Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Наставництво як форма надання підтримки вихованцям закладів інституційного догляду і виховання дітей

студентки IV-го курсу
групи СПб-1-22-4.0з
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
спеціальності 231 Соціальна робота
ОПП Соціальна педагогіка
Чепурняк Лілілія Андріївна

Науковий керівник:
Мартинюк Яна Вячеславівна
Доктор філософії за спеціальністю
231 Соціальна робота,
викладач кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Чепурняк Л. А. Наставництво як форма надання підтримки вихованцям закладів інституційного догляду і виховання дітей. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Бакалаврська робота за спеціальністю 231 «Соціальна робота» за освітньою програмою «Соціальна педагогіка». – Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, 2026.

У науковій роботі охарактеризовано соціально-психологічні особливості та потреби вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Розкрито сутність і роль наставництва як добровільної діяльності з надання підтримки вихованцям закладів інституційного догляду та виховання. Проаналізовано нормативно-правові засади здійснення наставництва в Україні. Узагальнено досвід організації та здійснення наставницької підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей закордоном - у Республіці Польща. Проаналізовано практику діяльності наставника з надання підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей в Україні. Розроблено методичні рекомендації для наставників щодо підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей.

Ключові слова: наставництво; добровільна діяльність; підтримка дітей; вихованці закладів інституційного догляду та виховання дітей; наставник; соціальна підтримка; методичні рекомендації.

SUMMARY

Chepurniak L. A. Mentoring as a form of providing support to residents of institutional care and upbringing institutions. – Qualification research paper (manuscript).

Bachelor’s thesis in specialty 231 “Social Work” within the educational program “Social Pedagogy.” – Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2026.

The research paper characterizes the socio-psychological peculiarities and needs of children residing in institutional care and upbringing facilities. It reveals the essence and role of mentorship as a voluntary activity aimed at providing support to children in institutional care and upbringing facilities, based on modern scientific, regulatory, and legal frameworks. The study analyzes the regulatory and legal foundations for the implementation of mentorship in Ukraine. It generalizes the experience of organizing and implementing mentorship support in institutional care and upbringing facilities in the Republic of Poland. The paper provides a detailed analysis of mentoring practices aimed at supporting children in institutional care and upbringing facilities in Ukraine. The author developed methodological recommendations for mentors regarding support for children residing in institutional care and upbringing facilities.

Keywords: mentorship; voluntary activity; child support; children residing in institutional care and upbringing facilities; mentor; social support; methodological recommendations.

ЗМІСТ

ВСТУП 5
1.1. Соціально-психологічні особливості та потреби вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей 10
1.2. Сутність та роль наставницької підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей 17
1.3. Нормативно-правові засади здійснення наставництва в Україні 22
Висновки до першого розділу 27
РОЗДІЛ 2 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ НАСТАВНИКА З НАДАННЯ ПІДТРИМКИ У ЗАКЛАДАХ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ 30
2.1. Досвід організації та здійснення наставницької підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей Республіки Польща 30
2.2. Вивчення практики діяльності наставника з надання підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей в Україні 35
2.3. Методичні рекомендації для наставників щодо підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей 52
Висновки до другого розділу 56
ВИСНОВКИ 59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 63
Додаток А 78
Додаток Б 80
Додаток В 97
Додаток Г 110

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні соціальні, психологічні та емоційні виклики, пов’язані з повномасштабним вторгненням рф на територію України 24.02.2022 року, а також процес реформи соціального захисту та деінституалізацію системи опіки та виховання дітей значною мірою актуалізує необхідність вивчення та впровадження наставництва як соціальної послуги для тих дітей, що перебувають під опікою закладів інституційного догляду та виховання.

Актуальність вивчення даної теми підтверджує низка досліджень науковців сфери соціальної роботи, психології, педагогіки і права, які відзначають суттєве зростання психоемоційного навантаження на дітей, зокрема на тих, що перебувають у закладах інституційного догляду, а також необхідність впровадження реформ як безпосередньо в закладах інституційного догляду та виховання так і в сфері соціального захисту дітей в цілому.

Проблематика інституційного виховання розкривається у роботах Лупаренко С. та Гресь О. у дослідженні «Соціальна адаптація й супровід дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», які вказують, що вихованці інтернатних закладів стикаються з системними труднощами соціальної адаптації, що зумовлено недостатністю індивідуального супроводу та відірваністю від сімейного середовища. Це призводить до складнощів у формуванні життєвих навичок та інтеграції в суспільство після виходу із закладів.

У дослідженні Суліменко О. «Соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в умовах воєнного стану» підкреслюється, що діти потребують не лише базового соціального захисту, а й стабільної емоційної підтримки з боку значущих дорослих, що є критично важливим для подолання наслідків психологічної травматизації.

У контексті реформування системи опіки та виховання дітей важливе значення має процес деінституціалізації. У статті «Міжнародний досвід деінституалізації та реформування соціальних послуг» автори пишуть, що головним у процесі деінституціалізації є не питання закриття інтернатних установ, а підтримка дітей та сімей з дітьми, розвиток альтернативних форм догляду за дітьми, надання нових соціальних послуг на рівні громади, патронатні родини, малі групові будиночки, центри соціальної підтримки дітей та сімей. [5] Однією з цих альтернативних форм підтримки є і наставництво.

