в %) - на база период I</i>	-	141%	187%
<i>Темп на растеж на новоприетите студенти (в %) - при база период I</i>	-	22%	46%
<i>Индекс на общозначими инициативи за обществото (IHV)</i>	-	25%	30%
<i>Индекс на разходите за инвестиции в ESG (IHE)</i>	-	20%	29%
<i>Индекс на общодостъпност на образователните услуги (IPVHP)</i>	-	19%	28%
<i>Индекс на реализация на студентите (I_{empI})</i>	-	70%	75%
<i>Перспектива „Обучение и наука“</i>			
<i>Разходи за нови книги, списания и разходи за предоставяне на достъп до електронни платформи, съдържащи научна литература</i>	6 315,20 лв.	7 104,60 лв.	7 894,00 лв.
<i>Заетостта на преподавателския персонал (за бакалаври)</i>	117%	131%	146%

Международна научна конференция
„МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ – 2024

<i>Коефициент на допълнителна ангажираност</i>	50%	56%	63%
<i>Перспективи „Оперативни процеси и персонал“ и „Финанси“</i>			
<i>Допълнителна заетост на административния персонал</i>	8%	9%	10%
<i>Капиталови разходи</i>	57 600,00 лв.	64 800,00 лв.	72 000,00 лв.
<i>Темп на растеж на разходите за допълнително материално стимулиране</i>	-	303%	329%
<i>Годишна такса (държавна поръчка)</i>	58 741,98 лв.	121 029,96 лв.	186 738,60 лв.
<i>Приходи от семестриални такси (платено обучение)</i>	36 900,00 лв.	66 750,00 лв.	100 800,00 лв.
<i>Приходи от държавна субсидия</i>	67 158,00 лв.	138 370,05 лв.	78 624,00 лв.
<i>Общо приходи</i>	162 799,98 лв.	326 150,01 лв.	366 162,60 лв.
<i>Себестойност на образователните услуги (бакалаври)</i>	117 483,96 лв.	143 452,21 лв.	171 927,74 лв.
<i>Финансов резултат</i>	45 316,02 лв.	182 697,81 лв.	194 234,86 лв.

Източник: Собствена калкулация

От таблица 1 се потвърждава допускането за правопрпорционална зависимост между трите показателя, т.е. увеличението в Степента на проявен интерес и местата за кандидатстване в рамките на факултета, води до нарастване в стойността на Индекса на образователните услуги (прираст от 46%) и Темпът на растеж на новоприетите студенти (растеж от 24%). Следователно, ако се стимулира тенденцията на увеличаване или запазване на Степента на проявен интерес, то очакваните ефекти се представят от повишените възможности за реализирането на поставената цел, касаеща привличането на по-широк кръг от студенти от една страна (перспектива „Общественост и бенефициенти“), а от друга – повишаване на входящите финансови ресурси в рамките на факултета (перспектива „Финанси“) под формата на нарастване на приходите от такси, заплащани от студентите. Ако се приеме, че нарастването на финансовия резултат създава възможности за финансовото обезпечаване на инициативи, касаещи реализирането на проекти, свързани с общодостъпността на образователните услуги и кариерно развитие и ESG дейности, то това ще доведе до повишаването на стойностите за показателите, представени в перспективата „Устойчиво развитие и благосъстояние“, а от тук и до реализирането на поставените цели в тази перспектива.



От гледна точка на следващата перспектива „Обучение и наука“, привличането на повече студенти ще повлияе върху показателите „Среден разход за нови книги, списания и разходи за предоставяне на достъп до електронни платформи, съдържащи научна литература на един студент“, „Заетост на преподавателския персонал“ и „Коефициент на допълнителна ангажираност“. По отношение на „Средния разход за нови книги, списания и разходи за предоставяне на достъп до електронни платформи, съдържащи научна литература на един студент“ при равни други условия нарастването на броя на студентите, независимо от формата им на обучение, специалността и/или образователно-квалификационната степен, води до промяна в този индикатор.

Заетостта на преподавателския персонал и Коефициент на допълнителна ангажираност са следващите индикатори, чиято стойност нараства с увеличение на броя на студентите, защото се увеличава преподавателската натовареност при по-високата аудиторна натовареност и допълнителната ангажираност на преподавателите, която се изразява в допълнителни часове за подготовка на лекции и/или упражнения; провеждане на семинарни тестове и задачи; организиране на семестриални изпити и др. За калкулирането на показателя се приема, че нормативът от часове на всеки преподавател е 270 учебни часа, приравнени в упражнения, средният брой на преподавателския състав във факултета за тригодишен период е 52, а оптималният брой на студентите в един поток е 40. Фактическите часове се определят като към норматива от 270 часа се прибавят още 180 часа, които се дефинират като наднормени часове, както и часовете за подготовка на цикъл от лекции/упражнения, които са т.нар. „допълнителни часове“ и са приблизително 50% от норматива. От общия брой на часовете (по норматив, наднормени и допълнителни) се допуска, че 80% са свързани с провеждането на учебни занятия с бакалаври, а разпределението им е на база общия брой на потоците (курсовете) студенти през трите периода. През втори и трети период нараства както заетостта на преподавателския персонал, така и коефициентът на допълнителната ангажираност, което потвърждава, че зависимостта между двата индикатора и броя на студентите (потоците) е права. Същевременно е редно да се посочи, че калкулацията е направена при константно равнище на броя на академичния персонал, което в комбинация с нарастващ брой на обучаваните студенти създава предпоставки за по-сOLIDНО натоварване на преподавателите. Като оптимално равнище на натовареност се приема, че всички стойности на индикаторите над 100% се дефинират като неоптимални. Това е така, защото в случаите над 100% се създават предпоставки за невъзможност да се реализират целите, касаещи публикационната активност във факултета, тъй като основно преподавателите са концентрирани върху дейностите, свързани с образователния процес. Следователно нарастването на броя на обучаваните студенти трябва да е съпроводено с увеличаване на преподавателския състав, което ще доведе до повишаване на разходите за труд, които обаче могат да се покрият от по-високите приходи от такси. Основните показатели, които се разглеждат в направлението „Оперативни процеси“ са „Степен на заетост на административния персонал“, „Капиталови разходи“ и „Темп на растеж на разходите за допълнително материално стимулиране“, а във „Финанси“ се представя финансовият резултат от образователната дейност, протичаща във рамките на факултета, за който се счита, че има осезателно влияние върху величината на показателите в предходните перспективи, особено върху допълнителното възнаграждение, капиталовите разходи и др. За целите на симулацията се разглеждат единствено индикаторите, за които се приема, че ще бъдат повлияни във възможно най-висока степен от постигането на целта, касаеща повишаването на броя на студентите. През периода се наблюдава нарастване

на степента на заетост на административния персонал, което е продиктувано от факта, че с нарастването на броя на студентите (потоците) се увеличава и ангажираността на съответния инспектор от „Учебен отдел“. Темпът на растеж на разходите за допълнително материално стимулиране е изчислен на база на размера на приходите от такси, заплащани от студентите, обучавани по държавна поръчка и платено обучение, както и размерът на държавната субсидия за един студент. Като отправна точка при определянето на размера на таксите, заплащани от студентите, се използва показателят „Себестойност на база дейности“, възлизащ на 894 лв./студент. Същевременно се допуска, че за извършването на допълнително материално стимулиране на персонала, е необходимо факултетът да реализира положителен финансов резултат, което зависи от величината на приходите (в случая приходи от такси) и себестойността на образователната услуга. За ценообразуването на семестриалните такси се използва подходът на „разходи плюс“, който в случая се определя на 50% плюс разходите, влизащи в себестойността, калкулирана на база метода „Калкулиране на база дейности“. Изхождайки от получените резултати за степента на проявен интерес, се приема, че ако годишната такса за обучение е 551,05 лв. (за обучение в държавна поръчка) и 2 387,89 лв. (за платено обучение), е възможно да се реализира положителен финансов резултат през разглежданите три периода. Ако допуснем, че финансовият резултат се използва изцяло за изплащането на допълнително материално стимулиране на персонала, то се наблюдава нарастващ темп на растеж (при база период 1), което означава, че при равни други условия, актуализирането на размера на семестриалните такси и нарастването на броя на студентите води до висок темп на растеж на допълнителното материално стимулиране на персонала, а от тук се повишават и възможностите за реализирането на целите, съблюдавайки значимостта на мотивацията на служителите за тяхната реализация.

Заклучение

Отчитайки потребността от възприемането на иновативен управленски подход в дейността на държавните университети, се счита, че предложеният вариант на БСПЕ представя един новаторски управленски модел, адаптиран от практиката на организациите в реалната икономика. При разработената проекция на модел на БСПЕ са отчетени: спецификата на дейността на държавните университети и обществената значимост на тяхната дейност; наличието на определени законови и подзаконови нормативни актове и институции, които пряко влияят върху дейността на държавните университети (например, НАОА); спецификата на финансирането на висшето образование; организационно-управленската структура на висшето училище и структурата на университетски бюджет. Направен опит да се отчетат интересите на всички заинтересовани страни – преподаватели; административен персонал; обществото; предприятията; обществени институции, които пряко или косвено са свързани с образователния сектор, и по-специално – с държавните университети и др. Въпреки, че в изследването става въпрос за организация от нестопански тип, се застъпва виждането, че финансовите ресурси, с които разполагат държавните университети, са от съществено значение за реализирането на техните стратегически цели и устойчиво развитие, особено в условията на дефицитно финансиране от страна държавата.



Използвана литература:

1. Анкова, И. (2015), Управленско счетоводство в агропромишлен холдинг, изд. „Авангард Прима”, София.
2. Йонкова, Б. (2012), Интегрирано отчитане - отговорност и отчетност, Издателски комплекс УНСС, София.
3. Каплан, Р., Д. Нортън (2006), Стратегически карти: да превърнем нематериалните активи в осезаеми резултати, изд. „Класика и Стил”, София.
4. Митов, С., (2020), Възможности за подобряване на ефективността в публичния сектор (приложение на инструментариума на управленското счетоводство), София
5. European Commission (2011), Supporting growth and jobs – An agenda for the modernization of Europe’s higher education systems, accompanying the document. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.
6. Butler, J., S. Henderson, C. Raiborn (2011), Sustainability and the Balanced Scorecard: Integrating Green Measures into Business Reporting, Management Accounting Quarterly, Vol. 12, pp. 1-10.
7. Pearce, J. A., F. David (1987), Corporate Mission Statements: The Bottom Line, The Academy of Management Executive, Vol. 1, (2), pp. 109-115.
8. Porras, J. I., J. Collins (1991), Organizational Vision and Visionary Organizations, California Management Review, Vol 34 (1), pp. 30–52.

