



Република България
ИКОНОМИЧЕСКИ
И СОЦИАЛЕН СЪВЕТ

А Н А Л И З

**Политиките и възможностите за подкрепа по хоризонтала на
хуманни специалисти от педагогическия и социалния сектор**

(разработен по собствена инициатива)

София
Октомври, 2025 г.

В плана за дейността на Икономическия и социален съвет (ИСС) за второто полугодие на 2025 г. е включен за разработване по собствена инициатива анализ на тема „Политиките и възможностите за подкрепа по хоризонтала на хуманните специалисти от педагогическия и социалния сектор“.

Анализът бе разпределен за разработване на Комисията по Социална политика (КСП).

За докладчик по анализа бе определена Офелия Кънева – член на ИСС от група III. Работата на докладчика бе подпомогната от експерта проф. Галин Цоков.

На две заседания на КСП, на 26.09.2025 г. и 07.10.2025 г., бе приет проектът на анализа.

На своята пленарна сесия, проведена на 24.10.2025 г., Икономическият и социален съвет прие настоящия анализ.

ИЗПОЛЗВАНИ СЪКРАЩЕНИЯ

ЗСУ – закон за социалните услуги

ЗПУО – закон за предучилищното и училищно образование

ЕС – Европейски съюз

САЩ – Съединени американски щати

СМР – строително-монтажни работи

МОН – министерство на образованието и науката

АСП – агенция за социално подпомагане

РУО – регионално управление на образованието

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Основни изводи и препоръки.....	5
2. Въведение. Хоризонтална подкрепа за хуманните специалисти.....	11
3. Политики и практики за хоризонтална подкрепа на хуманните специалисти в България.....	12
3.1. Вертикални политики, нормативна и институционална рамка, определящи хоризонталната подкрепа на хуманните специалисти.....	13
3.1.1. Вертикални политики и институционална рамка в образованието.....	13
3.1.2. Вертикални политики и институционална рамка в социалните услуги.....	17
3.2. Хоризонтална подкрепа за педагогическите специалисти в образователната система..	19
3.3. Хоризонтална подкрепа за специалистите в системата на социалните услуги.....	25
4. Добри практики за хоризонтална подкрепа в международен план.....	28
4.1. Европейски съюз – политики и модели за подкрепа.....	28
4.1.1. Подкрепа за учителите.....	28
4.1.2. Подкрепа в социалния сектор.....	30
4.2. САЩ – мерки за подкрепа и намаляване на прегарянето.....	32
4.2.1. Образователен сектор.....	32
4.2.2. Социален сектор.....	35
4.3. Скандинавските страни – устойчив модел на благополучие и професионална колаборация.....	37
5. Сравнителен анализ и дискусия.....	41

1. Основни изводи и препоръки

1.1. През последните години българската образователна и социална система се сблъсква със **недостиг на кадри и застаряващ персонал**. По данни на Националния статистически институт за учебната 2024/2025 г. в училищата работят 69.2 хил. педагогически специалисти, от които **една трета са на възраст 55+ години**, а числата показват небалансирано възрастово разпределение – близо 24 000 учители са над 55 години, срещу едва около 5000 под 30 години¹. В социалния сектор точни официални данни за броя и възрастта на социалните работници и другите специалисти липсват; необходимо е Министерството на труда и социалната политика (МТСП) да публикува редовна статистика за кадрите в социалните услуги.

1.2. Професионалното **натоварване и рискът от прегаряне** съпътства професионалната дейност на хуманните специалисти. Учителите и социалните работници са изправени пред високи нива на стрес, породени от административна тежест, постоянно променящи се изисквания и работа с уязвими групи. Това води до професионално прегаряне и текучество на кадри, което застрашава устойчивостта на образователната и социалната система.

1.3. **Наблюдават се и различия в прегарянето на хуманните специалисти.** Натоварването и преживяванията на учителите и социалните работници се различават. Учителите обикновено са изправени пред големи групи деца/ученици, силен обществен натиск за резултати и много административни задължения. Социалните работници работят индивидуално със случаи на тежки човешки съдби и носят емпатичен стрес, което увеличава риска от синдром на състрадателната умора. Хоризонталните политики за превенция на прегарянето трябва да отчитат тези специфики.

1.4. В България се наблюдават положителни стъпки за справяне с тази предизвикателства – в сферата на образованието вертикални политики, свързани с нормативни промени (ЗПУО, Наредба №15), реализиране на Стратегическа рамка 2021 – 2030, национални програми за квалификация и профилактика. Реализират се и пилотни проектни програми за превенция на бърнаут и международни проекти, като NEST и YouWell, демонстрират ефективни модели за менторство и развитие на

¹ Образованието в република България през учебната 2024/2025 година
https://www.nsi.bg/file/28699/Education2024_DKG7QZM.pdf

психическата устойчивост. Голяма част от посочените политики са насочени към разгръщане на хоризонталната подкрепа на хуманните специалисти.

1.5. За разлика от традиционния „вертикален“ модел на контрол, хоризонталните форми на подкрепа (менторство, супервизия, коучинг, професионални общности, взаимопомощ) повишават благополучието и мотивацията на хуманните специалисти. Добрите национални и международни практики показват, че когато подкрепата е структурирана и колегиално ориентирана, тя намалява стреса и укрепва професионалната устойчивост.

1.6. Анализът показва, че хоризонталната подкрепа не е еднократна инициатива, а **цялостна философия** – философия на колегиалност, взаимно уважение и споделена отговорност. Устойчивата подкрепа за специалисти в социалната и образователната сфера изисква системен, мултидисциплинарен подход, включващ: *менторство и супервизия, политики за междусекторно сътрудничество, внедряване на дигитални инструменти и подкрепящи и обучителни платформи, ангажиране на общността и развитие на подходяща култура*. Прилагането ѝ предполага постоянни усилия и усъвършенстване, но именно в това се състои пътят към изграждане на модерна образователна и социална система, способна да се развива и учи заедно със своите професионалисти. Защото, както показва опитът, **когато се грижим за хората, които се грижат за другите, цялото общество функционира по-здравословно и успешно**.

1.7. Днес хоризонталната подкрепа на специалистите от педагогическия и социалния сектор е **същностно условие** за устойчивостта и ефективността на тези обществени системи. Настоящият анализ показва, че в международен план се утвърждава разбирането: „Подкрепеният учител/социален работник = по-добри образователни и социални резултати“.

1.8. Европейските политики, практиките в САЩ и моделът на скандинавските страни предлагат изобилие от доказателства в тази посока – от по-ниските нива на прегаряне при наличие на силни колегиални връзки, до по-високата успеваемост на учениците в училища с подкрепящ климат за учителите. Особено важен фактор в този процес е развитието на **професионалните общности и мрежи** (професионално учещи общности PLCs, работни групи, професионални мрежи от специалисти), които доказано

повишават ефективността и удовлетвореността от професията на учители и социални работници.

1.9. В ЕС широкото въвеждане на програми за наставничество подобряват адаптацията на нови учители и социални работници и намаляват текучеството на специалисти. В САЩ законови механизми гарантират време за подготовка, менторство и достъп до програми за психосоциална подкрепа (ЕАР), което пряко намалява риска от прегаряне. Като цяло **психосоциална подкрепа и грижи за благополучие на хуманните специалисти** е нарастващ приоритет в много държави. Много държави в ЕС след COVID създадоха програми за психологическа подкрепа на учители и социални работници (напр. горещи линии, онлайн ресурси) с фокус е върху благополучие. Като цяло световният опит показва, че инвестицията в **психичното здраве на професионалистите** се отплаща многократно. Скандинавските страни предлагат устойчив модел с акцент върху баланса между професионалното развитие и личностното благополучие, колективни екипи за работа и високо доверие в професионалистите. Този модел може да се изследва и евентуално адаптира в българската образователна и социална сфера.

1.10. Супервизия и коучинг, като подкрепящи процеси, разширяват своето значение при хоризонталната подкрепа на хуманни специалисти в чужбина. В Скандинавските страни се практикува групов рефлексивна супервизия в социалните служби, а за учителите – се използва по-скоро колегиално обсъждане с директора или главен учител като коуч. В образованието (донякъде и в социалната сфера) концепцията за instructional coach се популяризира (опитен учител помага на колеги) през последните години в САЩ и някои западноевропейски страни. Я този смисъл е необходимо пилотно въвеждания на „учителски коучинг“ – например главни учители като коучове на своите колеги в българското училище.

1.11. Тези нормативни промени и предприетите хоризонтални политики показват, че за България пътят към осигуряване на такава подкрепа е изпълним. Но този път изисква съгласувани усилия на всички нива: институции, общности и отделни лидери. Направените през последните години стъпки – увеличаване на възнагражденията, въвеждане на квалификационни стимули, проектите за менторство и други – са обещаващи, но трябва да се надградят и превърнат в трайна практика. Особено

належащо е разработването и **финансирането на национални програми за превенция на професионалното прегаряне**, по ведомства (например „Превенция на професионалното прегаряне при учителите“ към МОН и аналогична програма за социалните работници към МТСП).

1.12. Важно е да се осигурят в по-голяма степен конфиденциалните консултации с психолози или ментори (често реализирани чрез Програми за подпомагане на служителите – ЕАР), които да са достъпни за всички учители и социални работници. Платформа за споделяне на добри практики, ресурси и казуси – подобна на eTwinning за учители – следва да бъде създадена на национално ниво под егидата на МОН и МТСП.

1.13. Наблюдава се неравномерно разпределение на подкрепящите услуги. През последните години бяха създадени програми за менторство и психологическа подкрепа, но **психолозите, менторите и консултантските услуги са концентрирани основно в големите градове.** В малки населени места липсват специалисти, което означава, че достъпът до хоризонтална подкрепа е неравномерен. Тази диспропорция трябва да се преодолее чрез национални политики от страна на МОН и МТСП и изработване на регионални програми (координирани от съответните областни управители), и предоставяне на стимули за привличане на специалисти в периферните райони.

1.14. Липсва супервизия за педагогическите специалисти и ограничени възможности за кариерно развитие в социалните услуги. В образованието нормативната уредба предвижда менторство и кариерни степени (учител, старши учител, главен учител), но **в социалните услуги аналогична система липсва.** Законът за социалните услуги изисква супервизия, но на практика често не се провежда системно и понякога се свежда до административна проверка, а не до професионална подкрепа. Необходимо е чрез нормативни промени от страна на МО да се институционализира, **супервизията като регулярна, подкрепяща практика** в образованието и да се разработи от страна на МТСП, АСП и АКСУ **кариерна рамка за социалните работници** по подобие на педагогическия сектор.

1.15. Също толкова важно е и култивирането на нова професионална култура – такава, в която търсенето на помощ е признак на желание за развитие, а не на слабост; в която учителите и социалните работници се възприемат като учащи се през целия живот общности, а не изолирани единици зад затворени врати. Тази култура ще позволи на

хоризонталните форми на подкрепа – менторство, коучинг, супервизия, екипност – да разгърнат пълния си потенциал. Необходимо е, чрез съдействие от страна на централните ведомства и синдикатите, повишаване на осведомеността и насърчаване на участието в съществуващи платформи и инициативи за професионален обмен в образователния и социалния сектор.

1.16. Важен акцент в дискусиата е, че **хоризонталната подкрепа не отменя нуждата от добър мениджмънт и системни условия**, а го допълва. Тоест подкрепящата култура трябва да се насърчава „отгоре“ чрез политики, но тя се реализира „отдолу“ – в ежедневните взаимоотношения между колегите, в доверието между учител и директор, между социален работник и ръководител. В този смисъл, развиването на **лидерски умения у ръководителите** (директори на училища, управители на социални услуги) е също критично – те трябва да умеят да създават среда на откритост, да поощряват взаимопомощта вместо конкуренцията между служителите, да идентифицират признаците на прегаряне и да реагират навреме. В този смисъл необходимо е да има цялостна политика от страна на МОН и МТСП по отношение по развитие на лидерските качества на директори на училища и управители на социални услуги чрез създаване и провеждане на специализирани квалификационни програми.

