

Факултет по науки за образованието и изкуствата
СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Faculty of Educational Studies and the Arts
SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

EDUCATIONAL
AND SOCIAL
STUDIES

1/2021

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

доц. г-р Марина Пиронкова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITOR-IN-CHIEF

Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

РЕДАКТОРИ

проф. гнн Мира Цветкова-Арсова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. гнн Цветанка Ценова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. г-р Васка Станчева-Попкостадинова,
Югозападен университет „Неофит Рилски“

проф. г-р Евгения Цанкова,
Университет „Роджър Уилямс“, Бристол

доц. г-р Габриела Кирова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. г-р Стефан Стефанов,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. г-р Бистра Мизова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. г-р Калина Алексиева,
ШУ „Епископ Константин Преславски“

зл. ас. г-р Магдалена Гюрова-Стоянова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITORS

Prof. Mira Tzvetkova-Arsova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Tsvetanka Tsenova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Vaska Stancheva-Popkostadinova, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”

Prof. Jenny K. Tsankova, PhD,
“Roger Williams” University, Bristol

Assoc. Prof. Gabriela Nikolova Kirova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Stefan Stefanov, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Bistra Mizova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Kalina Aleksieva, PhD,
Konstantin Preslavski University of Shumen

Senior Asst. Prof. Magdalena Gyurova-Stoyanova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Дизайн на корицата: Снежина Бисерова

Графичен дизайн: Явор Грънчаров

Превод на английски: Александър Байтошев

Техническа поддръжка: Евгени Венков

Cover design: Snezhina Biserova

Graphic design: Yavor Grancharov

Translated by: Alexander Baytoshev

Technical support: Evgeni Venkov

Списанието е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания
на Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(проект „Нови възможности и перспективи пред научните онлайн издания“, № 3594 / 2021 г.)

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:

<https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/edu-study>

ISSN 2738-8298



Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“
Адрес: София, 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А | journal-es@fnoi.uni-sofia.bg



ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки

Книжка № 1, 2021

Година I, том 1

СЪДЪРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧНИ И ПРИЛОЖНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНО ПРОУЧВАНЕ ЗА ГЕОМЕТРИЧНИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ, ИЗУЧАВАНИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Гергана Христова 3

„АВТЕНТИЧНИЯТ ГЛАС“– ОСНОВНО ИЗРАЗНО СРЕДСТВО НА СЦЕНАТА И НЕОБХОДИМ КОМПОНЕНТ НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Зоя Капон 13

ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ – НЕОБХОДИМО УСЛОВИЕ ЗА БЪДЕЩИЯ УЧИТЕЛ ПО МУЗИКА

Ралица Димитрова 25

РЕГИСТРИРАНЕТО НА СИГНАЛИ И ПРОСЛЕДЯВАНЕ НА СЛУЧАИ НА НАСИЛИЕ НАД ДЕЦА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ЕКСПЕРТИ

Елена Керанкова 35

ЧУЖДЕСТРАНЕН ОПИТ И СРАВНИТЕЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

СРАВНЕНИЕ НА СТРУКТУРНИТЕ МОДЕЛИ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ, РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ И СЪРБИЯ

Светозар Петров 49

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences
Issue No 1, 2021
Volume 1 Year I

CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A SURVEY ON THE GEOMETRIC KNOWLEDGE AND SKILLS STUDIED IN PRIMARY CLASSES

Gergana Hristova3

“AUTHENTIC VOICE” – MAIN MEANS OF EXPRESSION ON THE STAGE AND A NECESSARY COMPONENT OF COMMUNICATION COMPETENCE

Zoya Kapon. 13

DIGITAL COMPETENCE – A NECESSARY CONDITION FOR THE FUTURE MUSIC TEACHER

Ralitsa Dimitrova 25

SIGNAL REGISTRATION AND CASE MONITORING OF CHILD ABUSE IN THE EYES OF EXPERTS

Elena Kerankova 35

FOREIGN EXPERIENCE AND COMPARATIVE RESEARCH

COMPARING OF STRUCTURAL MODELS IN SCHOOL EDUCATION IN BULGARIA, THE REPUBLIC OF NORTHERN MACEDONIA AND SERBIA

Svetozar Petrov49

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНО ПРОУЧВАНЕ ЗА ГЕОМЕТРИЧНИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ, ИЗУЧАВАНИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Гергана Христова

Резюме: Настоящата статия представя анализ на резултатите от проведен тест със студенти-педагози от две специалности на Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Студентите, бъдещи начални учители се обучават в ОКС „Бакалавър“ и са трети курс. Целта на теста е установяване на подготовката и знанията на студентите-педагози по отношение на геометричния учебен материал за началните класове преди да се запознаят с темата „Геометрия“ в лекционния курс по дисциплината.

При обучението на студентите от специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика“ и „Начална училищна педагогика и чужд език“ в семинарните и практическите упражнения по дисциплината „Дидактика на математиката“ беше проведен тест, включващ 12 затворени въпроса от учебния материал – геометричните знания и умения, изучавани от първи до четвърти клас.

Проведеното проучване установи знанията на студентите-педагози. Резултатите са използвани с научна цел за формиране на изводи и препоръки, свързани с повишаване качеството на обучението на студентите-педагози в семинарните и практическите упражнения по съответната дисциплина.

Статията представя част от изследователската работа по Национална програма „Млади учени и постдокторанти“ - <https://www.mon.bg/bg/100542>.

Ключови думи: геометрия; математика; начално училище; обучение на студенти; резултати

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A SURVEY ON THE GEOMETRIC KNOWLEDGE AND SKILLS STUDIED IN PRIMARY CLASSES

Gergana Hristova

Abstract: This article is an analysis of the results obtained after a survey/test with students-pedagogues from two different programs at the Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. The surveyed students, future primary teachers, were in their third year of bachelor’s studies. The purpose of the test was to establish the preparation and knowledge of the students-pedagogues towards the geometric learning material for primary classes before getting acquainted with the topic of “Geometry” in the lecture course in the discipline.

During the training of students from two different specialities Pre-school and Primary School Education and Primary School Education and Foreign Language Teaching in seminars and practical exercises on the subject Didactics of Mathematics a test was conducted, including 12 close-ended questions from the study material – geometric knowledge and skills studied from first to fourth grade.

The survey disclosed the knowledge of the students-pedagogues. The results were used for scientific purposes in order to formulate conclusions and recommendations related to improving the quality of training of students-pedagogues in the seminar and practical exercises in the respective discipline. This article is part of the research work on the National Program “Young Scientists and Postdoctoral Students” - <https://www.mon.bg/bg/100542>.

Keywords: geometry; mathematics; primary school; education of students; results

УВОД

Обучението по математика в началния етап на основно образование е насочено към овладяване на базисните знания, умения и отношения в областта на аритметиката и геометрията, изграждащи началната математическа грамотност и значими за формиране на съвременни ключови компетентности (MON, 2015).

При академичната подготовка на съвременните студенти е необходимо да се използват различни форми и методи за организация на учебния процес. Целта е свързана с подобряване качеството на образованието чрез придобиване от студентите на практически

опит и умения за бъдещата им професионална реализация. В направено изследване, свързано с обучението по математика на учениците от началните класове е установена нуждата от допълнителна работа по отношение на геометричните знания и свързаните с тях умения (Kirova, Aleksieva, Dushkov, Zafirova, Hristova, 2017).

Според авторката Г. Кирова „геометричните знания в подготвителна група/клас и в началните класове се изучават с пропедевтичен характер – като важна основа за системното изучаване на курс по геометрия в следващите учебни класове“ (Kirova, 2018: 992). Това изисква да се провери до каква степен студентите-педагози притежават знания по отношение на геометричния учебен материал за началните класове преди да си припомнят някои от основните геометрични понятия и да се запознаят с методиката на работа за правилното формиране на геометричните знания и умения при учениците от началните класове по темата „Геометрия“ в лекционния курс по дисциплината.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕН ТЕСТ СЪС СТУДЕНТИ-ПЕДАГОЗИ ЗА ГЕОМЕТРИЧНИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ, ИЗУЧАВАНИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

През текущата 2020/2021 учебна година със студенти бъдещи начални учители, обучавани по дисциплината „Дидактика на математиката“ бе проведен тест за установяване на подготовката и знанията на студентите-педагози по отношение на геометричния учебен материал за началните класове преди да се запознаят с темата „Геометрия“ в лекционния курс по дисциплината.

Общият брой на студентите-педагози от трети курс в ОКС „Бакалавър“, които са попълнили теста е 92. Те са разпределени както следва:

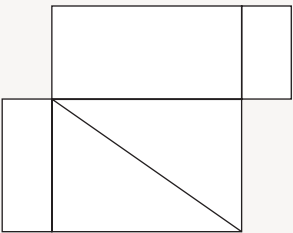

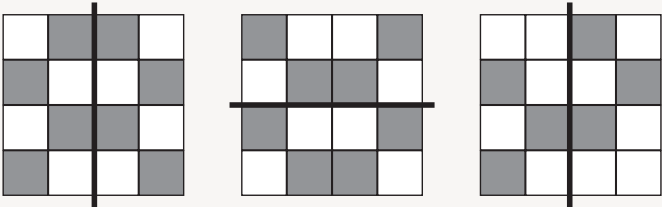
- „Предучилищна и начална училищна педагогика“ – 68 студенти;
- „Начална училищна педагогика и чужд език“ – 23 студенти.

Тестът се състои от 12 затворени въпроса. Включени са въпроси, проверяващи знанията на студентите за изучавания геометричен материал по класове.

В Таблица 1 са посочени включените въпроси в теста и броя на студентите, които са отговаряли на посочените в нея вариантни отговори.

Таблица 1. Отговори на въпросите от теста

Въпроси	Отговори	Брой/процент отговорили студенти	
		Брой	Процент
1. Какви типове геометрични задачи изучават учениците от началните класове? а) задачи за измерване, чертане и именуване; б) текстови задачи; в) задачи за ориентиране в пространството; г) задачи за намиране на обиколка; д) логически задачи. Може да отбележите повече от един верен отговор.	а, б, в, г, д	11	12,09%
	а, б, г, д	10	10,99%
	а, б, в, г	12	13,19%
	а, в, г, д	2	2,20%
	б, в, г, д	1	1,10%
	а, б, г	21	23,08%
	а, б, д	1	1,10%
	а, б, в	2	2,20%
	а, в, г	8	8,79%
	а, г, д	3	3,30%
	б, г, д	2	2,20%
	а, б	1	1,10%
	а, г	13	14,29%
	б, д	1	1,10%
	а	1	1,10%
б	2	2,20%	
2. Как правилно се измерва отсечка с линия? а) измерването започва от началото на линията и стига до края на отсечката; б) нулата (нулевото деление) върху линията се поставя в началото на отсечката; в) като се сравни дължината на отсечката с дължината на линията.	б	74	81,32%
	а	17	18,68%
3. Какво е характерно за отсечката? а) отсечката може да бъде измерена; б) отсечката няма начало и край; в) дължината на отсечката може да се измери в сантиметри. Може да отбележите повече от един верен отговор.	а, в	86	94,51%
	а	3	3,30%
	б	1	1,10%
	в	1	1,10%
4. Кой ред съдържа правилно записан начин за намиране обиколка на равностранен триъгълник? а) $P = 13 \text{ cm} + 13 \text{ cm} - 13 \text{ cm}$; б) $Об. = 3 \cdot 13 \text{ cm}$; в) $Об. = 13 \text{ cm} + 13 \text{ cm} + 13 \text{ cm}$. Може да отбележите повече от един верен отговор.	б, в	69	75,82%
	б	2	2,20%
	в	11	12,09%
	а, в	1	1,10%
	а	8	8,79%
5. Какво знаят учениците за равностранния триъгълник? а) има три страни; б) страните му са с равни дължини; в) две от страните му са равни по дължина. Може да отбележите повече от един верен отговор.	а, в	72	79,12%
	в	12	13,19%
	б, в	2	2,20%
	а, б	5	5,49%

6. Какви са характеристиките на един лъч? а) има начало и край; б) има начало и няма край; в) няма начало, но има край.	б	87	95,60%
	а	4	4,40%
	в	2	2,20%
7. В кой клас учениците изучават мерната единица за ъгъл – градус? а) в първи клас; б) във втори клас; в) в трети клас; г) в четвърти клас.	г	80	87,91%
	в	9	9,89%
	б	2	2,20%
8. Как учениците в началните класове измерват големината на ъгъл? а) на око; б) с линия; в) с пергел; г) с транспортир.	г	89	97,80%
	в	2	2,20%
	б	2	2,20%
9. Колко ръба има геометричното тяло куб? а) 8; б) 10; в) 12; г) 14.	в	69	75,82%
	а	22	24,18%
10. Колко са правоъгълниците във фигурата? а) 5; б) 7; в) 9.	б	80	87,91%
	а	10	10,99%
	в	1	1,10%
			
11. Коя е 15-тата фигура в модела? 	б	82	90,11%
	а	9	9,89%
12. На коя от фигурите е показан огледален образ? 	а	80	87,91%
	б	9	9,89%
	в	2	2,20%
а) Фиг. 1; б) Фиг. 2; в) Фиг. 3.			

Видно от отговорите на въпрос 1 е, че само 12,09% от студентите са посочили всички типове геометрични задачи, които се изучават от учениците от началните класове. По-висок процент от решилите теста студенти са посочили четири от предложените вариантни отговори – 27,48%. Най-висок е процентът 40,67% на получените отговори, свързани с три от типовете геометрични задачи. Според 23,08% от изследваните студенти в началните класове се изучават задачи за измерване, чертане и именуване; текстови задачи и задачи за намиране на обиколка. Този въпрос дава възможност за вариантни отговори от студентите. Те имат възможност да отбележат повече от един верен отговор. В таблица 1 са посочени различните комбинации от отговори, които са посочили студентите. Може да се заключи, че студентите не са съобразили, че въпросът обхваща всички типове геометрични задачи, които изучават учениците от първи до четвърти клас.

Въпрос 2 се отнася до правилния начин за измерване на отсечка с линия. Това умение от геометричното учебно съдържание се формира в първи клас. Важно е учителя да обръща специално внимание на правилното поставяне на линейката, а именно измерването от нулевото, вместо от първото деление. Въпросът е включен в теста поради факта, че това е една много често допускана грешка от учениците (Kirova, 2009). Вижда се, че 81,32% от студентите-педагози са избрали правилния отговор на този въпрос. Останалите 18,68 % са посочили грешен отговор – измерването започва от началото на линията и стига до края на отсечката. От получените резултати, може да се обобщи, че студентите бъдещи начални учители знаят как правилно се измерва отсечка и нямат затруднения по този учебен материал.

На въпроса „Какво е характерно за отсечката?“ 94,51% от изпълнилите теста са дали правилен отговор, избирайки двата варианта на отговор. Само един студент е посочил грешен отговор, а именно – отсечката няма начало и край. Останалите отговори около 4% са за един от възможните отговори. Спрямо посочените високи резултати отново може да се заключи, че студентите имат добри познания за геометричната фигура отсечка.

Данните от отговорите на въпрос 4 показват, че 75,82% от студентите са посочили правилните отговори. В този въпрос отново се изисква да се съобразят двата начина за намиране обиколка на равноностранен триъгълник – чрез събиране дължините на страните и чрез умножение дължината на страната на триъгълника по три. Висок е и процента (12,09%) на отговорите от студентите, че начина за намиране обиколка на равноностранен триъгълник е само чрез събиране дължините на трите му страни. Обезпокоителен е процента (8,79%) на далите грешен отговор. Би трябвало този геометричен учебен материал за втори клас да не затруднява бъдещите начални учители.

От получените резултати от въпрос 5 става ясно, че 79,12% от изпълнените теста имат познания за един от видовете триъгълници според страните – равнобедрения триъгълник. Процентът на студентите (13,19%), които споделят мнението, че две от страните на равнобедрения триъгълник са равни по дължина също се приема за положителен и свидетелства за добрите познания по геометрия на студентите.

Отговорите на въпрос 6 свидетелстват за отличните познания на изпълнените теста, тъй като 95,60% от студентите посочват правилния отговор. Само 4,40% от студентите-педагози посочват, че лъчът има начало и край, което най-вероятно се дължи на объркване и невникване във въпроса и посочените вариантни отговори. Това насочва също и към често срещана грешка при учениците от началните класове, свързана именно със запознаването с условието на дадена задача и нуждата учителите да работят върху това като насочват учениците към съсредоточаване и внимание при изпълнение на поставена задача.

Според 87,91% от участвалите в теста мерната единица за ъгъл – градус се изучава в четвърти клас. Висок е и процентът (9,89%) на студентите, които смятат, че правилния отговор на поставения въпрос 7 „В кой клас учениците изучават мерната единица за ъгъл – градус?“ е трети клас. Тези отговори са свързани с това, че по учебна програма понятието ъгъл се изучава в трети клас. Въпреки посочените грешни отговори е видно, че голяма част от студентите-педагози познават съдържанието на обучението по математика за началните класове и в частност геометричните знания, които малките ученици получават.

Съгласно получените отговори на въпрос 8 само 2,20% от бъдещите начални учители са допуснали грешка. Приблизително 98% от студентите-педагози знаят как учениците в началните класове измерват големината на ъгъл – с помощта на транспортир. Разбира се това е знание, което учениците използват и в по-горните класове. Именно в четвърти клас се поставя началото на уменията за измерване големината на ъгъл.

Следващият въпрос 9 е свързан със знание, което учениците в четвърти клас изучават съгласно новата учебна програма за обучение по математика (MON, 2018), а именно разпознаването на геометричните тела – куб, правоъгълен паралелепипед, цилиндър, пирамида, конус, кълбо и посочване елементите на геометричните тела куб и правоъгълен паралелепипед – стена, връх, ръб. Висок е процентът (75,82%) на далите правилен отговор. Близо една четвърт от студентите-педагози (24,18%) преценяват, че геометричното тяло куб има 8 ръба и съответно дават грешен отговор. Притеснителен е процентът на грешните отговори, тъй като геометричните тела и техните елементи също се изучават от учениците в средното образование.

