

<https://doi.org/10.53656/ped2025-2.04>

Research Insights
Изследователски проникновения

ИНДИВИДУАЛНА МЕНТОРСКА ПРОГРАМА КАТО ЧАСТ ОТ ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СОЦИАЛНИЯ ПЕДАГОГ

Доц. д-р Катерина Златкова-Дончева
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Настоящото изследване представя практическото въздействие на менторска програма при подготовката на студенти по „Социална педагогика“ (N= 64), които осъществяват индивидуална образователна и неформална работа с деца в риск, отглеждани извън семейната среда в резидентни грижи. Методите на изследване включват 4 скали, измерващи усвояване на нови умения и знания с 13 индикатора; затруднения с 12 индикатора; практическо обучение с 5 индикатора и мотивация с 9 индикатора. Резултатите показват, че включването на студентите в програмата повишава техните умения и професионална подготовка, потвърждавайки основната хипотеза на изследването, че професионалното обучение на социалните педагози може да се подобри в много по-голяма степен с неформално общуване и възможност за индивидуална работа с децата. Този извод дава много насоки за размисъл и бъдещи анализи, свързани не само с практическото обучение на педагогическите специалисти, но и с ролята и функциите, като цяло, на социалните педагози и учителите, доколкото само конкретна образователна дейност вече не е достатъчна за постигане на успешни резултати при работата с деца в риск.

Ключови думи: социална педагогика; професионално обучение на социален педагог; менторство; висше образование; деца в риск

Въведение

Практическата подготовка на социалния педагог е важен елемент от цялата система за социална закрила и подкрепа на уязвими и рискови групи и оказва силно влияние върху качеството на самите образователни институции и социални услуги. Особеностите на децата в риск създава съществени затруднения на различни специалисти – социални педагози, социални работници, учители и подготовката на съответните професионалисти е важна част от преодоляването на това предизвикателство (Dimitrova 2023 p. 83).

Менторството, като подход, не е добре познато в българските образователни политики и практики за закрила на детето, чиято основна насоченост е

към социалнопедагогическа подкрепа на деца в риск от квалифицирани специалисти и утвърдени социални програми (Georgiev 2022, p. 124) и на образователна подкрепа на деца с обучителни трудности съобразно наредбата за приобщаващо образование (Marcheva-Yoshevska 2023, p. 15). Значението на този подход е изследвано в САЩ в края на XX и началото на XXI век, като резултатите показват значими постижения за подобряване на социалните умения на децата в риск, повишаване на увереността им, мотивацията им за развитие и образователно включване, преодоляване на проблемно поведение и намаляване на агресивните прояви (Smink 2000; Lund 2002). Менторските програми се реализират като спонтанен или организиран процес, като вторият е по-подходящ при подкрепата на рискови групи деца и менторът удовлетворява основната нужда на подрастващите от увереност, което оказва влияние на бъдещото му развитие. Различни изследвания показват, че децата постигат успехи в изграждането си като личности, преодоляването на затруднения, подобряването на самооценката им, когато индивидуално си взаимодействат с подкрепящ възрастен (Bernard 2005; Johnson 2007).

В България има изследване, което проследява влиянието на менторския подход върху развитието на деца в риск и резултатите показват повишаване на увереността и тяхната самооценка, намаляване на агресивните прояви и подкрепа на личностното им развитие (Zlatkova-Doncheva 2018). Настоящият доклад се опитва да проследи какво е реципрочното влияние на менторската програма върху професионалната подготовка и компетенции на студенти ментори от специалност „Социална педагогика“, които са и бъдещите специалисти.

Методология

Целта на настоящото изследване е да проследи ефекта от индивидуална менторска програма върху професионалните умения, подготовка и личностното развитие на студенти в специалност социална педагогика от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. **Обектът** на изследването е менторската програма, а **предметът** проследява нейните възможности за повишаване на личностното развитие, професионални и социални умения на бъдещите специалисти социални педагози. Основната **хипотеза** на изследването е, че индивидуалната менторска програма подкрепя формалната подготовка при формирането на професионални умения на бъдещите социални педагози.

Изследването е направено през 2023 година, но проследява ефекта от участието на ментори студенти от 2019 година насам. Менторската програма представлява ежегодно включване на 80 студенти доброволци от Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, които изпълняват функцията на индивидуални ментори на 80 деца в риск, отглеждани извън семейна среда (в центрове за настаняване от семеен тип във Велико Търново и 3 училища от

област Велико Търново), като менторските двойки се срещат по предварително организиран и структуриран график с точни параметри (1 път седмично в точно определен ден от седмицата за 1,5 часа). За постигането на целенасоченост, структурираност и системност на взаимодействието се използва формата „индивидуална среща ментор – дете“ (Zlatkova-Doncheva 2018). Участието на менторите е в две основни дейности: *образователна дейност* (клуб „Образование“), която включва помощ на деца със затруднения в домашната им самоподготовка и целенасочена *неформална индивидуална подкрепа* и внимание за подобряване на социалните умения на децата. В изследването са включени 64 студенти от специалностите „Социална педагогика“, „Начална училищна педагогика и специална педагогика“, „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Предучилищна педагогика и логопедия“ (N=64).

Основният метод на изследването е стандартизирана анкета с рейтинг скала, която измерва оценката на участниците студенти по отношение на значимостта на програмата за тяхното професионално развитие и подготовка в четири скали: *Придобиване на нови умения и знания* с 13 показателя; *Затруднения* с 12 показателя; *Практическо обучение* с 5 показателя и *Мотивация* с 9 показателя.

Статистическите методи включват анализ на средни стойности (дескриптивна статистика), корелационен анализ при нормално разпределение (*Пирсън “r”*); еднофакторен анализ по метода *ANOVA* по предварително зададените независими променливи (фактори) – *време* (продължителност на участието на студента в програмата, разделено на 1 година, 2 години, 3 години и 4 години), *дейност* (образователна дейност и неформална индивидуална дейност) и *специалност* (НУПСП, ПНУП, ПУПЛ и „Социална педагогика“).

Резултати

Разпределението при отделните показатели на скалата за *придобиване на нови умения и знания* са с нормално разпределение, като е леко асиметрично дясно изтеглено (Sk има отрицателни стойности) с положителен ексцес $E > 0$ (табл. 1).

