

*Non-formal Education
Неформално образование*

МЕНТОРСТВОТО КАТО ПОДХОД ЗА НЕФОРМАЛНА СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДКРЕПА НА ДЕЦА В РИСК

**Розалия Кузманова-Карталова
Катерина Златкова-Дончева**

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Настоящата разработка обосновава менторството и неформалната социалнопедагогическа подкрепа като понятие и възможност за практическо приложение при подкрепата на деца в риск. Понятието се разглежда в методически аспект, базирано на основните теоретични постановки, определящи практическите приоритети на неформалното образование, които намират актуално приложение в социалнопедагогическата работа. Изследването проследява конкретна иновативна практика на индивидуална неформална социалнопедагогическа подкрепа, реализирана с деца, лишени от родителски грижи, и анализира развитието на социалните им умения, които търпят значими промени в контекста на приложения подход.

Keywords: non-formal education; social and pedagogical support; at-risk youth; social skills; mentoring

Тенденция с нарастващ мащаб на глобално равнище е повишаващото се значение на възможността човек да се развива и усъвършенства чрез придобиване на социален опит от различни форми на неформално взаимодействие и среда. Настоящото изследване има за **цел** да изведе неформалната социалнопедагогическа подкрепа, като понятие, и да проследи възможностите, които тя дава за подобряване на социалните умения на конкретна рискова група деца, отглеждани извън семейна среда, чрез менторството като подход, включващ индивидуална неформална програма, която влияе върху тревожността и повишаването на социалните им умения – умения за общуване, самостоятелност, адекватна самооценка. Основната хипотеза е, че чрез целенасочено индивидуално внимание в неформална среда може да се повишат уменията на детето за общуване, самооценката, увереността и самостоятелността, което ще доведе и до по-успешното му социално функциониране и интеграция в социума.

Неформално образование и социалнопедагогическа подкрепа

Дефиницията за неформално образование според Съвета на Европа е „планирана програма на личностно и социално образование, конструирано да подобри поредица умения и компетенции, които са извън обхвата на официалната учебна програма в рамките на системата за средно образование, но са допълнение към нея. Участието е доброволно и програмите се реализират от обучени лидери от доброволческия сектор и би следвало да бъдат систематично проследявани и оценявани, като придобитият опит също следва да бъде сертифициран. Неформалното образование е в пряка взаимовръзка с придобиване на трудови умения и навици и изискванията за учене през целия живот¹⁾.

Според Националния младежки форум неформалното образование е „организиран обучителен и образователен процес, който се провежда успоредно с масовите системи на образование и обучение и не води задължително до сертифициране. Участниците се включват на доброволни начала и играят активна роля в процеса на обучение. За разлика от информалното учене, при което обучението се случва по-малко съзнателно, човек обикновено е наясно с факта, че той/тя учи и се усъвършенства чрез неформалното образование“²⁾.

Може да се обобщи, че това е образователна дейност, която се реализира извън системата за формално образование, и за разлика от нея се базира на доброволно участие и активност на взаимодействие между обучаващите се и учителя, като най-често това е кратка образователна, предварително планирана програма, която има за цел придобиването и на определени умения и личностни качества, като автономност, критично мислене, откритост и любопитство, креативност, лидерски умения. Те могат да бъдат съчетани със социалните, като например: умения за общуване, участие и демократично гражданство, солидарност и социална справедливост, отговорност, разрешаване на конфликти, работа в екип и т.н., които заедно формират индивид с активно социално функциониране и подобрени възможности за реализация на пазара на труда³⁾.