При въпрос 10 посочените грешни отговори (над 12%) са свързани с неправилно преброяване на броя правоъгълници в начертаната геометрична фигура. Студентите посочват само явните правоъгълници без да съобразят, че е необходимо да се преброят и образуваните големи правоъгълници. Грешките вероятно се дължат и на неразбиране условието на задачата или липса на опит в решаването на подобни или сходни задачи. Най-често срещаният отговор, даден от 87,91% от студентите-педагози е 7 броя правоъгълници, което е и правилното решение на задачата.

Въпрос 11 е логическа задача, свързана с определяне на последователност от геометрични фигури в модел. Голяма част от студентите са се справили с решението ѝ и тя не ги е затруднила (90,11%). Грешките са свързани с неразбиране условието или неправилното преброяване на фигурите, което вероятно се дължи на разсейване.

Решението на последната задача във въпрос 12 отново е с висок процент верни отговори (87,91%). Задачата предполага посочване на огледален образ на поредица от фигури. Чрез тази задача на практическа основа се проверява способността на студентите да разпознават симетрията. Те трябва да преценят и отбележат коя от фигурите е разделена, така че да се получи огледален образ. Посочилите грешни отговори студенти (около 12%) най-вероятно не са могли да си представят как би изглеждал огледалният образ на дадените фигури.

Може да се обобщи, че студентите-педагози са се справили много добре с поставените задачи. Тестът е разработен в електронен формат, който бъдещите начални учители изпълниха онлайн. След приключване на теста те получиха резултатите от своето представяне – правилните отговори и съответно бяха оценени, като средния им успех е Много добър 5,24. Целта на теста беше самите студенти да проверят своите знания и умения по математика, в частност геометричния учебен материал за началните класове.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Усвояването на геометричното учебно съдържание от учениците в началните класове е от изключителна важност за полагането на основите на математическото мислене и необходимо условие за успешното обучение по математика в следващите класове.

Необходимо е при работата със студентите в семинарните и практическите упражнения по дисциплината „Дидактика на математиката“ да се използват повече задачи с практическа насоченост, така че самите бъдещи начални учители да са запознати с различни типове задачи и по този начин да поднасят учебния материал по достъпен начин на своите ученици. Така решаването на геометрични задачи в учебните часове по математика няма да бъде предизвикателство за учещите, а ще създаде

условия за по-висока ефективност на обучителния процес и по-добро усвояване на математическите знания от учениците.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Кирова, Г. (2018). Сравнителен анализ на геометричното съдържание в новите български учебници по математика за трети клас, International scientific conference: Knowledge, Knowledge International Journal, V 28.3, 991-996, Skopje. (Global Impact and Quality Factor 1.322 (2016) ISSN 2545-4439
- Кирова, Г, Алексиева, Л., Душков, Ив., Зафирова, Л., Христова, Г. (2017). Измерване на резултатите от обучението по математика в края на четвърти клас (10-11 годишни ученици), Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, том XXI D, Научни трудове от конференция „Иновации в образованието“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 856-874, ISSN (print):1314-6769. [Kirova, G., Aleksieva, L., Dushkov, Iv., Zafirova, L., Hristova, G. (2017). Izmervane na rezultatite ot obuchenieto po matematika v kraja na chetvurti klas (10-11 godishni uchenici), Godishnik na Shumenskiya universitet “Episkop Konstantin Preslavski”, tom XXI D, Nauchni trudove ot konferenciya “Inovacii v obrazovaniето”, Universitetsko izdatelstvo “Episkop Konstantin Preslavski”, 856-874, ISSN (print):1314-6769].
- Кирова, Г. (2009). Типични грешки по математика, допускани от учениците при самостоятелни работи (изходно ниво) в подготвителната група/клас и в началните класове. Начално образование, 4, 24.
- Учебна програма по математика за I клас. (2015). МОН, С. (<https://www.mon.bg/bg/1699>).
- Учебна програма по математика за II клас. (2016). МОН, С. (<https://www.mon.bg/bg/1997>).
- Учебна програма по математика за III клас. (2017). МОН, С. (<https://www.mon.bg/bg/1689>).
- Учебна програма по математика за IV клас. (2018). МОН, С. (<https://www.mon.bg/bg/2190>).
- Kirova, G. (2017). The geometric education contents the new study sets of mathematics for first grade, International scientific conference: Knowledge, Knowledge International Journal, V 19.2, Skopje. (Global Impact and Quality Factor 1.322 (2016) ISSN 1857-4439

За автора:

Гергана Христова, главен асистент, г-р във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Област на научни интереси - методика на обучението по математика в началните класове.
E-mail: g.hristova@fppse.uni-sofia.bg

About the Author:

Gergana Hristova, Senior Assistant Professor, PhD at Sofia University "St. Kliment Ohridski". Area of scientific interest - Pedagogy of Teaching Mathematics in the Primary School.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-2435>

Web of Science ResearcherID: AAM-4313-2021

Address: Faculty of Educational Studies and the Arts, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

E-mail: g.hristova@fppse.uni-sofia.bg

„АВТЕНТИЧНИЯТ ГЛАС“ – ОСНОВНО ИЗРАЗНО СРЕДСТВО НА СЦЕНАТА И НЕОБХОДИМ КОМПОНЕНТ НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Зоя Капон

Резюме: Този текст обсъжда понятието „автентичен глас“, като го свързва със съвременната комуникативна компетентност, предлагайки театрални техники за нейното усъвършенстване в педагогическата практика. Вниманието е насочено към един от елементите на комуникацията – речевото общуване в аспекта на неговата ефикасност. Идеята е, че един от елементите на комуникативната компетентност – езиковата, се състои не просто в познаването на езиковите елементи и правилата на тяхното свързване, но във владенето на „наезикови“ явления като интонацията, мелодиката, темпоритъма на речта, които са дълбоко лични и могат да изразят „автентичността“ на комуникаторите. Тя, от своя страна, е преди всичко разкриване на лично отношение към обекта на комуникацията. Според автора способността за подобно „лично полагане“ в комуникационния акт е гаранция за неговия успех и може да бъде развивана адекватно с театрални техники.

Ключови думи: „автентичен“ глас, комуникативна компетентност, общуване, театрални техники, себеизразяване

“AUTHENTIC VOICE” – MAIN MEANS OF EXPRESSION ON THE STAGE AND A NECESSARY COMPONENT OF COMMUNICATION COMPETENCE

Zoya Kapon

Abstract: This article discusses the concept of “authentic voice”, originating in theatrical training, in relation with communicative competency and offers specific theatrical techniques for its development in educational practice. The focus is on speech as one of the elements of communication, and its efficiency. Language is one of the elements of communicative competency, which favors social relationships through the creation of texts in the process of social interaction. Linguistic competence includes not just the knowledge of linguistic elements and the rules for their combining, but also

the mastery of paralinguistic phenomena such as intonation, prosody and rhythm of speech. These elements are deeply individual and can convey the communicator's "authenticity", in other words their personal attitude towards the object of communication. Our claim is that the capacity for such "personal investment" of the communication act, a warrant for its success, can be developed through theatrical techniques.

Keywords: communication competency, theatrical techniques, "authentic" voice, self-expression

„Аз се срамювам – рече Словото на Делото – от кyxотата си.
Аз осъзнавам бедността си – каза Делото на Словото, – като те видя.“
138, Залутани птици, III том, Рабиндранат Тагор

ГЛАС

Глас. Гласност. Гласовитост.

Многогласност.

Глас народен – глас божии. Глас меден, загорски.

Много му тѣнѣк гласецѣт. Глас силен като йерихонска трѣба. Не му се чува гласѣт. Глас в пустиня.

Гласище.

Подгласник.

Сладкогласен. Ангелогласен.

Несъгласен.

Гласни и съгласни /за буквите/.

Задгробен глас.

Безгласна буква.

Мисля на глас, огласявам.

Загубвам си гласа (преграквам).

Когато някое малко дете в моя роден край проговаряше бавно и трудно, давах му да пие вода от звѣнец. И като пиеше вода от звѣнеца, детето проговаряше със звѣнлив Глас.

Йордан Радичков, Акустичното гърне

Започвам необичайно – с цитати на два текста, които ме вдъхновиха да пиша за това, което ме вълнува, което наблюдавам, изучавам и прилагам в работата си на преподавател по актьорско майсторство – *актьорския глас*. Като човек на изкуството естествено съм привлечена от експресията на художественото слово и се доверявам на него преди логиката на научното мислене да вземе връх в разсъжденията ми.

Философското проникновение на Тагор в кратка, но блестяща афористична форма подчертава неделимостта на езика от света и неговата динамика, единството на видимото и мощната, безплътна, но действена и сътворяваща сила на Словото. „Глас“ на Йордан Радичков направо трепти с нашата българска душевност и същност – еднокоренната дума глас ражда думи и изрази, които създават цели светове, и то не какви да е, а с ярка национална *автентичност*, дълбинно български в своите форми, цветове, аромати. Магичното действие „*пиене на вода от звънец*“ пленява с идеята за уподобяването на глас и звън – звънът е призив, той винаги търси Другия в пространството на света.

Така текстовете на Тагор и Радичков по различен начин ме връщат към това, което Станиславски, структурирайки своята система за актьорско творчество, нарича „най-деликатна област“ на актьорското изкуство – *словото и „словесното действие“*. Съзнавайки първостепенната му роля в създаването на светове и идеи на сцената, класическият древногръцки театър още от самото си зараждане започва да търси начини за неговото усъвършенстване. Намира ги, изследвайки човешкия глас – как гласът се ражда в тялото и как се „опложда“ от духа на човека, за да се превърне в слово; каква е механиката му, кои са нейните етапи; кои са качествата на гласа и как те могат да бъдат подобрени, за да изрази този глас в най-разнообразни комуникативни ситуации най-тънките нюанси на мисълта и чувствата.

ЗА ОСНОВАНИЯТА НА ТОЗИ ТЕКСТ, ИЛИ ВМЕСТО УВОД

Две неща ме занимават в тяхната взаимовръзка: изкуството на сценичното слово и изкуството на словото, разбирано като „дарба за говорене“ в педагогическия дискурс. Като актриса и преподавател по актьорско майсторство и сценична реч ме интересува *автентичността на актьорското присъствие на сцената, постигнато чрез гласа*; като педагог, в т.ч. театрален – *възможността чрез средствата на театъра да се усъвършенства комуникативната компетентност на подрастващите*, и по-точно един от нейните аспекти: речевото поведение, „*подобряването на уменията на учениците за резултатно възприемане на дискурси и ефективно създаване на дискурси*“ (Петров, 2005); *как речевото общуване да стане по-ефикасно в процеса на социалната интеракция и да гарантира успешни социални взаимоотношения*. Един от елементите на комуникативната компетентност – езиковата, според мен се състои не просто в познаването на езиковите елементи и правилата на тяхното свързване, но във *влaдeенeтo* на „*надезикови*“ явления като *интонацията, мелодиката, темпоритъма на речта, които са дълбоко лични и могат да изразят „автентичността“ на комуникаторите*. Тя, от своя страна, е преди всичко разкриване на лично отношение

към обекта на комуникацията, „индивидуално мотивиран артефакт на интеракцията с ясно изразени социални функции“ (Петров, 2005). С други думи – необходимо е да бъде развивана способността за *лично полагане*, за *себеизразяване* на комуникаторите в комуникационния акт като гаранция за неговия успех.

Но какво общо има това със сцената и „автентичния“ глас?

ФЕНОМЕНЪТ „АВТЕНТИЧЕН ГЛАС“ В СЪВРЕМЕННАТА ГЛАСОВА ПЕДАГОГИКА

Автентичен според речника за чуждите думи в българския език (от гр. Authentikos) означава *същински, действителен, неподправен, достоверен*. А в тълковния речник е прилагателно със значения *истински, действителен, неподправен, несъмнен*. Двете значения – *действителен* и *неподправен*, се дублират, а *истински* се припокрива със *същински*, както *достоверен* с *несъмнен*, със съответните нюанси. Автентичният глас е идеалният за сценичната ситуация вариант, към който трябва да се стремим – глас, автентичен за жанра, за героя, за ситуацията. Това е гласът, който реагира най-достоверно и най-истински на онова, което става вътре в нас, и на онова, което ни заобикаля.

Трите водещи личности в съвременната гласово-говорна педагогика – Сисили Бери, Кристин Линклейтър и Патси Роденбърг – го определят респективно като „скрит“, „естествен“, „вътрешен“. Различните названия имат различен акцент, заради психологическите, историко-културните, географските и философските пространства, които влияят върху оформянето на методологията им. Педагогическата им работа е в сферата на англоезичния театър – те работят в най-престижните театрални институции в Англия и САЩ. Така при Кристин Линклейтър, която прилага методологията си най-вече в САЩ, смесването на различни култури влияе върху употребата и функцията на езика и гласа. Обединяването на достоверността на колективния театър с тази, идваща от традиционния индивидуалистичен американски театър, налага термина „естествен“ глас. А при Сисили Бери и Патси Роденбърг названията са „скрит“ и „вътрешен“. Всички те полагат сериозно начало в търсенето на психологическата и емоционалната достоверност на гласа на сцената във връзка с общественото развитие, театралните новости и националното своеобразие в страните, в които работят. Трите педагожки развиват по свой начин идеята, че всеки човек има глас с неограничени изразни възможности и че думите се „коренят“ в тялото. Прочее тази идея извират от философските системи на Изтока. Последовател на Рудолф Щайнер, Михаил (Майкъл) Чехов също споделя разбирането, че пластиката на тялото *възбужда душевен отклик*, който се „изплюсква“ в звук: „Когато изпълнявате тези жестове евритмично,

т.е. видимо, вие пробуждате във вас чувства, сили и образи, което съответства на съдържанието на всеки звук и жест. След като са пробудени в душата ви, те проникват в звука на вашия глас и правят речта ви съдържателна, жива, художествена. Те се комбинират в срички, думи и фрази, звуците си влияят взаимно, създават безкрайно разнообразие от нюанси и взаимно се обогатяват и променят“ (Чехов, 2016:59). Тук Майкъл Чехов акцентира върху единството на телесно и духовно. Всеки, изпълнявал физически тренинг с текст, е усетил благотворното влияние на телесното движение върху увеличаването на силата, плътността, тембрирането на гласа, а това практически е свързано с неговата пластичност и способност да изразява чрез мелодиката и интонацията разнообразни нюанси на мисълта и чувството. Сисили Бери например предлага упражнения с текст и движения, които нямат никаква, дори илюстративна връзка с това, което текстът говори. Но тези „физически действия“, както би се изразил Станиславски, са така промислени след анализ на текста, разбира се, че провокират определена сила и мелодика на гласа, които изразяват неговата емоционална страна. Принципът е същият като у Чехов...

Сисили Бери основава работата си на убеждението, че нашите естествени инстинкти, които съществуват в природата, са деформирани от различни обществени феномени още от раждането. Затова актьорът се нуждае от малко упражнения и ясно разбиране, за да освободи скритите си възможности и да се научи на трудната задача да действа правилно в момента под въздействието на интуицията. Според педагожката голата „техника“ е мит, тъй като в действителност няма правилен глас. „Неправилното използване на гласа води до невъзможност за изразяване на чувства, ограничава активността, притъпява изразителността. Тези блокажи се умножават и са резултат от придобити навици, които достигат до автоматизъм, незабелязани и непознати, те стоят между гласа на актьора, това, което е и какво би могло да бъде. Тези блокади няма да изчезнат сами“ (Бери, 1996). Методиката ѝ е основана на идеята, че речта е част от цялото, израз на вътрешния живот; че безцветните и еднообразни технически упражнения сами по себе си не могат да бъдат успешни – гласът трябва да бъде „освободен“. И тъй като изразителността му зависи от емоциите, при гласовата тренировка Бери настоява на добрата поезия, която предизвиква отзвук у говорещия, чувства, които ежедневната реч и ежедневните ситуации не могат да му дадат. В предговора към нейната книга „Voice and the Actor“ Питър Брук пише: „След нейното обучение за глас научих, че актьорите не говорят за гласа, а говорят за културата на човешките отношения.“ (Бери, 1996). Упражненията за развитие и усъвършенстване на актьорския глас дават не техничност, а свобода на актьора, дават му самопознание – за

собственото му тяло и за собствения му вътрешен живот, който той споделя с другите в процеса на художествената комуникация.

Бери, Линклейтър и Роденбърг развиват свой собствен метод за работа с гласа, който си поставя за цел дълбокото му освобождаване чрез естествения енергиен потенциал като опозиция на развиването на вокална техника. Независимо от различните индивидуални особености в подходите на всяка една от тях, те използват сходни принципи и механизми за постигане на крайната цел: разширяване на диапазона на гласа, подобряване на артикулацията, разбирана като изразно средство, и свързване на физическите характеристики на гласа с дълбините на психическия живот на човека – принцип, на който настоява и Станиславски, структурирайки за пръв път в историята на театъра цялостна система за актьорско творчество, основана на единството и взаимната обусловеност на физическия (външен) и психическия (вътрешен) живот на човека. И трите педагожки залагат на демистифицирането на процеса на говорене и на творческото прилагане на основни психо-физически упражнения. В техните школи се работи активно и много ефективно върху познанието на гласа във физически и психологически план, актьорът минава прецизна подготовка, целта на която е да му даде ясно разбиране за неговия скрит потенциал – освобождаването на този „скрит” или „естествен”, „вътрешен” глас.

Тренировъчните системи са изградени не просто от доказали практиката си физически упражнения – те са дълбоко психологически промислени и мотивирани, имат своя философска основа, често са строго индивидуални. Изключително важно е в процеса актьорът да си задава въпроси и да им отговаря с нарастващо познание, което идва след индивидуалното органично преживяване. Според Линклейтър „ако можеш още отначало да си задаваш въпроси за новите усещания, които преживяваш, и дори казваш на глас отговорите им, тогава процесът ще се ускори, а ефектът от него ще се увеличи двойно.”