1.17. Като се анализира значението на хоризонталната подкрепа, трябва да се отбележи ролята на **външната среда и обществото**. Ако цялото общество – родители, граждани, медии – има уважение и разбиране към труда на учителите и социалните работници, това само по себе си се превръща в подкрепящ фактор. В страни, като Финландия, учителите се ползват с висок престиж, което намалява външния стрес. У нас често тези професии не получават заслуженото признание, което допринася за *емоционалното изтощение* (усещането „никой не цени това, което правя“). Затова усилията трябва да са насочени и навън – чрез позитивна комуникация и истории за успех да се повишава имиджът на тези професии, което е косвена, но мощна подкрепа.

1.18. Препоръчва се на МОН и МТСП да се инициират законодателни и нормативни промени, насочени към институционализирането на супервизията като подкрепяща практика в образователната система и социалните услуги, както и намаляване на административната тежест чрез дигитализация включително използването на изкуствен интелект (ИИ).

- 1.19. Необходими са и повече инвестиции от страна на МОН и МТСП в психосоциална подкрепа на хуманните специалисти (ЕАР, обучения по стрес мениджмънт, развитие на умения за професионална устойчивост, групи за взаимопомощ).
- 1.20. Анализът очертава ясно в какви насоки българската обществена система може да продължи да се развива. В много отношения има **съвпадение на проблемите** у нас с тези в чужбина (прекомерна натовареност, бюрокрация, стрес), но **решенията** са на различен етап на изпълнение. Докато в редица страни вече виждаме установени практики – подкрепени с ресурси и нормативни изисквания – тук още се експериментира или тепърва се планира.
- 1.21. Необходимо е МОН и МТСП да насърчават и подкрепят създаването на неформални мрежи за взаимопомощ и обмен на опит между учители и социални работници на местно и национално ниво. Важно е и да се разработват и внедряват програми за интерпрофесионално обучение, които да подготвят бъдещите специалисти за ефективно сътрудничество, както и да се създават условия за редовни срещи и комуникация между учители и социални работници в училищата за съвместно решаване на проблеми и подкрепа на учениците.
- 1.22. Основната насока за действие е **адаптиране и мащабиране на доказано работещите механизми, които да се въведат от ръководствата на образователните и социалните институции**: като се започне от задължително менторство и супервизия и се разшири през осигуряване на време и пространство за колегиално взаимодействие, за да се стигне до реална грижа за благополучието (включваща и материална, и психологическа компонента). За двете институционални системи – образователна и социална (съответно за МОН и МТСП) – това **означава: последователни законодателни и стратегически промени, разширяване на подкрепящите програми и изграждане на култура на колегиалност и доверие**. Само така ще бъде гарантирано, че подпомагащите професии ще останат привлекателни, устойчиви и ефективни в служба на обществото.
- 1.23. Разбира се, **предизвикателствата** не бива да се подценяват. Ограничените ресурси, натрупаната инерция на системата и понякога ниският обществен статус на тези професии са реални пречки. Но примерите на други страни и вече набраните положителни тенденции у нас дават основание за оптимизъм. Инвестицията в

подкрепата на „помагащите“ е многократно възвръщаема: тя води до задържане на кадрите, до по-качествени услуги за гражданите (било то образование, или социална грижа), до намаляване на разходите поради текучество и болести на персонала, и не на последно място – до по-хуманна и мотивираща работна среда, която привлича млади таланти.

2. Въведение. Хоризонтална подкрепа за хуманните специалисти

В сферата на образованието и социалните услуги професионалистите – учители и другите педагогически специалисти, социални работници, психолози и други – са изправени пред значителни предизвикателства, свързани с натоварване, стрес и **риск от професионално прегаряне**. Международни изследвания показват, че почти половината от учителите в Европа изпитват високи нива на стрес на работното място, като основни източници са прекомерните административни задачи, постоянно променящите се изисквания и отговорността за резултатите на учениците¹. Това натоварване допринася съществено за професионалното прегаряне и прави учителската професия по-малко привлекателна. Подобни проблеми се наблюдават и при специалистите в социалния сектор, които често работят с уязвими групи в условия на емоционално натоварване и висок **психологически натиск**². Без адекватна подкрепа, тези професии са изложени на високо текучество на кадри и спад в качеството на предоставяните услуги.

В отговор на тези предизвикателства фокусът на много съвременни политики се насочва към търсене на **хоризонтална подкрепа** за специалистите от тези „помагащи професии“. *Хоризонтална подкрепа* означава форми на съдействие и обезпечаване, които не са част от йерархичния контрол и оценка (вертикална структура), а се осъществяват на равнището на екипите професионалисти, професионалните общности и междусекторното сътрудничество. Това включва **взаимопомощ между самите специалисти**, изграждане на мрежи и общности, достъп до ресурси и услуги за психосоциална подкрепа, както и интегрирани подходи, при които различни професионалисти работят заедно за общи цели.

¹ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

² Център по общественото здраве и анализи, СЗО-офис България (2023). Ръководство: Разпознаване и превенция на синдрома на професионално прегаряне. Под редакцията на: Пл. Димитров, Галя Цолова

За разлика от традиционния модел, при който подкрепата се свежда до контрол, атестация и указания „от горе надолу“, хоризонталните мерки целят **укрепване на благополучието, мотивацията и професионалното развитие**, чрез колегиален обмен, менторство, коучинг, супервизия, груповата работа¹.

Настоящият анализ изследва в дълбочина политиките и възможностите за хоризонтална подкрепа на хуманните специалисти в педагогическия и социалния сектор. В рамките на анализа са разгледани добри международни практики с акцент върху Европейския съюз, САЩ и скандинавските страни (Швеция, Норвегия, Дания, Финландия). Направен е и подробен преглед на българския контекст – съществуващи политики, институционална рамка, подкрепяща инфраструктура, състояние на образователната и социалната система – и доколко те осигуряват необходимата хоризонтална подкрепа. Особено внимание се отделя както на **системните политики** (стратегии, нормативна уредба, национални програми), така и на **конкретните форми на подкрепа** на работното място (програми за професионално развитие, интердисциплинарна колаборация, менторство и супервизия, психосоциална подкрепа, превенция на бърнаут и др.).

Методологически анализът представлява преглед на актуална литература и политики от последните 6 години (2019 – 2025 г.). Чрез структурата му се цели да се идентифицират **ефективни подходи и добри практики** в подкрепата на педагогическите и социалните специалисти, които биха могли да бъдат адаптирани и приложени за подобряване на политиките в България.

3. Политики и практики за хоризонтална подкрепа на хуманните специалисти в България

В България темата за подкрепата на специалистите в педагогическата и социалната сфера постепенно заема все по-централно място в политическия и професионалния дневен ред през последното десетилетие. Страната изпитва **остър недостиг на кадри** както в образованието (застаряване на учителската професия, като над 45 % от учителите са на възраст над 50 години към 2020 г.), така и в социалните услуги (трудно задържане на социални работници при ниското заплащане). По данни на Националния статистически институт за учебната 2024/2025 г. в училищата работят 69.2 хил. педагогически

¹ National Association of Social Workers (2013). Best Practice Standards in Social Work Supervision

специалисти, от които една трета са на възраст 55+ години¹ а числата показват небалансирано възрастово разпределение – близо 24 000 учители са над 55 години, срещу едва около 5000 под 30 години. Положителното е, че за периода 2019 – 2024 г. увеличението на педагогическите специалисти (в училища и детски градини) е +5,4%². Тази тенденция показва лека положителна динамика на кадровото обезпечаване в образованието. Неблагоприятното е, че и през този период текучеството на учители (особено на младите и новоназначените) продължава. По данни на МОН през 2020 г след първата година от своята работа в образователна институция от 3484 педагогически специалисти с нула години стаж напускат 504 (14,46% напускат). През 2024 г. след първата година от своята работа в образователна институция от 2735 педагогически специалисти с нула години стаж напускат 480 от тях (17,50% напускат)³.

В социалния сектор официални данни за броя и възрастта на социалните работници и другите специалисти липсват; необходимо е Министерството на труда и социалната политика (МТСП) и Министерството на образованието и науката (МОН) да публикуват редовна статистика за кадрите в социалните услуги. При липса на такива данни не може да се говори убедително за текучество – проблемът е преди всичко **остър недостиг**, който се очаква да се задълбочи заради застаряването на персонала.

Същевременно има нарастващо разбиране, че привличането и задържането на мотивирани специалисти минава през създаване на **подкрепящи условия за труд и развитие**. В тази част на анализа разглеждаме настоящите политики, институционалната рамка и наличните форми на хоризонтална подкрепа в България (както в образователния, така и в социалния сектор) и оценяваме доколко те са адекватни на нуждите и тенденциите, очертани в предходните раздели.

3.1. Вертикални политики и институционална рамка, определящи хоризонталната подкрепа на хуманните специалисти

3.1.1. Вертикални политики и институционална рамка в образованието

¹ Образованието в република България през учебната 2024/2025 година
https://www.nsi.bg/file/28699/Education2024_DKG7QZM.pdf

² Писмо от МОН

³ Пак там

През последните години в България са приети редица стратегически документи и нормативни промени, насочени към развитието и подкрепата на педагогическите кадри. Законът за предучилищното и училищното образование (в сила от 2016 г.)¹ въведе понятието „педагогически специалист“ за всички, заети в системата, с педагогически функции – учители, възпитатели, директори, педагогически съветници, психолози и др. – и заложи принципа на **подкрепа за личностно развитие** не само на учениците, но и на педагогическите специалисти. На тази основа е издадена Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти². Наредба 15 регулира кариерните степени (учител, старши учител, главен учител) и изискванията за заемането им, въвежда система от **квалификационни кредити** – всеки учител е длъжен да събере минимум 48 академични часа от квалификационни курсове за период от 4 години. Тази мярка има за цел да гарантира непрекъснато **повишаване на квалификацията** и е своеобразен инструмент за стимулиране на продължаващо професионално развитие. Важно е, че новата нормативна уредба предвижда и механизми за **наставничество**: например само учители с по-висока длъжност (старши или главни учители) могат да бъдат определяни за наставници на новопостъпили учители³. Това показва, че официално се признава нуждата младите учители да бъдат подпомагани от опитни колеги – политика, която вече се прилага в българските училища.

На стратегическо ниво, през 2020 г. е приета **Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)**⁴ (Министерство на образованието и науката; 2021), която отделя специално внимание на учителите. В рамката са заложили мерки за **подобряване на условията на труд на педагозите**, повишаване на атрактивността на професията и създаване на **подкрепяща работна среда**. Една от целите е изграждането на „система за кариерно развитие, обвързана с квалификацията и резултатите“, което да мотивира учителите да се развиват професионално. Предвидени са и действия за намаляване на административната тежест

¹ Закон за предучилищното и училищното образование (2015). Държавен вестник, бр. 79

² Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (2019). Държавен вестник, бр.61 от 2 август.

³ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

⁴ Министерство на образованието и науката (2021). Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)

върху учителите – проблем, който синдикатите остро поставят като причиняващ стрес и прегаряне. В унисон с тази рамка Министерството на образованието и науката (МОН) ежегодно разработва и финансира **Национални програми (НП)**, част от които са пряко насочени към подкрепа на учителите. Например НП **„Мотивирани учители и квалификация“** (стартирала 2018 г. и продължила до 2023 г.) има няколко модула – един подпомага навлизането в системата на нови учители или хора от други сфери, които придобиват учителска квалификация, друг модул подкрепя учители при промяна на мястото на работа (например преместващи се в трудно достижими райони). Тази програма предоставя бонуси – финансова подкрепа, допълнително обучение и наставничество – с цел **адаптация и задържане** на новите кадри. Друга ключова програма е НП **„Квалификация на педагогическите специалисти“**, която финансира обучения за повишаване на квалификацията на учителите по приоритетни теми (дигитални умения, иновативни методи, наставничество, работа в мултикултурна среда и др.)¹. Макар участието в подобни обучения да е и задължение по наредба, националната програма осигурява ресурс това да се случва масово и организирано без финансов товар за училищата или учителите.