Анализът на средните стойности показва изключително високи средни стойности ($M > 4$) по всички показатели, като студентите смятат, че в най-голяма степен менторската програма им е помогнала да развият своите меки умения: *толерантност* ($M = 4.93, SD = 0.05$), умения за изслушване ($M = 4.81, SD = 0.15$), социални умения ($M = 4.71, SD = 0.33$) отговорност ($M = 4.68, SD = 0.40$) и търпение ($M = 4.81, SD = 0.21$) (табл. 1). Интерес представлява фактът, че 90% от студентите оценяват най-високо ролята на индивидуалното внимание за преодоляване на образователни дефицити при деца в риск ($M = 4.90, SD = 0.08$), което подкрепя в голяма степен и философията както на индивидуалната социална работа, така и на приобщаващото образование

в България, което предвижда именно индивидуални консултации и допълнителни часове при затруднения в училище.

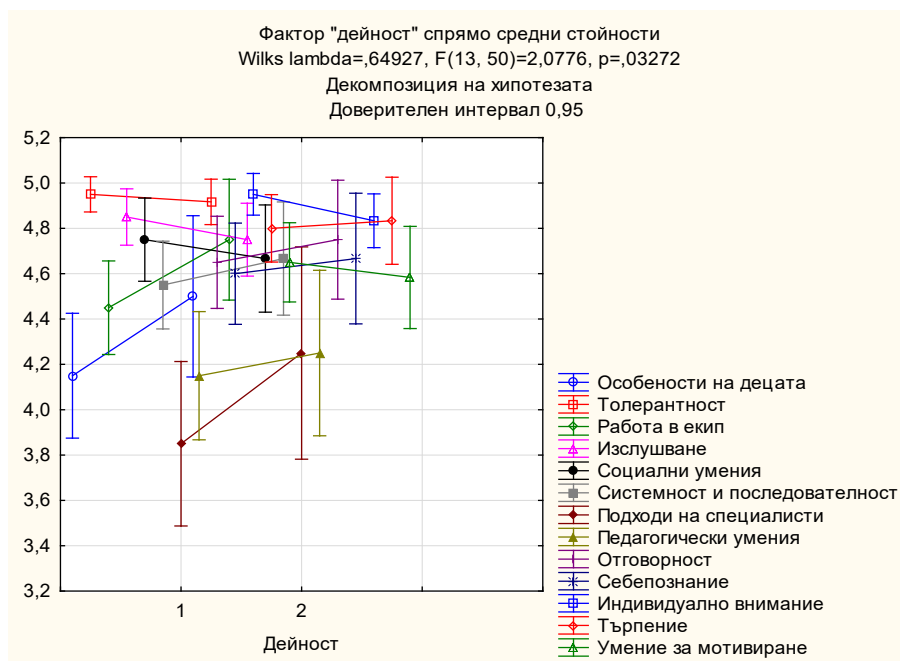
Таблица 1. Средни стойности, вариации и разпределение (дескриптивна статистика)

	Брой	Средна стойност	Вариация	Стандартно отклонение	Коеф. Skewness	Коеф. Kurtosis
Особеностите на деца в риск и с обучителни трудности	64	4,28125	0,776786	0,881354	-1,74028	4,26425
Толерантност	64	4,9375	0,059524	0,243975	-3,70212	12,0825
Работа в екип	64	4,5625	0,440476	0,663684	-1,24533	0,35251
Изслушване	64	4,8125	0,154762	0,393398	-1,63997	0,71074
Социални умения	64	4,71875	0,332341	0,57649	-1,95929	2,84088
Системност и последователност	64	4,59375	0,372024	0,609938	-1,23799	0,53379
Подходи на специалисти	64	4	1,333333	1,154701	-1,53251	1,91928
Педагогически умения	64	4,1875	0,789683	0,888641	-1,50382	3,39567
Отговорност	64	4,6875	0,40873	0,63932	-2,62767	8,13028
Себепознание	64	4,625	0,492063	0,701472	-2,17174	4,92448
Индивидуално внимание	64	4,90625	0,08631	0,293785	-2,85484	6,3476
Търпение	64	4,8125	0,218254	0,467177	-2,54602	6,06533
Умение за мотивиране	64	4,625	0,301587	0,54917	-1,11296	0,27391

Динамиката между отделните показатели за *придобиване на нови умения и знания* се проследява с корелационен анализ, който показва, че проявената от студентите *отговорност* към работата в програмата в най-голяма степен провокира и тяхното *себепознание* – корелацията между двата показателя е с изключително високи стойности ($r = .79$; $p < .000$). *Отговорността* към ангажиментите към децата провокира и тяхното *търпение* ($r = .75$; $p < .000$), както и *социалните им умения* ($r = .71$; $p < .000$), което е част от важните личностни качества и способности за бъдещата им работа с деца и ученици. Добре кореспондират помежду си и показателите за *изслушване* и *системност и последователност* ($r = .73$; $p < .000$), т.е. студентите в много по-голяма

степен биха могли да планират системност и да бъдат последователни в своите педагогически взаимодействия с децата, когато са се научили да слушат и чуват потребностите на детето. Този резултат би могъл да направи препратка към работата на педагогическите специалисти въобще, като възниква хипотезата, че вслушването в сигналите и информацията, която им дава детето, може в голяма степен да подобри и техния професионализъм и системната и последователна целенасоченост в работата, което е важен принцип, за да бъде дадено педагогическо взаимодействие успешно.

Анализът на дисперсиите (ANOVA) на скалата за *придобиване на нови умения и знания* по факторите *време* и *дейност* показва статистически значимо влияние на продължителното време, в което студентът се е включил в програмата ($F(39,142,89) = 2.0846$; $p = 0.00$) и типа дейност, с която е участвал ($F(4,35) = 6.8819$; $p = 0.02$) върху уменията, които е придобил. Колкото повече години студентът е работил индивидуално с дете в риск, толкова повече умения придобива, като независимата променлива *време* е разделена на 4 (1 година, 2 години, 3 години и 4 години). Този резултат е предвидим, доколкото предполага натрупване на повече опит от взаимодействието с децата. По-интересни се оказват данните, свързани с фактора *дейност*, който разделя участието на студентите в двете основни дейности в програмата – клуб „Образование“, включващ изцяло индивидуални образователни дейности в училищната самоподготовка и „Неформална индивидуална подкрепа“, който предлага индивидуално неформално общуване без образователни дейности.