Важното значение на връзката „култура – образование – свободно време“ за развитието на човешкия потенциал е систематизирано от С. Николаева. Тя извежда тезата, че всеки индивид трябва да се възползва от всички възможности, позволяващи му да подобри личностното и общественото си развитие, които могат да се изразяват и в усвояване на умения и знания, произтичащи от неформалното образование. Новите изисквания в контекста и на европейските политики в това направление определят като учене всяка дейност, предприемана през целия живот за подобряване знанията, уменията и компетентностите и която обхваща всички форми на образование, обучение и учене – формално, неформално, самостоятелно. Същностните измерения на неформалното образование в контекста на неговите функции, са дефинирани от С. Николаева като:

- модел за социална интеграция;
- модел за специализация и професионализация;
- модел за социална превенция;
- модел за компенсаторна подкрепа на формалното образование;
- модел за удовлетворяване на интелектуалното любопитство;
- модел за компенсаторна подкрепа за генетично-физически дефицит;
- допълващо образование спрямо формалното;
- модел на общностно функциониране и развитие;
- модел на саморазвитие и самоусъвършенстване;
- субкултурен модел;
- модел на менторска подкрепа (Kostova, 2015: 48).

Менторството е процес на индивидуално и неформално взаимодействие и общуване за определен период от време между два субекта с повече опит, знания и умения в качеството му на *ментор* и реципиент, който възприема този опит (*протеже*) (Bozeman, Feeney, 2007).

Менторството, като индивидуален подход, за първи път се осъществява през 1970 г. в САЩ в образователен контекст (Parsloe, Wray, 2000) и се развива като популярна програма за наставничество за деца в риск, подчертавайки взаимодействието между деца в неравностойно положение и хора, които им осигуряват пълноценна емоционална подкрепа и насоки, подпомагайки детето за преодоляване на неблагоприятни житейски ситуации (Keating, Tomishima, Foster, Alessandri, 2003), компенсирайки емоционални дефицити, ненадеждно базисно доверие, висока степен на тревожност и агресивни поведенчески прояви. Големият брой проучвания в тази насока показва, че менторството, като подход, е ефективен метод за подкрепа на деца и младежи, подобряващ тяхното социално функциониране.

При менторството водещ елемент е доброволното участие на неспециалист или специалист, за когото не е задължително условие да бъде социален педагог, социален работник или друг експерт, компетентен за работа с рискови групи деца. Формата, в която се реализира този подход, е неформална, гъвкава, няма строго определени стъпки и етапи при взаимодействието и комуникацията между ментора и детето и създава предпоставки за свободно общуване. Нейната целенасоченост и структурираност, което е задължително условие даден процес да бъде определен за социалнопедагогически, се състои в принципите и организацията на самото провеждане и неформалните срещи между ментора и детето в риск. С други думи, взаимодействието е неформално по своята същност, но формално по начина на провеждане и организация.

Цялостната концепция на *менторството*, като подход, включва ориентирание към ресурсите и силните страни и на самите деца, и на хората, осъществяващи тази неформална по своята същност подкрепа, които реализират този процес доброволно и се явяват и в качеството си на доброволци.

Неформалната социалнопедагогическа подкрепа, като понятие, може да се определи като производно на *неформалното образование*. Неформалното образование е планирана програма на личностно и социално образование, конструирано да подобри поредица умения и компетенции, които са извън обхвата на официалната учебна програма. Социалнопедагогическата работа е организиран и целенасочен процес на подобряване активното социално функциониране на индивида и на различни уязвими групи. Характерното за *неформалната социалнопедагогическа подкрепа* е в неформалния ѝ характер, който предполага повече гъвкавост и свобода в процеса на реализирането ѝ и я разграничава от индивидуалното социалнопедагогическо консултиране, което е формален процес, включващ задължително специалист.

Подходът на менторството при неформалната социалнопедагогическа подкрепа в голяма степен е производен и на индивидуалноличностния подход. И в двата случая се включва използването на наличните ресурси, т.е. позоваване на силните страни и ресурси в личността, които да служат за опора и помощ за нейното развитие и преодоляване на дефицити.

Функциите на неформалното образование в голяма степен се доближават до функциите на социалнопедагогическата работа, като: *развиваща* способности и умения сред децата; *подкрепяща* уязвими групи за подобряване на социалното им функциониране; *адапционно-социализираща* за насърчаване на процеса на неговата социализация и адаптация към различни среди; *корекционно-компенсаторна*, изразяваща се в създаване на възможности за преодоляване на дефицити и деструктивни поведенчески прояви; *трансформираща и преобразуваща*, изразяващи се в дейности и мерки, свързани с търсене на ресурсите на детето и насочване на способностите му в позитивни и конструктивни дейности изяви.