Наставництво як форма добровільної діяльності розглядається українськими науковцями як ефективний інструмент індивідуальної підтримки дитини. У дослідженні Балухтіної О. «Наставництво для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні» зазначається, що наставництво сприяє формуванню соціальних навичок, розвитку довіри до дорослих та підготовці дитини до самостійного життя.

Подібні висновки містяться у роботі Гук О. та Удовенко Ю. «Забезпечення організації процесу наставництва для дітей-сиріт в Україні», де наголошується, що наставник виконує роль значущого дорослого, який компенсує дефіцит сімейного виховання та забезпечує індивідуальний соціально-психологічний супровід дитини. У свою чергу, наставництво сприяє розвитку життєвої компетентності, соціальної адаптації та підготовці до самостійного життя.

Результати українських наукових досліджень свідчать, що інституційна система виховання не забезпечує повною мірою соціальних, емоційних та психологічних потреб дітей. Це зумовлює необхідність впровадження альтернативних форм підтримки, серед яких наставництво виступає одним із найбільш ефективних інструментів індивідуальної соціальної роботи з дітьми, які перебувають у закладах інституційного догляду та виховання, що й визначає актуальність даного дослідження.

Об’єкт дослідження – добровільна діяльність наставника з наданням підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей.

Предмет дослідження – особливості, форми та методи наставництва вихованців закладів інституційного догляду і виховання дітей.

Мета дослідження – Дослідити та описати наставництво як добровільну діяльність з надання підтримки, визначити роль та значення цієї діяльності для вихованців закладу інституційного догляду та виховання дітей

Завдання дослідження :

1. Визначити соціально-психологічні особливості та потреби вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей.
2. Розкрити сутність і роль добровільного наставництва вихованців закладів інституційного догляду і виховання дітей та окреслити нормативно-правові засади його здійснення в Україні.
3. Вивчити особливості, форми та методи наставницької діяльності у закладах інституційного догляду та виховання дітей в Польщі і в Україні.
4. Розробити методичні рекомендації для наставників щодо підтримки вихованців закладів інституційного догляду і виховання дітей.

База проведення емпіричного дослідження. Емпірична частина дослідження ґрунтується на матеріалах напівструктурованих інтерв’ю з наставницями, які мали практичний досвід взаємодії з вихованцями закладів інституційного догляду та виховання дітей в Україні, а також на письмових відповідях вихователькі та соціальної працівниці дитячого будинку Ochronka «Jurek» у м. Познань, Республіка Польща. Додатково у роботі використано нормативно-правові документи, наукові джерела з проблематики наставництва, деінституціалізації, соціальної підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також матеріали, що розкривають практику організації наставницької підтримки в Україні та за кордоном. Структура другого розділу роботи передбачає аналіз досвіду Республіки

Польща, вивчення практики наставництва в Україні та розроблення методичних рекомендацій для наставників.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 3 респонденти: дві наставниці, які мали досвід наставницької взаємодії з вихованцями закладів інституційного догляду та виховання дітей в Україні, та одна фахівчиня закладу інституційного догляду Республіки Польща – вихователька і соціальна працівниця дитячого будинку Ochronka «Jurek» у м. Познань. З метою дотримання етичних вимог і конфіденційності у тексті роботи наставниці позначені умовними кодами NN1 та NS2, а імена дітей змінено або не вказано. Повні розшифровки інтерв'ю та письмові відповіді фахівчині подано у додатках до кваліфікаційної роботи. Матеріали інтерв'ю підтверджують, що наставницька підтримка передбачає не лише формальні зустрічі, а й роботу з індивідуальними потребами дитини, формуванням довіри, соціальних навичок, побутової самостійності та емоційної безпеки.

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання поставлених завдань використано комплекс теоретичних і емпіричних методів дослідження.

До теоретичних методів належать: аналіз наукової літератури з проблематики наставництва, соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; аналіз нормативно-правових актів, що регулюють захист прав дитини, надання соціальних послуг і здійснення наставництва в Україні; систематизація та узагальнення наукових підходів до визначення сутності наставництва, ролі наставника, соціально-психологічних потреб вихованців інституційних закладів; порівняння українського та зарубіжного досвіду організації наставницької підтримки.

До емпіричних методів належать: напівструктуроване інтерв'ю з наставницями, які мали досвід підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей; письмове опитування фахівчині закладу інституційного догляду Республіки Польща; якісний аналіз відповідей

респондентів; узагальнення практичного досвіду наставницької діяльності; порівняльний аналіз виявлених труднощів, потреб дітей і умов ефективної наставницької підтримки. Отримані емпіричні дані використано для розроблення методичних рекомендацій для майбутніх і діючих наставників.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його результати можуть бути використані соціальними працівниками, фахівцями центрів соціальних служб, працівниками закладів інституційного догляду та виховання дітей, громадськими організаціями, волонтерами, а також майбутніми й діючими наставниками під час організації наставницької підтримки дітей. Запропоновані методичні рекомендації спрямовані на покращення якості взаємодії наставника з дитиною, формування довірливих стосунків, підтримку емоційної безпеки, розвиток соціальних і побутових навичок вихованців та попередження емоційного вигорання наставників.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі розкрито теоретичні засади наставництва у закладах інституційного догляду та виховання дітей, зокрема соціально-психологічні особливості й потреби вихованців, сутність і роль наставницької підтримки, а також нормативно-правові засади здійснення наставництва в Україні. У другому розділі проаналізовано практичні аспекти діяльності наставника: досвід організації наставницької підтримки у Республіці Польща, практику наставництва в Україні та методичні рекомендації для наставників. Список використаних джерел містить 71 найменування. Додатки включають матеріали емпіричного дослідження, зокрема розшифровки інтерв’ю з наставницями та письмові відповіді фахівчині дитячого будинку Ochronka «Jurek».