Този документ и разпространението на резултатите от него се подкрепят частично от Проект на Фонд за наука на Софийския университет N 80-10-130/16.04.2024 г. “ Възможности и перспективи за развитие пред счетоводството и счетоводното образование в контекста на устойчивото развитие“

ТРИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ОТНОСНО ПРОБЛЕМА ЗА МЕКИТЕ УМЕНИЯ В СЧЕТОВОДНАТА ФУНКЦИЯ

Весна Ненчева

Софийски Университет
vnencheva@eqcons.com

Анотация: Прегледът на релевантната литература показва, че счетоводната функция в организацията преминава през значителни промени и среща нови предизвикателства. В този контекст, има нужда от предефиниране на ролята и целите на счетоводителя във връзка с множество вътрешни и външни фактори, влияещи на професията. Основна цел за тази статия е да се извърши критичен анализ на концептуалните проблеми на подхода за прилагане, оценка и разбиране на меките умения. Дефинирани са три ключови предизвикателства: 1) липсата на съгласие що се отнася до дефинирането на конкретния термин и на неговия обхват; 2) необходимостта от изясняване на връзката между умение и стабилна личностна характеристика; 3) идентифицираната нужда от меки умения в професията на счетоводителя.

Abstract: The review of relevant literature indicates that the accounting function in a given organisation undergoes significant changes and meets new challenges. In this context, there is a need to redefine the role and goals of the accountant in relation to multiple internal and external factors that influence the profession. A main goal of this article is to conduct a critical analysis of the conceptual problems in the method for application, assessment and understanding soft skills. The article defines three key challenges: 1) the lack of agreement regarding the definition of the specific term and its boundaries; 2) the necessity for clarifying the relation between skill and stable personal characteristic; 3) the identified need for soft skills in the accountant profession.

Тематично направление: Мултидисциплинарни иновации в психологията, социалните дейности и в педагогиката

Въведение

Счетоводната функция в организацията преминава през значителни промени и среща нови предизвикателства показва прегледът на счетоводната литературата. Именно в този контекст, Станчева-Тодорова (2016, стр.288) описва „необходимостта от преосмисляне и предефиниране на ролята, целите и задачите на счетоводната теория“ в контекста на множество вътрешни и външни фактори влияещи на професията като изкуствения интелект, Industry 4.0, Big Data и machine learning (Stancheva-Todorova, 2022).

В тази разработка този контекст бива разглеждан от гледна точка на проблема за меките умения. Множество проучвания посочват меките умения като устойчива и значима липса при обучението на счетоводители по-конкретно и всякакъв тип специализирани работници по-цяло (вж. Evers et al. 1998; Klein et al, 2006; Matteson et al, 2015) Например, Grugulis and Vincent (2009) посочват тенденцията именно меките умения да бъдат предпочитани от работодатели в сравнение с твърдите. Други проуч-



вания, като това на професионалната социална мрежа LinkedIn (Dewar, 2023) посочват подобни умения като най-желани за 2023: мениджмънт, комуникация, работа с клиенти, лидерство, продажби, управление на проекти, изследователски умения, аналитичност, маркетинг, работа в екип. Въпреки това, Neckman and Kautz (2012) отбелязват че меките умения не биват адекватно оценявани от множество инструменти за когнитивни умения. Макар когнитивните умения често да са фокус на множество обучителни програми от всякакъв вид и ниво, именно социалните и междуличностни, меките умения са факторът който влияе най-много на бъдещия успех.

С този контекст наум, настоящата научна разработка има за обект на изследване меките умения. Също така, предмет на изследването са ключовите понятия около развитието и настоящата значимост на понятието меки умения. Основна цел е да се извърши обзор на концептуалните проблеми на подхода за прилагане, оценка и разбиране на меките умения. В процеса на дискусия, този материал ще предостави концептуална рамка на понятието умение от гледна точка на ключови социологически и психологически рамки. В последствие, понятието меки умения бива определено и три централни проблема биват поставени. Именно, наличността на следните три ключови проблема:

- 1) липсата на съгласие що се отнася до конкретния термин и границите му, както и разликите със алтернативни понятия;
- 2) връзката между умение и стабилна личностна характеристика;
- 3) идентифицираната нужда от меки умения в множество брой професии и в частност професията на счетоводителя.

Понятието меки умения бива дискутирано във връзка с алтернативни и еквивалентни понятия като некогнитивни умения Gutman and Schoon (2013), междуличностни умения (Klein et al 2006), и метакогнитивни (Armbruster, 2013) такива. С комплементарна цел, следва дискусия, съответно, на понятието компетентност. Дискусията на тези понятия е с целен резултат изясняване на тяхната същност, особено от гледна точка на техния характер като основополагащи елементи за разбирането на понятието меки умения в контекста на работното представяне.

Дефиниция на понятието умение

Attewell започва влиятелния си текст по темата с дефиницията, че понятието умение означава способност за конкретно действие, възможно е да има конотация едновременно и във физически, и ментален аспект, както и конотация на повишена степен на сложност (1990, стр. 423). Също така, Attewell сочи към богатата теоретична литература по въпроса, възползвайки се от изследвания в няколко дисциплини. Преди да се пристъпи към по-задълбочен и конкретен преглед на литературата е необходимо първо да се определи понятието „умение“ с обзор на интердисциплинарната му употреба. За тази цел настоящата разработка не цели да описва цялостен набор от определения на понятието, а възнамерява да предостави индикативен преглед на ключови перспективи които илюстрират централната тематика около понятието от гледна точка на приложението му.

Според Peterson and Van Fleet, умение е способността да се изпълни определена поведенческа задача или способността да се изпълни определен когнитивен процес, който е функционално свързан с дадена задача (2004, стр. 1298). Определени поведенчески задачи, които изискват конкретни двигателни дейности са ползването на специализиран софтуерен пакет, изнасянето на продажбена презентация или демонстрацията на това как се употребява определена машина. Други задачи, например

оценката на даден проблем или прилагането на решения изискват когнитивна дейност. И в двата случая, Peterson and Van Fleet твърдят, че едно умение се състои от три компонента:

1. Наличността на специализирано познание;
2. Метод за оценка на базата знание;
3. Способността да се изпълни набор от поведения или когнитивни задачи които прилагат наличното познание с цел изпълнение на дадената задача.

Необходимо е да се отбележи, че третият компонент е директно наблюдаем и възприеман като умение от други. А в реалност, първите два компонента са незаменими като условие за видимото изпълнение на задачата.

Меки умения

През 1955, Katz (1974) задава траекторията на понятието „меки умения“ с ключов текст, който оказва влияние на дискусиите какви са необходимите умения в контекста на една организация. Katz (1974) отбелязва, че ключът към откритието на това какво прави един мениджър добър в работата си не се крие в личностните черти на човека, ами именно в способностите и уменията. За Katz, уменията са способности, които могат да бъдат развити, проявяват се в процеса на работа и не са нито вродени или само потенциал. Като явен предшественик на понятието „меки умения“, Katz дефинира три типа умения – технически, човешки и концептуални. Трите типа са взаимосвързани, и са базирани на идеята, че добрият администратор е този, който насочва активностите на други и поема отговорност за постигане на зададени цели въз основа на тези активности.

Техническите умения изискват специализирано познание, умения за анализ в рамките на специалността, и способност за употреба на инструменти, техники и системи на конкретната сфера на работа. Ако техническите умения се състоят основно в труд с обекти, то вторият тип, човешки умения, са основно социални и междуличностни. За Katz, този тип умение включва запознатост, с както свои така и чужди нагласи, предразсъдъци и вярвания относно личности и групи. Доброто приложение на този тип умения се проявява в чувствителност към нуждите и мотивациите на работещите в дадената организация, както и в способността въз основа на тези нужди и мотивации да се предвиждат потенциални реакции и резултати от вземането на дадени мерки. Според Mann (1965), човешките умения се състоят от разбирането на поведенчески принципи, междуличностни взаимоотношения, мотивация и комуникация. Третият и последен тип умение според формулировката на Katz, умението за концептуализация, се състои в способността да се вижда процеса на работа като цялостен процес, състоящ се от множество функции, зависещи една от друга. Също така включва разбирането на връзките на конкретното предприятие с професионалната сфера като цяло, общността и т.н.

Katz оставя ключова фигура в изследването на меките умения що се отнася до приложимостта им в работното място като цяло и в управлението по-конкретно. Peterson and Van Fleet (2004, стр. 1301) посочват, че от тридесет англоезични учебника по мениджмънт публикувани от средата на 1980-те двадесет учебника цитират труда на Katz. Също така, през 1965 Mann потвърждава емпирично тезата на Katz и затвърждава твърдението, че трите типа умения за взаимосвързани и приложими на различни йерархични нива в едно предприятие.

В последствие на Katz, множество изследователи допринасят към дискусиата на т.нар. „човешки“ умения. Най-често срещан синонимен термин е „меки умения“. В литературата също съществуват дискусии на синонимни умения като междуличност-



ни (Klein et al 2006), некогнитивни (Gutman and Schoon, 2013), метакогнитивни (Armbruster, 2013), личностни, житейски, общи (DFeE, 2000), лидерски (Goleman and Boyatzis, 2008) или отделния термин социално-емоционално учене (Gutman and Schoon, 2013). Някои синоними, може да се твърди, са специфични съставни части. Под общите умения определени от някои изследователи (DFeE 2000, стр.24) влизат както и комуникация, така и ИТ умения. В други случаи е необходимо да се отбележи, че лидерските умения не опасват целия спектър от способности съдържащи се в по-широкия термин меки умения. Например, Trudeau-Poskas твърди (2020), че меки умения е общ термин що се отнася за множество различни контексти, но специфичен термин еквивалентен на „твърди умения“ що се отнася до лидерство; същото твърдение може да бъде екстраполирано и от гледна точка на управлението на междуличностните и работните интеракции. Също така, Hager et al (2002) отбелязват, че много умения често биват разглеждани като универсално приложими, като всъщност трябва да бъдат разглеждани като специфични за даден контекст. С това наум е нужно да се отбележи, че множество изследователи отбелязват наличността на три значителни проблема в литературата по темата: 1) липсата на съгласие що се отнася до конкретния термин и границите му, както и разликите със алтернативни понятия (Анкова, 2020, стр.202); 2) връзката между умение и стабилна личностна характеристика; 3) идентифицираната нужда от меки умения в множество брой професии и в частност професията на счетоводителя. Като цяло, понятието е прекалено важно, както за индивидуалния така и организационния успех, за да не бъде описано в детайл и връзките му с други алтернативни понятие разгледани.