Спецификите на социалнопедагогическата работа се определят от нейната същност. Различните изследователи имат различен поглед към същността, а оттук и към специфичните характеристики, определящи социалнопедагогическа работа, но те единодушно се обединяват около тезата, че чрез социалнопедагогическата работа се оказват професионална помощ и подкрепа на хората, за да живеят по-добре в социалното си обкръжение и в обществото. В този смисъл, социалнопедагогическата работа е целенасочен процес, който постига едновременно изменения в личността на човека и в неговата среда по посока оптимизиране на социалното функциониране на хората (Kuzmanova-Kartalova, 2013: 21).

Изследване сред деца в риск, отглеждани извън семейна среда

Една от най-уязвимите и рискови групи са децата, отглеждани извън семейството и без родителска подкрепа. Социалнопедагогическите характеристики на тази рискова група деца са свързани с *теорията за привързаността*,

която е формулирана от психиатъра и психоаналитик Джон Боулби в резултат от целенасочената му експериментална и изследователска дейност върху ефекта от раздялата между родител и дете. Изборът на тази теоретична основа е направен на база особеностите на изследваната група деца в риск, при които е нарушена връзката с родителя и чиито характеристики в голяма степен намират своето обяснение през теорията за привързаността. От нея произтичат понятията амбивалентно и ненадеждно привързване, характеризиращо деца, отхвърлени или преживели периодични кратки или по-дълги раздели със своите майки, които развиват високи нива на безпокойство в резултат от раздялата, което поставя в основите на личността характеристики като проблеми с адаптацията, общуването, тревожност на самооценката и междуличностна тревожност, неспособност за емоционално свързване и общуване (Stamatov, 2000: 83 – 95).

Друга теория за тревожността и факторите, които я обуславят, развива руският изследовател Анна Михайлович Прихожан, която на базата на поредица от експерименти успява да определи тревожността като явна или скрита зависимост на индивида от външните стимули, несигурност в собствените сили и утвърждаване на личността през призмата и оценката на другите поради преживени травми или отрицателно наситени емоционални преживявания. Прихожан посочва в своето изследване, че тревожността, като проявление, детерминира и начина, по който индивидът си взаимодейства с другите хора и се приспособява към външния свят, което има пряка връзка с развиването на определени социални умения – общуване, самостоятелност, независимост, умения за вземане на решение, адекватна самооценка и оценка на ситуацияите, емоционална устойчивост и увереност (Prihozhan, 2000). Причината за това е невъзможността на детето без родителска подкрепа да намери вътрешен стимул за утвърждаване пред другите и да се свърже емоционално с тях, което е детерминирано от слабите му умения за изграждане на доверителна връзка.

Изследването е проведено в община Велико Търново в периода 2014–2016 г. от специалисти на Великотърновския университет и в него вземат участие 35 деца в риск, отглеждани извън семейна среда (експериментална група $n=35$), които в продължение на 12 месеца си взаимодействат с индивидуален ментор в неформална среда. Участниците на възраст между 12 и 17 години са разделени на 3 групи: 12 – 13, 14 – 15 и 16 – 17 години. Те са от Дом за деца, лишени от родителска грижа в България (18 деца) и от Център за настаняване от семеен тип за деца и младежи (17 деца). В изследването е определена и контролна група деца от същите институции ($n=15$), които не участват в експеримента, а в измерването на резултатите преди и след експерименталното въздействие.