Особено внимание заслужава сравнително новата НП **„Профилактика и рехабилитация на педагогическите специалисти“**, предложена от социалните партньори и за първи път включена пилотно в бюджета за 2021 г.². Тази програма – първата по рода си – има за цел да предоставя възможности за **възстановяване, профилактика и превенция на професионалното прегаряне** на учителите. Съобразно тази НП се реализират дейности, като ежегодни профилактични медицински прегледи, **балнеолечение и почивка** за учители в специализирани бази. Така програма осигурява финансиране на рехабилитационни терапевтични услуги (изпълнявани чрез НОИ) при групи хронични заболявания на педагогическите специалисти. От 2024 г. към двата модула на националната програма е разработен и се изпълнява нов Модул **„Диагностика и превенция на риска от бърнаут синдром и развитие на устойчивост при педагогическите специалисти“**, който чрез Електронен портал реализира системен подход за редуциране на стреса и изграждане на психическа устойчивост. Към момента в Електронния портал са регистрирали участие над

¹ Министерство на образованието и науката (2025а). Национална програма „Квалификация на педагогическите специалисти“

² Министерство на образованието и науката (2025). Национална програма „Рехабилитация на педагогическите специалисти“.

5000 посетители, които са измерили своите нива на стрес и устойчивост и са получили индивидуални препоръки за справяне. Потребителите предоставят положителна обратна връзка на редица национални и регионални форуми, обучения и срещи. Данните и анализите от проучванията, представени на вниманието на МОН при отчета на дейността по националната програма, са придружени от предложения на политики за намаляване на риска от психосоциален дистрес в системата учител – родител – дете¹.

През 2025 година се запазват целите на Национална програма „Рехабилитация на педагогическите специалисти“, като дейностите са разширени и надграждат създадените възможности за превенция и профилактика на професионалния стрес.

Като цяло, вертикалните мерки в образованието, които влияят върху хоризонталната подкрепа, включват:

- **Повишаване на заплатите и въвеждане на кариерни степени** – от 2019 г. brutните заплати на педагогическите специалисти нараснаха с над 50%. Свързването на квалификационните кредити с повишаването в длъжност насърчава учителите да се обучават, а по-високите доходи намаляват стреса от финансови проблеми. Тези мерки, макар вертикални, създават предпоставка за участие в менторски програми и професионални общности.
- **Намаляване на административната тежест** чрез дигитализация (електронни дневници, електронен прием на документи) и въвеждане на помощен персонал (секретари, деловодители). Чрез автоматизация на отчетните процедури учителите могат да отделят повече време за подготовка и колегиална комуникация.
- **Национални програми за профилактика и устойчивост** – съществуващата НП „Рехабилитация на педагогическите специалисти“ се разширява с модул за диагностика на риска от бърнаут, който предоставя индивидуални препоръки и онлайн ресурси за управление на стреса. Предлага създаването на отделна програма „Устойчив учител“, която да включва регулярни безплатни консултации с психолози, групови супервизии и обучения по самопомощ.

¹ Янакиев, Ю., Фетфова, П. (2024) Създаване на електронен портал за диагностика и превенция на риска от бърнаут синдром и развитие на устойчивост при педагогическите специалисти. Сборник с доклади от интердисциплинарна научна конференция.

- **Надграждане на наставничеството** – Наредба № 15 (2019 г.) регламентира наставничеството, но неговото прилагане е неравномерно. В много училища менторите не получават достатъчно време или възнаграждение. Препоръчват се допълнително намаляване на учебната натовареност на наставниците и финансови стимули.

3.1.2. Вертикални политики и институционална рамка в социалните услуги

Социалният сектор в България претърпя значима реформа с приемането на **Закона за социалните услуги** (2019 г.)¹, който постави фокус върху качеството на услугите и професионализацията на кадрите. Нормативният акт акцентира и върху професионалната подкрепа на служителите, ангажирани в предоставянето на социални услуги за повишаване на техните професионални умения. Законът определя и правото на обучение (въвеждащо и надграждащо) на служителите, осъществяващи дейност по предоставяне на социални услуги. Обученията се осигуряват от доставчика на социалната услуга съгласно разработена от него програма за въвеждащо и надграждащо обучение на служителите. Служителите, предоставящи социални услуги, са длъжни да участват в организирани обучения и да повишават знанията и уменията си с цел подобряване на качеството на работата им. Те са длъжни и да участват в дейности за обмяна на опит и запознаване с добри практики.

Законът за социалните услуги предоставя право на редовна супервизия на служителите в процеса на тяхната работа². Супервизията се осигурява от доставчика на социалната услуга или чрез служители на доставчика, които осъществяват дейност по предоставяне на услугата или чрез външни на конкретната социална услуга лица. Въвежда се и **изискване за супервизия** в определени направления за работа по случаи.

Законът въвежда и менторската подкрепа. Така за служители, които за първи път осъществяват дейност по предоставяне на социални услуги, доставчикът на социалната услуга задължително определя наставници, които да ги подпомагат методически за срок от 6 месеца от датата на назначаването им.

Наредбата за качеството на социалните услуги (2022) конкретизира подкрепящите политики, определени в ЗСУ. Така например програмите за въвеждащо и надграждащо обучение на служителите за настоящата календарна година трябва да включват въвеждащо обучение от минимум 36 академични часа за новопостъпилите служители. Изисква се също

¹ Закон за социалните услуги (2019). Държавен вестник, бр. 24 от 22 Март.

² Пак там

съгласно програмата служителите да са преминали през последните 12 месеца специализирано обучение от минимум 24 академични часа¹.

В Наредбата има също индикатор за наличие на **подкрепа** за персонала чрез провеждане на супервизия. Необходимо е служителите да са преминали групова супервизия – от външен специалист поне 2 пъти годишно (за последните 12 месеца).

Това е крачка напред, но практическото приложение среща трудности: в някои услуги няма обучени супервизори, или ръководителите свеждат супервизията до формален контрол (както бе отбелязано, възприемайки я като „проверка на качеството“ вместо подкрепа за служителите).

За да се приложат, от 2020 г. се провеждат **обучения за супервизори в част от университетите** – например във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ стартира програма за следдипломна квалификация „Супервизия в помагащите професии“ и квалификационни курсове – в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (курс Супервизия в социалната работа), както и в Пловдивския университет.

Министерството на труда и социалната политика (МТСП) разработва и други стратегически документи, насочени към подкрепа и развитието на човешките ресурси. Такъв документ е **„Визия за развитие на човешките ресурси в социалната сфера“** (2020 г.), който включва 6 приоритета². Още първият приоритет е свързан с **ясно определяне на различните категории работещи** в социалната сфера и създаване на условия за тяхното професионално развитие – т.е. признава се разнообразието от роли (социални работници, социални педагози, терапевти, помощен персонал) и нуждата от дефинирани кариерни пътеки. *Визията* отделя специално място на **изграждането на професионална общност** и подобряването на условията на труд – отново акцентирание върху хоризонталните връзки и благосъстоянието на персонала³. Това говори за осъзнаване на проблема: до момента социалните служби често са работили изолирано, без механизми за споделяне на знания между тях, а условията на труд, които са свързани с голямо натоварване и ниски заплати, са водели до текучество и демотивация.

В отговор на тези проблеми МТСП и Агенцията за социално подпомагане (АСП) предприемат определени мерки. На първо място, през новия програмен период 2021 – 2027

¹ Наредба за качеството на социалните услуги (Приложения 10- 16) (2022). Държавен вестник, бр. 49 от 30.06.

² Подготовка на кадри в социалната сфера – МТСП (2020). *Визия за развитие на човешките ресурси в социалната сфера*

³ Подготовка на кадри в социалната сфера – МТСП (2020). *Визия за развитие на човешките ресурси в социалната сфера*

г. **Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“** предвижда инвестиции в квалификацията и условията на труд на социалните работници. Над 1,4 млрд. лв. са отделени за социално включване, част от които ще се използват за повишаване на капацитета на службите – включително чрез обучения и подкрепа за служителите.

Като цяло, вертикалните мерки за социалния сектор могат да се сведат до следното:

- **Увеличаване на заплатите и въвеждане на стандарти за натоварване** – определяне на максимален брой случаи на един социален работник и увеличаване на щатните бройки. Така се намалява административното претоварване, което е една от причините за прегаряне.
- **Регулярна супервизия** – въвеждането на минимален брой индивидуални и групови супервизии на година, провеждани от външен квалифициран специалист, трябва да бъде условие за акредитация на всяка социална услуга. За целта е необходимо да се финансира подготовка на супервизори в университетите и да се създадат методически центрове.
- **Достъп до психологична и юридическа подкрепа (ЕАР)** – подобно на учителите, социалните работници трябва да имат конфиденциални канали за консултация с психолози, юристи и финансови съветници. Това може да се реализира чрез договори с външни доставчици или чрез изграждане на регионални центрове за подкрепа.
- **Стимули за работа в малки населени места** – финансови бонуси, жилищни компенсации и платено обучение за специалистите, които изберат да работят в отдалечени общини. Тези стимули са вертикални мерки, които биха подпомогнали равномерното разпределение на кадрите.

3.2. Хоризонтална подкрепа за педагогическите специалисти в образователната система

Подкрепяща инфраструктура. Основен стълб на подкрепата в образователната система са самите **училища и детски градини** като институции, както и регионалните и националните звена на МОН. От 2017 г. насам във всяко училище функционира **екип за подкрепа за личностно развитие** (преди наричан екип за обща и допълнителна подкрепа), който включва педагогически съветник или психолог, ресурсен учител (ако има), логопед и други, под ръководството на заместник-директор или директор. Този екип е създаден основно за работа с учениците – идентифициране на нуждаещите се от подкрепа деца,

разработване на планове за индивидуална подкрепа, и прочее – но индиректно той е и подкрепа за класните ръководители и учителите, тъй като **специалистите по подкрепа поемат част от трудните случаи**. Например, ако в класа има дете със специални потребности или сериозни поведенчески проблеми, ресурсният учител и психологът работят с него, което облекчава основния учител. Така **интердисциплинарната колаборация** (учител – психолог – ресурсен учител – социален работник, ако се включва външен, например от отдел „Закрила на детето“) в много училища е реалност, особено след реформата на приобщаващото образование¹. Този модел на екипна работа е **форма на хоризонтална подкрепа – учителят не е сам в усилията си да помогне на ученика, а разчита на колеги със специфична експертност**.

На регионално ниво **Регионални управления на образованието (РУО)** също играят роля за създаване на условия за хоризонтална подкрепа на педагогическите специалисти. Освен контролните си функции напоследък РУО все по-често организират и координират **обучения, работни срещи и професионални общности** между училищата. Например има създадени **областни методически обединения** по учебни предмети, където учителите от различни училища обменят добри практики и създават професионални мрежи. РУО съдействат и за разпространението на иновации – чрез регионални конференции и конкурси за добри практики – което създава **общностен дух** сред педагогическата колегия в региона. В някои области РУО реализират и проекти за **супервизия на учители** – например в София-град през 2021 г. по проект „YouWell“ бяха проведени *индивидуални супервизии за учители – наставници* на нови кадри, което повиши капацитета им да оказват подкрепа, като същевременно самите те получиха емоционална разтоварваща сесия. Това е ценен опит, който може да се надгради.

Важен елемент от инфраструктурата е и **Националният център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС)** – който организира курсове за квалификация и обучения за учители. НЦПКПС например ежегодно провежда десетки квалификационни курсове, като все повече от тях са насочени към *меки умения* на учителя – управление на стреса, комуникация с родители, работа в екип, социално-емоционална подкрепа и др. (съобразно НП Квалификация). Това показва разбиране, че

¹ Наредба за приобщаващото образование (2017). Държавен вестник. бр. 86 от 27 октомври

професионалната подкрепа не е само в педагогическата компетентност, а и в психолого-педагогическата подготовка на учителя да се справя с трудностите.