Устойчив проблем при дефиницията на меките умения е тяхната многопластовост. Необходим е преглед на различните перспективи към проблема. Hurrell et al (2013) определят меките умения като нетехнически такива които не разчитат на абстрактен размисъл, ами се състоят от междуличностни и вътрешноличностни способности да се фасилитира добро работно представяне, не в техническо измерение, а в оперативно-работните интеракции с вътрешни и външни клиенти в даден контекст. Kim et al (2011, стр. 741-2) описват три категории на меките умения: 1) междуличностни (вкл. работа в екип и работа с клиенти); 2) за размисъл (вкл. вземането на решения и способност за учене); 3) личностни (като общителност и себе-управление). Доклад на Националната Работна Група по Уменията за Англия и Уелс (DFeE, 2000:24) описва три ключови категории: професионални умения, общи умения и личностни качества. Под общите умения влизат: комуникация, решаване на проблеми, работа в екип, и умение за учене и подобряване на работното представяне в нетехническо измерение. Grugulis and Vincent (2009) определят конкретно тези общи умения като меки такива.

Както Matteson et al (2015) показват, определянето на меките умения като некогнитивни не е изцяло правилно, тъй като много от конкретните активности, които изграждат понятието „меки умения“ разчитат и зависят на когнитивна дейност. Според Gutman and Schoon (2013), терминът некогнитивни умения се заражда от труда на Bowles and Gintis (1976), изследващ факторите определящи успех в образователната система на САЩ. Въпреки това е нужно да се отбележи, че Bowles and Gintis (1976, стр.140) изследват феномена от социологическа гледна точка и под некогнитивни черти те имат предвид фактори като личностни характеристики свързани с работата, начини на себе-представяне, расови, полови и етнически характеристики и креденции. Разгледано в детайл, чрез разграничението между некогнитивни фактори и когнитивни такива, Bowles and Gintis представят откритието, че именно гореизброените

некогнитивни елементи са по-силни в способността си да предскажат успех в работното място. Конкретно, под когнитивни фактори, изследователите имат предвид IQ. С това наум, Gutman and Schoon (2013) отбелязват, че термина „некогнитивен“ не е адекватен, тъй като поддържа погрешно противопоставяне на когнитивни и некогнитивни фактори. Borghans et al (2008, стр. 974) твърдят, че много малка част от поведението на една личност е лишена от когнитивна дейност от някакъв тип, и че множество типове измервания на когнитивна способност се влияят от личностни фактори. Друг фактор допринасящ към липсата на яснота около термина некогнитивни умения/фактори е, че според Heckman and Rubinstein (2001), много личностни и мотивационни черти също биват групирани в понятието.

Освен в сферата на педагогиката, таксономията на Bloom (1956, както и преразгледаната таксономия, Krathwohl, 2002) също така предоставя система за категоризацията на различни типове учене и постижения в сферата на познанието (Cheetham and Chivers, 1998, стр. 268). В първоначалната версия водена от Bloom, Bloom и колеги систематизират 6 области: знание, разбиране, прилагане, анализ, синтеза, и оценка (Krathwohl, 2002, стр.213). В детайл, измерението „знание“ има три компонента: знание за конкретика (напр. терминология и конкретни факти); знание за начини и средства за работа с конкретика (като установена практика, тенденции или последователности, както и класификации и категории, критерии и методология); абстрактно знание (напр. принципи, теории и т.н.). Така кодифицирано, измерението включва критерий за наличност на знание и умение; например, под умение за измерението знание се очаква даден ученик или студент да може да възпроизведе или разпознае придобитото знание. В този смисъл, таксономията на Bloom индикира класификации за когнитивни, макар и не само умения. При преразглеждането на таксономията, измеренията биват преименувани в глаголи с цел фокус върху приложимостта им в качеството на умения и способности. Също така, продължавайки с примера за измерението знание, то бива разделено на 4 типа: фактическо, концептуално, процедурно и метакогнитивно (обяснено по-долу). Според тази класификация, може да се затвърди, че дадено умение се състои от слоеве с нарастваща сложност и приложимост като най-висшата форма се състои от способността за рефлексия, стратегия и промяна.

Необходимо е да се отбележи, че според Gutman and Schoon (2013), дадено умение в изолация не гарантира успех в професионалната среда, но в съвкупност допринасят значително. Именно затова, определени изследователи избират да наблегнат, че меките умения трябва да бъдат описвани като „междulichностни умения“ (Klein et al 2006). За Klein et al (2006, стр.81), понятието „междulichностни умения“ е общ термин, който обхваща множество концепции и свързани понятия, включително социални умения, социални компетенции, умения за работа с хора, умения за работа в пряк контакт с хора и лице-в-лице, човешки умения и вече споменатите меки умения. По подобен начин Dixon et al (2010) разглеждат меките умения като комбинация от междulichностни и социални такива. Макар нарицателните имена да са различни, то всички от гореизброените индикират фокус върху ефективна комуникация, взаимодействие с други хора и управление на взаимоотношения, както и правилната интерпретация на социални ситуации, роли и взаимоотношения. Въз основа на това, Klein et al (2006) дефинират междulichностните умения като: целево поведение, включващо комуникационна компетентност и такава за изграждане на взаимоотношения, приложено в междulichностни интеракции, които могат да бъдат характеризирани като комплексни що се отнася до процеси на възприятие и когниция; допълнителни ключови елементи са обмен на динамични вербални и невербални взаимодей-



ствия, различни и богати на вариация роли, мотивации и очаквания. Подобно на по-ранната формулировка на Katz, и Klein et al (2006) подчертават, че този тип умения са от значение за работници във всякакъв вид професия и на множество нива в организационната йерархия. Също така, необходимо е да се отбележи, изследователите поясняват, че междуличностните умения могат да се променят спрямо конкретната ситуация. В този смисъл, уemeloto управление на междуличностни взаимоотношения е не само в прилагането на гореописаните поведения, а и в успешната идентификация на ситуацията и поведението на другите.

Matteson et al (2015) повдигат въпроса дали всъщност междуличностните умения трябва да бъдат разбирани като единствено междуличностни, а не и вътрешноличностни. Рефлектирайки върху дефиницията на умение въведена от Peterson and Van Fleet (2004), то едно умение разчита на налична база знание като условие, умение за анализ на и работа с това знание, и прилагане на знанието спрямо конкретна задача и контекст. Например, дадена личност е способна на интроспективна интерпретация на собствените си склонности в междуличностно поведение. Същото се отнася и до случаи, в които вътрешноличностното себе-познание може да е валидно в контекст на това как определени събития, коментари или взаимодействия влияят на нас самите. От тази гледна точка, логично е да приемем, че междуличностните умения имат вътрешноличностен аспект. В този смисъл, това умение трябва да бъде разбираемо и като вътрешноличностно такова, не само като междуличностно. Описаният процес е всъщност почти идентичен с това, което някои изследователи наричат метакогнитивни умения или това, което някои други изследователи в определен контекст наричат емоционална интелигентност (по-конкретно, аспекта отнасящ се за разпознаване на емоции вътре в себе си и в другите с цел фасилитиране на размисъл).

Според Armbruster (2013, стр. 177), метакогниция представлява изпълнителните процеси които надзират, регулират и организират когнитивните процеси. С други думи, метакогницията се състои както от знание така и от контрола върху когнитивните процеси. Според Feldhusen (1995, стр. 256), трите основни елемента на метакогницията са: 1) умения или стратегии, 2) себе-регулация, и 3) осъзнаване на процесите. Sternberg (1986) от друга страна, подчертава ограничеността на подходи за оценяване на успеха в образованието и работното място които разчитат единствено на когнитивни оценка като IQ. С тази цел, Sternberg (1986, стр. 144) дефинира три типа процеси: метапроцеси, изпълнителни, и такива по придобиване на знание. Метапроцесите се състоят от планиране, наблюдаване и оценяване на собствените умения за решаване на проблеми; изпълнителните процеси са тези които изпълняват инструкциите на метапроцесите; а процесите по придобиване на знание се състоят от откриването как да се реши дадения проблем. В последствие, Sternberg (1988 цитиран в Feldhusen 1995, стр.257) развива три основни метакомпонента въз основа на три типа процеси: а) идентифицирането на наличен проблем; б) дефинирането на дадения проблем; в) формулирането на стратегия и ментална репрезентация на решение. Също така, Sternberg дефинира три процеса на придобиване на знание: а) селективно кодиране състоящо се от идентификация на релевантни или критични елементи в нова информация; б) селективна комбинация състояща се от синтезиране на информация в нови, уникални и продуктивни конфигурации; и в) селективно сравнение, състоящо се от свързването на нова информация с вече съществуваща такава в дългосрочната памет. За Sternberg като цяло (2018), гореописаните метапроцеси, или по-широко метакогниция, са ключови за разбирането на понятия като креативност. Необходимо е да се изясни, че метакогнитивните умения не са изцяло еквивалентни

на уменията за решаване на проблеми, а всъщност обхващат елемента на вземане на решение що се отнася до осъзнаване на липса на необходимо познание, опит или умение за решаването на дадения проблем. Това обяснение, от друга страна пояснява, че става дума за разпознаване на нужда за ново умение или ново ниво на това умение. В друго измерение, метакогнитивните способности са свързани със способността за учене както и с уменията да се идентифицира нужда от развитие. Както Barnett (2012) отбелязва, необходимо е да се говори не за конкретни или общи умения що се отнася до бъдещо развитие и капацитети, а за развитие на способността за учене.