Основна изходна точка в тренинга на Линклейтър е релаксацията и съсредоточаването чрез медитация. Тя споделя, че е изключително повлияна от техниките на Матиас Александър, Моше Фелденкрайс и Ига Ролф, които работят върху задържащите и деформиращи гласа психологически блокажи, предизвикани от редица негативни социалнопсихологически фактори, от отбранителните механизми на човека, принуден да се справя с агресията на социалната среда, където конкуренцията и състезанието с другите са безжалостни, натиска на материалното върху духовното в съвременния свят, с различни урбанистични явления, които засилват самотата, невротичността и страха от неизвестното в едно свръхдинамично променящо се ежедневие, където личността не намира ориентири и губи идентичност. Най-малкото състената шумова среда

увеличава психическото напрежение, атаката върху сетивата намалява слуховата чувствителност на индивида и естествената адаптация към многократно повишените децибели променя гласа по силата на уподобяването (ритмическа приспособимост). Високото говорене (сякаш се надвикваш с някого или не те чуват) е вече нормално явление. Приспособения към градската шумова среда глас получава нейните оттенъци, той е лишен от нюанси, разгръща се в тесния диапазон на горния резонанс. В процеса на работа решаващо значение имат дишането и дихателните упражнения. Важен е процесът на осъзнатост на цялостното физическо телесно присъствие.

Как да бъдем точни, истински, органични, ясни, чуваеми, разбираеми, въздействащи, ярки в конкретната актьорска ситуация с конкретния авторов текст? Да си върнем отново естествеността на нашата първоначална природа, изисква дълги тренировки и представлява голямо духовно постижение.

Един от големите режисьори и театрални педагози на нашето време Питър Брук изследва физиологическия диапазон и семантичните стойности на звука и ритъма като елементи на човешкия глас и доказва, че за него словото и пластиката са две степени на един цялостен, непрекъснат мисловно-емоционален комуникативен процес, „една огромна невидима формация“: „Думата не започва като дума – пише Брук, – тя е крайният резултат, който започва като импулс“ (Брук, 1978:26). Брук говори за музиката, възникваща от контраста между ритъма и звуковете, и търси „животинската музика на речта“, дълбокия, същинския, автентичния глас, който трябва да намери и съвременният актьор. Глас, драматичен по самото си съществуване. „Гласът е като планина с пещери. Влезте във всички пещери, които намерите. Упражняваме се, за да освободим гласа. След това важното е да открием нещо правдиво помежду си, нещо, което да не бъде театрално. Правдивото е по-драматично“ (Брук, 1978:159).

Не може да разглеждаме гласа си отделно и само във връзка с актьорската си работа. Напрежението и ограниченията, които нормално имаме като личности, са неделима част от напрежението и общуването ни като актьори. Трудно е да се говори за гласа по общ начин, тъй като той е индивидуален за всеки човек. Както миризмата, пръстовите отпечатъци, така и гласът на всеки един от нас е неповторим и строго индивидуален. Става въпрос за начина, по който комуникираме вътре в себе си, за много фактори, както физиологически и психологически, така и технически, които го определят. Намирането на истинските и най-искрени тонове на конкретния актьорски глас е процес, който не спира. Това е непрестанно движение, както развитието на човешката и актьорската личност – възрастта, житейските и творчески

натрупвания, емоционалните състояния, промяната на житейските условия и отраженията им върху творческия индивид. За да намерим лекотата и истинността на нашия глас и пълноценно да го използваме като изразно средство в живота и още повече в изкуството, преди всичко трябва да опознаем възможностите му и да стигнем до целия му потенциал. Целта не е щампата за „красив“, „актьорски“ глас, а опознаване, намиране и овладяване на собствените гласови данни в обхвата на собствените естествени физиологически възможности. Това е процес на дълбоко психологическо и творческо търсене, а не повърхностно и технично насилие. Изисква се висока мобилизация на цялата психо-физика и интелект. Първата стъпка по пътя към откриване на най-скритите струни на „актьорската цигулка“ – *автентичния глас*, е активното лично решение и желание за работа, засилването на творческата воля. След тежката индивидуална работа на самопознание следва творческият процес на прилагане на дълбоките искрени нотки на неповторимия глас към конкретната актьорска задача. Балансът е много деликатен: да се запази основният истински характер на собствения глас, да се направи той голям и податлив, за да изразява чувства, различни от нашите собствени, и то изразени пред голяма аудитория. Гласът ни трябва да остане верен на себе си, така че да отразява не само това, което мислим и чувстваме, но също така и нашето физическо присъствие. В театъра ние боравим с думи, които не са наши собствени. Трябва да намерим начина да ги изразим и да ги направим наши собствени, като търсим наши емоционални и интелектуални мотиви, за да им придадем смисъл, а речта ни да остане жива. Този процес може да продължи, като станем най-чувствителни към тялото и мислите си. Изучавайки ги, да намерим участъците с най-голяма степен на напрежение. Кога се проявява и какво го предизвиква? Какви са страховете на личността ни. Да разберем връзките между емоциите и напрежението ни, между задълбочаването на дишането и появата на звука от неговите корени, когато в процеса са въввлечени цялото тяло и психика. Това вече е нашето цялостно психо-физическо присъствие, нашата автентичност.

Какъв е смисълът на това дълго и бавно „пиене на вода от звънец“ според поетическия образ от Радичковия „Глас“? Отговорът може да бъде: достигането на максимално въздействие на сценичния образ и присъствието на актьора в него в процеса на художествената комуникация в театъра. Този процес би могъл да бъде определен като усъвършенстване на *актьорската комуникативна компетентност*. Творческата работа по освобождаването на *автентичния глас* във всеки свой етап крие огромен комуникативен потенциал.

КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ И МЯСТОТО НА „АВТЕНТИЧНИЯ“ ГЛАС СРЕД НЕЙНИТЕ КОМПОНЕНТИ

Понятието *комуникативна компетентност* има дълга история. Съществуват много модели и противоречиви или непълни определения. У нас то се разглежда най-вече в рамките на методиката на обучението по роден език. Въведено е през 1960 година от Дел Хамауей Хаймс, който го дефинира като *модел с езикови, психофизически и социални характеристики*. Други изследователи го определят като „миксиране“ на тези характеристики. В нашия случай (гласово-говорната подготовка на актьора) те могат отчетливо да бъдат наблюдавани и тренирани; тяхната природа е именно *езикова (текстът), психо-физическа (гласът) и социокултурна (творческият резултат – сценичното произведение)*. Заниманията на всяко едно от посочените равнища е свързано с осмисляне на знания за гласа и развиване на умения за неговото владеене, използване в реална и конкретна сценична ситуация, а комуникативната компетентност е именно *единство от знания и умения за общуване*. В театъра комуникативната ситуация е, от една страна, между актьорите в роля в директното общуване на сцената и от друга – косвено (а в Брехтовия театър и пряко) с публиката. Комуникацията е *езикова (словесна) и паралингвистична (пластиката на актьора – мимика, жест, поза, глас със своя интонация и мелодика)*. Осъзнатото усъвършенстване на всяка една от съставките в процеса на актьорския тренинг означава „специфицирано усвояване и действие както на знания, така и на умения, защото логиката показва, че без знания не би могло да се създадат и умения“ (Ефтимова, 2007). Според А. Ефтимова „няма причина в социолингвистичната, стратегийната, дискурсна и езиковата компетентност да не се предвидят знания и умения за използването на паралингвистичните средства като функционална подсистема на езиковите“ (Ефтимова, 2007). Още повече че в Единната общеевропейска езикова рамка комуникативната компетентност се разбира *като вербална и невербална способност за общуване*, което предполага да се оцени и открие ролята на невербалните средства, да се намерят адекватни начини за тяхното усъвършенстване. Театралната работа предполага много възможности за трениране точно на тези елементи на комуникативната компетентност. Ето защо прагматизираме темата за *автентичния глас*. Идеята е, че един от елементите на комуникативната компетентност – езиковата, се състои не просто в познаването на езиковите елементи и правилата на тяхното свързване, но във владенето на „наезикови“ явления като интонацията, мелодиката, темпоритъма на речта, които са дълбоко лични и могат да изразят „автентичността“ на комуникаторите, която, от своя страна, е преди всичко *разкриване на лично отношение* към обекта на комуникацията.

Способността за подобно „лично полагане“ в комуникационния акт е гаранция за неговия успех и може да бъде развивана адекватно в процеса на актьорската работа върху художествения текст. Ето защо не е лишено от смисъл усилието да се прилагат театрални подходи в обучението по различни дисциплини. Особено важно е това за хуманитарните дисциплини, най-вече за обучението по литература – както за развиване на комуникативната компетентност на учениците, така и на тази на учителя, който преподава художествените текстове, именно в тази нейна част, която се отнася до словесната изразност – свободното боравене с паралингвистичните средства интонация, ударения, паузи, мелодика и темпоритъм на речта. Едно, защото ги „огласява“ чрез своето четене пред учениците, друго, защото самата негова интерпретация е нещо дълбоко лично и изисква „автентичност на присъствието“; доколкото самият акт на четенето прави литературата „частно притежание“ (Йорданова, 2014).

Тази автентичност на присъствието се носи от гласа, който трябва да бъде отгледан внимателно и търпеливо, със съзнанието, че е най-съвършено изразно средство, дадено на човека от природата. Как обаче и къде? Не всички минават през театралните школи, особено през такива, в които има задълбочени и отговорни преподаватели по глас. Според мен това трябва да бъде ангажимент на българското училище, което трябва да включи в образователните си програми обучение по театър, така както съществува обучение по изобразително изкуство, пеене и музика, още повече, че сред собствените му задачи е изграждането на социокултурните компетентности, чрез които се очаква обучаваните да се впишат активно в полето на културната комуникация. Част от часовете по роден език и по литература например могат да бъдат посветени на обучение по художествено слово (някога наричано по руска традиция „изразително четене“ – „вы-разительное чтение“; идеята датира от края на 19. век в българското образование!) и по правоговор, но изучаван с творческите игрови начини, които предлага за усъвършенстване на звучащата реч дисциплината техника на говора. „Специфичните актьорски техники за работа с текста могат да бъдат разглеждани като практически метод на учене чрез дейност и като комуникативен подход – своеобразно творческо реагиране на текста, което сменя от учениците принудата да споделят често властово налагани интерпретативни схеми и клиширани тълкования и утвърждавайки правото на им на различност, да провокира тяхната чувствителност, мисловност, инициативност и отговорност [...] съ-участието и съ-творчеството, насочеността към общуване и изразяване, активното включване на Другия при изпълнението на творческите задачи [...] е средство за разбиране на другостта“ (Колева, 2010: 98). В този смисъл актьорските подходи при работа с художествен текст са прекрасен начин за *трениране на стратегийната и дискурсната*

компетентност (по модела на М. Canale, 1983).

Театрално-творческата работа по освобождаването на *автентичния глас* включва психо-физически тренинг (релаксация, дихателни, вокални и артикулационни упражнения със снемане на паразитното напрежение и съхраняване и увеличаване на психо-физическата енергия, задачи за разграничаване и балансиране на личната енергия и енергията на ролята – всичко това с насоченост към развитие на въображението), както и строго промислени упражнения за работа с художествения текст, придружени с психологически анализ на съпътстващите затруднения. Всеки конкретен момент от работата крие *огромен комуникативен потенциал – възможности за развиване на различните елементи на комуникативна компетентност*. Това прави изучаването на театър в училище, включването на театрални занимания или прилагането на театрални техники и театрално-интерпретативни подходи в преподаването на различни учебни дисциплини, особено на тези от хуманитарния цикъл, повече от необходимо.

В различни школи и направления на педагогическото реформаторство се описва как театралната дейност може да бъде образователна и образователната дейност – театър.

Моята практика на театрален педагог (университетски и в специализирано училище по изкуствата) и експериментите ми дават основание да твърдя, че театралните стратегии и подходи са приложими в обучението по различни предмети, особено по тези от хуманитарния цикъл – те могат да развият и допълнителни умения и способности, нагласи и ценности, които надхвърлят рамките на театралната дейност. Сред тях е и *комуникативната компетентност – езикова и социокултурна*, заложена в Държавните образователни изисквания по различни хуманитарни дисциплини, а също и в Общата европейска езикова рамка. Компонент на тази компетентност според мен са и паралингвистичните средства, сред които с особено внимание трябва да се отнесем към развитието на *автентичния глас* като уникално изразно средство на отношението на човека към света.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Berry 1996: Berry, С. Голос и актър, М: Московский фонд сохранения культуры, 1996 [Golos i aktor, M: Moskovskij fond sohroneniya kuljturyj 1996]
https://royallib.com/book/berri_siseli/golos_i_akter.html 08.04.2021.
- Bruk 1978: Bruk, P. Празното пространство. – В: Избрани произведения, превод Ел. Сотирова, С.: НИ, 1978:26, 159 [Praznoto prostranstvo. – V: Izbrani proizvedenija, prevod El. Sotirova, S.: NI, 1978:26, 159]

- Canale 1983: Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. // Language and Communication. Eds. J.C. Richards and R. W. Schmidt. Longman, 1983.
- Chehov 2016: Chehov, M. За техниката на актьора, С.: Изток-Запад, 2016, с. 59. [Za tehnikata na aktyora, S.: Iztok- Zapad, 2016, 2016, s.59]
- Eftimova 2007: Eftimova, A. Към общ модел на комуникативната компетентност, LiterNet, 26.01.2007, № 1 (86) [Към общ model na komunikativnata kompetentnost v ezikowoto obuchenie] <https://liternet.bg/publish9/aeftimova/kompetentnost.htm>, 08.04.2021.
- Koleva 2010: Koleva, I. Детската театрализирана игра като възможен прочум на художествения текст, Пловдив: Пловдивско университетско издателство [Detskata teatralizirana igra kato vyzmozhen pro'it na hudozhestveniya tekst, Plovdiv: Plovdivsko univeristetsko izdatelstvo, 2010]
- Petrov 2005: Petrov, A. Комуникативната компетентност – фактор за професионалната реализация на учителя по български език // *Български език и литература* (електронна версия), 2005, № 2 [Komunikativnata kompetentnost – factor za profesionalnata realizaciya na uchitelja po bylgarski // *Bylgarski ezik i literatura* (elektronna versiya), 2005, № 2] <https://liternet.bg/publish/apetrov/komunikativnata.htm>
- Yordanova 2014: Yordanova, Y. Учителският хабитус. Социологическу поглед към професията учител по литература [Uchitelskiyat habitus, Sotsiologicheski pogled kum profesijata uchitel po literatura] https://juliajordan.wordpress.com/2014/04/03/uchitelskiat_habitus/ 18.05.2021.

За автора:

Зоя Капон – асистент в Педагогически факултет на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“. Магистър по театър. Доктор по педагогика.
Област на научни интереси: театър, образователен театър, кукловодство и култура на говора.
E-mail: zoyakapon@yahoo.com

About the Author:

Zoya Capon – Assistant Professor at the Faculty of Pedagogy of Plovdiv University “Paisii Hilendarski”, PhD
Scientific interests in the field of theater, educational theater, puppetry and culture of speech.
E-mail: zoyakapon@yahoo.com

ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ – НЕОБХОДИМО УСЛОВИЕ ЗА БЪДЕЩИЯ УЧИТЕЛ ПО МУЗИКА

Ралица Димитрова

Резюме: Ситуирането на учебния процес в електронна среда през март 2020 г., поради епидемиологичната обстановка и разпространението на коронавирусна инфекция (COVID-19) в страната, постави нови предизвикателства пред училищното образование. Статията представя общ преглед на уменията, които трябва да притежават бъдещите учители по музика, за реализиране на обучение по музика в електронна среда. Акцентира се върху потребността от дигитално подготвени учители по музика, които да реализират целите на обучението както в присъствена, така и в електронна среда. Изведени са примерни дейности, в хода на които се реализират компетентности, осигуряващи безпрепятствена професионална реализация в сферата на училищното образование.

Ключови думи: дигитална компетентност, музика, обучение, електронна среда

DIGITAL COMPETENCE – A NECESSARY CONDITION FOR THE FUTURE MUSIC TEACHER

Ralitsa Dimitrova

Abstract: Summary: The situation of the educational process in the electronic environment in March 2020, due to the epidemiological situation and the spread of coronavirus infection (COVID-19) in the country posed new challenges to school education. The article presents an overview of the skills that future music teachers must have to implement music education in an electronic environment. Emphasis is placed on the need for digitally trained music teachers to realize the learning objectives in both face-to-face and electronic environments. Exemplary activities have been carried out in the course of which competencies are realized, which will ensure unhindered professional realization in the field of school education.

Keywords: digital competence, music, training, electronic environment

УВОД

Необходимостта от социално дистанциране, наложено поради пандемичната обстановка в страната и разпространението на коронавирусна инфекция (COVID-19) през месец март 2020 година, подтикна съвременното общество към дигитално общуване, подчинено на информационните и комуникационните технологии (ИКТ). Дигиталните технологии направиха комуникацията между хората възможна и дадоха нова насока на училищното образование.

Извеждането на учебния процес от класната стая и ситуирането му в електронна среда през март 2020 година показва необходимост от разгръщане на личностни и професионални компетентности в учителите. Оптимизирането на методите и формите на работата за обучение в електронна среда наложи адаптиране и реализиране на учебното съдържание посредством средствата на информационните и комуникационни технологии. Училищното образование се изправи пред невъзможността за реален контакт между учители и ученици, което доведе до търсене на работещи механизми, приложими в сферата на образованието. Промените в училищното образование засегнаха не само ученици и учители, но и студентите, обучаващи се в педагогически направления. Учебната програма на студентите с педагогически профил залага провеждане на учебни практики, осигуряващи възможност за наблюдение на взаимодействието и комуникацията в реална работна среда (класната стая) между ученици и учители, и провеждане на стажантска практика, даваща възможност на студентите на практика да приложат придобитите знания от своето обучение.