Наред с това трябва да се отбележи, че в Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на МОН, са вписани 63 програми на база ключови думи „супервизия“, „коучинг“ и „менторство“, предложени от 25 обучителни организации. Обучителните програми са предназначени за всички педагогически специалисти от системата на предучилищното и училищното образование¹.

Специфични форми на подкрепа в училище. На ниво училище и детска градина съществуват различни практики за хоризонтална подкрепа, някои формални, други – плод на конкретна училищна култура. Все по-често училищата внедряват **системи за наставничество**: новоназначеният учител получава наставник от колектива (обичайно старши учител), който му помага в планирането на уроците, присъства в часове и дава обратна връзка, консултира го за отношенията с родителите и др. МОН неформално окуражава това чрез училищните вътрешни правила и чрез включване на дейности по наставничество като отчетни индикатори. В много колективи вече се е създала традиция да се **посещават уроци един на друг** (не само за атестация и учебна цел, а и за вътрешно училищната квалификация) – учителите наблюдават урок на колега и след това обсъждат заедно какво е било успешно и иновативно в него. Този подход, макар и още не повсеместен, спомага за **взаимно учене и доверие** между колегите.

Някои училища са въвели и вътрешни инициативи за **групова подкрепа** – създаване и функциониране на *професионално учещи общности*, където всички преподаватели на даден клас се срещат периодично, за да обсъдят прогреса и проблемите на учениците от класа и да координират своите действия. Това е вид *peer collaboration*, който помага на учителите да изработят единен подход и същевременно **взаимно си помагат професионално**.

През последните години учителските синдикати в България активно повдигат въпроса за **намаляване на административното натоварване** на учителите – това включва опростяване на документацията, дигитализация на процеси (например електронни дневници вместо хартиени) и назначаване на непедagogически персонал (секретари,

¹ Писмо от МОН

деловодители), който да поема несвойствени за учителите задължения. В някои по-големи училища вече има **системни администратори, счетоводители, касиери** и други, които също са част от екипа и косвено подкрепят учителите, освобождавайки ги от странични занимания. Това е посоката, за да се изгради **устойчив модел за подкрепа**, който да облекчи учителите от стреса и да задържи младите кадри, както се посочва в тяхното изследване на европейския опит.

Психосоциална подкрепа и превенция на прегарянето. В българското образование темата за бърнаут сред учителите доскоро до голяма степен бе табу или поне пренебрегвана. В последните години обаче започнаха да се правят проучвания и да излизат тревожни данни. Например национално изследване през 2019 г. е посветено на диагностиката на бърнаут синдром сред педагогическите специалисти и проучване на влиянието на демографските фактори, факторите на професионалната, семейната и социалната среда за извеждане на алгоритми за справяне с хроничния стрес. Проучването обхваща 1000 изследвани лица от цялата страна. С получените резултати и анализ на данните се информира за необходимостта от извеждане и прилагане на алгоритми за справяне с хроничния стрес в рисковите групи¹. Изследването установява, че значителен процент учители изпитват симптоми на прегаряне – хронична умора, раздразнителност, цинизъм – а **35 % сериозно обмислят напускане на професията** в следващите 5 години, основно заради стреса и ниското обществено признание .

Друго международно изследване е посветено на диагностиката на психосоциалните рискове и стреса на работното място и развитието на психологическия резилиънс при учителите. Резултатите от изследването са насочени както към предоставяне на ефективни стратегии за справяне със стресорите на работното място и превенция на бърнаут синдром, така и към укрепване на психичното здраве и благополучие².

В отговор на резултатите от изследванията започват малки, но важни стъпки. Както се спомена, НП „Рехабилитация на учителите“ цели да предостави възможност на преподавателите за физическо възстановяване (чрез санаториуми, спорт и др.). На места по

¹ Янакиев, Ю. (2023) Диагностика на бърнаут синдром при педагогическите специалисти. Стратегии за справяне с хроничния стрес на работното място. (Второ допълнено и преработено издание). Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив

² Петров, Ю., Африканов, Л., и Янакиев, Ю., (2022) Оценка на инструментариум за диагностика и развитие на психологическия резилиънс за учители: резултати от международно проучване. Е-списание „Образование и развитие“, 2022; бр. 9.

проектни линии се организират и обучения по **стрес мениджмънт** за учители. Например по инициатива на фондация „Заедно в час“ са проведени уъркшопи за справяне със стреса за млади учители от мрежата им, които включват техники за релаксация, управление на времето и споделяне на трудности в безопасна групово среда. Синдикатите също започнаха да предлагат на членовете си **психологическо консултиране** – КТ „Подкрепа“ има гореща телефонна линия за учители, където те могат анонимно да говорят с психолог за проблеми на работното място или лични притеснения. Макар тези услуги все още да не са масови или широко известни, те са първи прояви на необходимата **психологическа подкрепа за учители**.

Има и позитивни примери на училища, които по своя инициатива се грижат за емоционалния климат. Някои училищни ръководства въвеждат практики, като „ден на учителската благодарност“ – един ден в месеца, в който учениците пишат благодарствени писма на учителите си или организират малко тържество, признавайки усилията им. На други места директорите правят „анонимни анкети за удовлетвореност“ сред учителите и на база резултатите предприемат мерки – например ако учителите масово сочат, че се чувстват претоварени с бюрокрация, директорът се опитва да преразпредели задачи към администрацията или да опрости вътрешния документооборот. Тези микроинициативи показват разбирането, че **подкрепеният, удовлетворен учител е по-ефективен**.

Проекти и външни инициативи. През последните години България се включва и в няколко международни проекта, насочени към подкрепа на учителите. Един от тях е вече споменатият проект **Novice Educator Support and Training (<https://projectnest.eu/>)**, финансиран по програма Еразъм+ Ключова дейност 3. В консорциума на проекта (2019 – 2022 г.) участват пет държави, като български партньори са МОН, Синдикат „Образование“ и фондация „Заедно в час“. **Целта на NEST** е да се разработи и изпробва *ефективна програма за подкрепа на новоназначени учители и техните наставници*. В рамките на проекта в България са обучени експерти от РУО (а потенциално и бъдещи обучители на наставници) в стратегии за наставничество на учители, работещи в предизвикателна среда. Програмата стъпва на международен опит за това как най-добре да се подпомогне един учител в първите му 5 години – чрез комбинация от **менторство, допълнителни обучения, мрежи за взаимопомощ и рефлексивни практики**. Проектът NEST е важен, защото служи като лаборатория за иновативни подходи, които след това могат да се внедрят и на

национално равнище. Например създаденият учебен план за обучение на ментори по NEST може да залегне в бъдеща национална програма за подготовка на наставници.

Освен NEST български организации участват и в проекти, като „**Teacher Resilience**“ (Еразъм+, 2020 – 2022), насочен към изграждане на умения за устойчивост у младите учители, и „**YouWel**“ (2022 – м2024), фокусиран върху благополучието на учителите в училище. Резултати от пилотните проекти ProTeach и YouWell потвърждават приложимостта на този хибриден модел в българския контекст. В рамките на ProTeach е разработена методическа рамка за наставничество, която разширява обхвата на подкрепата отвъд новоназначените учители и въвежда коучинг техники за изграждане на дългосрочна професионална мотивация¹. Проектът YouWell допълнително развива компетентностен модел „учител – ментор – коуч“, в който уменията за активно слушане, формулиране на силни въпроси и работа с GROW модела се интегрират в ежедневната роля на педагогическите специалисти и училищните лидери. Събраната обратна връзка от участниците показва, че този комбиниран подход е по-ефективен за изграждане на доверие, намаляване на стреса и развитие на професионалната автономия².

С работата по тези проекти социалните партньори в сферата на образованието (Синдикатът на българските учители и КТ „Подкрепа – Образование“) последователно поставят акцент върху необходимостта от по-ефективни механизми за подкрепа, мотивация и професионално развитие на учителите. В своите позиции и инициативи те подчертават, че традиционният модел на наставничество, заложен в нормативната рамка, следва да бъде надграден чрез интегриране на коучинг подходи. Подобно разширяване на концепцията трансформира наставничеството от еднопосочен процес на предаване на опит в двустранно партньорство, основано на доверие, активно слушане и съвместно търсене на решения. Тези проекти допринасят с ценни изследвания, модели и инструменти (например наръчници за самопомощ на учителя, протоколи за менторски сесии, методики за групова интервизия и т.н.), които постепенно намират място в практиката.

¹ Tsokov, G., Levterova, D., Afrikanov, L., Takeva, Y., Aleksandrova, A., Blagoeva, E., Cornea, A. и Visnitz, B. (2022). *Theoretical and Practical Model for Professional Development of Pedagogical Specialists*. Erasmus+ ProTeach Project (2020-1-BG01-KA226-SCH-094955). София: Синдикат на българските учители (СБУ). ISBN 978-954-9924-24-4 (pdf).

² Добрева, Ю., Зарбова, Б., Стоянова, С., Вазитари, Х. и Африканов, Л. (2024). *Менторинг-коучинг методология за въвеждане на начинаещи учители – Наръчник на учителя ментор-коуч*. София: Национална школа по мениджмънт. ISBN 978-619-92508-6-0.

Оставащи предизвикателства. Въпреки предприетите мерки реалността за много учители в България все още е не достатъчно подкрепяща. **Бюрократизацията** на училищния живот остава сериозна. Дисциплината и агресията сред някои ученици също създават стрес, като невинаги има достатъчно специалисти (психолози, ресурсни учители) за справяне с всички случаи. Подкрепящите услуги, като достъп до психолози и ментори, са неравномерно разпределени – в големите градове. Това ограничава възможностите за **навременна подкрепа на учителя в кризисна ситуация.**

Също така, културата на колегиална подкрепа тепърва трябва да се развива. В някои училища все още доминира старият модел на „затворена класна стая“, където всеки учител се справя сам и не е прието да иска помощ или да допуска друг в часа си. Разчупването на този модел изисква време, доверие и лидерство от страна на директорите.

Въпреки тези предизвикателства посоката е зададена: българската образователна система постепенно се преориентира от едно строго йерархично, контролиращо отношение към учителя, към по-холистичен подход, признаващ нуждите му от подкрепа, учене през целия живот и благополучие.

3.3. Хоризонтална подкрепа за специалистите в системата на социалните услуги

Подкрепяща инфраструктура. Основна институция, отговорна за държавната политика към персонала, е Агенция за социално подпомагане (с поделенията – дирекции „Социално подпомагане“ във всяка община). АСП въвежда **вътрешни обучения** за новите социални работници, които включват не само усвояване на нормативната база, но и модули за умения за общуване, управление на стрес при работа с трудни клиенти и др. Създават се и **вътрешни мрежи за подкрепа** – например опитни служители от един регион могат да консултират колеги от друг по сходни случаи (особено в нови услуги, където експертизата е ограничена). Национален алианс за социална отговорност – като организация, обединяваща доставчици на услуги (общини, НПО, частни) – също развива **ресурсен център** за споделяне на знания и практика, включително библиотека с материали за супервизия и групова подкрепа.

Инфраструктурно, важно нововъведение са **областните екипи по деинституционализация (ОЕД)**, създадени по проекта „Приеми ме 2015“ и други инициативи, за да подкрепят приемната грижа. Тези екипи извършват *супервизия и*

подкрепа на приемните родители, но също така служат като **консультанти на местните социални работници** по случаи на деца, ползващи приемна грижа. Това е модел, при който по-компетентен външен екип менторства и подкрепя основните работници – и се счита за успешен. Подобен подход може да се приложи и за други услуги (напр. мобилни екипи за супервизия, които обикалят услугите в даден регион). За момента това става предимно по проекти – например Сдружение „Институт по социални дейности и практики“ (ИСДП) предлага **супервизия на екипи** на социални услуги по заявка включително индивидуална и групов супервизия, която се провежда от квалифицирани психолози. ИСДП развива и онлайн платформа за „групов интервизия“ – социални работници от различни градове да се събират виртуално и да обсъждат случаи, модерирани от експерт. Това е ценен ресурс за хоризонтална подкрепа, особено когато физическата отдалеченост и натовареност не позволяват чести присъствени срещи¹. Съвременна платформа за заявка и ползване на супервизии се предлага и от Агенция ОЗОН², съвместно с иновативни обучения за подкрепа на професионалисти.