В тази връзка, гореописаните понятия за метакогниция, некогнитивна способност и междулични умения могат смислено да бъдат обединени в широкообхватния термин „меки умения“. Меките умения са некогнитивни в смисъла на това, че често биват противопоставяни на конкретни когнитивни измерения (напр. IQ тестове) и умения. Също така, те често биват отъждествявани с личностни характеристики, нагласи и мотивации под термина „некогнитивни фактори“. Още повече, меките умения са метакогнитивни в качеството си едновременно да позволяват и да разчитат на рефлексивност що се отнася до собственото или чуждото поведение. В този смисъл, ключов фактор на меките умения се проявява в социалните такива, както и в тези директно зависещи от личностни характеристики (напр. умения за презентация зависещи от увереност). В по-общ план, меките умения биват третирани като еквивалентни на социалните такива. Както дискусиата досега описва, по-точна е употребата на понятията между- и вътрешноличностни умения. Тези две взаимосвързани понятия не само обхващат социалното измерение, ами и метакогнитивното такова. Именно, както междуличностните умения така и вътрешноличностните такива зависят от определена установена основа от знания (за себе си, за другите, за социалната среда, за професионалната сфера, и т.н.). Въз основа на гореописаното, може да се обобщи, че меките уменията се състоят от некогнитивни елементи, но не изцяло; съдържат метакогнитивен аспект, както и междуличностен и вътрешноличностен. Именно тези измерения изграждат взаимодопълващи се пластове, които изграждат цялостното понятие меки умения, при което всяка дефиниция на еквивалентно ключово понятие е всъщност аспект от цялостното работно определение, което тази разработка ще използва. Също така, Анкова-Стоянова (2020, стр.202) дефинира понятието ясно като го описва по следния начин: „Меките умения представляват динамична комбинация от когнитивни и метакогнитивни умения, междуличностни, интелектуални и практически умения“.

Компетентност

Често, таксономията въведена от Katz бива модифицирана във противопоставянето на меки и твърди умения. Например, Rainsbury et al (2002) използват термина „меки“ умения с цел диференциация от умения присъщи на техническите аспекти на една работна длъжност. Evans et al (2012, стр.64) дефинират меките умения като междуличностни, човешки, или поведенчески умения, които са необходими за приложението на технически умения и знание в работното място.

Тук ключов термин е компетентност. Петрова (2022, стр.65) дефинира понятието като „подходящи поведения, демонстрирани в конкретни учебни ситуации и необходими за постигането на резултати в конкретна дейност или при определена професионална роля“. В англоезичната литература съществува често взаимнозамемяемата употреба на термините компетенция и компетентност. В някои случаи, компетентност се използва и като алтернативен термин за меки умения. Delamare Le Deist and Winterton (2005) разграничават между компетентност и компетенция по този начин



дефинирайки първото понятие като отнасящо се до функционални, а второто понятие като отнасящо се до поведенчески, измерения. Авторите също така отбелязват, че и това разграничение не е консистентно в литературата. Една от влиятелните употреби на термина идва от Prahalad and Hamel (1990, стр. 276), които дефинират ключовите, или основните, компетенции като колективното изучаване в дадена организация, особено как да се координират различни производствени умения и как да се интегрират множество потоци технологии. Въпреки това, Delamare Le Deist and Winterton (2005, стр. 29) определят термина компетенция/ компетентност/ компетенции като „мътен термин“, около който няма съгласие за ясна или единна употреба. Все пак, изследователите дефинират, че компетенцията е характеристиката на дадена личност която определя подобряване на качеството на работно представяне (Hartle цитиран в Delamare Le Deist and Winterton, 2005, стр.29). Според Hartle, понятието включва както видими, така и условни процеси – съответно в случая, наблюдаеми знания и умения, както и базови елементи като мотиви и личностни характеристики. Cockerill (цитиран в Delamare Le Deist and Winterton, 2005, стр.29) добавя квалификацията за входящи и изходящи компетенции; например, изходящата компетенция презентационни умения разчита на входящата компетенция самоувереност. С подобна цел, Burgoyne (цитиран в Delamare Le Deist and Winterton, 2005, стр.29) разграничава между това „да бъдеш компетентен“ (всъщност, покриването на изискванията на дадена длъжност) и „притежаването на компетентности“ (всъщност, притежаването на необходими качества за адекватно работно представяне). Както и Hartle, така и Cockerill и Burgoyne, подчертават, че термина компетентност включва измерението за работно представяне и измерението позволяващо за това представяне. Точно в този смисъл се наблюдава и разграничението за компетентност и компетенция, съответно. С това наум, понятието компетентност позволява задълбоченото разбиране на свързаното понятие умение и дефиницията му предоставена от Peterson and Van Fleet (2004). В гореописаният смисъл, понятието компетентност е ключово за разбирането на важноста на понятието умение. По-конкретно, понятието компетентност насочва фокуса и разбирането върху значимостта на уменията в работната среда конкретно и свързаността им с коренни, личностни черти/характеристики. Ключов елемент на гореописаното е именно, че свързаността на дадена компетентност с личностни характеристики или налично знание, подобно на дадено умение, означава, че тя е зависима от конкретната работа среда и контекст; т.е. дадена компетентност почти винаги е развита и подходяща за даден контекст, длъжност или професионална сфера. Също така, трябва да се отбележи, че има нива на компетентност. Пример за това са годишните оценки по критерии, които могат да бъдат разграничени в няколко степени; в такива случаи наличността на умението може да бъде оценено в качествени и количествени измерения.

Weinert (2001) дефинира на брой компетентности: общи когнитивни, специализирани когнитивни, модифициран модел на компетенция и представяне, обективни и субективни аз-концепции, склонности за мотивирано действие, компетенции на действие, ключови компетенции, метакомпетенции. За целта на този проект, компетентност и умение могат да бъдат третирани като взаимнозаменяеми понятия. Именно, под „меки“ умения трябва да се разбира подотдел на понятието компетентност, по същия начин както „меки“ е подразделение на понятието умение. Петрова (2022, стр.65) ясно обобщава компетентностите категории:

компетентностите могат да се разграничат на индивидуални (социална, емоционална, когнитивна, гражданска и професионална компетентност) и организацион-

ни компетентности. От друга страна, – на поведенчески или „меки“ (емоционална интелигентност, комуникативност, резистентност към промяна, проактивност, екипност, умения за вземане на решения, ориентираност към постижения, умения за мотивиране, лидерство и др.) и технически или „твърди“, които определят специфичните професионални умения и способности.

Заклучение

Според доклада от 2023 на Световния Икономически Форум (Di Battista et al, 2023), цял набор от меки умения биват идентифицирани като нарастващи по значимост. По-конкретно, себе-ефикасността, социално-емоционални нагласите (напр. любопитство и желание за учене), както и устойчивостта, гъвкавостта, мотивацията и себе-осъзнатостта. Като цяло, докладът сочи че бизнесите оценяват именно устойчиви на промяна и себе-рефлексивни работници, които са готови да развиват уменията си и да научават нови такива. Спрямо директната връзка на меките умения със счетоводната функция, трябва да се отбележи, че множество автори забелязват необходимостта на гореописаните меки умения във връзка с приспособимост, работа в екип, и способност за учене (вж. Dolce et al, 2020, стр. 62-3). Именно, Dolce et al (2020, стр.69) показват как студентите по счетоводство себе-оценяват конкретни меки умения – като работа в екип, разрешаване на проблеми и вземане на решения, управление на времето, както и прилагането на адаптабилни стратегии за работа по различни задачи, устойчивост, комуникация и управление на конфликти – за недостатъчно развити за успешното изпълнение на счетоводната функция в дадено работно място. В по-общ, междуличностен план, Dolce et al (2020, стр.69) също отбелязват, че уменията за работа в екип, както и умението за говорене пред публика, биват подценявани от страна на студентите по счетоводство спрямо очакванията на работодателите. Rebele et al (2019, стр.75) също потвърждават, че комуникационните умения са ключови компетентности за студенти желаещи да са успешни в изпълнението на счетоводната функция в една организация. Както Lawson et al (2014, стр.306) отбелязват, нуждата от интегрирането на основополагащи компетентности, като комуникация например, се повишава при нарастващата се комплексност на счетоводната функция. Въпреки опитите на Lawson et al да развият стратегии за интегрирането на всякакъв вид ключови компетентности в учебните програми за счетоводители, Rebele et al (2019, стр.75) твърдят че проблема за правилното развитие на комуникационни умения остава отворен въпрос, от части поради липсата на консенсус спрямо значимостта им, границата им и правилното им интегриране в обучението. Други проучвания, като това на Berry and Routon (2020, стр.9), индикират, че изучаващите счетоводство докладват незадоволеност с развитието на лидерските си умения в сравнение със студенти по други бизнес специалности; според изследователите, подобни са докладите относно умението за говорене пред публика. Като цяло, Jaafar (2018) твърди, че комуникационните умения, както и уменията за управление на времето и разрешаване на проблеми са от централна необходимост за успешното изпълнение на счетоводната функция.

Меките умения са многопластово понятие, което може да се противопостави на когнитивните умения, по подобен начин на некогнитивни фактори, емоционална и социална интелигентност. В този смисъл, меките умения се противопоставят на когнитивните както и на твърдите умения. Въпреки това, като всяко умение или човешка активност, те все пак съдържат определена форма на когнитивна активност и база знание. Тази база от знание може да е на междуличностна основа, както и на вътрешноличностна. В този смисъл, меките умения имат значителен социален елемент,



който се основава на умения и знания, които са както междуличностни така и вътрешноличностни. Още повече, меките умения съдържат и метакогнитивен елемент, т.е. способност за рефлексия, учене и идентифициране на ограниченията било то в знание или в умения. Именно това прави меките умения като синоним на ключови умения в контекста на успешното работно представяне. Многопластовостта на понятието не само илюстрира богатството му, но и маркира множеството фактори, към които то би могло да допринесе към личностния и професионален успех при степен на достатъчно развитие.

Липсата на единно определение както и единомислие по употребата на понятието меки умения ограничава възможността за критична намеса в приложението им, интегрирането им в обучителни програми, и идентифицирането на нуждата им за развитие на нивото на работното представяне. Без гореописаната дискусия на ключови понятия и термини, ефективността на който и да е анализ на меките умения би била ограничена. Също така, дискусията и описанието на меките умения са необходими, защото множество понятия биват използвани като взаимнозаменяеми и еквивалентни. По този начин, нюансите, предпоставките и рамките на употреба често могат да бъдат пренебрегнати. Именно това разбиране може да бъде успешно приложено в задълбочаването на изследването на необходимостта за меки умения в контекста на счетоводната функция в една организация.