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАСТАВНИЦТВА У ЗАКЛАДАХ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

1.1. Соціально-психологічні особливості та потреби вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей

У системі соціального захисту дітей особливе місце посідають заклади інституційного догляду та виховання дітей. Вони призначені для забезпечення життєвих, соціальних, освітніх і виховних потреб дітей, які з різних причин тимчасово або тривало не можуть виховуватися у сімейному середовищі. До таких дітей належать діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, діти, вилучені із сім'ї у зв'язку із загрозою життю чи здоров'ю, а також діти з інвалідністю або особливими освітніми потребами [49; 53].

Заклади інституційного догляду та виховання дітей виконують компенсаторну функцію, оскільки забезпечують проживання, харчування, медичний супровід, навчання, соціально-побутове обслуговування та організацію виховного процесу. Водночас така форма догляду не може повністю відтворити умови сімейного виховання, оскільки інституційне середовище має іншу структуру взаємодії між дитиною і дорослими. Ж. В. Петрочко, аналізуючи систему захисту дітей в Україні, наголошує на необхідності переходу від переважно інституційної моделі до системи, орієнтованої на сімейне середовище, індивідуальні потреби дитини та її право на розвиток у безпечному оточенні [46; 47].

Під сімейною формою виховання доцільно розуміти таку форму догляду, за якої дитина проживає у сімейному або наближеному до сімейного середовищі, має змогу формувати сталі емоційні зв'язки з дорослими, брати участь у повсякденному житті родини, набувати досвіду побутової

самостійності, відповідальності та міжособистісної взаємодії. Натомість інституційна форма виховання передбачає перебування дитини у закладі, де догляд і виховання організовані за груповим принципом, а взаємодія з дорослими має переважно функціональний і регламентований характер. Саме тому для інституційного середовища характерні колективний режим життя, зміна працівників, обмежена можливість індивідуального спілкування та менша сталість емоційних контактів [42; 45].

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика сімейної та інституційної форм виховання

Критерій порівняння	Сімейна форма виховання	Інституційна форма виховання
Характер середовища	Індивідуалізоване, наближене до природного життя дитини	Регламентоване, організоване за груповим принципом
Взаємодія з дорослими	Стабільна, емоційно значуща, тривала	Змінна, функціональна, залежна від режиму роботи персоналу
Формування прив'язаності	Є умови для сталого емоційного зв'язку	Формування прив'язаності ускладнене через зміну дорослих
Побутовий досвід	Дитина поступово долучається до повсякденних справ	Частина побутових процесів виконується персоналом
Розвиток самостійності	Підтримується через участь у реальному житті сім'ї	Може обмежуватися через готовий режим і зовнішній контроль
Соціалізація	Відбувається через сім'ю, громаду, родинні зв'язки	Часто обмежується межами закладу й колективу вихованців

Джерело: складено автором самостійно.

Наведене порівняння свідчить, що інституційне середовище може забезпечувати базовий догляд, однак не завжди створює достатні умови для індивідуального розвитку дитини, формування стійкої прив'язаності, соціальної ініціативи та готовності до самостійного життя. Р. Б. МакКолл у дослідженні наслідків ранньої інституціалізації зазначає, що для багатьох

інституцій характерні великі групи дітей, високе співвідношення дітей до вихователів, часта зміна дорослих і недостатня кількість теплих, чутливих та відповідальних взаємодій із дитиною. Такі умови можуть негативно впливати на фізичний, психічний і соціально-емоційний розвиток дітей [67].

Вихованці закладів інституційного догляду та виховання дітей є соціально вразливою групою, оскільки значна частина з них має досвід втрати батьківського піклування, емоційної депривації, занедбаності, травматичних подій або нестабільного сімейного середовища. У таких умовах дитина може відчувати дефіцит безпеки, довіри до дорослих, стабільності та індивідуальної уваги. За висновками З. П. Бондаренко, у колективних закладах переважно задовольняються фізіологічні потреби дітей, тоді як можливості для формування постійних емоційно близьких зв'язків зі значущими дорослими часто залишаються обмеженими [68].

Насамперед це позначається на емоційно-вольовій сфері дитини. Відсутність стабільної прив'язаності до значущого дорослого, недостатність емоційного тепла та підтримки можуть спричиняти підвищену тривожність, невпевненість у собі, емоційну нестійкість, страх помилки, пасивність або, навпаки, агресивні форми реагування. У дітей, які тривалий час перебувають в інституційному середовищі, часто ускладнюється розвиток саморегуляції, здатності усвідомлювати власні емоції, контролювати поведінку та приймати самостійні рішення [23; 45; 67].