Фигура 1. Влияние на фактора *дейност* при показателите на скалата за придобиване на нови умения и знания

Фигура 1 демонстрира динамиката между отделните показатели спрямо дейността, в която е включен студентът, и резултатите показват, че студентите са научили много повече за особеностите на децата, отглеждани без родителска грижа, и деца в риск от неформалната индивидуална комуникация с тях, отколкото при целенасочена образователна дейност. Същият извод може да се направи и по отношение на работата в екип, системност и последователност, подходите и методите на работа на действащите специалисти, детската психология и необходимите педагогически умения, отговорност, себепознание и нуждата от индивидуално внимание за преодоляване на образователни дефицити. С други думи, професионалната подготовка на бъдещите специалисти социални педагози в много по-голям степен може да се подобри при неформално общуване и възможност за опознаване на децата, отколкото в конкретна образователна дейност. Този извод дава доста насоки за размисъл и бъдещи анализи, свързани не само с практическата подготовка на педагогическите кадри, но и по отношение на ролята и функциите въобще на социалния педагог, доколкото само конкретна образователна дейност вече не е достатъчна за постигане на добри резултати, а е необходимо повече опит и умения, свързани

със способността за емоционално свързване, и меки умения при работата с деца по принцип. Важно е да се уточни, че третият фактор, който беше включен в изследването – *специалност*, показва също статистически значими резултати по отношение на *придобиване на нови умения и знания* ($F(39, 142,89) = 2.2363$; $p = 0.00$), като студентите в специалност „Социална педагогика“ почти по всички показатели демонстрират най-ниски резултати, което е притеснителен факт, доколкото дейностите в програмата са в най-голяма степен насочени към бъдещата работа на социалния педагог. Този факт може да бъде обяснен или с подготовката по съответната специалност, или с нивото и нагласата на самите студенти от съответната специалност, но за тази цел са необходими допълнителни изследвания.

Разпределението при отделните показатели на скалата *затруднения* е нормално разпределение, като Sk има предимно положителни стойности с отрицателен ексцес $E < 0$ (табл. 2). Анализът на средните стойности показва сравнително ниски средни стойности ($M < 3$) по повечето показатели, като студентите смятат, че в най-голяма степен менторската програма ги е затруднила по отношение на тяхната: *привързаност*, която се случва при комуникация с детето; поставянето на граници; изискването за точност и постоянство; страха, че детето не ги харесва; неумението за разграничаване на истинна от неистинна информация (табл. 2). Интерес представлява фактът, че *привързаността* в най-голяма степен тревожи студентите ($M = 3.87$, $SD = 1.09$), както и *поставянето на граници* ($M = 3.46$, $SD = 1.23$) и *изискването за точност и постоянство* ($M = 3.25$, $SD = 1.69$). Тези резултати демонстрират трудностите, които бъдещите педагогически специалисти изпитват по отношение на изграждането на авторитет, доколкото неумението за поставяне на граници и страхът от мнението на другите хора отразяват в известна степен тревожност и евентуални проблеми с дисциплината, с които те биха се сблъскали в бъдеще.

Таблица 2. Средни стойности, вариации и разпределение по скалата затруднение (дескриптивна статистика)

	Брой	Средна стойност	Вариация	Стандартно отклонение	Коеф. Skewness
Привързаността, която се случва	64	3,875	1,091089	-0,6528	-0,25231
Несериозно отношение и лош модел на поведение от страна на другите студенти	64	2,875	1,58865	0,015325	-1,56139
Поставянето на граници	64	3,46875	1,234025	-0,5537	-0,59225

Трудности в комуникацията с детето	64	2,65625	1,503633	0,151765	-1,52451
Изискването за точност и постоянство	64	3,25	1,690309	-0,36642	-1,59076
Несериозно отношение от страна на децата	64	2,5625	1,552008	0,300368	-1,45321
Лоша организация на дейностите и липса на добра структура и правила	64	2,6875	1,641476	0,167055	-1,67584
Страхът, че детето не ме харесва	64	2,90625	1,317992	-0,25169	-1,09409
Липса на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в училище/ЦНСТ	64	2,5625	1,552008	0,247773	-1,58862
Липса на пространство	64	2,59375	1,487714	0,140478	-1,57992
Усещането, че съм безполезен и не виждам резултати	64	2,5	1,356934	0,354132	-1,09869
Неумението да разгранича истинна от неистинна информация от детето	64	2,78125	1,50627	0,270756	-1,32281

Взаимодействието между отделните показатели се проследява с корелационен анализ, като се наблюдават сравнително високи стойности между отделните причини за затрудненията на студентите работата им с децата. Най-висока корелация демонстрира *несериозно отношение от децата* както с показателя за *неумението да разграничават истинна от неистинна информация от детето* ($r = .86$; $p < .000$), така и с *липсата на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в Училище/ЦНСТ* ($r = .81$; $p < .000$), *липса на пространство за реализация на дейностите* ($r = .70$; $p < .000$) и *лоша организация на дейностите и липса на добра структура и правила* ($r = .79$; $p < .000$). Същевременно отново се потвърждават и данните от анализа на средните стойности и това, което особено силно затруднява студентите, е *неумението да разграничават истинна от неистинна информация*, която получават от детето, и този факт силно корелира с *трудностите при комуникацията с детето* ($r = .73$; $p < .000$), *несериозно*