Този документ и разпространението на резултатите от него се подкрепят частично от Проект на Фонд за наука на Софийския университет N 80-10-130/16.04.2024 г. “Възможности и перспективи за развитие пред счетоводството и счетоводното образование в контекста на устойчивото развитие“

Източници

1. Attewell, P., 1990. What is skill?. *Work and occupations*, 17(4), pp.422-448.
2. Barnett, R., 2012. Learning for an unknown future. *Higher education Research & development*, 31(1), pp.65-77.
3. Berry, R. and Routon, W., 2020. Soft skill change perceptions of accounting majors: Current practitioner views versus their own reality. *Journal of Accounting Education*, 53, p.100691.
4. Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. and Ter Weel, B., 2008. The economics and psychology of personality traits. *Journal of human Resources*, 43(4), pp.972-1059.
5. Bowles, S. and Gintis, H. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books.
6. Cheetham, G. and Chivers, G., 1998. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European industrial training*, 22(7), pp.267-276.
7. Department for Education and Employment (DfEE), 2000. *Skills for all: research report from the National Skills Task Force*.
8. Dewar, J. 2023. The Most In-Demand Skills for 2023. LinkedIn Talent Blog Data Insights, March 16 2023. <<https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/linkedin-most-in-demand-hard-and-soft-skills>>
9. Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C. & Lee, K. 2010, "The Importance Of Soft Skills", *Corporate Finance Review*, vol. 14, no. 6, pp. 35-38.

10. Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M. and Ghislieri, C., 2020. The soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), pp.57-76.
11. Evans, C., Gbadamosi, G., Wells, J. and Scott, I., 2012. Balancing the Yin and Yang: the role of universities in developing softer skills in accountancy. *Industry and Higher Education*, 26(1), pp.63-70.
12. Evers, F.T., Rush, J.C. and Berdrow, I., 1998. *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco
13. Feldhusen, J.F., 1995. Creativity: A knowledge base, metacognitive skills, and personality factors. *The Journal of creative behavior*, 29(4), pp.255-268.
14. Goleman, D. and Boyatzis, R., 2008. Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, 86(9), pp.74-81.
15. Grugulis, I. and Vincent, S., 2009. Whose skill is it anyway? ‘soft’ skills and polarization. *Work, employment and society*, 23(4), pp.597-615.
16. Gutman, L.M. and Schoon, I., 2013. The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review.
17. Hager, P., Holland, S. and Beckett, D., 2002. Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. *B-Hert Position Paper*, 9.
18. Heckman, J.J. and Kautz, T., 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), pp.451-464.
19. Heckman, J.J. and Rubinstein, Y., 2001. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American economic review*, 91(2), pp.145-149.
20. Hurrell, S.A., Scholarios, D. and Thompson, P., 2013. More than a ‘humpty dumpty’ term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), pp.161-182.
21. Jaafar, S.B., 2018. Are Soft Skills Required for Accounting Students in Future Careers?. Available at SSRN 3167595.
22. Katz, R.L., 1974. Skills of an Effective Administrator. An HBR Classic. *Harvard Business Review*, 52(5), pp.90-102.
23. Kim, J., Erdem, M., Byun, J. and Jeong, H., 2011. Training soft skills via e-learning: international chain hotels. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23(6), pp.739-763.
24. Klein, C., DeRouin, R.E. and Salas, E., 2006. Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework, and research agenda. *International review of industrial and organizational psychology* 2006, 21, pp.79-126.
25. Krathwohl, D.R., 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), pp.212-218.
26. Lawson, R.A., Blocher, E.J., Brewer, P.C., Cokins, G., Sorensen, J.E., Stout, D.E., Sundem, G.L., Wolcott, S.K. and Wouters, M.J., 2014. Focusing accounting curricula on students' long-run careers: Recommendations for an integrated competency-based framework for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 29(2), pp.295-317.
27. Mann, F.C., 1965. Toward an understanding of the leadership role in formal organizations. *Leadership and productivity*, pp.68-103.
28. Matteson, M.L., Anderson, L. and Boyden, C., 2016. „Soft skills“: A phrase in search of meaning. *portal: Libraries and the Academy*, 16(1), pp.71-88.
29. Peterson, T.O. and Van Fleet, D.D., 2004. The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management decision*, 42(10), pp.1297-1308.
30. Prahalad, C.K. and Hamel, G., 1990. The core competence. *Harvard Business Review*.



31. Rebele, J.E. and Pierre, E.K.S., 2019. A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, pp.71-79.
32. Stancheva-Todorova, E., 2020. THE KNOWLEDGE AND SKILLS PROFILE OF ACCOUNTANT 4.0. *Horizons Series A*, 25.
33. Stancheva-Todorova, E.P. and Stoyanova, I.A. 2016. ОБУЧЕНИЕТО ПО СЧЕТОВОДСТВО В БЪЛГАРИЯ–А СЕГА НАКЪДЕ?. *Съвременни управленски практики IX*:269-280.
34. Sternberg, R.J., 2018. A triangular theory of creativity. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 12(1), p.50.
35. Trudeau-Poskas, D. 2020. Soft Skills Are 2020's Hard Skills -- Here's How to Master Them. *Forbes Coaches Council Post*, Jan 29 2020. <
<https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2020/01/29/soft-skills-are-2020s-hard-skills-heres-how-to-master-them/?sh=aa0ea0d70f27>>
36. Weinert, F.E., 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. In *Defining and Selecting Key Competencies* (Edited by Dominique Simone Rychen Laura Hersh Salganik). Hogrefe and Huber Publishers.
37. Петрова, Р., 2022. Компетентностният подход през призмата на обучението по управленско счетоводство в университетите.
38. Di Battista, A., Grayling, S., Hasselaar, E., Leopold, T., Li, R., Rayner, M. and Zahidi, S., 2023, May. Future of jobs report 2023. In *World Economic Forum, Geneva, Switzerland*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>.

ОБРАЗОВАНИЕ И БЕДНОСТ – ВРЪЗКИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЗАВИСИМОСТИ

Силвия Красимирова Николова
Технически университет – Варна
Email:sunny_tulip@abv.bg

Анотация: Факторите, които влияят върху равнищата на бедност и социални неравенства са разнообразни и с различна степен на зависимост в определени региони, държави, култури. Образованието е един от основните фактори, които определят социалния статус на един индивид, неговата подготовка да участва в определена форма на заетост, в системите за социалното осигуряване и подпомагане. Степента на образование не само предопределя чисто индивидуалните характеристики на един индивид. То е ключов критерий за нивото на доход и риска от бедност. Образованието е особено важно и при маргинализираните групи, където бариерите за преодоляване са значително повече и често се осланят на културни и етнически разбирания. И не на последно място- образованието е от съществено значение, когато говорим не само за бедност, но и за социална мобилност.

Ключови думи: образование, бедност, социална мобилност.

EDUCATION AND POVERTY – RELATIONSHIPS, INTERACTIONS AND DEPENDENCES

Silviya Krasimirova Nikolova
Technical University - Varna

Annotation: The factors influencing poverty and social inequalities vary greatly in their impact across regions, countries, and cultures. Education stands out as a primary determinant of an individual's social status, their readiness to engage in specific employment opportunities, and their access to social security and support systems. Educational attainment not only shapes individual characteristics but also serves as a crucial indicator of income levels and susceptibility to poverty. Moreover, education plays a vital role for marginalized communities, who often face significant barriers to access due to cultural and ethnic disparities. Lastly, education is pivotal not only in addressing poverty but also in facilitating social mobility.

Key words: education, poverty, social mobility.

1. Бедност и образование – основни понятия и специфики.

Бедността е явление с много измерения, а не е само въпрос за липса на доходи сред част от населението. Концепцията за бедността включва както липса на средства за задоволяване на основните потребности, така и липса на условия и предпоставки за водене на достоен и пълноценен живот.[1]

Паричната бедност е само един от аспектите на бедността. Като други аспекти могат да бъдат разглеждани потреблението, достъпът до различни услуги – заетост,



здравни, образователни и социални услуги, качеството на жилищната среда, субективното усещане за благосъстояние и здраве и др. Успоредно с това, бедността може да бъде определена като съществена предпоставка за дисбаланси на трудовия пазар, забавен процес на икономическо и социално сближаване, ниска покупателна способност и неблагоприятни последици на индивидуално и обществено равнище.

Европейският съвет определя за бедни „лица, семейства и групи, чиито ресурси (материални, културни и социални) са толкова ограничени, че ги изключват от минимално приемливия начин за живот в държавите-членки на Европейския съюз (ЕС), в които те живеят.”[1]

Дефинициите за бедност, както и търсенето на начини за преодоляването ѝ са едни от основните въпроси, които занимават социалните и икономически науки. Фокусът на този доклад ще бъде да разгледаме основните фактори, които влияят върху нивата на бедност и социални неравенства. По-специално ще обърнем внимание на релацията бедност-образование, като чрез анализ на данни се опитаме да разберем мястото на образованието в социалното ежедневие на българина и неговото влияние върху стандарта на живот, покупателната способност и др. Образованието е един от основните фактори, които определят социалния статус на един индивид, неговата подготовка да участва в определена форма на заетост, в системите за социалното осигуряване и подпомагане. Степента на образование не само предопределя чисто индивидуалните характеристики на един индивид. То е ключов критерий за нивото на доход и риска от бедност.

Защо бедността е в тясна връзка със степента на образование? Подходите и методите за измерване на бедността, като линията на бедност и измерването на материалните лишения се основават на нетния доход на едно лице или домакинство. А какви са условията за това едно лице да има висок доход и финансова стабилност? Един от вариантите е по-високият социален статус на бъде наследен от родителите и съответно лицето да притежава по-добри финансови възможности. Другият вариант, когато индивидът се е реализирал успешно на пазара на труда, придобил е знания и умения, които успешно прилага в работата си. А това не би могло да се случи без качествено образование, допълнителна квалификация, учене през целия живот. По-високото образование и квалификация намалява шанса от изпадане от социалното осигуряване, навлизането в цикъла на трайната безработица и в крайна сметка достигане до т.нар. социално изключване. Ролята на образованието като фактор за финансова стабилност и възможност за социална мобилност е ясна. Но също така е неоспоримо, че липсата на образование – основно, средно, висше, е рисков за фактор за изпадане в бедност.