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата разработка има за цел да покаже необходимостта от дигитално подготвени учители по музика с налични умения и знания за реализиране на обучение по музика както в присъствена, така и в електронна среда.

Изследването се реализира с 9 студенти, редовно обучение от IV курс, специалност „Музика“, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, гр. София.

Основен метод за реализиране на изследването е наблюдението. То целенасочено обхваща учебната дейност на студентите за периода октомври 2020 г. – юни 2021 г. по дисциплините: *Методика на обучението по музика V – XII клас*, *Текуща учебна практика V – XII клас*, *Хоспитиране V – XII клас* и *Стажантска практика*.

Обучението в електронна среда наложи приспособяване на студенти и преподаватели към дистанционното общуване за нуждите на учебния процес. Предизвикателствата, пред които се изправиха участниците в учебната дейност, се концентрираха в запознаване и използване на

дейностите и ресурсите в системата Мудъл (Moodle), посредством която се реализира учебната работа по дисциплините: *Методика на обучението по музика V – XII клас, Текуща учебна практика V – XII клас, Хоспитиране V – XII клас*. Търсенето на ефективни методи и форми на работа, чрез които да се осигури качествено обучение, наложи развиване на дигитални умения като необходимо условие за провеждане на обучение в електронна среда.

За реализиране на дисциплината *Хоспитиране V – XII клас* за учебната 2020/2021 г. в процеса на хибридно обучение в базовото 51 СУ „Елисавета Багряна“, гр. София, студенти, учители и ученици провеждаха своята учебна дейност в платформите *Zoom, Google meet* и *Classroom* посредством общ профил в *gmail*. В хода на осъществяване на връзка между ученици и студенти се констатираха затруднения от страна на студентите, което показва необходимост от обучаване на студентите в работа с интернет платформи за онлайн комуникации (*Classroom, Zoom, Google meet, Microsoft teams*). Констатираните трудности в процеса на реализиране на наблюдение в базовото училище сигнализираха за необходимост от целенасочена работа в посока на повишаване на дигиталните умения на студентите.

Европейската рамка за дигиталната компетентност на учителите залага „набор от специфични умения“ (DigCompEdu, 2017), насочени към повишаване на нивото на тази компетентност и насърчаване на включването на иновациите в образованието. Заложените 6 области на дигитална компетентност (професионална ангажираност, дигитални ресурси, преподаване и учене, оценяване, овластяване на учащите) съставят комплекс от умения, които трябва да притежава всеки учител в системата на училищното образование. Използването на дигиталните технологии за комуникация с ученическия и учителския колектив е базисно умение за бъдещия учител. Създаването и споделянето на дигитални ресурси, приложими в учебната работа на учителя за онагледяване на учебното съдържание, налагат притежаване на умения в сферата на ИКТ. Това показва, че за нуждите на учебно-възпитателния процес бъдещите учители трябва да имат познания за осъществяване на обучение посредством „мултимедийни образователни продукти“¹ (Lazarova-Georgieva, 2012: 195).

Според Националната квалификационна рамка (Министерски съвет, 2012) студентите трябва да притежават фактологични и теоретичните знания, чрез които да реализират своите професионални компетентности.

1 Мултимедийните образователни продукти са специално създадени за целите на обучението. Осигуряват интерактивна поддръжка на звук и видео, т.е. могат да обединят четирите вида информация: текст, статични изображения, звук и динамични изображения (Lazarova-Georgieva, 2012: 195).

Реализирането на обучение по музика в електронна среда предполага, че наред със специфичните теоретични и практични знания по музика учителят на XXI век трябва да има познания и умения в областта на интернет ресурси, които могат да бъдат приложими в учебния процес:

- интернет приложения (*Classroom, Zoom, Google meet, Microsoft teams*) – свободното боравене с тях дава свобода за успешна комуникация с ученическия и учителския колектив;
- нотописни програми (*Finale, Sibelius*) – използването им за илюстриране на елементите на нотописа предполага възможност новото знание за учениците да се адаптира и представи посредством средствата на ИКТ. Процесът на усвояване и затвърждаване на елементите на нотописа посредством въвеждане на нотен материал в компютърна партитура позволява разнообразни дейности като: възпроизвеждане на създадената композиция, транспониране на творбата, прослушване на композицията посредством изпълнение на различни музикални инструменти, задаване на промени, отнасящи се до темпото и динамиката при изпълнение;
- програми за монтаж и аранжиране на музика (*Camtasia Studio, Filmora, Sony Vegas Pro*) – практическите умения за обработка на видео и аудио информация дават широк спектър от възможности (реализиране на концертна програма в електронна среда, видео урок, създаване на инструментал към песен), които са напълно приложими за обучението по музика в електронна среда.

Дигиталните умения на студентите от специалност *Музика* в посочените области ще осигурят практическа възможност за адаптиране на учебния материал за нуждите на дистанционното обучение в електронна среда. Тесните познания по гореизложените области гарантират създаване на продукт (видео урок, инструментал, нотен материал), приложим за целите на учебната работа по музика в общообразователното училище.

За формирането на този нов учебен опит студентите от специалност *Музика* бяха изведени извън дейностите и ресурсите, които предлага системата Moodle, и провокирани да приложат своите умения и знания в друга интернет платформа (*Google meet, Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams*). Поставянето на това условие е продукувано от заложената в Европейската рамка за дигиталната компетентност на учителите *Професионална ангажираност*, която е насочена към използването на дигиталните технологии при взаимодействието с ученици и за индивидуално професионално развитие. Избраните платформи са съобразени с реализирането на учебна дейност в базовото на специалността училище – 51 СУ „Елисавета Багряна“, гр. София, и чрез тях се предвижда възможност за провеждане на стажантска практика на студентите от специалност *Музика* в последния, осми семестър от тяхното обучение.

Дефинирането на условието на финалното задание в дисциплината *Методика на обучението по музика V – XII клас* дава подробни указания за изготвянето на дигитален ресурс върху учебното съдържание по музика, представящ ново знание за учениците от пети до десети клас. Задължително условие е в представения дигитален ресурс да присъстват трите основни дейности: възприемане (слушане на музика), възпроизвеждане (пеене) и творчество.

Практико-приложната насоченост на поставената задача се реализира в дисциплината *Текуща учебна практика V – XII клас* чрез представяне на разработения от студента дигитален ресурс (видео урок, презентация, инструментал) посредством интернет платформа, различна от Moodle – *Google meet, Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams*, и провеждане на час по музика пред останалите колеги от курса.

Това поставя студента в ролята на учител, който организира онлайн среща във виртуална класна стая, осигурява безпрепятствено присъствие в нея на своите колеги и провежда учебен час по музика в електронна среда чрез предварително подготвени дигитални ресурси.

Дадените указания за създаването на дигитален учебен ресурс и представянето му в електронна среда, различна от Moodle, трябва да бъдат следвани от студентите при изпълнението на заданието:

Избиране на клас и тема от учебното съдържание по музика V – X клас.

Запознаване със съдържанието на учебниците, представящи избраната тема.

- Адаптиране на учебното съдържание за нуждите на електронната среда, посредством презентация, видео урок, инструментал.
- Избиране на интернет платформа.
- Създаване на виртуална класна стая.
- Осигуряване на безпрепятствено присъствие на всички наблюдаващи чрез изпращане на линк към всички участници, предварително ситуирани в Moodle.
- Представяне на урок по музика пред останалите студенти от курса въз основа на предварително изработени дигитални ресурси.
- Заданието е със срок от две седмици, като в него взимат участие 9 студенти от IV курс, специалност *Музика*.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Настоящата разработка насочва вниманието към необходимата и актуалната към днешния момент педагогическа подготовка, която трябва да притежават бъдещите учители по музика, за реализиране на обучение по музика в електронна среда. На преден план се извежда необходимостта от дигитална компетентност, която ще позволи адаптиране на учебното съдържание за нуждите на образователния процес,

ситуиран във виртуалната класна стая. Според Съев студентите трябва да притежават редица умения, които ще гарантират ефективно им участие в процеса на обучение в електронна среда. Той разделя уменията в шест групи: „традиционни умения (четене на академичен текст, самостоятелно намиране на учебни ресурси), компютърни умения (работа с операционна система и офис приложения), умения за работа с електронна учебна среда (ползване на различните информационни и комуникационни функции на средата), умения за участие в компютърно опосредствана комуникация (използване на различни софтуерни приложения), умения за електронно учене (умения за учене в електронен контекст), умения за учене чрез сътрудничество и учене в екип“ (Saev, 2010: 160).

В хода на направените наблюдения се констатира, че нито един от студентите няма технически затруднение в процеса на създаване на дигитални ресурси, реализиращи образователни цели по учебния предмет Музика. Това може да се обясни с изучаването на дисциплините: Компютърен нотопис и приложна оркестрация (в трети и пети семестър), Музикални компютърни технологии (в четвърти семестър), Мултимедийно учебно съдържание (в часа по музика в шести семестър) и Звуков дизайн (в седми семестър).

Съдържателната част на представените ресурси отговарят на условието за присъствие на основните дейности (възприемане, възпроизвеждане и творчество), чрез които се изграждат музикалноизпълнителските и музикалноаналитичните компетентности в учениците. Видео уроците са с ясно очертани уводна, същинска и заключителна част, в които са разположени дейностите и се въвежда новото знание за учениците. За правилното композиране на урока по музика пряко отношение имат дисциплините Методика на обучението по музика I – IV клас и Методика на обучението по музика V – XII, които запознават студентите със спецификата на учебното съдържание в съответния етап, с методите и формите на работа, необходими за осъществяване на качествено обучение по музика.

В процеса на провеждане на час по музика в електронна среда при четирима студенти се констатира технологична бариера и затруднение при работа с избраното от тях интернет приложение, а именно:

- трудност при инсталиране и регистриране в приложението;
- затруднения при създаване на виртуална класна стая;
- затруднения при изпращане на линк към останалите участници;
- затруднения при озвучаване на презентациите.

Посредством допълнителна работа със студентите, изпитващи технологични затруднения, поставеното задание се изпълни успешно. Доказателство за това е успешното реализиране на проведената в осми семестър на учебната 2020/2021 г. стажантска практика за студентите

от IV курс, специалност Музика. Поради епидемиологичната обстановка в страната студентите стартираха своята стажантска практика, като показаха комплекс от дигитални умения, които им позволиха да адаптират и реализират учебното съдържание по музика в електронна среда. За нуждите на такова обучение студентите разработиха ресурси (видео уроци, караоке, инструментали и дигитални тестове), които приложиха в своята стажантска практика.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Адаптирането и представянето на урок по музика в електронна среда спомага за повишаване на уменията на студентите чрез развиване на редица компетентности:

- Цифрова компетентност² – познаването и разбирането на цифровите технологии разкрива възможност за общуване, търсене, събиране и споделяне на информация, изискваща критичен и отговорен подход при нейното използване. Успешното реализиране на учебен час в електронна среда осигурява нов учебен опит за студента през стажантската практика в последния осми семестър и за предстоящата професионална реализация в учителската професия.
- Многоезикова компетентност – тази компетентност определя способността за ефективно използване на различни езици за разбиране и тълкуване на понятия в устен и в писмен вид. При избора на интернет приложения и работата с тях за реализиране на поставената задача студентът е изправен пред езикова бариера, чието преодоляване гарантира положителен опит от проведената дейност.
- Личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене – тази компетентност се изразява най-общо в уменията на човек да разсъждава и да проектира конструктивно своето време за търсените цели. Реализирането на поставената пред студентите задача ще осигури увереност в техните знания и способности за преподаване на учебното съдържание в електронна среда. Това умение ще се преобразува в положителна нагласа и „любопитство за търсене на възможности за учене и развитие в различни жизнени контексти“ (OV S189, 2018: 10). Постигането на определена цел, която

2 Цифрова компетентност – препоръката на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот определя цифровата компетентност като „уверено и отговорно ползване и ангажираност с цифровите технологии за учене, на работното място и за участие в обществото. Тя включва информационна грамотност и грамотност по отношение на данните, общуване и сътрудничество, медийна грамотност, създаване на цифрово съдържание, безопасност, решаване на проблеми и критично мислене.“ (OV S189, 2018: 9).

се изразява в мотивация за работа по поставен проблем, ще повиши нивото на ангажираност на студента. Мобилността, която предлага дистанционното обучение, дава достъп до неограничени ресурси, които могат да бъдат използвани за целите на обучението. Водещ фактор при работата на студента в електронна среда е умението да координира своите действия съгласно търсения резултат и изпълнението на поставената задача.

- Предприемаческа компетентност – основава се на творческо и критично мислене. В основата на предприемаческата компетентност е способността за решаване на проблеми. Справянето с несигурността в организирането и провеждането на час в електронна среда, рискът от евентуален неуспех при проблем с интернет връзката или интернет приложението води до формиране на решителност и до поемане на инициативност в критични ситуации.
- Компетентност за културна осведоменост и изява – изразява се в ангажираност за разбиране, развиване и изразяване на собствените идеи. Положителният опит от представяне на тематичен урок по музика посредством интернет платформа, различна от Moodle, се реализира в продуктивност на базата на търсенето на иновационни решения за адаптирането и оптимизирането на учебния процес по музика.

Посочените ключови компетентности осигуряват умения и знания, които бъдещите учители по музика трябва да притежават. Техният опит от проведената дейност ще намери приложение в педагогическата им реализация. Според Националната квалификационна рамка (Министерски съвет, 2012) с придобиването на своята бакалавърска степен студентът трябва да има и придобит практически опит посредством нови, нестандартни подходи и решения. Търсенето на иновационни решения, които да гарантират качествено обучение в електронна среда, е актуален проблем за образователната система.

Оптимизирането и адаптирането на учебното съдържание за нуждите на обучението в електронна среда изисква справяне с редица предизвикателства, пред които се изправят бъдещи и настоящи учители по музика:

- технически познания за онлайн платформи и приложения за осъществяване на връзка с учениците;
- контрол върху моментното възприемане на новото знание от учебното съдържание;
- контрол върху дейността възпроизвеждане при синхронно изпълнение на песен или ритмичен съпровод;
- адаптиране на учебното съдържание спрямо електронната среда;
- задържане на вниманието и концентрацията на учениците.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въз основа на направените наблюдения може да се обобщи, че решението за качествено провеждане на обучение по музика в електронна среда, за нуждите на общообразователното училище, е в дигитално подготвените учители, имащи необходими практични и теоретични знания и умения за адаптиране и представяне на учебното съдържание посредством ИКТ. Това налага необходимост от развиване на дигитална компетентност в студентите, която да осигури възможност за разработване на дигитални ресурси върху учебното съдържание. Според Велева „днес учебният процес е немислим без използването на непечатни медии или електронни средства за комуникация, чрез които се провокира активността на обучаемите, стимулира се мотивацията им за учене, желанието им за участие в процеса на обучение, стремежът им за успеваемост“ (Veleva, 2016: 49).

Перспективата в развитието на образованието е насочена към подобряване на качеството и ефективността на обучението. Обучението в електронна среда е реалност, пред която се изправят действащи и бъдещи учители в системата на образованието. Дигиталната компетентност е необходимо условие за качествената подготовка на бъдещите учители по музика. Развиването и подобряването на дигиталните умения на студентите ще осигури безпрепятствена професионална реализация в сферата на училищното образование.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Велева, Б. (2016) Електронни форми на дистанционно обучение по немски език за студенти от специалност „Международни отношения“ – В: Сборник с научни доклади от Шеста национална конференция „Електронното обучение във висшите училища.“, (с. 47-52) София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Veleva, B. (2016) Elektronni formi na distantsionno obuchenie po nemski ezik za studenti ot spetsialnost „Mezhdunarodni otnoshenia“ – V: Sbornik s nauchni dokladi ot Shesta natsionalna konferentsia „Elektronnoto obuchenie vav visshite uchilishta,“ (s. 47-52) Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski“.]
- Лазарова-Георгиева, С. (2012) Обучение в дигитална среда. Велико Търново: УИ „Св. Св. Кирил и Методий“. [Lazarova-Georgieva, S. (2012) Obuchenie v digitalna sreda. Veliko Tarnovo: UI “Sv.Sv. Kiril i Metodii“.]
- Съев, С. (2010) Педагогически поглед върху компетентностите на електронния студент. – В: Съвременното обучение между теорията и практиката. (с. 158-166) София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010. [Saev, S. (2010) Pedagogicheski pogled varhu kompetentnostite na elektronnia student. – V: Savremennoto obuchenie mezhdu teoriyata i praktikata. (s. 158-166) Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski“.]

Наредбата за изменение и допълнение на Наредба № 10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование (ДВ, бр. 73 от 2016 г.)

<https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2136904663> (прегледан на 27.04.2021)

[Naredbata za izmenenie i dopalnenie na Naredba № 10 ot 2016 g. za organizatsia na deynostite v uchilishtnoto obrazovanie (DV, br. 73 ot 2016 g.)

<https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2136904663> (accessed 27.04.2021)]

Национална квалификационна рамка на Република България <https://www.aubg.edu/documents/1536>, (прегледан на 27.04.2021) [Natsionalna kvalifikatsionna

ramka na Republika Bulgaria <https://www.aubg.edu/documents/1536>, (accessed 27.04.2021)

Официален вестник на Европейския съюз. С 189/ 22.05.2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=BG> [Ofitsialen

vestnik na Evropeyskiya sayuz. S 189/22.05.2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=BG>]

За автора:

Ралица Димитрова – г-р, главен асистент във „Факултет по науки за образованието и изкуствата“, катедра „Музика“.

E-mail: r.dimitrova@fnoi.uni-sofia.bg

About the Author:

Ralitsa Dimitrova – PhD, Senior Asst. Prof. in “Faculty of Educational Studies and the Arts”, Department „Music“.