Теорія прив'язаності Дж. Боулбі дає змогу пояснити, чому стабільний емоційний зв'язок із дорослим є критично важливим для розвитку дитини. Дитина потребує дорослого, який не лише забезпечує догляд, а й дає відчуття захищеності, передбачуваності та емоційної підтримки. Якщо така взаємодія є нестійкою або переривається, у дитини можуть формуватися труднощі довіри, самоконтролю, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Р. Б. МакКолл також підкреслює, що саме якість взаємодії між дитиною і дорослим є одним

із ключових чинників розвитку дітей, які перебувають в інституційних умовах [67].

Когнітивний розвиток вихованців закладів інституційного догляду також має певні особливості. У частини дітей інтелектуальні показники можуть відповідати віковій нормі, однак водночас спостерігаються труднощі концентрації уваги, нестійкість пізнавальних інтересів, знижена навчальна мотивація, швидка втомлюваність і слабший розвиток довільної регуляції пізнавальної діяльності. Такі труднощі не завжди пов’язані з власне інтелектуальними обмеженнями, а часто зумовлюються емоційною нестабільністю, дефіцитом індивідуальної підтримки та недостатньою кількістю стимулюючих ситуацій розвитку [23; 67].

Важливою є і соціальна сфера вихованців. Діти, які виховуються в умовах інституційного догляду, часто мають обмежений досвід довірливих і тривалих міжособистісних стосунків. Вони можуть відчувати труднощі у встановленні дружніх контактів, співпраці, розумінні емоцій інших людей, конструктивному вирішенні конфліктів. Колективний характер проживання не завжди сприяє індивідуальному соціальному розвитку, оскільки дитина перебуває у середовищі, де значна частина рішень уже прийнята дорослими, а простір для ініціативи та відповідальності обмежений [23; 45; 68].

Особистісний розвиток вихованців інституційних закладів пов’язаний із формуванням Я-концепції, самооцінки та життєвої перспективи. За умов нестачі індивідуального визнання дитина може сприймати себе переважно через оцінки дорослих або через належність до групи, а не як окрему особистість із власними потребами, здібностями і планами. Це ускладнює розвиток самоповаги, здатності до самовизначення, планування майбутнього та відповідального вибору. Ж. В. Петрочко наголошує, що оцінка потреб дитини, яка виховується в інтернатному закладі, має враховувати не лише матеріальні чи освітні чинники, а й сімейне оточення, соціальний досвід, психологічний стан і перспективи подальшого розвитку [45].

Окремою проблемою є формування соціально-побутових навичок. В інституційному середовищі значна частина побутових процесів організована персоналом: харчування, режим дня, прибирання, розподіл часу, контроль виконання правил. Через це вихованці не завжди мають достатній досвід самостійного приготування їжі, планування витрат, догляду за житлом, вибору одягу, звернення до установ, організації власного часу. З. П. Бондаренко підкреслює, що випускники інтернатних закладів часто не готові до реального життя за межами закладу, оскільки їм бракує елементарних життєвих навичок, досвіду прийняття рішень і надійної людини, до якої можна звернутися по допомогу [68].

Для глибшого розуміння впливу інституційного середовища на розвиток вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей доцільно звернутися до теорії ієрархії потреб Abraham Maslow. Відповідно до цієї концепції, гармонійний розвиток особистості залежить від рівня задоволення базових потреб людини, які розташовані у певній послідовності: фізіологічні потреби, потреби у безпеці, любові та належності, повазі й самоактуалізації. Ієрархія потреб А. Маслоу подана на рисунку 1.1.