Говорейки за образование в България нека разгледаме образователната система в по общ план, за да можем да анализираме различните етапи:

➤ *Предучилищното образование* се осъществява от детските градини, но може да се осъществява и от училищата, които могат да осигурят условия за това. Предучилищното образование (ПО) е задължително от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 4-годишна възраст на детето, но не по-рано от учебната година, която започва в годината на навършване на тригодишна възраст. То се организира в четири възрастови групи: 3-4 годишни, 4-5 годишни, 5-6 годишни и 6-7 годишни.[3]

➤ *Училищното образование* според степента е основно и средно, а според съдържанието на подготовката е общо и професионално. Училищата биват начални, основни, обединени училища, гимназия, специализирано училище, средно училище, специално училище. Основната степен на образование се разделя на начален етап

(1-4 клас) и прогимназиален етап (5-7 клас). Средната степен на образование се разделя на първи гимназиален етап (8-10 клас) и втори гимназиален етап (11-12 клас).

➤ *Висшите училища* са университети, специализирани висши училища и самостоятелни колежи. Те се ползват с академична автономия. В нея намира израз интелектуалната свобода на академичната общност и творческата природа на образователния, изследователския и художествено-творческия процес като върховни ценности. Разграничаваме три степени на образование: бакалавър, магистър и докторант.[3]

Предучилищното образование поставя основите на обучението в училище като запознава децата със социалния свят около тях. В основното образование –1-4клас, се полагат фундаменталните основи по писане, четене и математика. Пропускането на този етап от образованието ни води към неграмотността и малограмотността.

Съгласно определението на ЮНЕСКО от 1958 г. *неграмотен* е всеки, който никога не се е учил да чете и да пише. Терминът *„малограмотност“* се отнася до хора, които, въпреки че са посещавали учебно заведение, не притежават достатъчни умения за четене и писане. Разграничава се една особена форма на малограмотност – функционалната неграмотност, което означава, че дадено лице не е придобило четивните и писмени умения, необходими във всекидневния живот. *„Тъй като четенето и писането са основни елементи на всеки образователен процес, ЕС следва да допълва и координира действията на държавите членки с цел да се засили борбата с неграмотността и малограмотността и да се зачита правото на образование“*. В актуални документи на европейските институции се посочва, че *„явлението малограмотност и неграмотност съществува във всички страни на света, като 960 милиона души са засегнати от това бедствие... [6]*

През последните години различни фактори провокират актуализирането на тази тема у нас – постиженията на българските ученици в националното външно оценяване и в международните изследвания – PISA и PIRLS7, както и констатирането на зависимост между равнището на езикова грамотност и социално-икономическите и демографските реалности. Показателна за значимостта на проблема е и преориентацията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към обучение, целящо прагматични (комуникативни) ефекти. Българският език се разглежда като инструмент за израстване на личността и за развитие на общността още от старта на детето в училище. Проучване на „Алфа Рисърч“, оповестено през август, 2015 г., показва, че „25% от хората у нас нямат достъп до базови културни блага като книгата и четенето и изпадат от основните културни практики, което означава, че у нас има културни гета“. Това извежда на преден план необходимостта от обединени, целенасочени, ежедневни усилия на широк кръг „четири институции“ за окуряване на ученето през целия живот. [2]

PISA е комплексен инструмент, който оценява доколко българската образователна система е подготвила младежите да приложат в живота си ученото в училище. Задачите на PISA са свързани с ежедневни казуси, в които учениците трябва да приложат ключови умения на XXI век. Затова PISA е много по-показателна за това доколко учениците са подготвени за живота отколкото българските национални външни оценявания и матури, които измерват основно научени наизуст концепции. Половината от българските ученици нямат умения като аналитично и критическо мислене, правене на логически взаимовръзки, четене с разбиране, осмисляне на събития, аргументиране, решаване на ежедневни проблеми. България е сред държавите с най-големи образователни неравенства в света – постиженията на учениците зависят от финансовото състояние на родителите им, от мястото, където живеят, от вида училище, в което



учат. Делът на функционално неграмотните 15-годишни ученици в областите четивна грамотност и математика вече надхвърля 50%. Когато след три години тези ученици излязат на пазара на труда, те няма да могат да се реализират в силно конкурентната среда.[6]

От тук можем да направим изводите, че тази нефункционалност в обучението на учениците води до тяхната неподготвеност за включване на пазара на труда, а от там липса на стремеж за достигане на по-високи кариерни постижения, реализация, културно надграждане и др. Изключването напълно от пазара на труда, съответно и от мрежата на социалното осигуряване, и разчитането единствено на втората защитна система – социалното подпомагане, в случаите, които е възможно, са сигурни рискове за изпадане под линията на бедност. Още по-важно е да отбележим е, че неграмотността и малограмотността могат да се превърнат в основни маркери и причини на бедността.

2. Връзката между образование и бедност: Взаимодействия и зависимости. Регионални дисбаланси.

В тази точка ще поставим фокусът върху конкретни данни, свързани с образователната система в България. На регионално ниво ще анализираме определени зависимости и характеристики. На първо място, ще отделим време за един наболял въпрос, свързан с преждевременното напускане на училище. Преждевременното напускане на училище остава голямо предизвикателство за българската образователна система. А този проблем най-често се открива при маргинализираните групи в по-малките населени места. През 2020 г. процентът на преждеременно напусналите образованието и обучението във възрастовата група 18-24 години е 12,8 %, над средните стойности за ЕС от 9,9 %. Преждевременното напускане на училище продължава да е особено високо сред ромите, а също и в селските райони (25,5 %). [5] Предизвикателствата пред достъпа до обучение и развитие на умения в България остават големи и може да попречат на приспособяването на работната сила към бързите промени на пазара на труда и технологичните промени.. През 2020 г. само 1,6 % от населението на възраст 25-64 години е било записано в обучение за възрастни, което е доста под средните стойности за ЕС от 9,2 %. Повишаването на квалификацията и преквалификацията на населението остават значително предизвикателство за насърчаване на бързото адаптиране към новите модели на работа, като дистанционната работа и работата онлайн. Политиките на пазара на труда през текущата и в бъдещите години ще бъдат насочени към инвестиране основно в цифрови умения и повишаване на квалификацията и преквалификация на работната сила в съответствие с новите потребности на пазара на труда. [5]

Бяха въведени нови мерки за подобряване на качеството и приложимостта на пазара на труда. От 2015 г. България използва системата на финансиране, за да преназначва профилите на завършилите към квалификации, които са търсени на пазара на труда, и предприема мерки за привличане на студенти в съответните области. Освен това беше приета стратегия за висшето образование за период 2021-2030 г. Целта е да се подобри приложимостта на пазара на труда, включително чрез въвеждане на механизъм за актуализиране и създаване на нови учебни програми, свързване на приема с потребностите на пазара на труда и насърчаване на цифровизацията. Други цели са подобряване на достъпа до висше образование и учене през целия живот, а също и насърчаване на научните изследвания, например чрез създаване на изследователски университети. Вече се изготвя карта на висшето образование, която да помогне за

Международна научна конференция
„МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ – 2024

определяне на териториалната структура на университетите по професионални направления и специалности, съобразно социално-икономическото развитие и потребностите на пазара на труда. Картата ще предоставя информация за броя на приемите в държавните университети заедно със системата за класиране на българските университети (BURS) и ще помогне да се идентифицират възможностите за привличане на чуждестранни студенти. Освен това правителството разшири списъка с приоритетни програми и им отпусна допълнително финансиране.[5]

В таблица 1 ще разгледаме завършилите основно и средно образование по статистически райони за изминалата 2023 г.

статистически зони и райони	основно образование	средно образование
	общ. брой завършили мъже и жени за 2023	общ. брой завършили мъже и жени за 2023
Северозападен район	6475	3833
Северен централен район	6129	4180
Североизточен район	8 074	5022
Югоизточен район	9 998	5502
Югозападен район	20 011	13433
Южен централен район	12 710	7599

Табл.1. Завършили през 2023 г. по степени на образование, статистически зони, статистически райони и области. Източник: НСИ

Тук от съществено значение е и колко гъсто е населен самия регион, но виждаме, че общия брой на завършилите средно образование през 2023 г. е най-висок в Югозападния район за планиране, а най-нисък в Северозападния. Тази тенденция се запазва и при броя на завършилите висше образование по статистически райони.

В Табл.2 можем да видим брой за завършилите висше образование, степен магистър и бакалавър за периода 2019-2022г. Най-висок дял от завършилите висше се намират образование в Югозападния район, последван от Северния централен и Североизточен. В тези райони се намират и едни от най-добрите университети в България – Софийският университет „Св. Климент Охридски“, Великотърновският университет и Икономическият университет – град Варна.

	<i>(брой)</i>							
	2019		2020		2021		2022	
	Бакалавър Общо	Магистър Общо	Бакалавър Общо	Магистър Общо	Бакалавър Общо	Магистър Общо	Бакалавър Общо	Магистър Общо
Северозападен	403	215	402	270	413	213	412	353
Северен централен	4318	3658	3821	2844	3661	2980	3663	3458
Североизточен	3629	2900	3273	2970	3131	3086	3245	3025
Югоизточен	1372	1215	1257	1277	1315	1486	1304	1433
Югозападен	11508	11046	10652	9733	10524	9577	10583	10133
Южен централен	4577	3495	3746	3301	4225	3660	4088	4183

Табл. 2. Брой завършили висше образование, степен магистър и бакалавър, в периода 2019-2023. По данни на статистически региони. Източник: Инфостат*



Регионалните дисбаланси засилват несъответствията на пазара на труда. В проекта за карта на висшето образование са посочени редица дисбаланси между търсенето и предлагането на образователни услуги на национално и регионално ниво и резултатите на пазара на труда за завършилите лица. На национално ниво само 53 % от местата в университетите са заети. В 29 професионални области се усвояват по-малко от половината от наличните места. Най-малко атрактивните програми включват няколко разглеждани като приоритети на национално ниво, като математика и инженерство. Най-атрактивните програми са икономика, педагогика, медицина, ИКТ, право, администрация и управление. Около половината от българските студенти се обучават в тези направления. От всичките университети в България 27 (53 % от общия брой) са разположени в югозападния район, който включва и София, а само пет (включително филиалите на други университети) са в северозападния район. В стратегията за висшето образование са установени допълнителни предизвикателства, като несъответствие в знанията и уменията между потребностите на пазара на труда и предлаганите университетски курсове, както и остарели учебни програми. Също така съществува необходимост от по-активно участие на стопанския сектор и повишаване на квалификацията на академичните кадри. В същото време може да възникнат и допълнителни предизвикателства, поради факта че почти всички университети са останали в режим на дистанционно обучение за цялата академична 2020/2021 г., с много ограничени периоди на присъствено обучение. Това не само е дало отражение на благополучието на студентите от висшето образование, но и представлява риск за придобиването на умения.[5]

Говорейки за регионалните дисбаланси в образованието, можем да погледнем и таблица 3, където виждаме разпределението на висшите учебни заведения по райони. Специалностите, предлагани в тези университети, също влияе върху интереса на студентите. Но можем да посочим, че изборът им силно се влияе от икономическия статус на града, в който се намира университета, както и от традициите, които той е създал през годините.