отношение от страна на децата ($r = .86$; $p < .000$), лоша организация на дейностите и липса на добра структура и правила ($r = .75$; $p < .000$), страхът, че детето не ги харесва ($r = .74$; $p < .000$) и липсата на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в Училище/ЦНСТ ($r = .85$; $p < .000$). Трудностите в комуникацията с детето в голяма степен се обуславят освен от неумението да разграничават истинна от неистинна информация ($r = .73$; $p < .000$), но и с изискването за точност и постоянство ($r = .69$; $p < .000$), страхът, че детето не ги харесва ($r = .65$; $p < .000$) и липсата на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в Училище/ЦНСТ ($r = .68$; $p < .000$). Лошата организация на дейностите и липса на добра структура и правила същевременно е тясно свързана с липсата на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в Училище/ЦНСТ ($r = .71$; $p < .000$), липса на пространство за реализация на дейностите ($r = .75$; $p < .000$) и неумението да разграничават истинна от неистинна информация ($r = .75$; $p < .000$). Страхът, че детето не ги харесва корелира с усещането за безполезност ($r = .64$; $p < .000$) и с неумението да разграничават истинна от неистинна информация ($r = .74$; $p < .000$), а липсата на заинтересованост, съгласуваност и съдействие от страна на специалистите, работещи в Училище/ЦНСТ е в зависимост от липсата на пространство за реализация на дейностите ($r = .70$; $p < .000$), който показател, от своя страна, е свързан с лошата организация на дейностите и липса на добра структура и правила ($r = .75$; $p < .000$). Корелационният анализ утвърждава две водещи тенденции: от една страна, е видима важната роля на добрата организация и структура при реализацията на дейностите, включително на пространството и подкрепата на специалистите, пряко ангажирани с децата, като този резултат е очакван. От друга страна, обаче отново се потвърждава хипотезата за значимостта на „меките умения“ и личностни характеристики на студентите, свързани с умението им да разпознават емоции и състояния (разграничаването на информация), да се свързват и да могат да общуват адекватно с децата и да бъдат уверени в работата си, без да се страхуват от това дали ще бъдат харесани, или не. Интерес представлява фактът, че показателят *несериозно отношение от страна на децата*, който няма високи средни стойности, демонстрира силна динамика спрямо останалите показатели в корелационния анализ и би могло да се допусне, че нагласата на студентите спрямо децата, с които ще работят, съдържа определени очаквания за „конкретно поведение“, което изключва „несериозността“ като характеристика. Този дребен, но важен нюанс, е с особено важно значение, доколкото допуска наличието на скрити страхове и бъдещи разочарования на специалистите към поведението на децата, с които ще работят, и всяко излизане от „нормата“ би предизвикало стрес и дезадаптивни реакции от бъдещите социални педагози. Съответно, ако спе-

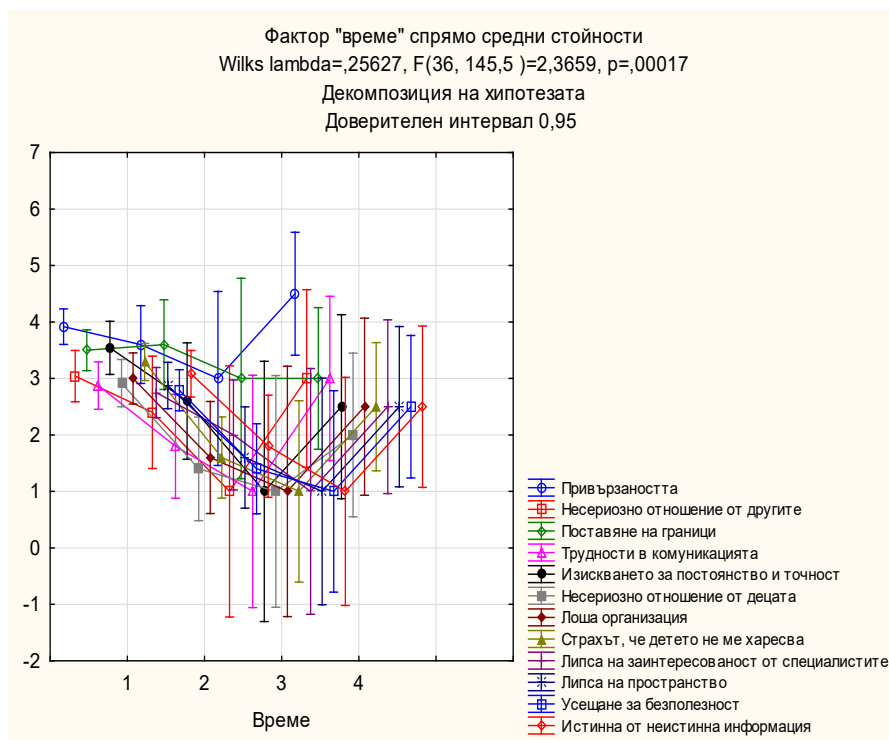
циалистите останат неподкрепени организационно и методически, проблемното поведение на децата трудно ще бъде овладяно от тях, което се наблюдава реално и в практиката.

Сравнителният анализ между двете скали не показва значима корелация, с изключение на показателя за *социални умения*, който показва силна зависимост от страха, че студентът може да се *привърже към детето* ($r = .61$; $p < .000$), т.е. може да се допусне, че участието в програмата развива социалните умения на бъдещите педагогически специалисти, което им помага и в способността да се справят и със собствените си емоции.

Анализът на дисперсиите (ANOVA) на скалата за *затруднения* по фактора *дейност* показва статистически незначимо влияние на типа дейност, с която студентите са се включили в програмата ($F(12,51) = 1.3976$; $p = 0.19$), което демонстрира, че затрудненията, с които участниците се сблъскват, са идентични и в образователните, и в неформалните дейности. Факторът *време* обаче регистрира значимо влияние върху *затрудненията* на студентите ($F(36,145,5) = 2.3659$; $p = 0.00$) и колкото по-продължително студентът участва в програмата, толкова по-малко затруднения има, което се вижда на фигура 2. Този резултат също е очакван, но се забелязва и една друга тенденция – при участие в продължение на две и три години затрудненията намаляват, но на четвъртата година те отново се изравняват със стойностите от първата година с изключение на поставянето на граници, а при показателя *привързаност*, която се случва при комуникация с детето, затрудненията дори са се увеличили в сравнение с първата година. От тези данни могат да бъдат формулирани два извода: поставянето на граници е умение, което се учи с практиката и може да се формира в рамките на практическата подготовка на студентите, особено когато тя е индивидуална и в неформална среда.