E-mail: r.dimitrova@fnoi.uni-sofia.bg

РЕГИСТРИРАНЕТО НА СИГНАЛИ И ПРОСЛЕДЯВАНЕ НА СЛУЧАИ НА НАСИЛИЕ НАД ДЕЦА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ЕКСПЕРТИ

Елена Керанкова

Резюме: В статията се представят резултати от проучване сред експерти в областта на закрила на детето относно: ефективността на наличните процедури и системи за регистриране на сигнали и проследяване на случаи на насилие и пренебрегване на деца; опита на службите и проблемите и трудностите, с които се сблъскват при събирането и обработката на данни за случаи на насилие над деца; потребността от обучения, както и предложенията за подобряване работата. Резултатите показват, че все още няма единна система за регистриране и анализ на случаите на насилие над деца. Информацията е разпокъсана и се използва основно за целите на съответните институции. Изтъква се необходимостта от въвеждане на единни показатели и дефиниции на отделните видове насилие над деца, както и осигуряване на обучение на различни нива.

Ключови думи: насилие над деца, регистриране, обучение, Координационен механизъм

SIGNAL REGISTRATION AND CASE MONITORING OF CHILD ABUSE IN THE EYES OF EXPERTS

Elena Kerankova

Abstract: The article presents the results of a study among experts in the field of child protection on the effectiveness of existing procedures and systems for reporting and tracking cases of violence and neglect of children; the experience of the services, the problems and difficulties they face in collecting and processing data on cases of violence against children, the need for training, as well as suggestions for improving the work. The results show that there is still no unified system for registration and analysis of cases of violence against children, the information is fragmented and used mainly for the purposes of the relevant institutions. The need to introduce uniform indicators and definitions of different types of violence against children is emphasized, as well as to provide training at different levels.

Keywords: : violence against children, registration, training, Coordination mechanism

ВЪВЕДЕНИЕ

В последните десетилетия в България бяха извършени сериозни промени в системата за закрила на деца, бяха предприети и съществени законодателни промени, включително и насочени към превенцията на насилие над деца (Stancheva-Popkostadinova, 2014).

Наличната законодателна рамка регламентира функционирането на следните системи за сигнализиране и поддържане на данни за сигнали и случаи на насилие над деца (Kerankova, 2021):

- национална информационна система за деца в риск (чл. 17 а, т. 9 от ЗЗДет.). В правомощията на председателя на Държавната агенция за закрила на детето (ДАЗД) е нейното създаване и поддържане, като в глава седма от Правилника за прилагане на закона за закрила на детето (ППЗЗД) е уредено функционирането на системата. Регламентирано е въвеждането на данни да се осъществява на три нива: общинско, регионално, национално.

На общинско ниво въвеждането се осъществява от Дирекция „Социално подпомагане“ (ДСП), на регионално ниво – от Регионалните дирекции за социално подпомагане (РДСП), на национално ниво председателят на ДАЗД „поддържа, ръководи и координира функционирането на Националната информационна система“ (чл. 66 от ППЗЗД).

- Създаден е и хармонизиран **телефонен номер** с национално покритие за информиране, консултиране и помощ на деца. В правомощията на председателя на ДАЗД е неговото изграждане и поддръжка (чл. 17а, ал.1, т. 9 от ЗЗДет.). Функционирането на линията е уредено в глава осма от ППЗЗД. В случай на получен сигнал за дете в риск се сигнализира незабавно съответната ДСП за проучване и оценка на сигнала. (чл.71, ал. 1, т. 1 от ППЗЗД).
- Налични са **регистри за деца**, нуждаещи се от специална закрила, в това число деца жертви на насилие (чл. 21, ал. 1, т. 6, а от ЗЗД), които се водят от ДСП. ДСП води дневник за регистриране на сигнали в интегрираната информационна система на Агенция за социално подпомагане (АСП) (чл.10, ал. 2 от ППЗЗД).
- В разписан **Механизъм за противодействие на училищния тормоз** е регламентирано воденето на дневник за управление на информацията в институциите в системата на предучилищното и училищното образование В него се документират дата, група, клас, участници, вид насилие и ниво, какво е предприето като дейност, подпис на служител (МОН, 2017).

РЕГИСТРИРАНЕ НА СИГНАЛИ В ОТДЕЛ „ЗАКРИЛА НА ДЕТЕТО“ (ОЗД)

Условията и редът за проучването и оценката на постъпилите в ОДЗ сигнали са подробно разписани в глава трета от Правилника за прилагане на закона за закрила на детето (ППЗЗД). На проверка подлежат всички сигнали, независимо от начина на постъпване – устно, писмено или чрез активно набиране на информация. Наличен е специален формуляр за описване на устно постъпилите сигнали (приложение 2 към чл.10, ал. 3 от ППЗЗД). В чл. 10, ал. 2 от ППЗЗД е регламентирано воденето на дневник за регистриране на всички сигнали. Изрично е регламентирано и задължението за проверка на анонимно постъпилите сигнали за насилие над дете (чл. 10, ал. 5 от ППЗЗД).

При получаване на сигнал по въпрос, който се отнася до дейността на друга институция, сигналът се изпраща към нея по компетентност (чл.11 от ППЗЗД).

Ангажимент на социалния работник е да извърши проучване и оценка на сигнала, като събере информация от всички възможни източници – семейството, детето, училището, детската ясла и градината, специализираната институция, роднини, близки, съседи, друга ДСП, личен лекар и от др. източници при необходимост (чл. 14 от ППЗЗД).

При констатиран риск за детето се започва работа по конкретния случай. Социалният работник открива досие, в което прилага събраната по случая информация (чл.17 от ППЗЗД).

Голяма крачка към подобряването на системата за идентификация, регистрация и мониторинг на случаите на насилие и пренебрегване на деца се направи с приемането и подписването на Споразумение за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила при случаи на деца жертви или в риск от насилие и при кризисна интервенция (Stancheva-Popkostadinova, 2018:164). Страни по споразумението са седем министерства, Агенция за социално подпомагане, Държавна агенция за закрила на детето и Национално сдружение на общините. Споразумението влиза в сила от 15.03.2010 г. и регламентира създаването на мултидисциплинарни екипи (МДЕ) във всяка община с център Дирекция „Социално подпомагане“, които да работят до приключване на всеки случай на насилие. Задължително представени участници в състава на МДЕ са представителите на ОЗД, Районно управление на МВР и общините. При необходимост в състава на екипите се включват представители на Районна здравна инспекция (РЗИ), личен лекар, образователна институция, Местните комисии за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни (МКБППМН), районна прокуратура, районен съд и др. Подписаното споразумение цели обединяване на усилията и осигуряване на ефективна система за

взаимодействие между представителите на изпълнителната власт и органите на местно самоуправление. (Керанкова, Е. 2021:74).

От 2020 година Координационният механизъм за взаимодействие при работа по случаи на деца жертва на насилие се регулира законово с направените промени в ЗЗДет. Чл. 36з регламентира създаването на МДЕ, членовете на които да работят заедно до приключване на случая и които да разработят план за действие за защита на детето или за предотвратяване на насилието. Разписан е алгоритъм за проверка на сигнал за насилие над дете и свикване на МДЕ. Разширен е кръгът на задължителните участници, като е включен и представител на районна прокуратура (ДВ, бр. 24 от 2019 г., в сила от 01.07.2020 г., изм. относно влизане в сила – ДВ, бр. 101 от 2019 г.).

Съществуващата система за регистриране на случаи на насилие не дава възможност за тяхното проследяване и обратна връзка към заинтересованите страни. Това на практика възпрепятства реалното поддържането на база данни, която да е основа за разработване на мерки за превенция на тези случаи (Stancheva-Popkostadinova, Kerankova, 2016: 62)

ИНТЕРВЮТА С ЕКСПЕРТИ В ОБЛАСТТА НА ЗАКРИЛА НА ДЕТЕТО

Проучването е проведено в периода април – май 2019 година. Целта е да се проучи мнението на експертите относно: ефективността на наличните процедури и системи за регистриране на сигнали и проследяване на случаи на насилие и пренебрегване на деца; опита на службите и проблемите и трудностите, с които се сблъскват при събирането и обработката на данни за случаи на насилие над деца; потребността от обучения, както и предложенията за подобряването на съществуващите практики.

В проучването участват 12 експерти (двама мъже и десет жени, на възраст от 35 до 60 год.): двама представители на АСП – главен експерт от отдел „Мерки и дейности по закрила на детето“ към Дирекция „Закрила на детето“ и главен експерт от Дирекция „Анализ и административно обслужване“; четирима представители на ДАЗД – главни инспектори (2) и държавни експерти (2); секретар на МКБППМН (1), главен експерт от Регионално управление на образованието (РУО) (1), инспектор „Детска педагогическа стая“ (ДПС) (1), представители на фондация „Асоциация Анимус“ (2), на фондация „За нашите деца“ (1).

Критерий за включване в проучването е наличен опит в областта на закрила на детето и работа по случаи на насилие над деца.

Проведени бяха полуструктурирани интервюта, включващи 12 отворени въпроса, разпределени в следните области:

- Налични практики по поддържане и обмен на данни от отделните структури;

- Лична ангажираност при отчитането на данни;
- Оценка на съществуващите системи за събиране на данни;
- Проблеми при събиране и обработка на данни и възможности за анализ;
- Възможности за оптимизиране на наличните системи;
- Необходимост от допълнително обучение.

НАЛИЧНИ ПРАКТИКИ ПО ПОДДЪРЖАНЕ И ОБМЕН НА ДАННИ ОТ ОТДЕЛНИТЕ СТРУКТУРИ

Участниците в проучването споделят различни практики за събиране и поддържане на данни за сигнали/случаи на насилие над деца. Всяка институция регистрира и отчита по свой начин такива постъпващи сигнали. Отделните институции водят статистика по различни показатели. Експертите от една и съща институция споделят за налични данни по различни показатели, които се водят, независими едни от други.

Териториалните поделения на Агенцията за социално подпомагане като орган, осъществяващ практическата работа по закрила на детето, ежесечно отчитат броя на получените сигнали за насилие над деца, отворените случаи, както и срещите на МДЕ по КМ. От 2004 г. АСП поддържа статистика за сигналите/случаите на насилие над деца. Според експертите данните се поддържат в този вид от 2012 г., а от 2016 г. е създадена Интегрирана информационна система, като в модул „Закрила на детето“ се регистрират всички постъпващи сигнали за деца в риск.

Данните относно сигналите/случаите на насилие над деца, с които разполага и които поддържа ДАЗД, се събират по три, независими едно от друго направления:

- Дирекция „Контрол правата на детето“ към ДАЗД на всяко тримесечие отчита постъпилите сигнали и жалби от граждани, част от които касаят и извършено насилие над деца, както и извършените тематични проверки и проверките по сигнал.
- Друг отдел в агенцията е ангажиран с мониторинга по прилагането на Координационен механизъм (КМ), като ежегодно се събира информация от задължително представените участници в МДЕ чрез техните регионални подразделения – РДСП (Регионална дирекция „Социално подпомагане“), ОД на МВР и областните служби. Данните се отнасят до броя на срещите на МДЕ, разглежданите от тях сигнали за насилие над деца, разпределение на жертвите по пол и възраст, както и вида насилие. Този начин на отчитане е въведен от 2011 г. От друга страна, лицензираните доставчици на социални услуги ежегодно отчитат цялостната си дейност пред ДАЗД, включително и работата с деца жертви на насилие.
- Трети източник на информация е Национална телефонна линия за деца (НТЛД), която към момента на проучването се управлява от

фондация „Асоциация Анимус“. Данните постъпват ежемесечно в табличен вид по определени показатели: общ брой обаждания по тип проблеми, преобладаваща част от които за насилие – разпределени по видове, място на извършване, извършител, брой сигнали за деца в риск, брой препратени сигнали към дирекциите „Социално подпомагане“.

Към момента ДАЗД не се възползва от регламентираната в закона възможност и задължение да поддържа единна информационна система за деца в риск. Няма единни статистически данни по отношение на събраната информация за случаи на насилие и пренебрегване на деца. Според експертите „това е начин на отчитане, но в никакъв случай не е система“. През 2006 г. технически е разработена система, която да обхваща цялата система по ЗЗДет. Създаден е софтуер, като са регламентираны източниците на информация. Системата е апробирана в девет отдела „Закрила на детето“ (ОЗД), като целта е била да бъдат включени всички групи деца. Налични са били данни за пол, възраст, място на извършване и вид насилие. Осигурена е защитена връзка (VPV). Служителите от ОЗД са преминали обучения, като системата е подпомагала работата им („водила ги е“). В ДАЗД е постъпвала информация от неправителствени организации, кризисни центрове (КЦ), полиция, като системата е позволявала с помощта на ЕГН да бъдат засичани случаите – било е възможно проследяване на работата на отделните структури (ОЗД, МВР) по един и същ случай. Според експертите така разработена системата е осигурявала и обективност на данните. Идеята е била да се направи връзка с другите органи за закрила. За съжаление системата не е разработена изцяло, поради липса на „политическа воля“. От страна на Министерство на труда и социалната политика е последвало създаване на нова система – софтуер, който се е ползвал от ДАЗД. Случаите са нанасяни в регистри по водещ проблем, но на база наличната информация е извършвано автоматично прехвърляне на детето и в други регистри, което е позволявало да бъде налична и проследена цялата информация около детето. ДАЗД е работила съвместно с НСИ и НПО сектора, като е разработена методология – Булинфо, която е позволявала съхраняване на информация за всички деца, не само за тези, които са обект на закрила. Системата е предоставяла възможност за обобщен анализ, който да дава посока и да е основа за определяне на политиките. От страна на ДАЗД е поискано създаване и водене на централен регистър, за което не е получено разрешение. Към момента ДАЗД не разполага с информационна система, а разчита на данни, подадени от други източници.

Местните комисии за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни (МКБППМН) водят статистика за постъпилите сигнали от граждани и институции, за разгледаните възпитателни дела, наложените възпитателни мерки на децата и родителите.

Представителите на фондация „Асоциация Анимус“, ангажирана с управлението на Националната телефонна линия за деца (НТЛД), поддържат база данни за постъпващите при тях сигнали за деца в риск, включително и тези за насилие над деца. От 2009 година фондация „Асоциация Анимус“ предоставя тази услуга, за чието управление и финансиране ежегодно се обявява конкурс.

На регионално ниво в сферата на образованието не се води статистика за случаите на училищен тормоз. РУО разполага с данни за случаите на насилие в училище, които постъпват при тях под формата на жалби и сигнали.

Органите на МВР поддържат данни за потърпевшите от престъпление, в това число влизат и заведените дела за издръжка (по групи – деца до 14 г. и над 14 год.). От друга страна, областните дирекции на МВР ежегодно представят на ДАЗД попълнени информационни карти, свързани с прилагането на Координационен механизъм (КМ). Сектор „Охранителна полиция“ поддържа статистика за жертвите на домашно насилие. В системата на МВР се води отчет за извършените престъпления от общ характер, както и за нарушенията на обществения ред, включително и за сигналите по ЗЗДет.

Участниците посочват различно начало в събирането на данни. Всеобщо е мнението, че техническият формат се е променял във времето, като в началото данните са били по-точни и по-пълни. Нито един от представителите на органите за закрила не е запознат с формата, с която разполагат другите институции. Експертите посочват АСП, ДАЗД и МВР като основни оператори на данни.

ОБМЕН НА ДАННИ

Участниците в проучването посочват няколко начина на обмен на данни за случаи на деца жертва на насилие и пренебрегване: по реда на Закона за достъп до обществена информация (ЗДОИ), при поискване – по силата на подписани споразумения, неофициално.

При отправено искане по реда на ЗДОИ към АСП и ДАЗД се предоставят данни по загадени показатели. Главните експерти споделят за възможността чрез Интегрираната информационна система (ИИС) да се селектира информацията по загадени показатели. По този ред ДАЗД изисква от АСП информацията два пъти годишно.

По силата на подписано споразумение за сътрудничество и в изпълнение разпоредбата на чл. 36г от ЗЗДет. ежегодно чрез своите регионални структури трите задължително представени участници в МДЕ предоставят информация по определени, предварително загадени индикатори. Най-общо информацията касае срещите на МДЕ, постъпилите сигнали за насилие над деца, отворените случаи, разпределението им по

пол, възраст и вид насилие, източниците на сигнали, препратените към РП сигнали и заведени досъдебни производства, участието на членовете на МДЕ, добрите практики. Данните се обобщават на областно ниво от Регионална дирекция „Социално подпомагане“ (РДСП), Областните дирекции на МВР (ОД на МВР) и областните администрации и се представят на ДАЗД.

По силата на *подписан договор* за управление на Националната телефонна линия за деца (НТЛД) ежемесечно се подават към ДАЗД статистически данни за общия брой обаждания и препратените към ОЗД сигнали. Данните се предоставят в табличен вид и са групирани по тип проблеми. Преобладават сигналите за насилие над деца.

Във връзка с осъществяване на практическата дейност по закрила на детето се подават сигнали от РУ на МВР към ОЗД, от МКБППМН към ОЗД, от НТЛД към ОЗД и др.

Обменът на данни между органите за закрила произтича от изпълнението на реките им задължения по проверка на сигнал и отчитане на дейността.

Основен оператор на данни е АСП, която поддържа Интегрирана информационна система, достъпът до която е строго регламентиран и лимитиран само за служители на Агенцията.

Резултатите от проучването потвърждават вече известен факт, че наличната информация за насилие над деца е разпокъсана между отговорните институции, които я ползват за собствената си дейност.

ЛИЧНА АНГАЖИРАНост

Интервюираните лица имат пряко участие в процеса на обработка на информацията, касаеща случаите на насилие и пренебрегване на деца – изготвяне на справки, анализи, приемане на сигнали, проверка по жалби и пр.

ОЦЕНКА НА СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ СИСТЕМИ ЗА СЪБИРАНЕ НА ДАННИ

Експертите дават различна оценка на системите за регистриране на данни, с които разполага съответната институция.