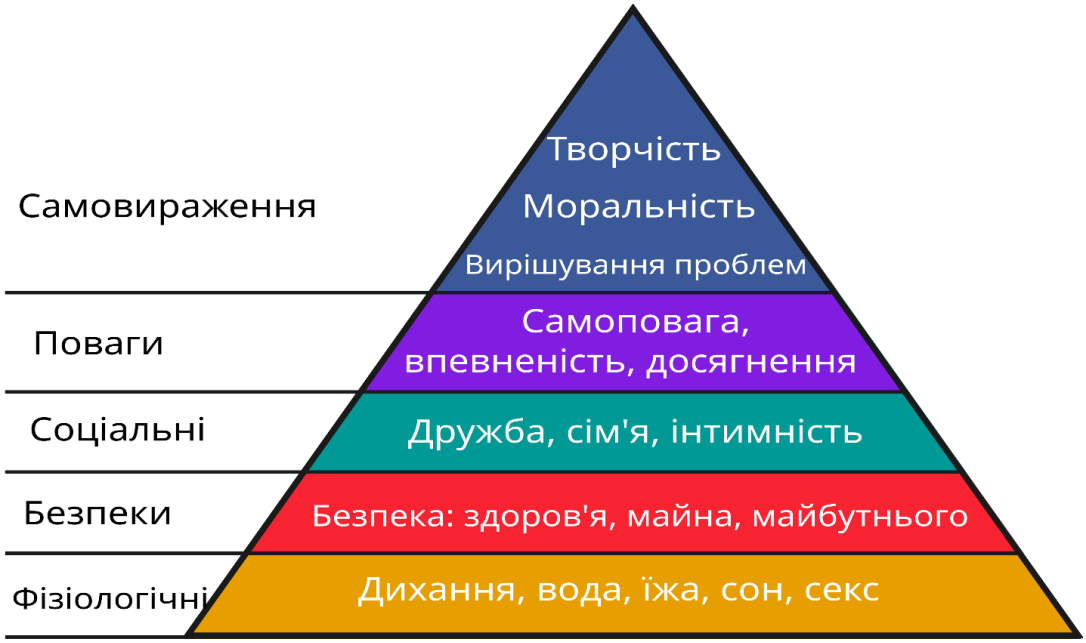


Рис. 1.1. Ієрархія потреб А. Маслоу

Джерело: складено автором на основі електронного ресурсу [5]

Особливості інституційного середовища можуть по-різному впливати на задоволення кожного з рівнів цих потреб. Хоча заклади інституційного догляду забезпечують базові умови проживання та догляду за дитиною, специфіка організації життя в таких установах не завжди сприяє повноцінному задоволенню соціально-психологічних потреб вихованців.

В умовах інституційного догляду фізіологічні потреби дітей переважно забезпечуються на належному рівні. Вихованці мають доступ до харчування, місця проживання, одягу, медичного супроводу та освітніх послуг. Водночас стандартизований характер організації побуту може обмежувати індивідуальні потреби дитини, її можливість вибору та формування власних побутових звичок. Значна частина повсякденних процесів організовується персоналом закладу, тому вихованці не завжди набувають достатнього досвіду самостійного задоволення власних потреб, що може створювати труднощі після виходу із закладу та переходу до самостійного життя.

Наступним рівнем є потреба у безпеці, яка охоплює не лише фізичну захищеність, а й емоційну стабільність, передбачуваність та відчуття надійності. Незважаючи на те, що інституційні заклади забезпечують дітям формально безпечні умови проживання, особливості самого середовища не завжди дають змогу сформувати у дитини стійке відчуття психологічної безпеки. Колективний характер виховання, часта зміна працівників, дефіцит постійної значущої дорослої особи та попередній травматичний досвід можуть посилювати тривожність, недовіру до оточення та емоційну напруженість. Відсутність стабільної прив’язаності до дорослого ускладнює формування базового відчуття захищеності та впевненості у світі.

Особливо вразливою в умовах інституційного виховання є потреба у любові та належності. Для повноцінного розвитку дитина потребує стабільних довірливих взаємин, емоційної підтримки, прийняття та відчуття власної значущості для інших людей. Проте через велику кількість вихованців, регламентованість взаємодії та обмежені можливості індивідуальної уваги

формування глибоких емоційних зв’язків із дорослими часто є ускладненим. У результаті дитина може переживати почуття самотності, емоційної ізоляції або труднощі у встановленні довірливих міжособистісних стосунків. Дефіцит позитивного досвіду прив’язаності може негативно впливати на здатність дитини будувати близькі взаємини в майбутньому та формувати довіру до інших людей.

Недостатнє задоволення потреб у любові та прийнятті безпосередньо пов’язане і з потребою у повазі, яка передбачає формування позитивної самооцінки, самоповаги, відчуття компетентності та визнання власної цінності. В інституційному середовищі дитина нерідко сприймається передусім як частина групи, а не як окрема особистість із власними здібностями, інтересами та потребами. Обмежені можливості для індивідуального визнання, самостійного вибору та прийняття рішень можуть негативно впливати на розвиток впевненості у собі, ініціативності та відповідальності. За таких умов у вихованців може формуватися залежність від зовнішньої оцінки, невпевненість у власних можливостях і труднощі з усвідомленням власної цінності.

Вплив інституційного середовища простежується і на рівні потреби у самоактуалізації, яка пов’язана з реалізацією особистісного потенціалу, розвитком здібностей, самостійності та життєвих цілей. Регламентованість життя, обмежений простір для самостійного прийняття рішень та недостатня індивідуалізація підходів можуть звужувати можливості для розвитку автономності та самореалізації дитини.

У вихованців можуть виникати труднощі з формуванням життєвих перспектив, професійного самовизначення та відповідальності за власне майбутнє. Крім того, недостатній досвід самостійного вирішення життєвих ситуацій нерідко ускладнює адаптацію після виходу із закладу.

Таким чином, особливості інституційного середовища впливають не лише на умови проживання дитини, а й на рівень задоволення її базових

потреб. Попри забезпечення фізіологічних потреб, у вихованців часто залишаються частково незадоволеними потреби у психологічній безпеці, емоційній близькості, повазі, автономії та самореалізації. Це може позначатися на емоційному стані дитини, її самооцінці, соціалізації, здатності до побудови довірливих взаємин і готовності до самостійного життя поза межами закладу.