Обучение и квалификация. Ключов елемент от професионалната подкрепа е възможността за повишаване на квалификацията. Министерството и АСП периодично организират **национални обучения** по определени приоритети – например въвеждането на новия Закон за социалните услуги е съпътствано от изисквания за квалификационни обучения на целия персонал в организацията. Има обаче нужда от по-систематичен подход: **кариерна система за социалните работници**, подобно на тази за учителите. Тя все още не е изградена. Това е идентифицирано като проблем – „Визията“ на МТСП поставя като приоритет създаването на **компетентностна рамка** за социалните професии и съответно признаване на специализации. В момента подкрепата в тази посока идва чрез проекти: например през 2022 г. стартира програма за **сертифициране на социални работници в услугите за деца** (по проект, финансиран от УНИЦЕФ) – участниците преминават през серия обучения и накрая получават сертификат, признат от АСП. Това повишава тяхната експертност и самочувствие, а и им дава възможност да **обучават колеги**, т.е. създава се устойчив капацитет.

¹ Сдружение ИСДП (2021). Предлагане на супервизия на екипи на социални услуги

² https://agency-ozon.com/?page_id=53

Подкрепа на работното място. В социалните служби на общинско и доставчиците ниво постепенно се налагат практики на **екипни срещи и групови супервизии**. Например в Центровете за настаняване от семеен тип (ЦНСТ) за деца е обичайно екипът (възпитатели, социални работници, медицински лица) да има **ежеседмична среща** за обсъждане на случилото се през седмицата, трудностите с определени деца и т.н. Често тези срещи се модерират от психолог и изпълняват функцията на *групова подкрепа* – служителите споделят емоциите си, получават съвети, разпределят си задачите по-добре. В услуги за възрастни – домове, центрове за обществена подкрепа – започва да се прави същото. В Дирекциите „Социално подпомагане“ (които са по-административни) тепърва трябва да се внедри подобен подход – там работата е по-индивидуална, което често води до изолация и прегаряне. Все пак, има места, където директорите на тези дирекции осъзнават важността: някои канят външен психолог да прави **оценка на екипния климат** и да провежда сесии за тимбилдинг или управление на стреса.

Заплащане и натоварване. Дълги години социалните работници у нас получават едни от най-ниските заплати в бюджетната сфера, което води до високо текучество. Но също така важно е намаляването на натоварването: един социален работник в отдел „Закрила на детето“ в страната например често отговаря за повече от 50 случая, което е непосилно. В столицата тези случаи могат да стигнат и 300 на човек. МТСП се ангажира постепенно да намали тези съотношения, като увеличи щатовете и въведе формули за максимален брой случаи на човек. Това е бавен процес, зависим от бюджета, но вече се виждат резултати – в някои служби бройката случаи намалява вследствие на преразпределяне на задачи и закриване на стари случаи.

Професионална общност и неправителствен сектор. Българските социални работници все повече се обединяват в професионални общности. През 2022 г. бе учредена **Мрежа за социално развитие и подкрепа (МСРП)** – сдружение, целящо да насърчава иновативни подходи в обучението и супервизията на специалисти в социалната сфера. Подобни организации (вкл. Българската асоциация на социалните работници) провеждат ежегодни конференции, на които освен обсъждане на политики, често се организират **подкрепящи работилници** – например групова работа „Как да се справяме с бърнаута“, за самите участници. Това е ценна възможност социалните работници да си „излеят“ напрежението в приятелска среда и да научат техники за самообгрижване.

В обобщение, българският социален сектор започва да се движи по траекторията, която международният опит диктува: **професионализация, психосоциална подкрепа, сплотеност на общността**. Пътят обаче е дълъг – все още много социални работници изпитват чувство на „прегаряне насаме“, слабо забелязано от системата. Подкрепящите структури са в зародиш, но ги има.

4. Добри практики за хоризонтална подкрепа на хуманните специалисти

4.1. Европейски съюз – политики и модели за подкрепа

4.1.1. Подкрепа за учителите

В рамките на европейското образователно пространство и стратегиите на ЕС образователните политики все по-силно акцентират върху подкрепата на учителите като ключов фактор за качествено образование¹. На европейско ниво са въведени инициативи, като **академии за учители по програма „Еразъм+“** (Erasmus Teacher Academies), които създават международни **общности на практика** и улесняват достъпа на преподавателите до продължаваща квалификация и обмен на опит. Друга важна платформа е **eTwinning**, която вече повече от десетилетие свързва учителите в онлайн общност за сътрудничество и споделяне на иновации в преподаването. Тези инициативи имат за цел да преодолеят усещането за изолация на учителите, като им предоставят възможности за **колегиална връзка, обучение и взаимна подкрепа** в интернационален контекст.

На равнище държави членки, Европейската комисия насърчава въвеждането на **структурирани програми за въвеждане в учителската професия (индукция)**. Според обобщени данни на Eurydice, към 2019 – 2020 г. повечето образователни системи в Европа вече предлагат формална програма за подкрепа на новоназначените учители (обикновено с продължителност една година), а в много страни тази **индукция е задължителна** по силата на нормативни изисквания². В държави, където въвеждащият период с наставник е задължителен, участието на младите учители в такива програми е значимо по-високо – 47% в сравнение със страните, където липсва такова изискване – там е 30% . Ясно очертаната политика в тази област дава резултат: повече млади учители (под 35 г.) в ЕС са преминали

¹European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

² European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

през програми за подкрепа в началото на кариерата си, което допринася за по-успешната им адаптация. Характерни елементи на тези програми са назначаването на **наставник (ментор)** – обикновено опитен учител, който консултира и подпомага новия преподавател; намалено учебно натоварване в първата година и периодична оценка с цел обратна връзка и утвърждаване на учителя в системата. В някои страни (напр. Белгия – Фламандска общност, Литва, Австрия, Норвегия и Естония) подобни програми са въведени или усъвършенствани именно в последните години, което показва общата посока на развитие на политиките¹.

Освен за начинаещите, ЕС подчертава значението на **продължаващата професионална квалификация (CPD)** за всички учители като средство за подкрепа и усъвършенстване. Съветът на ЕС в заключенията си относно ефективното учителско образование посочва, че висококачественото първоначално професионално обучение и последващата подкрепа чрез квалификация и менторство са от решаващо значение учителите да придобият и поддържат нужните компетентности. Именно подобни политики, които обвързват професионалното развитие с кариерния път, са свързани и с по-ниски нива на стрес сред учителите: според данните на TALIS 2018 **по-ниски нива на стрес се наблюдават при учители, работещи в системи, където участието в продължаваща квалификация е условие за кариерно развитие**, както и в училища с колаборативна атмосфера и усещане за автономност у учителите. Обратно, по-високи нива на стрес корелират със системи, които залагат единствено на формалната оценка за повишение, по-дълго работно време и липса на подкрепящ колегиален климат². Тези изводи потвърждават, че **създаването на подкрепяща училищна среда и нейното развитие** е неразривно свързано с благополучието на учителите.

Друг аспект на хоризонталната подкрепа, който повишава своята популярност в европейските образователни политики, е **използването на помощен персонал за облекчаване на учителското натоварване**. Анализи показват, че в редица държави предприемат мерки срещу „скритото натоварване“ на учителите (административна работа, дисциплинарни задължения, бюрокрация), което отнема повече от половината от работното

¹ Пак там

² OECD (2019). TALIS 2018 Technical Report, OECD Publishing, Paris. [pdf] Available at: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf

време на преподавателите. Например във Великобритания масовото въвеждане на длъжността **помощник-учители (Teaching Assistants)** през 2000-те години цели да се намали тежестта от несъщински задачи на учителите – помощниците поемат голяма част от административните и надзорни дейности, позволяват на учителите да се фокусират върху преподаването и индивидуалната работа с учениците¹. Сходни практики съществуват и в други държави: в Белгия, Нидерландия и Люксембург са въведени **диференцирани роли** на помощен персонал (напр. педагогически асистенти, координатори), а **скандинавските страни** се отличават със системи на **високоспециализирана подкрепа**, при които множество различни специалисти поемат отделни аспекти – административно обслужване, работа с деца със специални потребности, менторство на ученици и др.

Като цяло може да се каже че европейският опит по широко включване на помощен персонал в училище има отчетливо положителен ефект – намалява натовареността и стреса на учителите и повишава удовлетвореността им. Това от своя страна се разглежда като ключов фактор за **задържане на кадрите** в системата и привличане на млади хора към учителската професия в дългосрочен план.

4.1.2. Подкрепа в социалния сектор

За разлика от образованието, където ЕС има по-изразени общи цели, социалната политика е предимно национална компетенция. Въпреки това в Европа се оформят сходни тенденции в подкрепата на **социалните работници и другите специалисти в социалните услуги**. На първо място, расте разбирането, че за да могат тези професионалисти да предоставят качествени грижи, е нужно да се инвестира в техните умения, мотивация и психично здраве. Концепцията за **супервизията** – редовно професионално напътствие и подкрепа от по-опитен колега или външен експерт – е широко приета като стандарт в много страни (Великобритания, Скандинавия, Нидерландия и др.). *Супервизията* се разглежда като ключов инструмент за превенция на прегарянето: тя дава възможност на социалния работник да рефлектира върху емоциите и трудностите в работата, да получи съвет по сложни казуси и да развие професионалните си умения в защитена среда². Шведският опит например залага на **групова процесуална супервизия**, водена от външен квалифициран

¹ Department for Education and Skills (2002). Consultation on Developing the Role of School Support Staff. London: DfES

² Caras, A., Ant. Sandu (2014). The Role of Supervision in Professional Development of Social Work Specialists. – Journal of Social Work Practice, Volume 28

супервайзор (често психолог или психотерапевт), при която малки екипи споделят случаи и чувства извън работното си място на всеки няколко седмици. Изследванията там показват, че мениджърите и служителите оценяват този тип *рефлексивна супервизия* като средство, което намалява стреса, поддържа мотивацията и насърчава пробването на нови подходи в работата. Служителите споделят, че редовната подкрепяща супервизия им дава „енергия и сила да се справят“, и чувство, че не са сами пред предизвикателствата¹. Такава култура на професионална подкрепа е силно препоръчителна и от професионалните асоциации – като супервизията се разглежда като „съществена и неразделна част от продължаващото обучение и развитие на социалните работници, която защитава клиентите и подкрепя практикуващите“². В много европейски държави **супервизията е регламентирана** като част от системата на социалните услуги, макар конкретните модели да варират (индивидуална срещу групова, честота, кой я провежда и пр.). Общата насока на тази дейност е ясна – **подкрепящата функция на супервизията** (отделна от административния контрол). В България например в последните политики се подчертава, че „еволуцията на супервизията от икономическата към хуманната сфера отразява преминаването от контрол, ориентиран към задачи, към грижа, подкрепа и развитие, ориентирани към хората. Тя се адаптира към уникалните нужди и предизвикателства на различни социални контексти, а ролите и отговорностите на супервизорите съответно се разширяват“³.