При реализацията на същинския експеримент (ноември 2014 – февруари 2016 г., с прекъсване в периода юни – септември поради лятната ва-

канция на деца и студенти) 35 студенти доброволци изпълняват функцията на индивидуални ментори на рисковата група деца и се срещат с тях по предварително организиран и структуриран график с точни параметри (1 път седмично в точно определен ден от седмицата за 1 час). За постигането на целенасоченост, структурираност и системност на взаимодействието се използва формата – индивидуална среща ментор – дете. Менторите помагат на децата в домашната им самоподготовка, оказват целенасочено индивидуално внимание за подобряване на социалните им умения и отразяват поведенческите реакции на децата по време на проведените срещи по предварително зададени критерии, като отразяват резултатите в протоколи за наблюдение.

Нивото на тревожност в личностен план сред експерименталната група деца се проверява чрез стандартизиран психологически тест, познат още и като ДАТ тест, за анализ на личностната тревожност (Batoeva, 2007), който е предназначен за измерването на три вида тревожност: училищна, самооценъчна и междуличностна. Тестът е адаптиран за българската реалност от теста за тревожност на руския изследовател Анна Михайлович Прихожан. Той съдържа 30 описателни ситуации, разделени на три скали: ситуации, свързани с училището, ситуации, актуализиращи отношението към себе си и ситуации, свързани с общуването. Отчита се сборът от получените точки за всеки вид усещания за всяка скала и сборът от всички скали, който измерва нивата на общата личностна тревожност.

Поведенческите проявления на тревожността сред експерименталната рискова група деца се проверява и чрез проведено структурирано научно наблюдение, което измерва критериите самооценъчна и междуличностна тревожност. Критериите са структурирани в 10 показателя – увереност, независимост, удовлетвореност, самостоятелност, ефективност (за самооценъчна тревожност); адекватност, активност, комуникативност, умение за търсене на помощ и съпричастност (за междуличностна тревожност).

На входно ниво се доказва хипотезата, че между експерименталната и контролната група няма статистически значима разлика по отношение на изследваните критерии чрез t-критерия на Стюдънт за независими извадки с нормално разпределение. Установява се, че $t_{(33)} = 1,9510$ е по-малко от $t_{кр} = 1,995$; при гаранционна вероятност $P = 95\%$, т.е. при равнище на значимост $\alpha = 0,05$ за двустранен тест. На изходен етап, след проведения експеримент и за двете групи, бяха отчетени статистически значими разлики в средните стойности и бе потвърдена алтернативната хипотеза за значими разлики в нивата на обща тревожност между контролната и експерименталната групи: $t(33) = 6,179$; $p = 0,0274$ за контролната и $t(13) = 5,827$; $p = 0,0681$ за експерименталната. Тези данни показват, че проведеният експеримент е довел до съществени изменения в параметрите на общата тревожност и е оказал влияние вър-

ху поведението на децата по отношение на изследваните показатели, имащи връзка с повишаване на социалните умения сред експерименталната група (таблица 1).

Резултатите показват, че експерименталната група регистрира статистически значими разлики и демонстрира намаляване броя на децата, които са с високи и много високи нива на междуличностна тревожност $F=3,3373$; $p=0,04596$ и на самооценъчна тревожност $F=4,0,1224$; $p=0,03752$, докато училищната тревожност не регистрира значими различия между контролната и експерименталната групи: $F=2,1920$; $p=0,12873$. При двуфакторен дисперсионен анализ по пол и възраст (ANOVA) се установи, че двата фактора и взаимодействието между тях оказват влияние със статистическа значимост върху критериите обща тревожност, междуличностна тревожност и самооценъчна тревожност, като $p<0,05$ при всеки от тях.

Таблица 1. Средни стойности и стандартно отклонение на контролната и експериментална групи на входен и изходен етап

Критерии		Описателна статистика Входен етап		Описателна статистика Изходен етап	
		Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
Обща тревожност	Експериментална група	2.660	1.1536	1.660	1.1536
	Контролна група	2.850	1.2750	2.850	1.8750
Самооценъчна тревожност	Експериментална група	3.520	1.3130	2.520	1.3130
	Контролна група	3.600	1.4947	3.600	1.9947
Междоличностна тревожност	Експериментална група	3.640	1.2081	2.640	1.2081
	Контролна група	3.450	1.0501	3.450	1.5008
Училищна тревожност	Експериментална група	2.160	1.2348	2.160	1.2348
	Контролна група	2.050	1.4517	2.650	1.7451