		<i>(брой)</i>		
		2020/2021	2021/2022	2022/2023 ²
Общо	Северозападен	2	2	2
	Северен централен	5	5	5
	Североизточен	7	7	7
	Югоизточен	3	3	3
	Югозападен	29	29	27
	Южен централен	8	8	7

Табл. 3. Брой висши учебни заведения в България, разпределени по статистически райони за периода 2020-2023.

В таблица 4. можем да разгледаме общия брой на хората завършили висше образование, бакалавър и магистър, за периода 2019-2023 г. Виждаме, че броя на завършилите бакалавър от 2019 година насам намалява с бавни, но постоянни темпове. 25 807 студенти са завършили успешно бакалавърска степен, докато през 2023 - 22 097 броя.



Табл. 4. Брой завършили висше образование, степен магистър и бакалавър, в периода 2019-2023. Източник: Инфостат*

Релацията образование-бедност тук се крие в два компонента: първият – локацията на университета и желаната специалност и втората онаследената бедност, при която децата са правоприменник както на позитивите, така и на негативите в семейство. В случая до определена възраст те носят „бремето“ на бедността, предадено им от техните родители с абсолютна невъзможност да се справят с нея до една определена възраст. Бедността в семейството директно води до детска бедност заради липсата на средства за издържане на детето. Бедността в семейството води и до невъзможност детето да положи стъпките към по-високо образование заради ниската покупателна способност на домакинството, фокусирането върху екзистенц минимума. В едно домакинство, изпаднало под линията на бедност, образованието не е приоритет. На второ място, необразованите родители имат по-малки възможности за достъп до основните услуги, които са необходими за благополучието на детето – образование, здравеопазване, развлечения за свободното време, инфраструктура и др.[9] По този начин бедността се предава в поколенията, скъсва се връзката с възможността за адекватно включване на пазара на труда, придобиване на специфични умения и квалификация, а социалната мобилност е невъзможна. Тя е свързана с промяна в статуса на индивид или определена социална група, след което той променя текущата си позиция и място в социалната структура, променя статуса си на различни нива – здравни, културни, потребителски.



Дали е възможно социалната мобилност да бъде основният фактор за намаляване на бедността и неравенствата? Дали в България „социалната мобилност“ може да съществува не само като термин, но и като доказан процес, при който образованието, мотивацията от страна на родителите и училището, социалните защитни мрежи, играят ключова роля? С категоричност можем да заявим, че без възможност за образование – основно, средно и висше, социалната мобилност ще остане утопия.

Използвана литература:

1. Богданов, Г., Захариев, Б. Борба с детската бедност и насърчаване на социалното приобщаване на децата, 2007
2. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване, 2030
3. Национална стратегия за учене през целия живот, 2014
4. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/bg/national-education-systems/bulgaria/bulgaria-bgorganizaciya-i-struktura-na-obrazovatelna-sistema> - към 28.05.2024
5. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor2021/bg/bulgaria.html> - към 28.05.2023
6. <https://amalipe.bg/ezikovo-obrazovanie/> - към 28.05.2023

БЕДНОСТ И РАБОТЕЩИ БЕДНИ. РОЛЯТА НА ФИРМЕНАТА СОЦИАЛНА ПОЛИТИКА ЗА НАМАЛЯВАНЕ НА ОТНОСИТЕЛНИЯ ДЯЛ НА РАБОТЕЩИТЕ БЕДНИ

Силвия Красиминова Николова
Технически университет – Варна
email: sunny_tulip@abv.bg

Анотация: Проблемите, свързани със социалното неравенство, бедността и социалното изключване могат да бъдат разгледани по различен начин, когато говорим за определени региони на територията на България. Социалното неравенство и бедността са сложни проблеми, които могат да варират значително в различните региони. Фактори като достъп до образование, здравеопазване, възможности за работа и системи за социална подкрепа играят важна роля при определяне на нивото на неравенство и бедност. Социалната политика на фирмите определя до голяма степен и процентът на т.нар. работещи бедни, които представляват особено интересна група.

Ключови думи: бедност, социално неравенство, работещи бедни.

POVERTY AND THE WORKING POOR. THE ROLE OF COMPANY SOCIAL POLICY IN REDUCING THE RELATIVE SHARE OF THE WORKING POOR

Silviya Krasimirova Nikolova
Technical University – Varna

Annotation: The issues of social inequality, poverty, and social exclusion can be examined differently when discussing the regions within Bulgaria. These are complex issues that vary significantly across different areas. Factors such as access to education, healthcare, job opportunities, and social support systems play crucial roles in determining the levels of inequality and poverty. Additionally, corporate social policies largely influence the percentage of the so-called „working poor“, who represent a particularly noteworthy group.

Key words: poverty, social inequality, working poor.

1. Бедност и социално неравенство - основни понятия и специфики.

Проблемът за неравенството в разпределението на дохода и богатството е тясно обвързан с проявлението на бедността в социалните отношения. Най-общо бедността може да се дефинира като икономическо състояние, което не позволява на домакинствата да реализират нормално своите функции и да задоволяват основните си потребности. Бедността се обуславя от социално-икономическото развитие на страната, от демографската ѝ характеристика и обществено-политическата система.



Дефинициите за бедност, както и търсенето на начините за преодоляването ѝ са един основните въпроси, които занимават социалните и икономически науки

Европейският съвет определя за бедни „лица, семейства и групи, чиито ресурси (материални, културни и социални) са толкова ограничени, че ги изключват от минимално приемливия начин за живот в държавите-членки на Европейския съюз (ЕС), в които те живеят.”[2]

Друга дефиниция на Мартин Равалион гласи, че: *Бедността означава да не можеш да си позволиш да посрещнеш минималните нужди, които се считат за разумни според стандартите на въпросното общество.*

Паричната бедност е само един от аспектите на бедността. Като други аспекти могат да бъдат разглеждани потреблението, достъпът до различни услуги – заетост, здравни, образователни и социални услуги, качеството на жилищната среда, субективното усещане за благосъстояние и здраве и др. Успоредно с това, бедността може да бъде определена като съществена предпоставка за дисбаланси на трудовия пазар, забавен процес на икономическо и социално сближаване, ниска покупателна способност и неблагоприятни последици на индивидуално и обществено равнище. Успоредно с понятието за бедност, трябва да разгледаме и понятието „социално изключване“.

Дефиниция на ЕС за „социално изключване“:

„Социалното изключване е процес, при който определени хора са изтласкани на ръба на обществото и са възпрепятствани от пълно участие в него поради своята бедност или поради липсата на базови компетенции и възможности за учене през целия живот, или в резултат от дискриминация. Това ги отдалечава от възможността за работа, доходи и образование, както и до социални и общностни мрежи и дейности. Те имат ограничен достъп до власт и до органите, вземащи решение, и така често се чувстват безвластни и неспособни да упражняват контрол върху решенията, които влияят върху техния ежедневен живот.” [5]

Измерването на материалните лишения се базира на девет въпроса, свързани с различни ограничения пред домакинството – четири от въпросите отчитат обективни факти (притежание на кола, телефон, перална машина и т.н.), а останалите са обвързани по-скоро с усещанията на хората (ограничава ли се домакинството в отоплението, може ли да пътува или да посрещне неочаквани разходи за ремонт например).

От 2021 г. се включва нов показател за тежки материални и социални лишения, който показва липсата на необходими и желани предмети за водене на достоен живот. Изчислява се като дял на лицата от населението, които не могат да си позволят 7 от 13 показателя – 6 на индивидуално ниво и 7 на ниво домакинство.

Друг показател е линията на бедност „Линия на бедност“ е монетарен показател за идентифициране на бедните в обществото. Линията на бедност от изследването „Статистика на доходите и условията на живот (EU-SILC)“ представлява 60 на сто от медианния общ разполагаем нетен доход на еквивалентна единица. В Табл.1 можем да разгледаме данните за 2022 за линията на бедност на страната.

Международна научна конференция
„МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ – 2024

година на провеждане на изследване		2022
референтна година на дохода		2021
Едно лице	в евро	3 227
	в лева	6 311
	в ППП	5 866
Двама възрастни с две деца под 14 години	в евро	6 777
	в лева	13 254
	в ППП	12 319

Табл. 1. Линия на бедност за страната 2022

За 2024 Министерският съвет прие линия на бедност общо за страната в размер на 526 лв. **средно** месечно на лице от домакинство, която е определена през 2022 година при данни от 2021 година. В сравнение с предходната година размерът на линията на бедност нараства с 4.3%, а относителният дял на бедното население нараства с 0.8 процентни пункта. Нарастването на прага на бедност в периода от 2018 до 2022 г. се дължи почти изцяло на номиналния ръст на доходите в домакинствата, но през последните години има съществени изменения в поляризацията и диференциацията на доходите.[4]

	2019	2020	2021	2022	2023
Общо за страната	40.8	40.0	39.7	38.4	37.2

Табл. 2. Неравенство в разпределението на дохода - коефициент на Джини за България за периода 2019-2023г. Източник: Инфостат

Коефициентът на Джини, който е мярка за неравенството в разпределението на доходите в обществото за страната намалява от 39,6 през 2018 г. до 38,4 през 2022 г., но устойчиво се задържат на високи нива. В Таблица 2 са представени данните за последните 5 години. България заема водеща позиция по отношение неефективните политики за постигане на справедливо разпределение на доходите. При тази ситуация се налага съществена промяна в подхода за осигуряване на ефективна социална подкрепа, която да гарантира не само адекватен размер на получаваните помощи, но същевременно следва да стимулира активността на хората за включване на пазара на труда при непрестанно подобряване на тяхната пригодност към неговите изисквания, отговорното родителство и на качеството на социалните услуги.[4]



2. Работещи бедни – дефиниции и специфики

Някои учени определят работещите бедни като феномен и дори специфично явление. Все още тази група се дефинира трудно и именно за това в таблица 3 ще разгледаме някои от най-често използваните дефиниции в икономическите и социалните науки.