Важно е да се отбележи, че представителите на една и съща институция (АСП) от своя страна също дават различна оценка на наличната система. Общо е мнението, че въведената ИИС позволява съхранение на всички изготвени документи по постъпилите сигнали и отворените случаи с изключение на работните протоколи. Всеки постъпил сигнал за дете в риск се регистрира в дневника на сигнали в ИИС, включително и анонимно постъпилите сигнали за насилие над дете .

Споделя се мнение, че възможностите, които предлага ИИС, налагат създаване на единна система за оценка на случай на насилие над дете. Представителите на АСП определят като надеждна наличната ИИС,

която според тях носи пълна информация за сигналите и случаите на насилие, но при условие че има единна система за оценка на случай.

Според експертите, на ОЗД стават известни между 50 до 80% от общия брой случаи на насилие и пренебрегване на деца.

ДАЗД не разполага с единна информационна система, а разчита на информацията от други източници. Част от експертите поставят под съмнение автентичността на постъпващите данните. Според тях наличната Интегрирана информационна система на АСП „дава общи цифри, но не дава информация по пол и възраст, социален статус на родителите, подпомагани ли са, или не“. Ежегодно ДАЗД обявява конкурс и предоставя за управление НТЛД, на която постъпват част от сигналите за насилие над деца. Допълнително е създадена улеснена възможност за подаване на сигнали за насилие над деца на сайта на Държавната агенция за закрила на детето.

Следва да се обърне внимание на факта, че с изключение на АСП институциите нямат пряко участие в проверката на сигнал за насилие и работа по случай. За нуждите на анализите същите разчитат на предоставени данни от трети лица. Изключение правят структурите на МВР, които са ангажирани с проверката на постъпващите при тях сигнали, но при спазване на изискването за сигнализиране на ОЗД.

Всички постъпващи в НТЛД обаждания се записват, което дава възможност за проследяване. Като недостатък на системата експертите определят невъзможността за съхранение на докладите по проверка на сигнала, което на практика възпрепятства неговото проследяване.

Петима от участниците в проучването споделят, че не са налични специални формуляри за регистриране на сигнали за насилие, които да улесняват работата на социалните работници при извършване на проверка на сигнала.

Надеждността и валидността на информацията е в пряка зависимост от човешкия фактор. Водеща е ролята на социалния работник от ОЗД, в чиито правомощия е да извърши проверка на сигнала за насилие и да прецени неговата достоверност, за което са необходими определени компетенции.

Част от тях (двама души) споделят притесненията си за ниските изисквания за заемане на длъжността социален работник в ОЗД, което поставя под въпрос компетенциите и уменията за разпознаване на белезите на насилие и създава предпоставки за пропуски при пряката работа по проверка на сигнал.

Придава се определяща роля на личната ангажираност на участниците в процеса по събиране и обработка на данни. Като недостатък се посочва липсата на регламентирана отговорност (наказателна) при неизпълнение на ангажиментите.

Налага се изводът, че не е налична единна система за регистриране и проследяване на сигналите/случаите на насилие над деца. АСП е създала ИИС, където се съхраняват всички документи по определени случаи с изключение на работните протоколи. Последните са свързани с пряката работа по проверката на сигнал. Според експертите системата дава възможност за проследяване в рамките на отворен случай. ИИС е достъпна единствено и само за служителите на АСП, като са регламентирани правата на достъп. На ниво АСП, за модул „Закрила на детето“ са предоставени права на достъп само на двама служители.

ПРОБЛЕМИ ПРИ СЪБИРАНЕ И ОБРАБОТКА НА ДАННИ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА АНАЛИЗ

Представените от експертите проблеми могат да бъдат обобщени в 2 групи - проблеми от технически характер и проблеми с дефинициите.

Проблеми от технически характер

Един от тях е свързан с прецизността при въвеждане на данните от отделните структури в рамките на една и съща институция. Този проблем е валиден и в случаите, когато информацията, която подлежи на обобщаване, постъпва от различни институции.

Друг споделян проблем е липсата на регламент за обмен на данни между отделните институции: „Уж има обмен, но няма анализ“. За един и същ случай могат да бъдат регистрирани няколко сигнала от различни източници и броят на сигналите не отговаря на броя на случаите.

Проблеми, произтичащи от използване на различни дефиниции/критерии за оценка

Според експертите разминаването в дефинициите възпрепятства правилното класифициране на сигнала – например в съществуващите дефиниции не е класифицирано ранното съжителство на малолетни и непълнолетни, последващата бременност, както и е трудно измеримо пренебрегването на деца.

Не по-малък проблем е липсата на ясни критерии при събиране на данни – точно какво се изисква, което води до субективно представяне. Несъвършенствата на системата за мониторинг също поставят под въпрос надеждността на данните.

Споделят се случаи, в които отделите „Закрила на детето“ отказват да приемат подадени от НТЛД сигнали за насилие над деца. Тези случаи касаят най-вече малките населени места и се квалифицират като „замитане на сигналите“. Посочва се, че „...децата трудно споделят за преживяно насилие и липсата на адекватна реакция от страна на органите за закрила води до загуба на доверието към Горещата линия“.

Основен оператор на данни е АСП, която не е ангажирана с изготвяне на детайлен анализ на данните, въз основа на който да се изведат

рисковите групи, профил на извършителите и повторяемост на случаите. Според експертите наличната ИИС дава възможност за селектиране на информацията при поискване.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА НАЛИЧНИТЕ СИСТЕМИ

Единодушно е мнението на всички експерти, че е необходим контрол върху регистрирането на данни. Въвеждане на единни критерии и сравними характеристики, които да се използват от всички, предлагат част от експертите, ангажирани със статистическата обработка на постъпващата от други източници информация. Проверка на данните на всички нива – ДСП, РДСП и АСП, е възможност за осигуряване на надеждност на данните според представителите на АСП. Създаване на интегрирана база данни, която да се координира от ДАЗД (както е и законово регламентирано) предлагат представителите на НПО сектора.

Част от участниците в проучването предлагат подобряване на комуникацията с институциите, в това число и медиите. Привличането на медиите като партньори при информиране на обществото по проблема за насилието над деца би довело до адекватно представяне на вече констатирани случаи, а не търсене „единствено на сензация“.

Въпреки че ЗЗД регламентира задължението за сигнализиране в случай на констатиран риск за детето, отправя се предложение за разработване на механизъм, в който да се регламентира задължението на институциите, работещи по случаи на насилие, да уведомяват ОЗД (визират се структурите на МВР).

Друго предложение е свързано с необходимостта от разкриване на втора гореща телефонна линия (за родители) с осигурен достъп за директно прехвърляне на разговорите при необходимост. Това би позволило оптимално използване на ресурса на специалистите, тъй като екипът на НТЛД е подготвен за работа с деца. Според представителите на НПО промени в Наказателния кодекс, които касаят извършителите на престъпление, са възможност за намаляване на явлението насилие над деца.

Осигуряване на възможност за директен достъп до социална услуга за жертвите на насилие (без задължителна намеса на ОЗД, при спешни случаи).

НЕОБХОДИМОСТ ОТ ДОПЪЛНИТЕЛНО ОБУЧЕНИЕ

Идентифицира се потребност от специализирани обучения от добре подготвени лектори по теми като: идентифициране случаи на насилие, разпознаване на насилието при родителски конфликти, работа в ИИС.

Участниците са единодушни за необходимостта от въвеждащи, надграждащи и поддържащи обучения. Осигуряване на възможност за супервизия препоръчват част (трима) от експертите .

„Всички работещи със системата трябва да са добре обучени“, заявяват експертите на ДАЗД. Предлагат се профилиране на обученията в университетите не само по показател възрастова група, но и в различните направления при работа с деца, включване в учебните планове на темата за насилие над деца, засилване на сътрудничеството с академичната общност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Експертите, участващи в проучването, са запознати с наличните процедури и системи за сигнализиране в институцията, която представляват, съобразно личното им участие и ангажираност в процеса по събиране и обработка на данни. Те притежават нужната експертиза и опит, която им позволява да направят анализ на силните и слабите страни както на наличните в момента, така и на съществуващите в близкото минало системи за регистриране на случаи на насилие над деца.

Създадена е законодателна рамка, регламентираща функционирането на различни системи за сигнализиране и поддържане на данни за случаи на насилие над деца. Нормативно е уредено функционирането на национална информационна система, както и реда за въвеждане на данни в нея. Разписан е алгоритъм за проверка на постъпващите сигнали за насилие над деца.

Към момента не е налична единна система за регистриране на случаи на насилие. Отделните институции разполагат с различни данни. Информацията е разпокъсана между отделните структури и се използва за собствената им дейност. Не се води подробна статистика за рисковите фактори, социални групи, повтораемост на случаите. Не е достатъчно добре регламентиран обменът на данни между отделните структури. Липсват единни критерии при регистриране и отчитане на сигналите за насилие.

Надеждността на данните е в пряка зависимост от компетенциите, уменията и личната ангажираност на всеки участник. Все още липсват протоколи за оценка на риска и ръководства за работа на отделните специалисти, което затруднява дейностите на мултидисциплинарните екипи за работа с деца жертви на насилие (регламент за обмен на данни между отделните структури/органи за закрила Stancheva-Popkostadinova, Kerankova, 2016; Stancheva-Popkostadinova, V., 2019:115).

Резултатите от проучването доказват необходимостта от въвеждане на единни критерии и сравними индикатори, от контрол на данните на всички нива, от усъвършенстване на системата, както и от създаване на интегрирана база данни, която да се координира от ДАДЗД, както е законово регламентирано.

Считаме, че законовата регулация на Координационния механизъм е сериозна стъпка към подобряване ефективността на работа по

режиструване и интервенции при случаи на насилие над деца.

Адекватните и своевременно действия по регистриране на случаите на насилие и пренебрегване на деца са от съществено значение за ефективността на предприетите мерки за закрила (Stancheva-Popkostadinova, Kerankova, 2016).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Закон за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни – ДВ бр. 10/1996 г. [Zakon za borba s protivooobshtestvenite proyavi na maloletni i nepalnoletni – DV br. 10/1996 g.].
- Закон за закрила на детето – ДВ бр. 24 от 22.03.2019 г. [Zakon za zakrila na deteto – DV br. 24 ot 22.03.2019 g.].
- Закон за здравето – ДВ бр. 34 от 09.04.2020 г. [Zakon za zdraveto, DV, BR.34 OT 09.04.2020 g.]
- Керанкова, Е. (2021). Системи за регистриране на случаи на насилие над деца В: Чолакова, М. (Ред.). Актуални проблеми в социалната работа (с. 72-86). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“. [Kerankova, E. (2021). Sistemi za registrirane na sluchai na nasilie nad detsa V: M.Cholakova (Red.). Aktualni problemi v sotsialnata rabota, (s. 72-86). Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo "Neofit Rilski"]
- Механизъм за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Министерство на образованието и науката (2017). Достъпен на 10 август 2019 г. от: https://www.mon.bg/upload/14362/Mehzm_protivodejstvie_tormoz_281217.pdf [Mehanizam za protivodejstvie na tormoza i nasiliето v institutsiite v sistemata na preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Ministerstvo na obrazovaniето i naukata (2017). Dostapen na 10 avgust 2019 g. ot: https://www.mon.bg/upload/14362/Mehzm_protivodejstvie_tormoz_281217.pdf]
- Правилник за прилагане на Закона за закрила на детето – ДВ. бр. 57 от 24 юли 2009 г. [Pravilnik za prilagane na Zakona za zakrila na deteto. DV. br.57 ot 24 Yuli 2009 g.]
- Станчева-Попкостадинова, В. (2014). Профилактика на насилие над деца. Практическа педиатрия, 9, (XVI), 4-6 [Stancheva-Popkostadinova, V. (2014). Preventsia na nasilie nad detsa. Prakticheska pediatria, br. 9, 2014 (XVI), 4-6]
- Станчева-Попкостадинова, В. (2018). Система за регистриране и наблюдение на случаи на насилие и пренебрегване на деца (CAN_MDS) – възможности за приложение в България. Балканистичен форум, 2, 162-172 [Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). Sistema za registrirane i nablyudenie na sluchai na nasilie i prenebregvane na detsa (CAN_MDS) – vazmozhnosti za prilozhenie v Bulgaria. Balkanistichen Forum, 2, s. 162-172]

- Станчева-Попкостадинова, В.(2019). Превенция на насилие над деца – мултидисциплинарна перспектива. София, PENSOFТ [Stancheva-Popkostadinova, V. (2019). Preventsia na nasilie nad detsa-multidistsiplinarna perspektiva. Sofia, PENSOFТ]
- Станчева-Попкостадинова, В., Керанкова, Е. (2016). Проблеми и перспективи при регистриране случаи на насилие и пренебрегване на деца. В: Станчева-Попкостадинова, В. (Ред.). Актуални проблеми в социалната работа (с. 62-77). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“. [Stancheva-Popkostadinova, V., Kerankova, E. (2016). Problemi i perspektivi pri registrirane sluchai na nasilie i prenebregvane na detsa, V: V. Stancheva-Popkostadinova (Red.). Aktualni problemi v sotsialnata rabota (s. 62-77). Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo "Neofit Rilski"].

За автора:

Елена Илиева Керанкова е докторант в докторска програма „Организация и управление на социалните дейности“ към катедра „Медико-социални науки“, Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград.

E-mail: kerankova_elena@abv.bg

About the Author:

Elena Ilieva Kerankova is a PhD student in PhD program "Organization and management of social activities", South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad.

E-mail: kerankova_elena@abv.bg

СРАВНЕНИЕ НА СТРУКТУРНИТЕ МОДЕЛИ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ, РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ И СЪРБИЯ

Светозар Петров

Резюме: Целите на тази статия са две. Първата е да се направи описание на структурните модели на училищното образование в България, Република Северна Македония и Сърбия. Да се покаже как изглеждат основното и средното образование с различните цикли и периоди, които включват. Това описание е на основата на главните образователни нормативни документи в държавите и на информацията в големите образователни бази данни в интернет.

Втората цел е да бъде направено сравнение между трите структурни модела и да се направи заключение повече прилики или повече разлики има между тях.

Трите държави са сравнени поради сходните си социални, политически и икономически характеристики. В по-голяма степен приликите са между Република Северна Македония и Сърбия. България се отличава от своите две съседки по броя класове в различните образователни степени и по организацията на професионалното си образование.

Ключови думи: училищно образование, структура, България, Република Северна Македония, Сърбия, сравнение

COMPARING OF STRUCTURAL MODELS IN SCHOOL EDUCATION IN BULGARIA, THE REPUBLIC OF NORTHERN MACEDONIA AND SERBIA

Svetozar Petrov

Abstract: The goals of this article are twofold. The first is to describe the structural models of school education in Bulgaria, the Republic of Northern Macedonia and Serbia. To show what primary and secondary education look like with the different cycles and periods they involve. This description is based on the main educational regulations in the countries and the information in the large educational databases on the Internet.

The second goal is to make a comparison between the three structural models and to conclude if there are more similarities or more differences between them.

The three countries are compared due to their similar social, political and economic characteristics. To a greater extent, the similarities are between the Republic of Northern Macedonia and Serbia. Bulgaria differs from its two neighbors in the number of classes in different educational levels and in the organization of its vocational education.

Keywords: school education, structure, Bulgaria, Republic of North Macedonia, Serbia, comparison

УВОД

Структурата на училищното образование е една от основните неговии характеристики. Чрез нейното разглеждане могат да бъдат направени заключения за образователния фокус в дадена държава, за належащи проблеми, за търсене на решения. Структурата на училищното образование не се променя често и всяка промяна в нея буди интерес.

Разглежданите три държави – България, Република Северна Македония и Сърбия, имат сходни икономически, политически и социални характеристики. От това произтича и вероятното сходство в образователните им политики и образователните модели. Дали обаче структурните модели на училищното образование в тези балкански държави си приличат? Във всеки случай едно сравнение между съседни държави е много логично и нужно. Нашата страна често се фокусира в западноевропейските държави, когато тук се правят образователни реформи. Това, макар да не е грешно, невинаги е най-ефективният подход. Съседните на България държави имат сходен облик и което е по-важното – сходни проблеми. Как се справят с тези проблеми, може да е много полезен опит.

Целите на статията са две. Първата е да бъдат описани структурните модели на училищно образование в България, Република Северна Македония и Сърбия. Втората е да бъдат установени сходства, прилики и разлики между тези структурни модели. За всяка от трите държави се разглеждат основното и средното образование. Проследява се деленето им на степени и цикли, моделите се сравняват. В сравняването се търсят прилики и разлики по отношение степените, времетраенето, видовете училища и типове училища. Сравняват се трите държави заедно, както и държавите две по две. Прави се описание на структурния модел във всяка от трите държави, завършващо със схема. Данните са от образователните закони в трите държави и от големите бази данни в интернет, свързани с образованието. На основата на тези описания се прави сравнителна таблица, след която се помещава сравнителен анализ.

УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

Основните въпроси, свързани с училищното образование в България, се уреждат в „Закона за предучилищното и училищното образование“.

Последните промени в Закона за предучилищното и училищното образование в България ревизират образователните степени. Учениците, които завършват десети клас през учебната 2019/2020 година, са първият випуск, който влиза в новата профилирана част от българското средно образование (ЗПУО, чл. 73, с. 22).

Училищата в България са държавни, общински, частни или духовни. Според вида на подготовката, която дават, те са неспециализирани и профилирани. Има и иновативни училища, които по силата на закона подобряват качеството на образованието чрез иновативни елементи по отношение организацията, управлението, преподаването, учебното съдържание и учебните планове и програми, които използват. (ЗПУО, чл. 38 (7), с. 12)

Българското училищно образование се съобразява и с демографската картина в страната. В България има значително турско и ромско малцинство. Това е една от причините принципът на толерантност и борба с дискриминацията да е един от основните за българското училищно образование. (ЗПУО, чл. 3 (2), с. 2).