Динамиката на поведенческите прояви на самооценъчна и междуличностна тревожност са проверени чрез наблюдението. Направеният айтемен анализ на скалите за самооценъчна и междуличностна тревожност показва, че те притежават висока вътрешна съгласуваност, като цяло, положителна корелация и са с висока стойност на надеждност ($r_{sb}=0.685$, алфа на Кронбах = 0.753 за двете скали). Анализът на дисперсиите (ANOVA) по фактора „участие“ демонстрира статистически значими разлики, като при увеличаване броя на индивидуалните срещи и дейности намаляват прояви-

те на самооценъчна и междуличностна тревожност ($F=7,96$; $p=0,000$). Чрез t-теста на Стюдънт бе установена значимостта на показателите увереност, независимост, удовлетвореност, самостоятелност, ефективност, адекватност, активност, комуникативност, умение за търсене на помощ и съпричастност ($p=0,0000$). Корелационният анализ изведе наличие на връзка между всички показатели, като преобладават стойности над $r>0,7$, което демонстрира статистически значими резултати ($p=0,00$). Най-добра корелация показаха взаимодействията между участието и показателите удовлетвореност, увереност, независимост, търсене на помощ и адекватност. Анализът по фактора „възраст“ (ANOVA) също показва статистически значим ефект за възрастовата група 12 – 13-годишни ($F(10,54) = 2,15$; $p = 0,03048$), като момичетата регистрираха по-добри резултати и по петте показателя при самооценъчна тревожност ($F(5,40) = 5,41$; $p=0,00068$) и междуличностна тревожност ($F(5,40) = 4,80$; $p = 0,00157$).

Тревожността има своя собствена двигателна сила не само с отрицателно, но и с положително въздействие, но когато тя се превърне в трайна особеност на личността, зависи от своя адаптивен характер, тъй като процесът на адаптация при тревожните личности се осъществява предимно чрез външните стимули и те са в невъзможност да вземат под внимание условията на ситуацията, нямат свои собствени вътрешни критерии за успех и неуспех. Детето няма реални свои критерии за успех и в стремежа си да избегне негативния емоционален опит, преувеличава желанието за резултат от дадена ситуация, неадекватно оценява и своите способности и реалността, в резултат на което личността въобще отхвърля възможността за провал и създава защитна нереална представа за заобикалящата реалност. И в двата случая се наблюдават положителни или отрицателни форми на зависимост, вариращи от прекомерно послушание с цел да се „угоди“ на външния субект, за да се приспособи, до крайно неподчинение и погазване на правилата.

Изведените резултати теоретично се допълват и с връзката на тревожността и външния локус на контрол (Prihozhan, 2000: 205), при която личността се съсредоточава в натрупването на социален опит чрез външни фактори и генерира зависимост от другите или от „по-висша сила“.

Липсата на вътрешни критерии за оценка при деца с висока тревожност може да доведе по-често до проява на неуспех в ситуации, в които няма определени външни критерии. Тази привързаност към външни критерии и практическата липса на вътрешни трудности при подбора на собствените дейности повишава чувствителността към социалното сравнение, като по този начин се създават условия за субективния опит на провал. Децата с високи нива на тревожност изключително силно се влияят от оценката и влиянието на другите и нямат вътрешен механизъм за обективен поглед върху собственото поведение

и ситуации. Всичко това допринася за допълнително натрупване на негативен емоционален опит в „порочен кръг“.

Високите нива на тревожност показват и отсъствие на увереност, която в детска възраст се придобива основно през майката и родителите. В конкретната рискова група деца, поради липсата на семейство, няма и значим възрастен и позитивен външен стимул, който да им даде обратна връзка за способностите им. Този факт може да се обясни и чрез теорията за привързаността на Джон Боулби, който смята, че детето има нужда от сигурни отношения с възрастните, които се грижат за него, без което нормалното социално и емоционално развитие сериозно се нарушава. Проведени са поредица от експерименти, които доказват, че правилното им социално функциониране и личностно развитие са в пряка зависимост от майката/родителя/значим възрастен, които да изградят емоционална привързаност и базисно доверие.