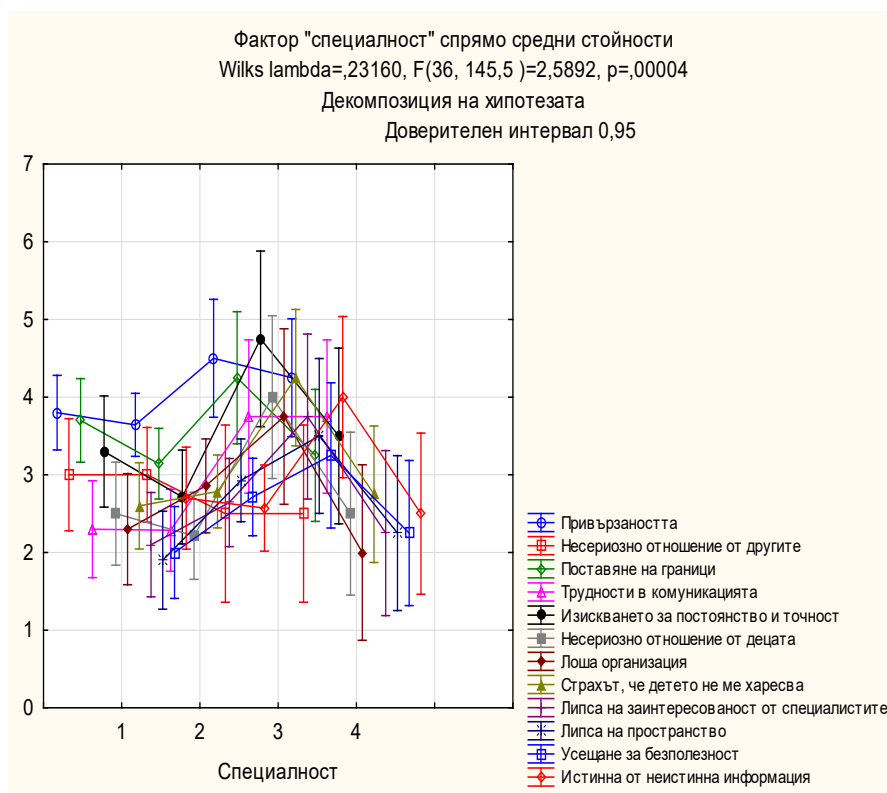
Втората закономерност е свързана с регулацията на емоциите и самоконтрола на педагогическите специалисти – нормално и човешко е те да се привържат към отделните деца, особено когато са работили индивидуално, но затруднението при „раздяла“ (т.е. след приключване на участието) се увеличава с времето и това създава предпоставки за бъдещо емоционално прегаряне. В този смисъл, може да се допусне, че подготовката на педагогическите специалисти следва да включва и развиване на емоционална интелигентност и саморегулация на емоциите.

Факторът *специалност* показва също статистически значими резултати по отношение на *затрудненията* ($F(36, 145,5) = 2.5892$; $p = 0.00$), като студентите в специалност „Социална педагогика“ почти по всички показатели демонстрират най-малко затруднения, с изключение на показателите *усещане за безполезност* и *липсата на пространство*, което може да бъде обяснено с насочеността на самата социална работа и нагласата на бъдещите специалисти в нея, че тя трябва да им носи чувството, че са полезни.



Фигура 2. Влияние на фактора *време* при показателите на скалата за затруднения

Най-много страхове и затруднения показват студентите в специалност „Предучилищна педагогика и логопедия“, особено по отношение на привързаността, т.е. те в най-голяма степен се страхуват от раздялата с детето, към което са се привързали. Този факт е обясним и с типа педагогическа дейност на детския учител, която в много по-голяма степен изисква емоционално приемане, свързване и грижа (фиг. 3).



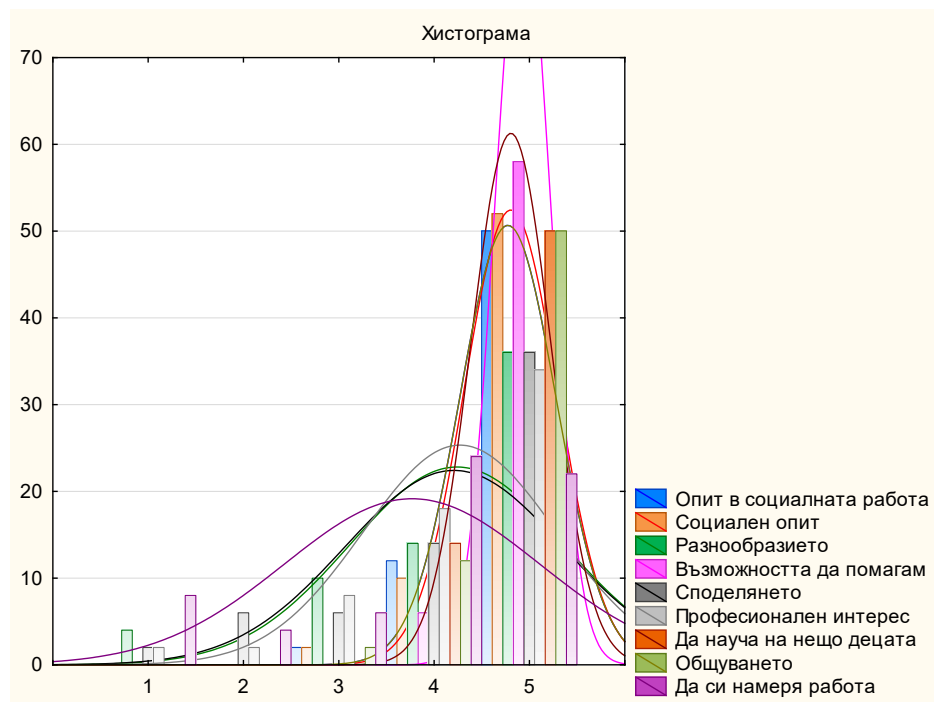
Фигура 3. Влияние на фактора *специалност* при показателите на скалата за затруднения

Отделните показатели на скалата за *практическа подготовка* са с нормално разпределение, като е леко асиметрично дясно изтеглено (Sk има отрицателни стойности) с положителен ексцес $E > 0$.