Основно образование. От 2015 година основното образование в България е с продължителност на обучение седем години. То включва начален етап от 4 години и прогимназиален етап от 3 години. Този нов модел основно образование заменя предишния осемгодишен модел.

Следните видове училища осигуряват основно образование в България:

1. начални (I – IV клас) – осигуряват началната степен;
2. основни (I – VII клас) – осигуряват началната и прогимназиалната степен;
3. средни (I – XII клас) – осигуряват всички училищни образователни степени;
4. обединени (I – X клас) – осигуряват начална, прогимназиална и долна степен на гимназиално образование.

Основно образование осигуряват и училищата по култура, и училищата по изкуства. Те са специален вид учебни заведения.

В началния етап на образование преподаването се осъществява от един учител, като някои предмети е възможно да се преподават от учители предметници. Такива са например музика, физическо възпитание, технологии и предприемачество.

В прогимназиалния етап на образование на учениците преподават различни учители по различните учебни предмети. След последната образователна реформа учебните планове и програми в двата етапа на основно образование в България са ревизирани. Фокусът се измества

върху уменията за сметка на знанията и възпроизвеждането им. Фокус, особено в основното образование, е приобщаващото образование според наредба, публикувана през 2018 г.: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик, на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването, към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“ (Наредба за приобщаващото образование, с. 1) Тоест, фокусът е и върху личностното развитие на ученика и нагласата му за учене. В основното образование в България се полагат фундаментите в развитието на учениците. Залага се на баланс между знания и умения, на формиране на навици. В първите три класа оценките са качествени, а от IV клас – количествени. Профилирането започва от V клас. То е по формата на допълнителни часове по някои предмети – български език и литература, математика, различни компютърни дисциплини, а напоследък и така наречените STEM дисциплини, включващи наука, технологии, икономика и математика.

Средно образование. От 2015 година в България се въвежда двуетапно средно образование. Първият етап е тригодишна и включва класовете VIII, IX и X. Вторият етап включва XI и XII клас. Въвеждането на този модел е съпътствано от преразпределяне на часовете по общообразователните предмети.

Часовете на почти всички общообразователни предмети са разпределени в долната степен на средното образование. Причината за това е, че според новата нормативна уредба горната степен на средно образование е с повече профилирана подготовка. Цели се даването на възможност училищата да определят какви профилирани предмети да се изучават във всяко от тях.

Училищата, които осигуряват средно образование в България, са следните:

1. гимназии (VIII – XII клас) – профилирани и професионални, осигуряват двете степени на средно образование;
2. обединени (I – X клас) – осигуряват долната степен на средно образование

Спортните училища, училищата по изкуства, училищата по култура и духовните училища също осигуряват двете степени на средно образование.

Според закона всички училища в България осигуряват общообразователна подготовка по всички предмети и разширена подготовка по някои от тях. В средното образование има и професионална, и профилирана подготовка. Формулировката на член 47 от закона гласи:

1. Всички училища осигуряват общообразователна и разширена подготовка.

2. Обединените училища може да осигуряват и професионална подготовка.
3. Средните училища осигуряват и профилирана и/или професионална подготовка.
4. Гимназиите осигуряват и профилирана и/или професионална подготовка. (ЗПУО, чл.47, с. 15)

Има четири рамкови учебни плана за общото (наречено профилирано) средно образование и три за професионалното такова.

Част от образователната реформа е новият начин, по който се осъществява завършването на X клас в България. С цел проверка на постигнатите резултати учениците се явяват на национално външно оценяване. (ЗПУО, чл. 119 (3), с. 38) Национални външни оценявания се полагат от учениците и след IV и VII клас, в края на всяка от етапите на основно образование. Матури и професионални изпити се провеждат след XII клас.

Чрез новия структурен модел на училищното образование в България се търси решение на някои проблеми и по-рационално използване на учебното време. До 2015 г. основното образование е до VIII клас, но в доста от средните училища, най-вече гимназиите и общообразователните, учениците постъпват след VII клас. Създава се ситуация, в която те завършват основното си образование в средното училище. Чрез новия структурен модел такъв проблем вече не съществува. Краят на основното образование в VII клас дава перспективи да бъде направено по-плавно преминаването в изцяло едносменен режим на всички български ученици. При предишния модел се наблюдава претовареност на основните училища. Новият модел регламентира един клас по-малко в основните училища, което логистично улеснява споменатото преминаване, тъй като се предвижда и редуциране на броя паралелки във всяко основно училище.

Двустепенното средно образование дава възможност за по-ефективно профилиране на училищата. По новите учебни планове задължителните предмети във втората степен са малко и се дава свобода за избор на останалите. Двустепенният модел потенциално дава предпоставки и за по-широко въвеждане на дуалното обучение в професионалните гимназии.

Въпреки това остават някои въпроси, които все още не получават отговор. Един от тях е свързан с X клас. Тъй като той е краят на първата степен на средното образование, след завършването му учениците полагат изпити. В България образованието е задължително до 16-годишна възраст (ЗПУО, чл. 8, с.3). На тази възраст по новия структурен модел завършва първата степен от средно образование. Член 131 от ЗПУО гласи, че учениците „получават право“ да преминат в горната степен на средно образование. На практика това означава, че може да има и такива,

които да приключат своето образование в X клас. Как биха се реализирали такива ученици на пазара на труда, е неясно. Също неясна е и тежестта на националното външно оценяване след X клас. В свое интервю Евгения Костадинова, директор на дирекция „Съдържание на предучилищното и училищното образование“, казва, че функцията на споменатия изпит е по-скоро информативна и ученикът няма как да не продължи при желание своето средно образование дори при получена слаба оценка (*vesti, статия*). Изясняване на ситуацията може да се очаква след няколко години.

Въпроси има и около профилирането в горната степен на средното образование. Приложението му на практика, степенята на свободен избор и ефективността са част от тях. Във връзка с ефективността е необходимо да бъдат проследени и резултатите на учениците в долната степен на средно образование, тъй като там са предвидени всички часове по голяма част от общообразователните учебни предмети.

По-малко неясноти има около основното образование. Новият структурен модел изглежда благоприятен за функционалността на основното образование в България. Все пак е добре да се помисли за нуждата от национално външно оценяване след IV клас, за вида на този изпит и за приложението на резултатите от него.

В следващата схема е представен структурният модел на училищното образование в България. (цит. по *Eurydice*)

Възраст на ученик	Средно общо образование	Средно професионално образование
19 г.	Средно общо образование, горна степен (ISCED 3)	Средно професионално образование, горна степен (ISCED 3)
18 г.		
17 г.		
16 г.	Средно общо образование, долна степен (ISCED 2,3)	Средно професионално образование, долна степен (ISCED 2,3)
15 г.		
14 г.		

Възраст на ученик	Начално и основно образование
13 г.	Основно образование (ISCED 2)
12 г.	
11 г.	
10 г.	Начално образование (ISCED 1)
9 г.	
8 г.	
7 г.	

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ В РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

В Република Северна Македонија има отделни закони за основното и средното образование. Законът за основното образование е с обем 70 страници и разглежда целите, структурата и управлението на основното образование в Република Северна Македонија. Последното му изменение е от 5 август 2019 г. Законът за средното образование го определя като задължително за всеки гражданин и бесплатно в държавните училища. Законът е с обем от 67 страници и е сходен по структура със Закона за основно образование.

Демографската картина в Република Северна Македонија вклучва освен македонското население и значително албанско малцинство, както и турци, роми, власи, сърби и босненци како по-малки по размер общности. Управљавачите се стремјат да са релевантни на демографската картина. Нај-важните документи се печатат освен на македонски и на албански език, а при нужда се превеждат на турски, босненски и србски език.

Основно образование. След законите промени, които са в сила от 2007 година, основното образование в Република Северна Македонија към моментот е с времетрајна продолжителност 9 години за учениците от 6 до 15-годишна возраст. (WDE, p. 10) Задължително е и се раздвојува на три образователни циклуса от по три години всеки. Тази организација на учебното време се прави с цел по-ранно воведување на учениците в основното образование с ранно и засилено изучавање на македонски и англиски език. Преди воведувањето на деветгодишниот модел в Македонија основното образование е от осем години, разделени на два циклуса от по четири години. Но липсата на задължително предучилишно образование и фактот, че процентот ученици, които го посещаваат, е многу нисок, налага промена.

Првата година в деветгодишниот модел е олекотена откјм предметите и повеќе прилича на предучилишен клас. (Наставни програми за I отделение) Тогав започва изучавањето на македонски език и местен език, в случај че в дадено училище учат ученици от малцинствени общности. Също така првата година се изучаваат англиски език, художествено образование, музикално образование, општество, природни науки, физическо и здравно образование.

Според вида си основните училища в Република Северна Македонија са (Закон за основното образование в РСМ, чл. 5, с. 10):

1. основно училище;
2. основно училище за возрастни;
3. основно музикално училище;
4. основно балетно училище;
5. основно училище с ресурсен центар;
6. меѓународно основно училище.

Деветгодишниот модел улеснува и осигурува постепеното натоварување в обучението. В този документ, а и в редица други документи

често се споменава принципът на културния плурализъм, който преминава в мултикултурализъм.

Мултикултурализмът и уважението към малцинствата са сред главните принципи на македонското основно образование. Законово е регламентирано те да се съблюдават в управлението на всяко училище, в изготвянето на учебната документация, както и в оценяването на учениците.

Според това, от кого са основани, основните училища са два вида – държавно и общинско. (*Закон за основното образование*, чл. 138, с. 55) Към основното училище може да съществува и така нареченото „регионално училище“. На македонски език терминът е „пограчно“.

Такъв вид училища се основават на места с малко ученици и нормативно са прикрепени към по-голямо основно училище. Балетните и музикалните училища се посещават от ученици с изяви таланти в съответната област, като за уроците по музика и балет се заплаща.

Постепенното натоварване на учениците се осъществява в процеса на обучение. Започва се с по-малко предмети, за да се стигне до пълния им набор. Постепенно натоварване се реализира и в оценяването. В първия тригодишен цикъл учениците получават описателни оценки, във втория – описателни и цифрови, а в третия – само цифрови. В края на всяка учебна година се издава сертификат за завършване. Ако ученикът има високи оценки, получава правото да премине от година в година по-бързо.

Средно образование. След завършване на основното образование учениците получават възможност да се запишат в средно училище. Средните училища са професионални и общи (гимназии). Има и специализирани училища за ученици с интереси в изкуствата.

Съществуват три вида средни училища – централни, публични (общински) и частни. Преподаването в публичните училища е на македонски език на кирилица. За принадлежащите към различни малцинствени етнически групи се преподава на съответния език и азбука. В зависимост от вида на средното образование то завършва, след като ученикът издържи държавна матура, училищна матура или финален изпит. Тези изпити се създават в съответствие с концепцията за матурите и финалните изпити в публичното средно образование в република Северна Македония.

Според закона видовете средно образование в Македония са: (*Закон за средното образование в РСМ*, чл. 32, с. 16-17):

1. Средно общо образование след обучение от 4 години. В Македония се използва термина „гимназиско“.
2. Средно професионално образование след обучение в период от 2, 3 или 4 години.

Хора, които не са завършили основно образование, получават възможност да учат двугодишно професионално образование. В процеса на обучение те завършват и основно образование. Тригодишното

средно професионално образование се свързва с професии, които са важни за икономиката в държавата, но не са високо профилирани. Четиригодишното средно професионално образование се свързва с професии от инженерния спектър, както и с професии, които предполагат продължаване на обучението в университет. След завършване на четиригодишно професионално средно образование учениците получават трета професионална степен на квалификация. Тази степен е висока в македонската образователна система.

В Република Северна Македония съществува и така нареченото „следсредно образование“. В Закона за професионалното образование в Македония се отбелязва, че „това е образование, което подготвя кадри за определени сегменти от трудовия процес“. (Закон за професионалното образование в РСМ, чл. 18, с. 8) Отново там се посочва, че този вид образование надгражда над професионалното образование. Завършилите следсредно образование получават четвърта степен на професионална квалификация.

3. Средно художествено образование, музикално или балетно след обучение в период от 4 години;
4. Средно образование за ученици със специални образователни потребности.

Средните училища в Република Северна Македония могат да осигуряват повече от един тип образование.

Училищната система в Република Северна Македония трябва да се справя с доста проблеми. Някои от тях се свързват с различното образователно ниво на учениците, които влизат в системата на училищното образование. За да се реши този проблем, първата година от основното образование е с характер на подготвителен клас. По-голямото времетраене на основното образование е и с идея да се повишат резултатите на учениците както в национални изпити, така и в международни оценявания (*Teacher Education Programme*, p. 6). След всеки завършен клас учениците получават сертификат (WDE). В края на деветгодишния период се получава и свидетелство за завършване на основно образование, което дава право на средно образование.

Деветгодишният период, в комбинация с големия брой различни по характер учебни заведения, вероятно се въвежда и с цел да се гарантира достъпът на образование за всички ученици. Република Северна Македония е мултиетническа държава, с голямо албанско малцинство. По-големият период на основно образование предполага плавно навлизане на различни учебни предмети, повече часове по майчин и други езици, фокус върху приобщаването на всеки ученик към образованието. Сериозен проблем, който предстои да бъде решен, е преминаването на ученици от клас в клас, дори ако образователните им резултати са слаби (*Teacher education programme*, p.5).

Промяната в структурата цели описаната практика да бъде спряна.

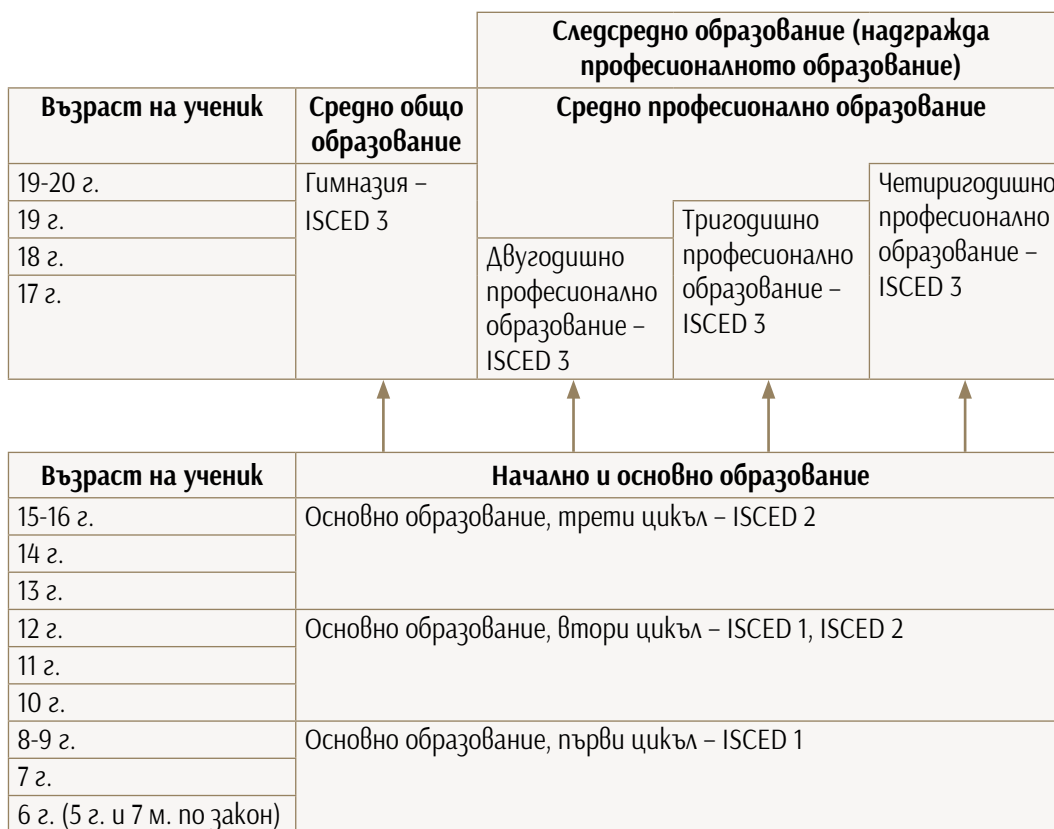
Средното образование в Република Северна Македонија се фокусира върху нуждите на пазара на труда. Дават се много възможности на учениците, професиите се степенуват. Всичко се прави с цел реализация на учениците и предотвратяване на отпадането от образователната система.

Така представеният структурен модел поражда и някои въпроси. Един от тях се свързва с претоварването на някои от училищата, тъй като населението в страната не е равномерно разпределено.

Друг проблем се свързва с достъпа до висше образование и доколко средното образование е гъвкаво в тази посока. Не на последно място целите на деветгодишния модел на основно образование предполагат неговото сериозно обезпечаване откъм специалисти, което е предизвикателство.

Тези и още проблеми стоят пред Република Северна Македонија по пътя на реформирането на нейното училищно образование. Достъпността на образователните институции, мултиетническият характер на държавата, както и незадоволителното представяне на учениците в международни образователни изследвания са сред предизвикателствата, с които бившата югославска република трябва да се справи.

В следващата схема се представя структурният модел на училищното образование в Република Северна Македонија. (цит. по *Eurydice*):



УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СЪРБИЯ

Задължителното училищно образование в Сърбия е от 6 и ½ до 14 и ½ години. (EURYDICE NETWORK). В Сърбия се разрешава домашното образование по желание на родителите. Ако те искат да обучават децата си по този начин, трябва да предупредят за това свое намерение в края на предишната учебна година. Домашното обучение трябва да отговаря на всички изисквания и стандарти в учебните програми. Основното и средното образование се уреждат от отделни закони. Има и закон за цялостната структура на сръбското образование.

Преподаването в училище се извършва на сръбски език. То може да се извършва и на езика на малцинствата, живеещи в държавата. По отношение на малцинствата Сърбия се различава от Македония. Там най-значителните малцинства са унгарското, ромското и босненското.