Друга важна международна практика е насърчаването на **обучителни и само-поддържащи се професионални общности** сред работещите в социалната сфера. Това може да включва **peer support групи** (групи за взаимопомощ между колеги), в които социалните работници споделят опит и обсъждат трудности, **програми за менторство** (опитни кадри напътстват новопостъпили), както и участие в професионални мрежи и асоциации, предлагащи обучения, конференции и ресурси. Например Европейската мрежа за социални услуги (ESN) и Международната федерация на социалните работници (IFSW) организират редовно форуми за обмен на добри практики, в които теми, като *предотвратяване на стреса, умения за самообгрижване и емоционална устойчивост*, заемат централно място. През последните години се утвърждава и **концепцията за**

¹ Schmidt, G.I., Ant. Kariuki (2019). Pathways to social work supervision. – Journal of Human Behavior in the Social Environment, Volume 29, Issue 3

² National Association of Social Workers (2013). Best Practice Standards in Social Work Supervision

³ Кънева, О. (2024). Супервизия в подпомагащите професии – теоретичен обзор и отговори от практиката. Социално-икономически анализи, 16(1)

благосъстояние на служителите (staff wellbeing) в социалните услуги – работодателите все по-често предлагат гъвкаво работно време, възможности за консултации с психолог, мерки за баланс работа – личен живот и др., разбирайки, че това директно влияе върху качеството на работата с клиенти. Така факторите за насърчаване на **благосъстояние на служителите** включват както „качеството на физическата среда, гарантираща безопасността на служителите, така и психологическите фактори, свързани с атмосферата на работното място и начина, по който служителите се чувстват. Организациите разрешават този въпрос, като включват консултантски услуги и програми за помощ на служителите, както и чрез създаване на курсове за организационно благосъстояние“¹. Така например в Обединеното кралство някои общини внедряват програми за **служебна подкрепа (Employee Assistance Programs)**, които осигуряват на социалните работници достъп до поверителни консултации и услуги за психично здраве, подобно на практиките в корпоративния сектор². По този начин в международен план се формира разбирането, че „грижата за помагачия означава по-добра грижа за клиента“ – инвестирайки в подкрепата на специалистите, системите инвестират в качеството и устойчивостта на самите услуги.

4.2. САЩ – мерки за подкрепа и намаляване на прегарянето

4.2.1. Образователен сектор

В Съединените щати образователната система е децентрализирана, но в национален мащаб също се наблюдава силно внимание към подпомагането на учителите и задържането им в професията. Много щати са въвели политики, изискващи **формални програми за наставничество и въвеждане в професията на нови учители**. Към 2023 г. най-малко 31 от 50-те щата имат закони или наредби, които задължават училищните окръзи да осигурят **индукционно обучение и менторска подкрепа** за учители, започващи работа (Education Commission of the States, 2023). Например щатът Делауер провежда четиригодишна програма за новоназначени учители (две години интензивно наставничество, последвани от допълнителна подкрепа), а Хавай има тригодишна програма с двугодишно менторство за

¹ Sironi, E. (2019). Job satisfaction as a determinant of employees' optimal well-being in an instrumental variable approach. – Quality & Quantity, 53(4),

² Carchietta, G.A. (2015). Five steps to increasing utilization of your Employee Assistance Program. – Workplace Health and Safety, 63

начинаещите¹. Освен на щатско ниво, **национални неправителствени организации**, като New Teacher Center, разработват стандарти и ресурси за ефективни програми за менторство (напр. *Teacher Induction Program Standards, 2018*), които много училищни системи адаптират². В резултат практиката нов учител да има назначен наставник през първата си година и редовно планирано време за срещи и наблюдение, е широко разпространена в САЩ.

Освен менторството американските училища масово внедряват модела на **професионални учещи общности (Professional Learning Communities, PLC)** като форма на хоризонтална подкрепа и продължаващо развитие. PLC обикновено представлява екип от учители (например по сходни дисциплини или класове), които се събират регулярно (ежеседмично или месечно), за да планират заедно уроци, да анализират ученически постижения и да споделят ефективни практики. Изследвания показват, че такива **общности за професионално учене** имат позитивно влияние върху преподаването – учителите усещат **подобрене в своята практика, колегиална солидарност и подкрепа**, а в някои случаи се наблюдава и повишаване на резултатите на учениците³. **Професионални учещи общности** създават култура на откритост и **споделена отговорност**, при която учителите взаимно се учат и си помагат, вместо да действат изолирано. В много американски училища ръководствата целенасочено осигуряват на учителите време в графика за съвместна работа (например общо свободен час за методическа среща, заместващи учители при необходимост и др.) именно за да функционират PLC ефективно. Това се разглежда като инвестиция в професионалния капитал на училището. Както подчертава един анализ, „професионалните учебни общности предоставят пространство на учителите да споделят идеи, опит, предизвикателства и да си оказват професионална и емоционална подкрепа“, създавайки чувство за общност и намалявайки риска от изолация и прегаряне⁴.

От гледна точка на политики за **работната среда** в САЩ също нараства разбирането, че подобряването на условията на труд е ключово за справяне с текучеството и стреса. Някои щати предприеха законодателни стъпки за гарантиране на **баланс между натоварването и**

¹ Education Commission of the States (2023). Policies Supporting Teachers Across the Career Pipeline

² Jacobson, L. (2018). Standards for teacher induction programs released

³ Darling-Hammond, L., W. Chung, A., Richardson, Or. Stelios (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the U.S. and abroad: technical report (PDF). Dallas, TX; Stanford, CA: National Staff Development Council; School Redesign Network

⁴ Vincent A., Caskey, M., Carpenter, Jan (2015). "Organizational models for teacher learning". Middle School Journal. 43 (5)

времето за подготовка. Например в щата Мисисипи с нормативен акт се изисква всеки начален учител да има най-малко 150 минути седмично за планиране на преподавателската дейност (време без преподавателска заетост), а всеки прогимназиален/гимназиален учител – минимум 225 минути седмично. Целта е учителите да разполагат с достатъчно време за подготовка в рамките на работния ден, вместо да вършат цялата подготовка извън работно време – мярка, която адресира хроничния проблем с извънредния труд на преподавателите. Друг пример е щатът Луизиана, където законодателно е установено, че ако на учителите се възлагат нови обучения или задължения, това трябва или да бъде придружено от допълнително заплащане, или да бъде компенсирано с отпадане на други изисквания, за да не се увеличава общото натоварване¹. Този подход – „ако добавяш нещо, премахни нещо друго или плати“ – цели да предотврати **прегаряне вследствие на постоянно нарастващи очаквания** към учителите. На национално ниво учителските синдикати (NEA, AFT) също водят кампании за мерки, като намаляване на класовете, повече помощен персонал и „намаляване на бумашината“, позовавайки се на данни, че административните задължения са сред водещите фактори за стреса на учителите.

Особено внимание в САЩ в последните години (усилено и от пандемията COVID-19) се отделя на **психичното здраве и благополучието на учителите и училищния персонал**. Проучване от 2023 г. показва, че в национален мащаб 84% от анкетираните учители посочват условията на труд като фактор, допринасящ за проблеми с психичното им здраве². В отговор много училищни окръзи разширяват наличните за персонала услуги. Най-разпространената форма е осигуряването на **Програми за подпомагане на служителите (Employee Assistance Programs, EAP)** – *конфиденциални консултативни услуги*, често финансирани от работодателя, които помагат на служителите да се справят с лични и професионални проблеми. Към 2024 г. около 59% от учителите и училищния персонал в САЩ имат достъп до EAP с компонент за психично здраве чрез своето училище³. Освен **Програми за подпомагане на служителите EAP**, приблизително 37% от училищата предлагат **насочване към външни услуги** за психично здраве (напр. имат партньорства с терапевтични центрове), около 33% провеждат **обучения за справяне със**

¹ Education Commission of the States (2023). Policies Supporting Teachers Across the Career Pipeline

² National Center for Education Statistics (2023). What are schools doing to support teacher and staff mental health?

³ National Center for Education Statistics (2023). What are schools doing to support teacher and staff mental health?

стреса и социално-емоционални умения за персонала, 15% извършват регулярна проверка на благополучието на служителите от страна на ръководството, а 8% дори прилагат **групови или партньорски интервенции за подкрепа** (напр. групи за взаимопомощ на учители)¹. Макар тези проценти да показват, че има още много училища без подобни услуги (например 15% изобщо нямат никаква налична услуга за персонала, тенденцията е положителна – все повече училища, особено в градските и предградните райони, **институционализират психосоциалната подкрепа** за своите работници. Налице са и национални инициативи: Центърът за контрол и превенция на заболяванията (CDC) и Министерството на образованието издават насоки за **промотиране на менталното здраве в училищата**, включително за персонала, подчертавайки нуждата от култура на грижа и превенция на професионалния стрес. Препоръчва се училищата да осигуряват *психологическа безопасност, социална подкрепа и усещане за общност, гъвкавост и автономия, признание за постиженията на учителите и свързване на ежедневието им с по-голяма цел*². За тези фактори се смята, че повишават ангажираността и намаляват риска от прегаряне.

Наред с институционалните мерки, в САЩ се забелязва нарастващо движение сред самите учители за взаимна подкрепа и самоорганизация по въпросите на професионалното благополучие. Популяризират се книги, подкасти и онлайн общности, посветени на **емоционалната устойчивост на учителя**, управление на времето и стреса и т.н. Така например инициатива, като „40-hour Teacher Workweek“, предлага стратегии за ефективно разпределяне на задачите, а групи в социалните мрежи позволяват да се споделят лични методи за справяне с претоварването³. С други думи, формира се един вид **култура на взаимопомощ**, в която самите учители съзнават значението на баланса и активно търсят начини да „работят по-умно, а не повече“.

4.2.2. Социален сектор

В областта на социалната работа САЩ имат утвърдени стандарти и механизми за подкрепа, много от които са сходни с вече описаните европейски. Още при навлизането в професията **супервизираният стаж** е задължителен – всеки бъдещ лицензиран социален работник (напр. клиничен социален работник) трябва да премине през определен брой

¹ Пак там.

² Пак там.

³ Gray, Sh. (2019). The 40 Hour Teacher Workweek Club, June 19, <https://shelleygrayteaching.com/>

часове работа под наблюдение на опитен специалист. Това изгражда култура на приемане на супервизията като нещо нормално и полезно. След получаване на лиценз в много агенции и организации **редовната супервизия (ежеседмична или месечна)** е институционализирана като част от работния процес и изискване на акредитации. Както се посочва в стандартите на NASW, супервизията има няколко измерения – административно (следене на спазването на процедурите), образователно (развитие на знания и умения) и **подкрепящо (емоционална подкрепа и насърчаване на саморефлексия)**. В добрата практика тези функции са балансирани, а отношенията *супервайзор – супервизиращ* се градят върху доверие, конфиденциалност и емпатия, като целта е да се създаде безопасно пространство за учене и споделяне на трудности¹.

Освен супервизията, американските социални работници имат достъп и до други форми на подкрепа. Много работодатели – особено в държавния сектор – предлагат **Програми за подпомагане на служителите (EAP)** подобно на учителите, които включват консултации, горещи телефони за подкрепа, правна и финансова консултация и др. Съществуват и специализирани обучения по *self-care* (самообгрижване) – напр. NASW редовно организира семинари и публикува ръководства за това как социалните работници да се грижат за своето психическо здраве и да поставят граници, за да предотвратят т.нар. **синдром на състрадателната умора** (compassion fatigue) и бърнаут². В рамките на агенциите все по-често се насърчава практиката на **дебрифинг след кризисни ситуации** – когато социален работник е имал тежък случай (напр. свързан с насилие, травма), се организира екипна среща или консултация, за да се преработят емоциите и да не остава служителят сам с травматичния опит. В големите системи (напр. отделите за закрила на детето в някои щати) се внедряват и **програми за ротация или отпуск след интензивен период** – признава се, че непрекъснатата работа на първа линия изтощава, затова се дават възможности служителите периодично да преминават на по-леки длъжности, обучения или да ползват допълнителен отпуск за възстановяване.

Подобно на образованието, в социалната сфера също има регулиране на работното време и натоварването. Макар често социалните работници да са претоварени с голям брой случаи, има усилия (особено на ниво препоръки) да се установят **максимални размери на**

¹ National Association of Social Workers (2013). Best Practice Standards in Social Work Supervision

² Mack, M. (2020) The Resiliency-Focused Supervision Model: Addressing Stress, Burnout, and Self-Care Among Social Workers- ADVANCES IN SOCIAL WORK, Fall, 20(3)

натовареност. Целта е да се предотврати ситуация, в която един служител носи непосилна отговорност без да има достатъчно време за качествена работа по всеки случай. На практика, реализирането на тези стандарти често зависи от финансирането и броя на заетите, но поне съществуват насоки и съзнание за значението им.