Анализът на средните стойности показва изключително високи средни стойности ($M > 4,30$) по всички показатели, като студентите смятат, че в най-голяма степен менторската програма им е помогнала в практически план да развият своите *социални умения* ($M = 4.53$, $SD = 0.75$), и че тя *надгражда практическата подготовка им в университета* ($M = 4.46$, $SD = 0.78$). 62% от участниците смятат дори, че *програмата им дава повече от практическата подготовка в университета* по отношение на работата с деца ($M = 4.43$, $SD = 0.90$). Високи са резултатите и за ролята на програмата в теоретичен план, като студентите смятат, че тя *надгражда и теоретични-*

те им знания и им дава реален шанс за започване на работа след това ($M = 4.34$, $SD = 0.92$).

Разпределението при отделните показатели на скалата *мотивация* е с нормално разпределение, като е леко асиметрично дясно изтеглено (Sk има отрицателни стойности) с положителен ексцес $E > 0$ (фиг. 4).



Фигура 4. Разпределение на скалата за мотивация

Анализът показва доста високи средни стойности ($M > 4$) по повечето показатели, като студентите смятат, че в най-голяма степен са били мотивирани да участват в менторската програма заради възможността да помагат, да научат на нещо децата, да придобият социален опит, да натрупат професионални компетенции в социалната работа с деца и да общуват (табл. 3). Интерес представлява фактът, че в най-ниска степен те са били мотивирани от *възможността да намерят работа*, въпреки че програмата предлага доста такива възможности ($M = 3.75$, $SD = 1.77$), което демонстрира предимно алтруистичните причини и потребността от гражданска активност като водещи мотиви за участие. Този резултат е очакван, доколкото самата програма не е част от задължителния практически хорариум, а е изцяло доброволческа дейност.

Таблица 3. Средни стойности, вариации и разпределение (дескриптивна статистика)

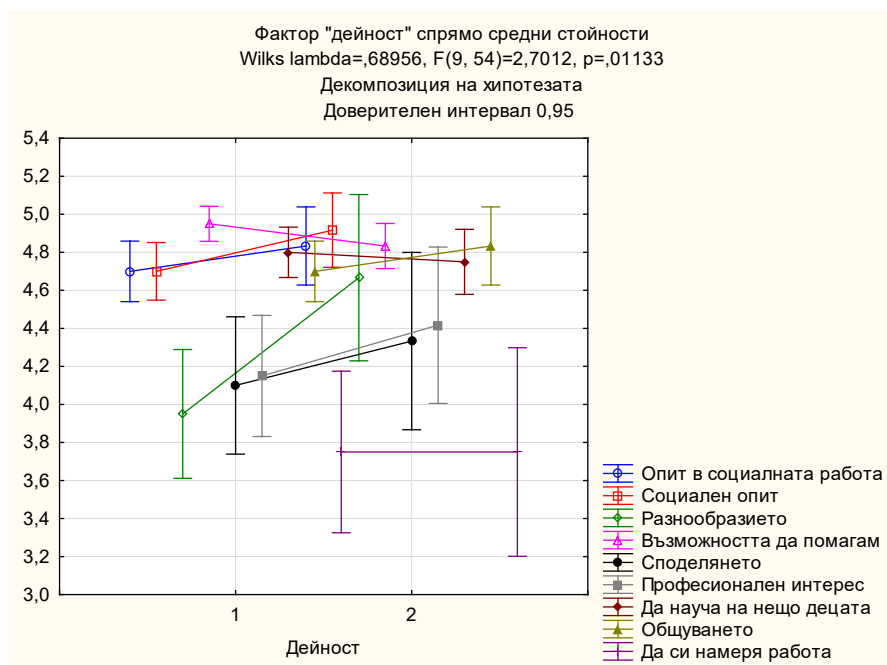
	Брой	Средна стойност	Вариация	Стандартно отклонение	Коеф. Skewness	Коеф. Kurtosis
Придобиване на опит в социалната работа с деца и придобиване на педагогически умения	64	4,75	0,253968	0,503953	-1,9203	3,009866
Придобиване на социален опит и комуникация и запознанство с различни хора	64	4,78125	0,237103	0,486932	-2,20363	4,298565
Разнообразието	64	4,21875	1,252976	1,119364	-1,57097	2,021321
Възможността да помагам и да бъда полезен/полезна	64	4,90625	0,08631	0,293785	-2,85484	6,347599
Възможността да споделям и друг да споделя с мен	64	4,1875	1,297619	1,139131	-1,31251	0,703557
Професионален интерес към тази целева група	64	4,25	1,015873	1,007905	-1,48824	2,007466
Възможността да науча на нещо децата	64	4,78125	0,173611	0,416667	-1,39355	-0,06092
Общуването	64	4,75	0,253968	0,503953	-1,9203	3,009866
Възможността да си намеря работа	64	3,75	1,777778	1,333333	-1,01613	-0,10583

Взаимодействието между отделните показатели по скалата *мотивация* се проследява с корелационен анализ, като се наблюдават сравнително високи стойности между отделните причини за включване на студентите в програмата. Най-висока корелация демонстрират показателят *професионален опит*,

като той взаимодейства добре със *социалния опит* ($r = .67; p < .000$) и с *възможността да научат на нещо децата* ($r = .64; p < .000$). Добре кореспондират помежду си и необходимостта от *разнообразие* и възможността за *споделяне* ($r = .61; p < .000$). Потребността да *помагат* и да се *чувстват полезни* има добра корелация с *възможността да научат на нещо децата* ($r = .60; p < .000$), както и споделянето с общуването ($r = .63; p < .000$). *Професионалният интерес* към целевата група кореспондира най-добре с *възможността да си намерят работа* ($r = .61; p < .000$). Може да се обобщи, че студентите са успели да осмислят значението на неформалните връзки и социалните умения в работата си с децата, като директно ги асоциират с професионализма, който трябва да придобият, което може да се определи като положителна тенденция.