Основно образование. Има следните видове основно образование в Сърбия:

1. Общо с време на обучение осем години, разделено в два цикъла от по четири години (*Закон за основите на системата.. с. 11, чл. 25*).
2. Музикално с период на обучение от две до шест години, разделено в два цикъла.
3. Балетно с период на обучение четири години, разделено в два цикъла. (*Закон за основното образование и възпитание, с. 10, чл. 30*)

Има и варианти на музикално и балетно училище с времетраене осем години. Те са за ученици с особено изразени таланти в областта. Учениците със СОП могат да посещават масови или специални училища.

Всяко основно училище в Сърбия има план за развитие. В него се съдържат мерките, които се предприемат по отношение на достъпността, качеството на образование, иновациите в учебното заведение и др. Друг важен документ за всяко училище е учебната програма. В нея се описват задължителните, избираемите и факултативните предмети. Учебните програми се събират в обемни сборници, където се помества и информация от разнообразно естество, свързана с преподаването в различните класове. Значим документ е и годишният училищен план. В него се вписват различните активности на учениците, спортни празници, обучения по гражданска защита, културни активности и др. (*Закон за основното образование и възпитание, с. 9, чл. 26, 27*).

Когато се изгражда училищната мрежа в Сърбия, се обръща особено внимание на нейната достъпност. Съществуват специални училищни единици или отделни департаменти, които са на места с по-малко население и близо до жилищата на учениците. На сръбски те се наричат „издвојена одељења“. (*Цит. закон, с. 7, чл. 15*) На английски се използва терминът „satellite schools“.

Средно образование. То е следните видове:

1. Средно общо (гимназиално) образование с времетраене 4 години. Осигурява обучение, чиято главна цел е учениците да преминат в системата на висшето образование. Има гимназии и класове за надарени ученици. В тях учебните планове и програми се съобразяват с определен профил – природо-математически или хуманитарен.
2. Средно общо образование за надарени ученици. То се осъществява в определени училища в следните профили: математически, филологически, природонаучен и компютърен.
3. Средно професионално образование с времетраене три или четири години. Времетраенето е в зависимост от профила и професията, които се изучават. Тригодишният учебен период завършва с финален изпит, а четиригодишния – с национален изпит за завършване. Има и комбиниран вид училища, които дават както общо, така и професионално образование. Тези училища са най-вече в малките населени места.
4. Средно образование, свързано с балет и изкуство с времетраене 4 г.
5. Образование за ученици със специални образователни потребности. В Сърбия съществуват някои средни училища, които са частни случаи:
 1. „Уникално“ училище (на сръбски – *уникатна школа*). Това е училище, в което учебният план и учебната програма са уникални. В закона се формулира, че тези документи са „единствени за република Сърбия“.
 2. Училище, от което Сърбия има особен интерес. Това са училища с високи постижения, които са важни за историческото и културното развитие на страната. Такова училище е например Математическата гимназия в Белград.

Преподаването се осъществява на сръбски език. При нужда се използва и езикът на съответното малцинство, ако такова преобладава. Предметите, различните учебни профили и разпределението на броя часове се определят от Националния учебен план. В него има подробни инструкции и представяне на всеки учебен предмет. Поместват се и отделни учебни планове за всеки предмет заедно с допълнителна информация. Видовете учебни предмети са: задължителен, избираем или факултативен.

Достъпността като фокус на цялата образователна система е предпоставка за нейното сериозно развитие, което се отбелязва в редица доклади на организации, изследващи образованието в различните държави. Наличието на голям брой типове училища, на различни профили още от началото на средното образование, както и на прикрепени към големите училища учебни заведения в малки населени места са аргументи за подобряване на основното образование в Сърбия.

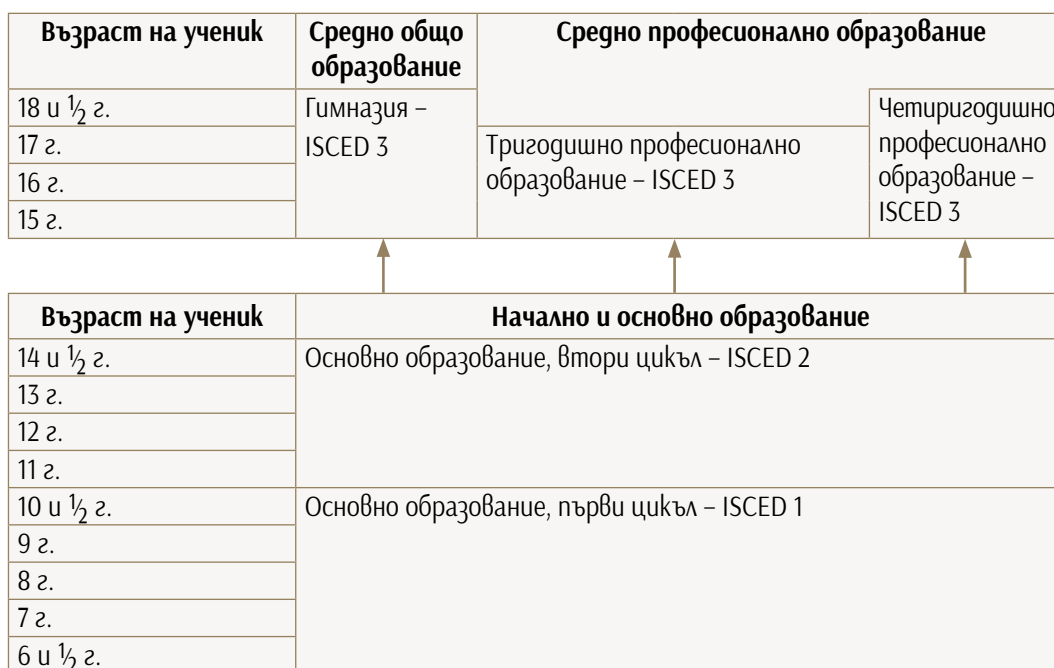
Професионалното образование в Сърбия, с продължителност три или четири години, дава възможност за избор и реализация на учениците. От 2019 г. в Сърбия официално се въвежда дуално обучение (*European*

Commission (2019)). Тази промяна се благоприятства от гъвкавостта във времетраенето на професионалното образование в държавата.

Проблем, с който Сърбия трябва да се справи, е продължителността на задължителното образование. Тя е с една от най-кратките на държава членка на Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) – от 6 и ½ до 14 и ½ години. Вторият цикъл от основното образование се разглежда и като долна степен на средното образование (MoESTD (2018)). В неговия край учениците полагат изпит, който „преминават“ независимо от резултата. Описаната ситуация е една от причините да бъдат повдигнати дискусии, свързани с увеличаването на периода на задължителното образование. Друг проблем се свързва с училищата в малките населени места. Статистиката сочи (SORS(2019)), че 10% от учениците посещават такива училища. Качеството им е ниско, инфраструктурата е лоша. Тези проблеми се адресират от Министерството на образованието в Сърбия и е разработен план за тяхното решаване, включващ намаляване на паралелките и други регулации. Като проблем, свързан със структурата на образованието, може да се разглежда и липсата на унифицирани критерии за прием в университетите. Учениците държат изпити за завършване на средно образование, но те не са вход за висши учебни заведения (OECD).

Това са част от проблемите на образователната система в Сърбия. Държавата се справя с тях чрез редица реформи, сериозни дискусии и промяна на фокуса от теория към практика.

В следващата схема се представя структурният модел на училищното образование в Сърбия (цит. по Eurydice).



СРАВНЕНИЕ

Достъпността, целесъобразността и нуждата от повишаване на образователното ниво са общи предизвикателства пред България, Република Северна Македония и Сърбия. Начало на преодоляването на тези предизвикателства се полага с реформи и преосмисляне на целите и приоритетите в образователните системи. Самите цели и приоритети са сходни за трите държави. Преминува се от теоретично към практически ориентирано образование. Работи се в посока на: включване на всички ученици, намаляване на броя отпаднали от образованието, подобряване качеството на преподаване и оценяване. Такава насока на работа се вижда и в структурните модели на образователните системи в трите държави. Оптимизацията на учебното време чрез скорошните реформи в България и Република Северна Македония доказва това. Гъвкавостта на структурния модел в Сърбия също е таква доказателство. България и Сърбия имат сходни проблеми, свързани с изпитите, които учениците държат в края на образователните степени. Сърбия и Македония имат сходна организация на професионалното образование.

Структурните модели на образователните системи на България, Република Северна Македония и Сърбия си приличат по следните основни признаци:

1. В трите разглеждани структурни модела има образователни цикли в основното образование;
2. Общото образование в трите структурни модела е с точно определено времетраене;
3. В трите модела има училища за ученици с изразен художествен талант.

Структурните модели на училищното образование в България, Република Северна Македония и Сърбия се различават по следните основни признаци:

1. *Времетраенето и броят на циклите в основното образование.* В Сърбия те са два и всеки е по четири години, в Република Северна Македония са три и всеки е по три години, а в България са два, съответно от четири и три години. Нужно е обаче да се направи едно уточнение. Макар времетраенето на циклите в Република Северна Македония и Сърбия да е различно, идеята е сходна – равни цикли. Всъщност, македонската система, преди да бъде реформирана, е била еднаква на сръбската по отношение циклите в основното образование – 2 по 4 години. Но нуждата от една олекотена подготвителна година налага промените. Българската образователна структура доста се различава от македонската и сръбската, тъй като у нас няма равни цикли, а говорим за етапи.
2. *Възрастта, в която децата започват своето училищно образование –* 7 години в България, около 6 години в Република Северна Македония

и 6 и ½ години в Сърбия.

3. *Моделът на средно професионално образование.* В Република Северна Македония и Сърбия има професионално образование с различен брой години на изучаване според професията. В България и общото, и професионалното образование се изучават еднакъв брой години.
4. *Наличие на етапи.* В България има етапи в средното образование, а в Република Северна Македония и Сърбия не.
5. *Предучилищното образование.* В Република Северна Македония няма задължително такова и това се компенсира в първия училищен клас, в Сърбия е 1 година, у нас е 2 години, като се предвижда да стане 3 години;
6. *Времетраенето на задължителното образование.* Най-кратко е в Сърбия, най-дълго в Република Северна Македония, а България е по средата.

Разликите в структурните модели на образователните системи в трите държави са по-съществени, отколкото приликите. Структурният модел на България включва степени с различно времетраене както в основното, така и в средното образование. В Македония и Сърбия основното образование се разделя на равни цикли. В средното образование – общо и професионално – разликите също са значителни. Различно е времетраене на професионалното образование в Република Северна Македония и Сърбия, точно определен период е в България. Ако държавите се разгледат две по две, прави впечатление, че македонската и сръбската образователни структури имат повече сходства – равни по времетраене цикли в основното образование, различно времетраене на средното професионално образование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изводите, които могат да бъдат направени, са няколко:

1. Разликите във времетраенето на различните образователни степени в трите държави са сериозни, но това не прави ситуацията с образованието в тези страни коренно различна. Разликите се дължат на спецификите на всяка от тях. Проблемите, които трябва да се решат, са сходни.
2. Сравнението показва повече прилики между Република Северна Македония и Сърбия. Това може да се обясни, тъй като двете държави са бивши югославски републики. България се отличава от тях.
3. Дори само един общ поглед върху структурните модели на професионално образование в Република Северна Македония и особено Сърбия показва, че нашата държава има какво да почерпи като опит от своите съседки. Особено по отношение на дуалното обучение и неговото въвеждане.
4. С голяма продължителност е времето, необходимо да се провери

дали е ефективна една реформа в структурния модел на училищното образование. Описаният модел в Република Северна Македония действа от 13 години и още не е ясно дали е работещ. Новият модел у нас е от 6 години и по всичко личи, че ще трябва поне още толкова, за да се направи качествено заключение за неговата ефективност. Следват три сравнителни таблици, свързани със структурните модели на училищно образование в трите разглеждани държави.

Времетраене на различните образователни степени в трите държави:

Държава	Основно образование (ISCED 1,2)	Средно общо образование (ISCED 3)	Средно професионално образование (ISCED 3)
България	7 години в два етапа: Начален – 4 години Прогимназиален – 3 години	5 години в два етапа: Първи гимназиален – 3 години Втори гимназиален – 2 години	5 години в два етапа: Първи гимназиален – 3 години Втори гимназиален – 2 години
Република Северна Македония	9 години в три цикъла от по 3 години	4 години	2,3 или 4 години
Сърбия	8 години в два цикъла от по 4 години	4 години	3 или 4 години

Възраст на започване и завършване на училищно образование в трите държави:

Държава	Възраст, в която се започва училищно образование	Възраст, в която се завършва основно образование	Възраст, в която се завършва средно образование
България	6 или 7 години	14 години	18 години
Република Северна Македония	Между 5 г. и 7 м. и 6 години	Между 15 и 15 и ½ години	Между 17 и 19 години
Сърбия	6 и ½ години	14 и ½ години	Между 17 и ½ и 18 и ½ години

Времетраене на задължителното образование в трите държави:

Държава	Период	Достигната образователна степен
България	6/7 до 16 години	Първи гимназиален етап
Република Северна Македония	6 до 19 години	Средно образование
Сърбия	6 и ½ до 14 и ½ години	Основно образование

БИБЛИОГРАФИЯ

- Закон за основното образование в Република Северна Македонија (Закон за основното образование. Службен весник на РСМ, бр. 161 од 5.8.2019 година) (Law of Primary Education in Republic of North Macedonia, State Gazette, 5th august 2019)
- Закон за предучилишното и училишното образование (ЗПУО), обн. ДВ, бр. 79 од 13 октомври 2015 г., посл. изм. ДВ. бр.100 од 20 декември 2019 г. (Law on Preschool and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016. Retrieved 20.02.2021)
- Закон за средното образование в Република Северна Македонија (Закон за средното образование. Консолидиран текст. Службен весник на Република Македонија,, посл. изм. 67/2017) (Law of Secondary Education in Republic of North Macedonia, State Gazette, last change, 67/2017, Retrieved, 20.02.2021)
- Закон за професионалното образование в Република Северна Македонија (Закон за стручно образование и обука („Службен весник на Република Македонија“ бр. 71/2006, 117/2008, 148/2009, 17/2011, 24/2013, 137/2013, 41/2014 и 145/2015)) (Law of Professional Education in Republic of North Macedonia, State Gazette, last change 145/2015, , Retrieved, 20.02.2021)
- Закон за средното образование в Србија (Закон о средној школи ("Службени гласник РС" бр. 50/92, 53/93-гр. закон, 67/93-гр. закон, 48/94-гр.закон, 24/96, 23/02, 25/03-исправка, 62/03-гр. закон, 64/03-гр. закон исправка, 101/05-гр. закон и 72/09-гр.закон) (Law of Secondary Education in Serbia, State Gazette, last change 72/09, , Retrieved, 20.02.2021)
- „МОН: Ще има вџншно оценяване за 4, 7 и 10 клас“ (MON: "Shte ima vanshno ocenjavane za 4,7 i 10 klas), <https://www.vesti.bg/bulgaria/mon-shte-ima-vynshno-oceniavane-za-47-i-10-klas-6121283>
- Наредба за приобцаващото образование, Обн. ДВ., бр. 86 од 27 октомври 2017 (Ordinance on Inclusive Education, State Gazette 86/27th Oct. 2017)
- Учебни програми за I клас в основното образование в РСМ (Наставни програми за I отделение во деветгодишно основно образование, Скопје, Биро за развој на образованието, 2007) (School Programs for the 1st Grade of Nine years Primary Education in Republic of North Macedonia, Скопје, Bureau for Education Development, 2007)
- Закон за основите на системата за образование и вџзпитание в Србија (ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA, „Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020)) (Law of Foundations of the System of Education and Schooling in Serbia, State Gazette, last change 6/2020, retrieved 20.02.2021)
- Закон за основното образование и вџзпитание в Србија (ZAKONO OSNOVNOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU, Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 - dr. Zakon) (Law of Primary Education and Schooling in Serbia, State

- Gazette, last change 27/2018, retrieved 19.02.2021)
- World Data on Education (WDE), 7th edition, UNESCO, достъпен на http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/The_Former_Yugoslav_Rep_of_Macedonia.pdf, p.10
- Оценяване в македонската образователна система (Assesment in Macedonian Educational System: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/republic-north-macedonia/assessment-single-structure-education_ro
- Teacher Education Programme on Early Numeracy and Literacy in the former Yugoslav Republic of Macedonia, <https://www.oecd.org/education/ceri/UNICEF.MCD.SystemNote.pdf>
- EURYDICE NETWORK - Описание на образователната система в Сърбия в Eurydice Network (Description of Serbian Education System) , достъпно на адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/serbia_en
- SORS (2019), Statistics on Education, <http://www.stat.gov.rs/en-us/oblasti/obrazovanje/>
- OECD, Образователната система в Сърбия (Education System in Serbia) <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/72483fab-en/index.html?itemId=/content/component/72483fab-en>
- European Commission (2019), National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-58_en
- MoESTD (2018), OECD Review of Evaluation and Assessment: Country Background Report for Serbia, Ministry of Education, Science and Technological Development, Belgrade, 2018
- EURYDICE NETWORK - Описание на образователната система в България в Eurydice Network (Description of Education system in Bulgaria), достъпно на адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria_en
- EURYDICE NETWORK - Описание на образователната система в Република Северна Македония в Eurydice Network (Description of Education System in Republic of North Macedonia), достъпно на адрес: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/former-yugoslav-republic-macedonia_en

За автора:

Светозар Петров – докторант в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата.

Адрес: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А

E-mail: svetozar88@abv.bg

About the Author:

Svetozar Petrov – PHD student, St. Kliment University, Faculty of Educational Studies and the Arts.

Address: 69A Shipchenski prhod bul

E-mail: svetozar88@abv.bg

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки
Книжка № 1, 2021
Година I, том I

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences
Issue No 1, 2021
Volume 1 Year I

ISSN 2738-8298