Термин	Определение
Дефиниция на ЕС за „работещи бедни“	Нискодоходен праг: по-малко от 60% от медианния еквивалентен доход на домакинството (Относителна монетарна бедност)
Икономическа дефиниция	Работещите бедни“ са лица, които са заети, често на пълен работен ден, но чийто доход пада под прага на бедността. Въпреки заетостта си, те се борят да покрият основните разходи за живот като жилище, храна, здравеопазване и образование.
Социологическа дефиниция	„Работещи бедни“ се отнася до работници, които поради ниски заплати, липса на обезщетения и недостатъчно работно време остават в бедност. Тази група често е изправена пред несигурност на работата, ограничени възможности за напредък и бремето на балансирането на множество нископлатени работни места.
Дефиниция на Международната организация на труда	„... онези, които работят и принадлежат към бедни домакинства

Табл. 3. Дефиниции „работещи бедни“

В Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социално-то включване 2030 на България, работещите бедни са определени като: *Заети лица във възрастовата група 18–64 години, които са в риск от бедност.* [3]

Въпреки разнородността на представените дефиниции, можем да изведем три, общи за тях, фактора, продуциращи „работещи бедни“ – ниската трудова интензивност, размерът на домакинството и ниските трудови доходи. Може да се предположи, че засегнати от бедност по време на работа са най-често лицата с ниска квалификация и тези, които не са с пълна трудова заетост – сезонна, временна, почасова или на непълно работно време.[1] Ниската квалификация, липсата на образование и специфични умения са основни рискови фактори за изпадане в бедност. Нивото на образо-

вание има ключова роля в адекватното включване на пазара на труда и социалното осигуряване и от там степента на получени нетни доходи.

Сезонната заетост също предполага нестабилност при получаването на доходите и невъзможност за адекватно покриване на всички разходи в домакинството през цялата година. Освен това в България сезонната заетост се свързва с недобри практики от към трудово правоотношение – осигуряване на непълнен работен ден, на нереален получен доход и др. Това са фактори, които влияят негативно върху социалния статус на индивида след приключване на сезонната заетост. Например като възползване обезщетения за безработица и др.

Непълното работно време също е фактор за нисък доход на индивида или домакинството. Но въпреки това отново има силна зависимост между квалификацията на индивида и неговото образование и дохода получен за непълнен работен ден.

	(% от съвкупността)				
	2019	2020	2021	2022	2023
Заети на непълно работно време	30.8	33.6	25.4	23.5	30.1
Заети на пълно работно време	7.8	8.4	8.9	9.0	10.3

Табл. 4. Работещи бедни – заети на непълно и пълно работно време.

Източник: Инфостат

Същевременно, разпределението на доходите сред заетите лица, като цяло, може да бъде обяснено чрез индивидуалните им характеристики и спецификите на трудовите пазари, както и с други фактори. Така, бедност сред тях може да се прояви не само, когато те са временно или почасово заети, а и в случаите на постоянни договори, с пълно работно време. Получаваните трудови доходи са едно от най-важните измерения за качеството на положената работа. Те са основната изгода във връзка със заетостта, която има стойност за работещите и най-многостранный инструмент за достигане на различни други цели. Много често са и в тясна асоциация с други обективни и субективни измерения на качеството на труда. Третата предпоставка, водеща до бедност, е наличието на голямо домакинство с повече деца. Да имаш три или четири деца е опасен избор за домакинствата от гледна точка риска от изпадане в бедност. В много случаи работните заплати и нетрудовия доход за отделно лице не могат да бъдат описани като „ниски”, но не са достатъчни за да удовлетворят нуждите на цялото семейство, или да кажем на домакинство от 4-5 лица. Наличието на две, три или повече деца е още по-възможен фактор за преминаване в групата на бедните на самотен родител, или на семейство само с един работещ. Всъщност, след раздяла или развод, дори и наличието само на две деца може да бъде проблематично. Нуждите на вече формиралите се две домакинства (в повечето случаи на бившия съпруг, който живее сам и на майката с децата) нарастват с почти 30% [1].

Ако например регионален разрез на процента „работещи бедни“, ще видим, че най-висок относителен дял -15.5 е в Югозападния район. Стойностите, отнасящи се до другите райони за близки като например на Североизточния район и Южен централен се доближават – 10.7 и съответно 10.0.(Табл.5)



година на провеждане на изследване	2023		
референтна година на дохода	2022		
статистически район	Заети		
	общо	мъже	жени
Северозападен район	8.3	6.4	10.3
Северен централен район	7.9	9.1	6.5
Североизточен район	10.7	11.9	9.2
Югоизточен район	11.4	14.2	8.1
Югозападен район	15.5	15.1	16.0
Южен централен район	10.0	11.6	7.9

*Табл. 5. Относителен дял на работещи бедни
(за лица във възрастова група 18-64 г.) по пол. Източник: НСИ*

В Табл. 6 са поместени данните за нивата на средните брутни заплати по региони в страната. Коефициентът на Джини и нивото на средната брутна заплата са свързани по начин, който отразява разпределението на доходите и общото икономическо състояние на страната.

Статистически райони	Тримесечия на 2023 година			
	I	II	III	IV
Северозападен район	1443	1521	1568	1672
Северен централен район	1455	1513	1564	1643
Североизточен район	1587	1671	1729	1824
Югоизточен район	1543	1594	1656	1746
Югозападен район	2367	2457	2487	2647
Южен централен район	1501	1575	1636	1717

*Табл. 6. Средна брутна месечна заплата на наетите лица по трудово и служебно правоотношение по статистически райони и области през 2024 година.
Източник: НСИ*

Става ясно, че проблем на работещите бедни в България не е само ниската минимална работна заплата, а и като цяло niskият размер на съвкупния доход, постъпващ в и разпределен между членовете на домакинството. Като цяло доходите, които се реализират на трудовия пазар са niskи. Затова може да се обобщи, че бедността сред работещите е функция от множество фактори – niskо качество на заетост, niskи доходи, размер и зависимости в домакинствата и т.н. Всички те са важен фактор, който не трябва да се омаловажава при анализите на социалната политика.[1]

3. Ролята на фирмената социална политика за намаляване на относителния дял на работещите бедни.

В България можем да разграничим няколко вида социална политика – държавна, общинска и фирмена. Докато държавната политика прокарва основните направления за организиране на социалната политика в сферата на разпределение на доходите и намаляване на бедността, социалното осигуряване и подпомагане, а общинската се опитва да затвърди и награди социалните мерки според нуждите на конкретния регион, то ролята на фирмената социална политика все още не се разглежда в по-широк аспект.

Фирмената социална политика се отнася до набора от принципи, стратегии и действия, които една компания предприема, за да отговори на социалните и екологичните очаквания на обществото. Тя обикновено включва инициативи, насочени към подобряване на работната среда, подкрепа на местните общности, устойчиво развитие и отговорно използване на ресурсите. Един от основните компоненти на фирмената социална политика е кадровата социална политика или управлението на човешките ресурси. Една от основните функции при управлението на човешките ресурси е регулирането на трудовите правоотношения като коректно изплащане на всички социални (здравни и пенсионни осигуровки), определяне на нивото на месечно възнаграждение и навременното му изплащане, осигуряване на безопасни условия на труд. Все повече международните компании се опитват да наградят тези основни функции на управлението на човешките ресурси като създават социална политика с допълнителни социални придобивки. Тези допълнителни придобивки често имат пряко влияние върху нетния месечен доход на служителите и покупателната им способност. Те изграждат по-стабилна социална среда.

Една от най-често срещаните социални придобивки са ваучерите за храна, които фирмите предоставят на служителите със съдействието на държавата. При получена квота, фирмите могат да предоставят до 200лв. ваучери за храна на своите служители, като самата компания не заплаща данък за това. Когато говорим за работещи бедни, придобивките за храна са от съществено значение за покупателната способност на домакинството.

Фирмена социална политика разбира се е пряко обвързана и със развитието на самата компания и нейното ниво на печалба. Компаниите с голям пазарен дял също включват и допълнителни средства за гориво и транспорт. Подобен тип бенефити създават условия на сигурност у служителите, а и допринасят за съкращаването на определени разходи в домакинството на работника.

Аспектите на фирмената социална политика се свързват и със здравеопазване, обучение и допълнителна квалификация и др. Допълнителното здравно осигуряване предоставя на служителите възможност да ползват здравни услуги, които се покриват от фонда на здравното застраховане. Допълнителната здравна застраховка се изплаща от компанията. Разходите за здраве могат да бъдат голямо перо в домакинствата с повече деца. Този социален акт на компаниите има важна роля за т.нар. работещи бедни. Фирмената социална политика е важен аспект на съвременното управление, който не само подобрява имиджа на компанията, но и създава стойност за всички заинтересовани страни. В тази връзка за „работещите бедни“, социалната политика на компаниите може да създаде стабилна основа за излиза на рисковата група на бедността. Фирмената социална политика би могла да преодолее недостатъците на държавната и общинска социална политика и „запълни“ липсващите звена, свързани със социална сигурност и осигурителна защита. Фирмената социална политика може



да бъде мощен инструмент в борбата с бедността, когато е добре планирана и изпълнена. Чрез подобряване на условията на труд, осигуряване на социални услуги, инвестиции в обществени проекти и подкрепа за образованието и развитието на умения, компаниите могат да направят значителен принос за намаляване на бедността и повишаване на икономическото благосъстояние.

Използвана литература:

1. Благойчева, Хр. „Работещите бедни” като хибридна монетарна категория – дискусия и проявление, 2013
2. Богданов, Г., Захариев, Б. Борба с детската бедност и насърчаване на социалното приобщаване на децата, 2007
3. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване, 2030
4. Икономически и социален съвет. Анализ на причините, факторите и тенденциите за наличието и обхвата на групата на така наречените „работещи бедни“. Препоръки и предложения за законодателни промени за ограничаване на това явление., 2024
5. Съвместен доклад за социално включване от 2004 г.

НАПРАВЛЕНИЯ

**МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ИНОВАЦИИ В
ПСИХОЛОГИЯТА, СОЦИАЛНИТЕ ДЕЙНОСТИ
И В ПЕДАГОГИКАТА**

**ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ И
ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО ПОСРЕДСТВОМ
СЪТРУДНИЧЕСТВО И ОБМЕН НА ЗНАНИЯ**

**КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ И ЕРАТА НА
ИНФОРМАЦИОННОТО ОБЩЕСТВО**