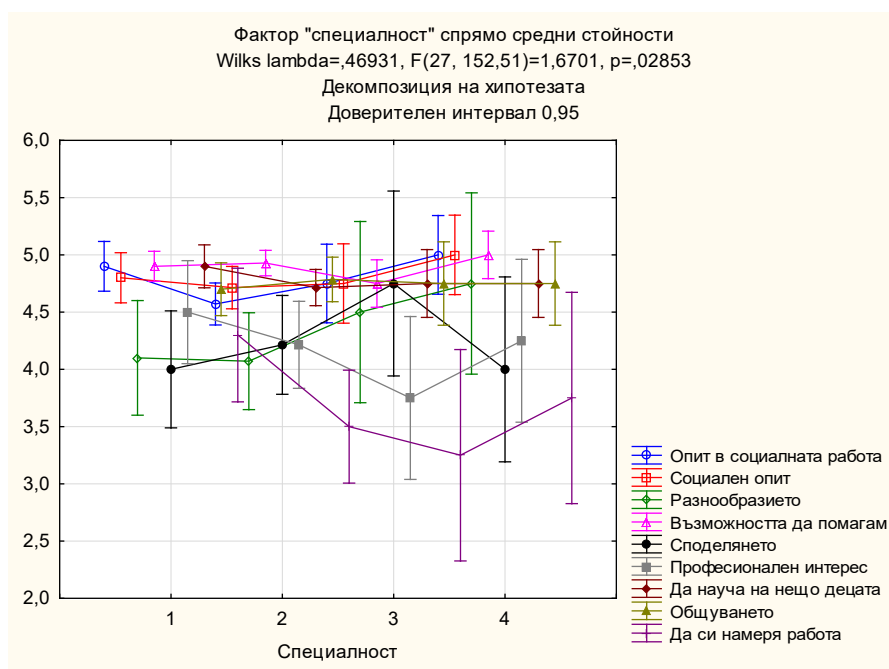
Сравнителният анализ между скалата за мотивация и скалата за придобиване на умения и знания демонстрира добра корелация между *знанията за особеностите на децата в риск* и споделянето ($r = .61; p < .000$), като свързват *необходимостта от индивидуално внимание* с *възможността да бъдат полезни* ($r = .63; p < .000$). Най-интересният резултат е взаимовръзката между *умението да мотивират* и *професионалният опит* ($r = .60; p < .000$), въз основа на което може да се допусне, че бъдещите специалисти, които са натрупали достатъчно опит в индивидуална работа с конкретни случаи в неформални дейности, възприемат способността да мотивират, като част от професионалните си компетенции, които са необходими за успешната им работа. Този факт е особено значим в контекста и на социалната, и на педагогическата работа, където способността за свързване и емоционалната интелигентност придобиват все по-голямо значение за постигането на професионализъм и добри резултати.

Анализът на дисперсиите (ANOVA) на скалата за *мотивация* по фактора *време* показва статистически незначимо влияние на продължителността, с която студентите са се включили в програмата, върху тяхната мотивация да участват ($F(27,152,51) = 1.1202; p = 0.32$), което демонстрира, че желанието им да се включат в менторската програма, не се влияе във времето. Анализът по фактора *дейност* (фиг. 5) обаче показва статистически значими резултати и мотивите за включване на студентите се различават в образователните и неформалните дейности ($F(9,54) = 2.7012; p = 0.01$). По всички показатели с изключение на *възможността да помагат*, да *бъдат полезни* и да *си намерят работа*, участниците, включени в неформални индивидуални срещи, имат много по-високи резултати в сравнение със студентите, които са се включили в образователни дейности. Отново се потвърждава значимостта на неформалното учене и придобиване на умения, защото по-формалните показатели, като придобиване на професионален и социален опит, професионалният интерес към целевата група и възможността да научат на нещо децата, всъщност са предпочетени от студентите, които реализират неформални дейности.



Фигура 5. Влияние на фактора *дейност* при показателите на скалата за мотивация

Същевременно техните колеги, които са се включили в по-формализираната образователна дейност, всъщност са били водени от желанието да бъдат полезни и да помагат. Факторният анализ по отношение на *специалността* също демонстрира статистическа значимост ($F(27,152,51) = 1.6701$; $p = 0.02$) и конкретно студентите от „Социална педагогика“ демонстрират най-високи резултати по показателите *възможността да помагам*, *възможността да споделям* и *да споделят с мен*, *общуването* и *професионалният интерес* към целевата група (фиг. 6), т.е. именно тези данни изясняват водещите мотиви на бъдещите социални педагози да се включат в програмата, и цялостната им ценностна ориентация към професията.



Фигура 6. Влияние на фактора *специалност* при показателите на скалата за мотивация

Дискусия

Резултатите от изследването показват важна тенденция, която следва да се има предвид в бъдещата практическа подготовка на социалния педагог и педагогическите специалисти по принцип: ролята на индивидуалното внимание и общуването в неформална обстановка може да бъде значима както за преодоляване на образователни дефицити при деца в риск, така и по отношение на изграждането на по-подготвени кадри за работа с деца от уязвими групи. Специалистите трябва да бъдат подготвени да бъдат по-асертивни и да се вслушват в сигналите, които им дава детето, което да направи и работата им по-успешна. В образователните институции и социалните услуги специалистите се сблъскват все повече с различен тип затруднения в обучението и развитието на децата. Изследването показва, че студентите могат да се подготвят много по-добре за това предизвикателство чрез индивидуалната комуникация с тях, която допълва в голяма степен целенасочената образователна дейност. Същото може да се допусне и по отношение на формирането на „меки умения“, като работа в екип, системност и последователност, отговорност, себепознание и емоционална интелигентност. С други думи, професионалната

подготовка на бъдещите педагогически специалисти може да се допълни и подобри при създадена възможност за неформално общуване и опознаване на децата. Този извод дава доста насоки за размисъл и бъдещи анализи, свързани не само с практическата подготовка на студентите, но и по отношение на ролята и функциите въобще на учителя и социалния педагог, доколкото само конкретна образователна дейност вече не е достатъчна за постигане на добри резултати, а са необходими повече опит и умения, свързани със способността за емоционално свързване, умението им да разпознават емоции и състояния (разграничаването на информация), увереност в работата си, без тревожност дали ще бъдат харесани, или не, и тяхната роля започва да променя все повече и своето съдържание.