Отже, соціально-психологічні особливості вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей зумовлені поєднанням попереднього життєвого досвіду, депривaційних чинників і специфіки самого інституційного середовища. Ці особливості не можна розглядати як незворотні порушення розвитку, однак вони потребують системної, тривалої та індивідуалізованої підтримки. Саме тому подальший аналіз наставницької підтримки є логічним продовженням дослідження, оскільки наставництво може компенсувати дефіцит стабільної дорослої присутності, сприяти розвитку самостійності, соціальних навичок і готовності дитини до життя поза межами закладу.

1.2. Сутність та роль наставницької підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей

Сучасні соціальні умови в Україні, зумовлені війною, внутрішнім переміщенням населення, економічною нестабільністю та реформуванням системи захисту дітей, посилюють потребу у розвитку індивідуалізованих форм підтримки дітей і молоді. Особливої уваги потребують вихованці закладів інституційного догляду та виховання дітей, адже вони часто мають обмежений досвід стабільної взаємодії з дорослими, недостатньо сформовані життєві навички та потребують підготовки до самостійного життя. У цьому контексті наставництво розглядається як одна з форм соціально-педагогічної підтримки, що спрямована не лише на допомогу дитині у розв’язанні окремих

проблем, а й на створення тривалих довірливих стосунків із дорослим [5; 9; 68].

Наставництво має тривалу історію розвитку. У широкому значенні воно пов’язане з передаванням досвіду, підтримкою, порадою і супроводом менш досвідченої людини з боку дорослого або більш досвідченого наставника. У різні історичні періоди наставництво виявлялося у вихованні молодших членів громади, професійній підготовці учнів у ремісничих майстернях, духовному супроводі, військово-патріотичному вихованні та освітній практиці. У сучасному розумінні наставництво поєднує соціальну, педагогічну, психологічну та профорієнтаційну складові [31; 32].

У сфері соціальної роботи наставництво доцільно розглядати як добровільну, регулярну та особистісно орієнтовану взаємодію між дорослим і дитиною, що спрямована на підтримку розвитку дитини, формування її життєвих компетентностей, соціальної активності, самостійності та готовності до інтеграції у суспільство. З. П. Бондаренко визначає наставництво як ресурс соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, оскільки воно забезпечує дитині наявність значущого дорослого, друга, порадника і помічника у процесі підготовки до самостійного життя [68]. Подібну думку висловлює Р. Х. Вайнола, яка розглядає модель наставництва як чинник формування соціальної успішності вихованців закладів ынституцыйного догляду та виховання [9].

Сутність наставницької підтримки полягає у створенні стабільних, довірливих і безпечних стосунків між наставником і дитиною. На відміну від разової допомоги, наставництво має тривалий характер і ґрунтується на регулярній взаємодії. Наставник не замінює батьків, вихователя, психолога чи соціального працівника, але доповнює систему підтримки дитини, надаючи їй індивідуальну увагу, досвід спілкування з дорослим, емоційну підтримку та практичну допомогу в освоєнні життєвих навичок [5; 34; 50].

У педагогічному аспекті наставництво сприяє розвитку дитини через спільну діяльність, приклад дорослого, підтримку ініціативи, пояснення життєвих ситуацій і поступове залучення до самостійного прийняття рішень. У соціальному аспекті воно допомагає дитині будувати довірливі стосунки, розширювати соціальні контакти, вчитися взаємодіяти з людьми за межами закладу. У психологічному аспекті наставництво створює простір емоційної безпеки, де дитина може бути почутою, отримати підтримку, навчитися усвідомлювати власні переживання та долати труднощі [32; 33; 68].

Роль наставника у житті вихованця закладу інституційного догляду та виховання дітей є багатовимірною. Наставник може виступати як значущий дорослий, порадник, консультант, зразок для наслідування, помічник у навчанні, посередник між дитиною та соціальним середовищем. Однак центральною залишається роль значущого дорослого, оскільки саме вона дає дитині досвід стабільної, доброзичливої та відповідальної взаємодії. Для дітей, які пережили втрату батьківського піклування або тривалий час перебувають у колективному середовищі, така взаємодія є особливо важливою [45; 68].



Рис. 1.2. Основні ролі наставника у підтримці вихованця закладу інституційного догляду та виховання дітей

Джерело: складено автором самостійно.

Наставник як значущий дорослий забезпечує дитині відчуття стабільності, уваги та прийняття. Така роль є базовою, оскільки саме через сталі стосунки дитина поступово вчиться довіряти дорослим, приймати допомогу, говорити про власні потреби та бачити себе цінною особистістю. У цьому сенсі наставництво частково компенсує дефіцит індивідуального емоційного контакту, який часто виникає в умовах інституційного виховання [67; 68].

Наставник як порадник і консультант допомагає дитині орієнтуватися у повсякденних, навчальних, соціальних і правових ситуаціях. Його підтримка може стосуватися вибору професії, організації навчання, планування часу, спілкування з однолітками, вирішення конфліктів, підготовки до самостійного життя. Особливо важливо, що наставник не приймає рішення замість дитини, а допомагає їй зрозуміти можливі варіанти дій і наслідки власного вибору [32; 34].

Наставник як коуч сприяє розвитку самостійності, відповідальності та життєвого планування. У цій ролі він допомагає дитині визначати цілі, оцінювати власні сильні сторони, бачити ресурси для розвитку, долати страх перед новими ситуаціями. Такий підхід є важливим для вихованців інституційних закладів, адже вони часто звикли до зовнішнього контролю і не мають достатнього досвіду самостійного планування власного життя [35].