И в САЩ професионалните общности играят огромна роля. Социалните работници участват активно в професионални организации, които предлагат **peer групи**, конференции, онлайн форуми за взаимна подкрепа. Чрез тези мрежи те споделят ресурси, изслушват се взаимно и развиват чувство за колективна идентичност. Това е важно, защото изследванията показват, че **липсата на подкрепа от колеги увеличава риска от бърнаут**, докато наличието на силна колегиална опора го намалява¹. Дори когато самата работа е трудна, знанието, че „не си сам“ и че имаш към кого да се обърнеш за съвет или просто за съчувствие, действа като буфер срещу негативния стрес².

Обобщено, опитът на САЩ демонстрира, че успешната подкрепа на специалистите от помагащите професии изисква **многоостранен подход**: от нормативни гаранции (за менторство, работно време, натоварване), през осигуряване на ресурси (програми за помощ, обучения), до култивиране на култура на споделяне и грижа в самите организации. Макар предизвикателствата да остават (напр. неравномерното прилагане в различните щати и окръзи, недостигът на финанси и персонал), има нарастващо съзнание, че подкрепата на тези ключови професионалисти е **инвестиция в бъдещето** – както на образованието, така и на социалната система.

4.3. Скандинавските страни – устойчив модел на благополучие и професионална колаборация

Често посочвани като пример за прогресивни социални системи, скандинавските страни (Швеция, Норвегия, Дания, Финландия) се характеризират с **цялостен подход** към подкрепата на работещите в хуманитарните професии. Този подход е дълбоко вкоренен в скандинавската култура, която цени **баланса между работа и личен живот, колективизма и благополучието** на индивида.

¹ Winding, Tr., B. Aust, L. Andersen (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers – the role of stress and social support at work. – BMC Public Health 22

² Tu, B., Ch. Huang, S. Sitar, Y. Wang (2023). Supervision Effects on Negative Affect and Psychological Distress: Evidence from Social Workers in China. – International Journal of Environmental Research and Public Health Jan 18;20(3)

Работно време и условия. Една от най-забележителните черти в Скандинавия е законово и договорно регламентираното работно време, което предпазва служителите в публичния сектор от преработване. Например в Дания учителските синдикати са договорили и вкарали в регулация ограничението, че **учителите не бива да работят повече от 37 – 40 часа седмично** – което на практика означава, че учителите нямат право (нито очакване) да остават извънредно след работа или през уикенда за служебни задачи¹. Работният ден на учителя приключва в разумен час и той/тя се окуражава да „изключи“ от професионалните си задължения след това време. Както споделя една датска учителка: „В Дания да бъдеш учител, означава, първо, да се грижиш за благополучието – както на учениците, така и на педагогическите кадри. Даваме най-доброто от себе си в рамките на работното време, а после напълно се посвещаваме на живота у дома“². Това контрастира с много други държави, където е нормализирано учителите да работят вечер и в почивни дни. Скандинавският модел ясно разделя времето за работа и време за почивка, предпазвайки професионалистите от хронично претоварване. Финландия също се откроява с относително ниски нива на бърнаут сред учителите – проучвания отбелязват, че делът на учителите с тежки симптоми на прегаряне е по-нисък от много други страни (около 12% според някои оценки), макар и значителен дял да съобщават висок стрес³. Това се свързва отчасти с подобрите условия: финландските учители имат по-малко учебни часове седмично в сравнение с колегите си от други държави, повече време за подготовка, по-малки паралелки и висок статус в обществото, което намалява натиска. Като цяло, в скандинавските страни има *неписано правило*, че служителят не бива системно да „*пренася*“ работата си вкъщи – един подход, който модерният мениджмънт описва като предотвратяване на бърнаут чрез структурни мерки.

Професионална култура и колаборация. Скандинавската педагогическа и социална култура набляга силно на **колективното решаване на проблеми и споделената отговорност**. В училищата учителите работят в екипи – например екип от учители, отговарящи за дадена група ученици (т.нар. *teacher teams*), които провеждат редовни срещи

¹ Watson, A. (2024). How Danish schools embrace the slowdown and foster work/life balance. - Home Truth For Teachers Podcast Jun 9

² Watson, A. (2024). How Danish schools embrace the slowdown and foster work/life balance. - Home Truth For Teachers Podcast Jun 9

³ Pyhältö, K., J. Pietarinen, K. Haverinen, L. Tikkanen, T. Soini (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. – European Journal of Psychology of Education 36.

за обсъждане на напредъка на всеки ученик, планиране на междупредметни проекти и оказване на взаимопомощ при трудности в класа. Това е своеобразен еквивалент на професионално учещите общности PLC, но често е залегнало структурно в училищната организация. В резултат учителите не се чувстват сами за успеха на даден ученик – ако дете среща проблеми, целият екип (включително училищният психолог или социален педагог) търси решение заедно. Тази **интердисциплинарна колаборация** е особено развита в скандинавската система на *приобщаващо образование*: около всяко дете със специални образователни потребности например се сформира мултидисциплинарен екип (учител, ресурсен учител/специален педагог, училищен психолог, при нужда социален работник и др.), който колективно изготвя и прилага план за подкрепа. Това не само помага на ученика, но и **подкрепя самите учители**, защото те получават експертна помощ при справянето със сложни случаи, вместо да трябва да носят сами тежестта¹.

В социалните услуги е сходна ситуацията – **екипният подход** е норма. Например случай на дете в риск може да се обсъжда на *case conference* с участието на социални работници, психолози, лекари, дори полицаи – така че решенията се вземат колективно и никой специалист не поема целия емоционален товар сам. *Колегиалната консултация* е високо ценена: ако един социален работник има труден случай, той може неформално да го обсъди с колега по всяко време, без страх от осъждане – културата е такава, че търсенето на помощ се възприема като знак на професионализъм, а не като слабост².

Подготовка и квалификация. В скандинавските страни инвестициите в **качествено образование и продължаващо обучение** на специалистите са част от подкрепящата инфраструктура. Например всички учители във Финландия задължително имат степен *магистър* по педагогика, което означава, че навлизат в професията със солидна теоретична и практическа подготовка. Това високо ниво на квалификация им дава самоувереност и умения да се справят, като същевременно обществото ги уважава като експерти – фактор, който несъмнено влияе положително на психическото им благополучие (по-малка вероятност да се чувстват безпомощни или обезценени). Разбира се, стресът не е напълно елиминиран – дори във Финландия една трета от учителите съобщават за високо ниво на

¹ Hedegaard-Sørensen, L., Ch. Jensen, D. Tofteng (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education.- European Journal of Special Needs Education, April 2017 33(2).

² Blomberg H., Ch. Kroll, A. Meeuwisse (2013) Nordic social workers' assessments of child welfare problems and interventions: a common model in child welfare? -European Journal of Social Work , Volume 16, Issue 3

работен стрес. Но подходът към справяне с този стрес е проактивен: има множество **обучения и семинари за учители относно управление на стреса, нови педагогически методи за по-леко и ефективно преподаване**, техники за класна стая, които предотвратяват професионалното изтощение (например **„работи по-малко, но по-умно“**). Такива курсове често се финансират от държавата или общините и учителите масово ги посещават в рамките на работното си време¹. Един пример е регулярният курс „Превенция на професионалното прегаряне при учители“ (2019 – 2025), провеждан чрез европейската платформа School Education Gateway, който запознава преподавателите с холистичен модел на стрес и им предоставя **практични инструменти за справяне** – от разпознаване на ранните признаци на прегаряне до стратегии за възстановяване и „презареждане“². Акцентът е върху това учителите да се чувстват овластени да контролират нивата си на стрес и да поддържат **лична устойчивост**.

Скандинавската трудова култура се отличава с високо ниво на **доверие към професионалистите** и стремеж да им се осигури благоприятна среда. В Дания например широко известно е, че „щастливият учител създава щастливи ученици“ – затова директорите поставят благополучието на персонала като приоритет. Вместо микромениджмънт и бюрократичен контрол, ръководителите в скандинавските училища и служби имат роля по-скоро на **координатори и мотиватори**, които се грижат екипът да е сплотен и удовлетворен. Педагозите и социалните работници имат значителна **професионална автономия** – доверяват им се, че знаят как да вършат работата си най-добре, и им се позволява творчество и гъвкавост. Това доверие и автономност са идентифицирани като фактори, които увеличават удовлетвореността и намаляват стреса от чувството за безпомощност или свръхконтрол³.

В тези страни съществуват също така **практики за участие на служителите в управлението** – учители и социални работници имат свои представители в бордове, съвети или работни групи, които обсъждат условията на труд и иновации. По този начин гласът на „фронтовата линия“ се чува при оформяне на политики и промени, а това само по себе си е

¹ Pyhältö, K, J. Pietarinen, K. Haverinen, L. Tikkanen, T. Soini (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. – European Journal of Psychology of Education 36.

² Европейска платформа за училищно образование (2025). Превенция на професионалното прегаряне на учителите като начин за подобряване на качеството на образованието

³ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

форма на подкрепа – хората усещат, че мнението им е важно и проблемите им могат да бъдат адресирани.

Неслучайно страните от Скандинавия често оглавяват класациите за удовлетвореност от работата сред учители и социални работници. Разбира се, и там професиите не са без трудности – например през последните години дори в Швеция се говори за увеличаващи се нива на стрес сред учители заради реформи и нарастващи очаквания. Но **социалната държава** реагира: допълнителни инвестиции, назначаване на още помощен персонал, въвеждане на „педагогически асистенти“ за непедagogически задачи, програмни интервенции за психично здраве. В Норвегия наскоро беше национално внедрена програма за **свързване на новоназначени учители с наставници** из цялата страна – подобно на българския проект NEST, но на държавно ниво – за да няма нито един млад учител без опора в първите си години¹. В Швеция, където в някои общини имаше проблем с текучеството на социални работници, правителството финансира **повишения на заплатите и бонуси за оставане** на работа, но също така програми за обучение и супервизия, за да покаже на специалистите, че цени труда им.

В обобщение, скандинавският модел за подкрепа може да се резюмира така: **стабилни системни гаранции + култура на колаборация + грижа за благополучието**. Той демонстрира, че когато на професионалистите в образованието и социалната сфера се предоставят добри условия, автономия, възможности за развитие и среда на доверие и сътрудничество, те не само са по-щастливи, но и **работят по-ефективно**, което носи по-добри резултати за цялото общество.

5. Сравнителен анализ и дискусия

Анализът на международните практики и българския контекст разкрива както общи тенденции, така и специфични различия в подходите към подкрепата на хуманните специалисти от педагогическия и социалния сектор. В тази част обобщаваме ключовите изводи от сравнението и изтъкваме области за подобрене на национално ниво въз основа на доказани успешни практики.

¹ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

А) Стратегическа ангажираност: Във водещите държави (ЕС, САЩ, Скандинавия) **подкрепата на учители и социални работници е издигната на стратегическо равнище** – съществуват конкретни политики, програми и финансиране, насочени към техния професионален растеж и благополучие. България също прави крачки в тази посока (стратегически рамки, закони, национални програми), но често мерките остават фрагментирани и с ограничен несистемен обхват. Необходими са по-цялостни политики, които системно да интегрират хоризонталната подкрепа – например ***национална програма за предотвратяване на прегарянето при помагащите професии***, която да обхваща и образование, и социални услуги.

Б) Кариерно развитие и квалификация: Международният опит (особено в ЕС) показва, че **ясните кариерни пътеки, съчетани с продължаваща квалификация и менторство, намаляват стреса и текучеството**. Продължаваща квалификация (CPD) е приоритет в ЕС. Съществуват множество програми (например Erasmus+ академии). В Скандинавия – учителите имат значително време за квалификация в работно време. В САЩ за учителите продължаващата квалификация е условие за подновяване на сертификат за учителска правоспособност в много щати. Предлагат се непрекъснато квалификационни курсове от училищни окръзи и университети. Работата в професионално учещите общности често служи като вътрешна квалификация. В социалния сектор в САЩ повишаването на квалификацията на социалните работници е свързано с изискване за наличие на кредити за получаване на лиценз (например курсове по етика, практика).