Тези особености в голяма степен характеризират децата в риск, отглеждани извън семейна среда, обект на настоящото изследване. В този смисъл, настоящият експеримент постига именно изграждане на доверителна връзка със значим човек, който да повлияе върху тяхната тревожност и да създаде позитивен външен стимул за самоидентификация и самооценка, което има пряк ефект при изграждането на социални умения, умения за общуване и самостоятелност. Анализът на резултатите от експеримента показва тенденция, при която чрез целенасочено, организирано въздействие на приложения модел е възможно да се подобри социалното им функциониране в общността, което намалява тревожността и подобрява социалните умения и функциониране на изследваната група деца.

Резултатите от изследването сочат, че менторството, като индивидуално и неформално взаимодействие, регистрира значим ефект за снижаване тревожността сред децата в риск, отглеждани извън семейна среда. Установи се, че подходът постига изграждане на доверителна връзка със значим човек, който повлиява върху тревожността на изследваната група деца и създава позитивен външен стимул за самоидентификация и самооценка, което има пряк ефект при изграждането на социални умения, умения за общуване и самостоятелност. Колкото по-продължително и постоянно е индивидуалното внимание, спазващо основния принцип за уважение личността на детето, толкова по-ефективно се преодолява натрупаният негативен емоционален опит и то успява по-пълноценно да се свърже с ментора емоционално, което пък намалява тревожността и увеличава увереността му.

Резултатите потвърждават хипотезата, че чрез целенасочено индивидуално внимание в неформална среда могат да се повишат уменията на детето да преодолява трудности, да подобри уменията си за общуване, самооценката, увереността и самостоятелността си, което ще доведе и до по-успешното му

социално функциониране и интеграция в социума. Използваните в експеримента подходи демонстрират, че индивидуалната неформална подкрепа може да бъде ефективен метод за работа с рискови групи деца.

Анализът на изведените резултати в контекста на *социалнопедагогическата работа и неформалното образование* показва много близки принципни конструкти, свързани с общите цели за пълноценно развитие и социално функциониране на детето. Това дава основание да се допусне и използването на междинния термин **неформална социалнопедагогическа подкрепа**, доколкото този тип дейност винаги предполага взаимодействие между субектите в процесуален аспект.

Обосноваването на *неформалната социалнопедагогическа подкрепа*, като понятие, също може да се базира на основните теоретични постановки, определящи практическите приоритети на неформалното образование, част от които включват форми на практически опит и стаж и компенсаторно образование спрямо различни проблеми и дефицити, менторство, супервизиране, професионални и квалификационни курсове, извънкласни и извънучилищни дейности по сфери на интереси, клубни занимания, групи по интереси и корекционни програми.

Друга особеност, която доближава образованието и социалнопедагогическата работа в неформален аспект, е един от принципите, които са характерни и за двете понятия – доброволното, доброволческото участие и лидерството. Въпреки че различията между неформалното образование и социалнопедагогическата работа са много, техните цели се идентифицират като подобни – придобиване на определени умения и личностни качества, като автономност, критично мислене, откритост и любопитство, креативност, лидерски умения, умения за общуване, работа в екип и т.н. Доброволството в контекста на гражданското участие е насочено към подобряване на компоненти на равнището местна общност. С. Чавдарова-Костова извежда **доброволството** като социален феномен с подчертан педагогически аспект и възпитателни функции (Chavdarova-Kostova, 2012, 168 – 184), което дава основание да се допусне, че този тип гражданска активност може да намери приложение както в системата за социалнопедагогическа подкрепа на децата в риск, така и в контекста на **неформалното образование**, доколкото то по своята същност е целенасочена програма за личностно и социално усъвършенстване извън обхвата на институционалната система за образование и възпитание.