Изследването показва още и трудностите, които бъдещите социални педагози ще изпитват по отношение на изграждането на авторитет, доколкото неумението за поставяне на граници и страхът от мнението на другите хора отразяват в известна степен тревожност и евентуални проблеми с дисциплината, с които те биха се сблъскали в социална услуга за деца. Същевременно нагласата на студентите спрямо децата, с които ще работят, съдържа определени очаквания за поведението им, което, ако не съответства на „нормата“, е предпоставка за бъдещи разочарования, професионално прегаряне, стрес и дезадаптивни реакции от специалистите, т.е. те трябва да бъдат по-добре подготвени за това предизвикателство. Поставянето на граници е умение, което се учи с практиката и може да се формира в рамките на практическата подготовка на студентите, особено когато тя е индивидуална и в неформална среда. В този смисъл може да се допусне, че подготовката на педагогическите специалисти следва да включва и развиване на емоционална интелигентност.

Резултатите показват също, че когато педагозите останат неподкрепени организационно и методически, те трудно се справят с проблемното поведение на децата, с които работят, което се наблюдава реално и в практиката. Потвърждава се и основната хипотеза на изследването за значимата роля на менторската програма при формирането на професионални умения на социалните педагози.

Може да се обобщи, че студентите са успели да осмислят значението на неформалните връзки и социалните умения в работата си с децата и бъдещите специалисти, които са натрупали достатъчно опит в индивидуална работа с конкретни случаи в неформални дейности, възприемат способността да мотивират, като част от професионалните си компетенции, които са необходими за успешната им работа, което може да се определи като положителна тенденция. Този факт е особено значим в контекста и на социалната, и на педагогическата работа, където способността за свързване и емоционалната интелигентност придобиват все по-голямо значение за постигането на добри резултати.

Заклучение

Може да се обобщи, че менторската програма подкрепя развитието на бъдещите специалисти както по отношение на надграждане на теоретичните знания и формирането на умения, свързани с професионалните компетенции на социалния педагог, така и в контекста на личностното развитие на самия студент (себепознание) и социалните му умения. Този факт допуска, че продължителната индивидуална работа в неформална среда е в голяма степен ефективна и за практическата подготовка на бъдещите педагогически кадри. Тези изводи извеждат необходимостта от допълване на бъдещата роля на специалистите, работещи с деца, особено в образователни институции и социални услуги, където не е достатъчен само методическият акцент в подготовката им, а е целесъобразно заедно с това да се усъвършенстват и техните социални умения, емоционалната им интелигентност, което изисква фокус върху личностното им развитие като цяло.

ЛИТЕРАТУРА

- ГЕОРГИЕВ, Г., 2022. Улицата – средство за социализация на нашите деца. Във: В. КУТЕВА-ЦВЕТКОВА (ред). *Педагогическото образование – традиции и съвременност*, с. 122 – 127. Велико Търново: Ай анд Би. ISSN: 2534-9317.
- ЗЛАТКОВА-ДОНЧЕВА, К., 2018. *Менторството и децата в риск*. Бургас: ЛИБРА СКОРП, ISBN:978-954-471-438-3.
- МАРЧЕВА-ЙОШОВСКА, П., 2023. *Ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности*. Велико Търново: Фабер. ISBN 978-619-00-1434-8.
- BERNARD, B., 2005. *Mentoring programs for urban youth: Handle with care*. Portland: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities.
- DIMITROVA, Y., 2023. The process of social and pedagogical work with individual clients. *Педагогически алманах*, Т. 31, № 4, с. 80 – 84, ISSN: 1310-358X, DOI: <https://doi.org/10.54664/KYGS9498>.
- JOHNSON, K., 2007. *Mentoring At-Risk Youth: A Case Study of an Intervention for Academic Achievement with Middle School Aged Students*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 2070.
- LUND, G., 2002. Working with middle school at risk students. *Educational Leadership*, vol. 63, no 10, pp. 268 – 273.
- SMINK, J., 2000. *Mentoring programs for at-risk youth: A dropout prevention research report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction).

REFERENCES

- BERNARD, B., 2005. *Mentoring programs for urban youth: Handle with care*. Portland: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities.
- DIMITROVA, Y., 2023. The process of social and pedagogical work with individual clients. *Pedagogicheski almanac*, vol. 31, no. 4, pp. 80 – 84, ISSN: 1310-358X, DOI: <https://doi.org/10.54664/KYGS9498>.
- GEORGIEV, G., 2022. Ulitsata – sredstvo za sotsializatsiya na nashite detsa. V: V. KUTEVA-TSVETKOVA (red). *Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii i savremennost*, pp. 122 – 127. Veliko Tarnovo: Ay and Bi. ISSN: 2534-9317.
- JOHNSON, K., 2007. Mentoring At-Risk Youth: A Case Study of an Intervention for Academic Achievement with Middle School Aged Students. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2070, <http://dc.etsu.edu/etd/2070>.
- LUND, G., 2002. Working with middle school at risk students. *Educational Leadership*, vol. 63, no. 10, pp. 268 – 273.
- MARCHEVA-YOSHOVSKA, P., 2023. *Resursno podpomagane na detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti*. Veliko Tarnovo: Faber. ISBN 978-619-00-1434-8.
- SMINK, J., 2000. *Mentoring programs for at-risk youth: A dropout prevention research report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service).
- ZLATKOVA-DONCHEVA, K., 2018. *Mentorstvoto i detsata v risk*. Burgas: LIBRA SKORP. ISBN: 978-954-471-438-3.

PROFESSIONAL TRAINING OF THE SOCIAL EDUCATOR – INDIVIDUAL MENTORING PROGRAM

Abstract. This research presents the practical impact of mentoring programs in the preparation of “Social education” students (N= 64), who implement individual educational and informal work with children raised outside the family environment in residential care and at risk. Research methods include 4 scales measuring Acquisition of new skills and knowledge with 13 indicators; Difficulties with 12 indicators; Hands-on training with 5 indicators and Motivation with 9 indicators. The results of the survey demonstrate that the inclusion of students in the program increases their skills and professional training, confirming the main hypothesis of the study that professional training of social educators can be improved to a much greater extent with informal communication and the opportunity to get to know the children. This conclusion provides many guidelines for reflection and future analysis related not only to the practical training of educational staff, but also regarding the role and functions in general of the social educators, teachers insofar as only a specific educational activity is no longer sufficient to achieve good results with children at risk.

Keywords: training of social educator; mentoring program; higher education; social education; children at risk

✉ **Dr. Katerina Zlatkova-Doncheva, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-2597-6996

Faculty of Education

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: katerinats@uni-vt.bg