България постига напредък по отношение на кариерното развитие и квалификация на учителите. Въведе се кариерно израстване по хоризонтала, задължителна квалификация на педагогическите специалисти и менторство за новоназначените и за стажант-учители. В същото време в социалния сектор такъв механизъм тепърва се оформя. Законът вече изисква провеждане на обучения, но няма формална система за кредити. Наложително е тук да се разработи **сходна компетентностна и кариерна рамка за социалните работници**, която да мотивира професионалното им развитие и да структурира подкрепата (наставничество на нови служители, сертифициране на опитни специалисти като супервизори и пр.). Това би създавало чувство за перспективност и признание, подобно на ефекта при учителите след 2019 г.

В) Наставничество и професионални общности по интереси: Както в образованието, така и в социалната работа в световен план се утвърждава ролята на **наставничеството (менторство)** като политика за хоризонтална подкрепа на работещите специалисти. Индукция/Наставничество за нови учители е широко застъпено в различни образователни системи. Повечето страни имат формални програми за индукция 1 година с ментор (в много случаи те са задължителни). Задължителни програми (обикновено от 1 – 2 г.) за нови учители съществуват в 31 щата в САЩ. Във всички страни в ЕС менторството се насърчава. България постави началото на менторската подкрепа при учителите, но този механизъм трябва да се засили и подкрепи ресурсно – например чрез освобождаване на наставниците от част от учебното им натоварване, за да имат повече време за работата с менторирания колега. В социалните услуги наставничеството се въвежда през последните години по отношение на новоназначените – опитен социален работник е прикрепен към всеки новоназначен специалист за 6 месеца. Този процес улеснява адаптацията и предотвратява ранното прегаряне. Освен индивидуалното наставничество, **професионалните общности** (PLCs, работни групи, професионални мрежи) доказано повишават ефективността и удовлетвореността от професията. ЕС стимулира чрез проекти (eTwinning, Erasmus мрежи) развитието на учителски общности. В училищата на много страни се стимулират редовни екипни срещи, методически обединения. В Скандинавските страни се стимулира колаборативна училищна култура – учителите работят в екипи, споделят преподаването в клас. Изградени са онлайн общности (напр. TeachersPayTeachers,) които имат все по-голямо влияние върху професионалното израстване на учителите. В българското училище учителите работят традиционно в методически обединения по предмети, но те често са формални. Започват професионални общности по интереси (STEM учители, иновативни училища и пр.). Онлайн платформи (напр. predavame.bg) позволяват е-обмен. Така българските учители се включват все повече в професионално учещи общности (в рамките на проекти, развитие на иновациите в иновативните училища, РУО или онлайн през платформи). Този процес може да се подпомогне чрез създаване на платформа, подкрепяна от МОН, за споделяне между учители на уроци и казуси от практиката.

При социалните услуги в Западна Европа почти всяка служба има екипни обсъждания и външни супервизии. Социалните работници се подкрепят и от силни

професионални асоциации (NASW), много предлагат възможности за работа в мрежи (конференции, web форуми). В България социалните работници тепърва се организират в професионалната общност. Необходимо е създаване на регионални общности за практика с регулярни срещи и онлайн групи за консултация по казуси. Наред с това в социалната сфера е належащо да се създадат **регулярни форуми за обмен** между социалните работници от различни услуги – например областни срещи (месечни или местни) с модератор, където хората да споделят трудности и добри решения. Тези срещи биха изпълнявали функцията на взаимопомощ и биха повишили чувството за общност.

Г) Намаляване на натоварването и бюрокрацията: Един от най-директните начини да се подкрепят професионалистите, е да се **намали излишното им административно натоварване**, за да се предотврати професионалния стрес и прегаряне. Скандинавският пример е най-категоричен – строги правила срещу извънредния труд на учителите и осигурен баланс. В много европейски страни също се въвеждат помощен персонал и технологични решения за облекчаване на административните задачи на учителите. България все още изостава тук: макар електронните дневници да спестяват време, учителите продължават да попълват множество документи и формуляри, нерядко дублиращи се. Необходимо е МОН да **опрости и дигитализира докрай документацията**, а също и да даде възможност за **назначаване на повече непедагогически персонал** (помощник-възпитатели, технически сътрудници) там, където е нужно, особено в големите училища. Подобни стъпки биха имали незабавен ефект върху стреса на учителите. В социалните услуги трябва да прегледат работните процеси и да се елиминират ненужните бюрократични елементи – например, ако един социален работник отделя прекалено много време за формални справки и отчети, да се помисли кои от тях са наистина нужни и кои могат да се генерират автоматично или съкратят включително чрез възможностите на ИИ. Дигитализацията на административната тежест в социалната работа изостава в сравнение на тази в образованието у нас. Също, **справедливото разпределение на случаите** е критично: трябва да има норма, или поне препоръка, за максимален брой случаи на един работник, с механизъм за допълнителни щатове или прехвърляне на случаи, когато броят надхвърли тази норма. Тази практика в някои щати в САЩ (например определяне на минимум време за планиране при учителите и регулиране на допълнителните задачи) – може да се адаптира и у нас.

Д) Психосоциална подкрепа и грижи за благополучие на хуманните специалисти е нарастващ приоритет в много държави. Много държави в ЕС след COVID създадоха програми за психологическа подкрепа на учители (напр. горещи линии, онлайн ресурси). В Скандинавските страни фокус върху благополучие – Дания например поставя благосъстоянието на учителя като част от философията на образованието. Като цяло световният опит показва, че инвестицията в **психичното здраве на професионалистите** се отплаща многократно. В много училища в САЩ например вече е стандарт да има **програма за подкрепа на персонала – ЕАР**, обучения за устойчивост, скрининги.

В България такива програми тепърва започват да се прилагат (линия за учители, НП „Рехабилитация на учителите“ и платформата за справяне със стреса), но са нужни по-системни решения. Необходимо е повечето учители, а и социални работници, да имат лесен достъп до конфиденциална консултация. Стигмата около търсене на помощ също е негативен фактор. Затова е необходимо промотиране на култура, в която е нормално да кажеш, че си прегрял, и да получиш подкрепа, а не порицание. Превенцията на бърнаут става по-видима тема – в педагогическата периодика и конференции има панели, но реални политики в тази посока са малко. **Една възможност е МОН и МТСП (заедно с МЗ) да създадат Национална програма за психосоциална подкрепа на помагащите професии**, която да осигури конфиденциални консултации с психолози (чрез договор с външни центрове или изграждане на вътрешен капацитет), тренинги по стрес мениджмънт, ежегодни профилактични прегледи, групи за взаимопомощ. Това може да се финансира от държавата или ЕС фондове като инвестиция в човешкия ресурс. Също така, важно е да се работи върху **културата на грижа за себе си** сред учителите и социалните работници. Много професионалисти в тези сфери са толкова отдадени на другите, че игнорират собствените си нужди – което ускорява прегарянето. Обученията и супервизията трябва да включват компонент „self-care“ – да се учат техниките за справяне със стрес (релаксация, mindfulness, управление на времето, поставяне на граници и т.н.). Тук е мястото и на синдикатите и професионалните организации – чрез кампании да напомнят на членовете си да се грижат за себе си и да търсят помощ навреме.

Е) Супервизия и коучинг. Супервизията е регламентирана в социалната сфера в ЕС, САЩ, Обединеното Кралство (провеждана ежесмесечно, често от външен специалист). В Скандинавските страни се практикува групова рефлексивна супервизия в социалните

служби, а за учителите – се използва по-скоро колегиално обсъждане с директора или главен учител като коуч. У нас супервизията е стандарт, представляващ съвременна форма на подкрепа в професионалното развитие, която вече е разпознаваема и за педагозите в контекста на позитивното образование¹. Налице са усилия за обучения на супервизори, някои НПО осигуряват външна супервизия на екипите си. В българските училища няма развита практика на професионална супервизия (понятието се бърка с инспекция), по-скоро са налице спорадични супервизии, често идентифицирани като педагогически иновации². Директорът и зам.-директорът осъществяват наблюдения на часове, но това се възприема като контрол, не коучинг. Необходими са пилотни въвеждания на „учителски коучинг“ – например главни учители като коучове, освобождавани частично от преподаване за тази роля (подобно на instructional coach в САЩ). В образованието концепцията за instructional coach се популяризира (опитен учител помага на колеги) през последните години. Супервизията като подкрепящ процес тепърва се установява и разширява своето значение.

Ж) Финансови стимули и признаване: Накрая, но не по важност, е **материалното и нематериалното признание**. Повишаването на заплатите на учителите в България показва, че когато обществото инвестира в тях, това повишава престижа на професията и привлича (или поне задържа) кадри. Подобни стъпки трябва да продължат – но не само заплатите, а и други стимули: например бонуси за учители – наставници, награди за училища с добър климат и резултати, допълнителни дни отпуск за учители или социални работници, постигнали високи резултати или работещи в трудни райони. Признанието може да бъде и морално – повече публичност за успехите на тези професии, за да чувстват те, че трудът им е ценен. В някои страни има практики като ежегоден „Ден на учителя“ или „Ден на социалния работник“ с медийно отразяване и поздравления от високо равнище – това съществува и у нас, но би могло да се използва по-ефективно за повдигане на имиджа и самочувствието на професионалистите.

З) Мащабиране и устойчивост: Хоризонталната подкрепа (в т.ч. менторство, супервизия, коучинг, професионални общности и други) изисква устойчиви ресурси, като време, експертиза, обучители, дигитални платформи и локална инфраструктура. Анализът на ИСС

¹ Кънева, О. (2025) Супервизията – съвременна форма на подкрепа в професионалното развитие на педагозите в позитивното образование, сп. Предучилищно и училищно образование, бр. 4, с. 84 – 96

² Kaneva, O. (2022) Horizontal support for teachers through modern approaches, 8th INTERNATIONAL BLACK COASTLINE COUNTRIES SCIENTIFIC RESEARCH CONFERENCE, August 29 – 30, 2022, Bulgarian Academy of Sciences, Full texts book, pp 66 – 73

„Публично-частни партньорства (ПЧП) в образователната и социалната сфера: правнонормативна рамка, възможности, предизвикателства и препоръки“¹, осветлява синергията между хоризонталната подкрепа и ПЧП, като показва, че ПЧП могат да привлекат капитал и управленска експертиза. Това е инструмент за мащабиране на хоризонталните модели на подкрепа, прецизиране на качеството им и адекватно позициониране в динамиката на времето на професионалистите. Хоризонталната подкрепа на хуманните специалисти може да бъде ускорена и мащабирана чрез внимателно проектирани публично-частни партньорства, при които отговорността остава публична, а частният сектор допринася с капитал, технологии и оперативен опит. Препоръчаните от ИСС механизми – ясен икономически баланс, прозрачни индикатори за качество, независим одит, силен административен капацитет на възложителя и участие на гражданския сектор – са ключът ПЧП да служи на благополучието и професионалната устойчивост на учители и социални работници, а не да го подменя. В този смисъл ПЧП следва да се разглежда като **инструмент за хоризонтална подкрепа**, а не като алтернатива на публичната отговорност.

Устойчивостта и качеството на социалния и образователния сектор са немислими без системна хоризонтална подкрепа на хуманните специалисти в тях. Международният опит доказва, че интегрирането на менторство, супервизия, коучинг, развитие на професионални общности и психосоциални програми за справяне със стреса не само подобрява благополучието на специалистите, но и води до по-добри резултати на учениците и по-добри грижи за потребителите на социални услуги.

/п/

Зорница Русинова

ПРЕДСЕДАТЕЛ НА ИКОНОМИЧЕСКИ И СОЦИАЛЕН СЪВЕТ

¹ Публично-частни партньорства в образователната и социалната сфера: правнонормативна рамка, възможности, предизвикателства и препоръки (разработен по собствена инициатива). София, юли 2025 г. ИСС_4_089_2025. [esc.bg](https://www.esc.bg)