Наставник як зразок для наслідування демонструє дитині соціально прийнятні моделі поведінки: відповідальність, чесність, повагу до інших, уміння домовлятися, дбати про себе і про інших людей. У процесі регулярної взаємодії дитина засвоює не лише конкретні поради, а й спосіб мислення, стиль комунікації, моральні орієнтири та ставлення до життєвих труднощів [9; 68].

Наставник як критичний друг надає дитині конструктивний зворотний зв’язок, допомагає аналізувати вчинки, не принижуючи її гідності. Така роль особливо важлива у підлітковому віці, коли дитина потребує не лише

підтримки, а й чесного, доброзичливого обговорення власних рішень, планів і помилок. Завдяки цьому формується здатність до саморефлексії, відповідального вибору та критичного мислення [32; 33].

Значення наставницької підтримки полягає у тому, що вона сприяє соціальній адаптації вихованців, розвитку комунікативних умінь, формуванню життєвих навичок і підготовці до самостійного життя. Через спільні зустрічі, розмови, практичні завдання, участь у культурних, освітніх або соціальних заходах дитина розширює власний життєвий досвід, виходить за межі звичного інституційного середовища, вчиться взаємодіяти з різними людьми та краще розуміти соціальні норми [5; 9; 33].

Наставництво також має профорієнтаційне значення. Вихованці закладів інституційного догляду нерідко не мають достатньої підтримки у виборі професійного шляху, розумінні власних здібностей, підготовці до навчання або працевлаштування. Наставник може допомогти дитині оцінити інтереси, спробувати різні види діяльності, отримати інформацію про професії, навчальні заклади, можливості розвитку та працевлаштування. Така підтримка сприяє формуванню життєвої перспективи й знижує ризик соціальної дезадаптації після виходу із закладу [55; 68].

Важливим є і те, що наставництво має позитивний вплив не лише на дитину, а й на самого наставника. Участь у наставницькій діяльності сприяє розвитку соціальної відповідальності, емпатії, комунікативних умінь, громадянської активності та усвідомлення власного внеску в життя дитини. А. М. Котелевець, досліджуючи соціальну активність студентів у волонтерській діяльності, підкреслює, що добровільна соціально значуща діяльність сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та ціннісного ставлення до допомоги іншим людям [22]. Водночас у контексті наставництва цей вплив має супровідний характер, адже основним пріоритетом залишається захист інтересів і потреб дитини.

Отже, наставницька підтримка вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей є комплексним соціально-педагогічним механізмом, який поєднує емоційну, соціальну, навчальну, профорієнтаційну та практичну допомогу. Її сутність полягає у тривалій, регулярній і довірливій взаємодії дитини зі значущим дорослим. Роль наставника не зводиться до контролю чи одноразової консультації; вона передбачає підтримку розвитку особистості дитини, формування самостійності, життєвих компетентностей і здатності до соціальної інтеграції.

1.3. Нормативно-правові засади здійснення наставництва в Україні

Нормативно-правове забезпечення наставництва в Україні є важливою умовою його організованого, безпечного та результативного здійснення. Оскільки наставництво стосується дітей і молодих осіб, які перебувають у вразливому становищі, його реалізація має ґрунтуватися на принципах захисту прав дитини, добровільності, безпеки, конфіденційності, професійного супроводу та забезпечення найкращих інтересів дитини. Правову основу наставництва становлять Конституція України, Конвенція про права дитини, Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про соціальні послуги», Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», підзаконні акти Кабінету Міністрів України та спеціальний Закон України «Про наставництво» [20; 49; 51; 53; 54].

Конвенція про права дитини визначає загальний міжнародний орієнтир у сфері захисту прав дітей, підкреслюючи необхідність забезпечення найкращих інтересів дитини, права на розвиток, захист, освіту, турботу та участь у питаннях, що її стосуються [20]. У контексті наставництва ці положення означають, що будь-яка взаємодія дорослого з дитиною має бути

спрямована на підтримку її розвитку, безпеки, гідності та соціального включення.

Закон України «Про охорону дитинства» закріплює державні гарантії захисту прав дітей, зокрема дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [53]. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначає засади соціального захисту цієї категорії дітей, підкреслюючи пріоритет сімейного виховання та необхідність підтримки дітей, які не мають належного батьківського піклування [49].

Закон України «Про соціальні послуги» визначає загальні засади надання соціальних послуг, права отримувачів, вимоги до надавачів, оцінювання потреб, моніторинг і контроль якості послуг [54]. У зв'язку з ухваленням Закону України «Про наставництво» до цього закону внесено доповнення щодо соціальної послуги з організації наставництва. Це свідчить про те, що наставництво розглядається не лише як добровільна ініціатива окремих осіб, а як організована соціальна послуга, яка потребує підготовки, супроводу, моніторингу та правового регулювання [51].