Може да се обобщи, че *неформалната социалнопедагогическа подкрепа* на деца в риск е организирано, целенасочено оказване на социалнопедагогическа подкрепа от неспециалисти, използвайки менторството като подход, включващ ресурсите на общността и детето, формите на неформалното общуване и принципите за доброволно участие, индивидуализация и гъвкавост, с цел формиране на такива умения и качества на индивида, които да опти-

мизират неговото пълноценно развитие, активно социално функциониране и ефективна интеграция в обществото.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Доклад на Комисията по култура и образование към Съвета на Европа, 1999.
2. Позиция на НМФ – Неформално образование. Ползи и предизвикателства.
3. Препоръки на Съвета на Европа относно валидирането на неформалното и самостоятелното учене, 2012.
4. CoE, Doc. 8595, 15 December 1999, *Non-formal education*, Report, Committee on Culture and Education, Rapporteur: Mr Cristian Dumitrescu, Romania, Socialist Group.
5. Zlatkova-Doncheva, Katerina. *Mentoring at-risk youth - impact upon anxiety of children at risk raised outside their family* – Children & Schools, Source Normalized, 2017, Impact per Paper (SNIP): 0.503 SCImago Journal Rank (SJR): 0.443 Impact factor: 1.086 5-Yr impact factor: 1.152 [Инд./Реф. в: SCOPUS].

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Batoeva, D., Popov, T., Dragolova, E. (2007). *Pedagogicheska i psihologicheska diagnostika*. Sofia: Askoni-izdat [Батоева, Д., Попов, Т., Драголова, Е. (2007). *Педагогическа и психологическа диагностика*. София: Аскони-издат].
- Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*. 39 (6): 719 – 739.
- Kalinov, K.(2013). *Statisticheski metodi v povedencheskite i sotsialnite nauki*. Sofia: NBU [Калинов, К. (2013). *Статистически методи в поведенческите и социалните науки*. София: НБУ].
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S. & Alessandri, M. (2003). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37(148), 717 – 734.
- Kostova, P. (2015). *Rolya na neformalnoto obrazovanie za formirane na klyuchovi kompetentnosti na uchenitsite*. Veliko Tarnovo: Faber [Костова, П. (2015). *Роля на неформалното образование за формиране на ключови компетентности на учениците*. Велико Търново: Фабер].
- Kuzmanova-Kartalova, R. (2013). *Teoretichni osnovi i metodicheski podhodi v sotsialnopedagogicheskata rabota*. Sofia: E Print [Кузманова-Карталова, Р. (2013). *Теоретични основи и методически подходи в социалнопедагогическата работа*. София: Е Принт].

- Parsloe, E. Wray, M. J. (2000). Coaching and mentoring: practical methods to improve learning. Kogan Page.
- Prihozhan, A.M. (2000). *Trevozhnostyu detey i podrostko: Psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika*. Voronezh: Modek [Прихожан, А.М. (2000). *Тревожность у детей и подростка в: Психологическая природа и возрастная динамика*. Воронеж: Модэк].
- Stamatov, R. (2000). *Detska psihologiya*. Plovdiv: Hermes [Стаматов, Р. (2000). *Детска психология*. Пловдив: Хермес].

MENTORING AS AN APPROACH FOR NON-FORMAL SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT TO CHILDREN AT RISK

Abstract. The current survey justifies mentoring and informal social and pedagogical work as a concept and opportunity for practical application and support of at-risk youth. The concept is considered in a methodological aspect, based on the main theoretical notion, defining practical priorities of the non-formal education and mentoring, and finding current application in the socio-pedagogical work. The study follows a specific innovative practice of individual informal social and pedagogical support implemented with children deprived of parental care and analyzes significant changes in their social skills development in the applied mentoring approach.

✉ **Prof. Dr. Rozalia Kuzmanova-Kartalova**
Ms. Katerina Zlatkova-Doncheva, Assist. Prof.
University of Veliko Tarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: kuzzmanova@abv.bg
E-mail: kzlatkova@gmail.com