Спеціальним нормативним актом у цій сфері є Закон України «Про наставництво» № 4744-IX від 18.12.2025 р. Він визначає правові та організаційні засади державної політики у сфері наставництва [51]. Відповідно до офіційного тексту Закону, наставництво визначається як добровільна, безоплатна, регулярна діяльність, спрямована на розвиток особистісного потенціалу особи з урахуванням її індивідуальних потреб і особливостей. Наставником є дієздатна особа, яка має громадянство України, постійно проживає на території України та здійснює наставництво, спрямоване на розвиток особистісного потенціалу особи, щодо якої воно здійснюється [51].

У Законі також визначено поняття індивідуального та корпоративного наставництва. Індивідуальне наставництво здійснюється одним наставником

стосовно однієї або кількох осіб, щодо яких може здійснюватися наставництво. Корпоративне наставництво здійснюється юридичною особою незалежно від організаційно-правової форми з метою надання соціальної, освітньої та професійної підтримки [51]. Такий підхід розширює можливості наставництва, оскільки передбачає як особистісну підтримку з боку конкретного дорослого, так і участь організацій у підготовці молоді до професійного та соціального життя.

Метою наставництва, відповідно до статті 5 Закону, є надання особі підтримки для подолання соціальних, психологічних та освітніх труднощів, розвитку необхідних життєвих навичок, підвищення здатності до самостійного та відповідального життя [51]. До основних завдань наставництва належать сприяння особистісному розвитку і самореалізації, підтримка в освітньому процесі, розвиток навичок самоосвіти, формування ключових життєвих компетентностей, відповідальності, професійних навичок, профорієнтація, попередження ризикованої поведінки, підтримка здорового способу життя, розвиток батьківських компетенцій, соціальна адаптація та інтеграція в суспільство [51]. Ці завдання повністю узгоджуються з потребами вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей, розглянутими у підрозділі 1.1.

Закон закріплює принципи наставництва: добровільність, гуманізм, добросовісність, дотримання моральних засад суспільства, індивідуальний підхід, забезпечення найкращих інтересів особи, повага до її гідності та конфіденційність [51]. Ці принципи мають особливе значення у роботі з дітьми, які мають досвід депривації, травматичних подій або нестабільного сімейного середовища, оскільки наставницька взаємодія має бути не формальною, а безпечною, підтримувальною і такою, що не відтворює травматичний досвід.

Важливим є визначення кола осіб, щодо яких може здійснюватися наставництво. Закон передбачає можливість наставництва щодо дітей-сиріт,

дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які мають батьків, але перебувають у складних життєвих обставинах або проживають у закладах різного типу і форми власності, дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів, депортованих або примусово переміщених дітей, а також дітей із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах [51]. Окремо наставництво може здійснюватися щодо осіб віком від 18 до 23 років із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб цього віку, які проживають або перебувають у закладах різного типу та потребують підтримки [51].

Закон також установлює вимоги до наставника. Наставником може бути особа, яка досягла 21 року, пройшла курс підготовки із здійснення наставництва, отримала позитивний висновок про можливість здійснення наставництва та уклала відповідний договір [51]. Водночас визначено обмеження для осіб, які не можуть бути наставниками, зокрема у випадках недієздатності, позбавлення батьківських прав, судимості за тяжкі правопорушення, залежностей, психічних розладів, домашнього насильства, конфлікту інтересів або зв’язку з державою-агресором [51]. Такі вимоги спрямовані на захист дітей і молоді від небезпечної або непрофесійної взаємодії.

Процес організації наставництва передбачає подання кандидатом заяви до надавача соціальної послуги з організації наставництва, проходження підготовки, оцінювання готовності, отримання висновку та участь у взаємодоборі з особою, щодо якої може здійснюватися наставництво [51]. Взаємодобір є важливим етапом, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні потреби дитини, її життєвий досвід, інтереси, особливості розвитку та сумісність із наставником.

Наставництво оформлюється договором. Договір про наставництво визначає умови, строки, права, обов’язки та відповідальність суб’єктів наставницької взаємодії й укладається у письмовій формі [51]. Істотними

умовами договору є предмет договору, умови здійснення наставництва, права, обов’язки та відповідальність сторін, строк дії договору і порядок його розірвання. Наявність договору забезпечує правову визначеність наставництва та захищає інтереси всіх учасників процесу.

Особливу увагу Закон приділяє правам особи, щодо якої здійснюється наставництво. Вона має право на повагу до гідності, приватного життя, культурної та релігійної ідентичності, добровільну участь, отримання повної інформації про наставництво, безпечні умови взаємодії, професійний супровід, участь у доборі наставника, захист від дискримінації, насильства, експлуатації та примусу [51]. Для дітей ці положення є принципово важливими, оскільки наставництво не повинно створювати додаткових ризиків, а має забезпечувати безпечну підтримку.

Закон визначає права й обов’язки наставника. Наставник має право на отримання інформації, необхідної для якісної підтримки дитини, супервізію, професійне консультування, участь у підвищенні компетентності та особисте спілкування з особою, щодо якої здійснюється наставництво. Водночас наставник зобов’язаний діяти відповідно до мети, завдань і принципів наставництва, враховувати найкращі інтереси дитини, дотримуватися конфіденційності, інформувати відповідні органи у разі загрози життю чи здоров’ю дитини та не перешкоджати встановленню контактів дитини з кандидатами в усиновлювачі, опікуни, прийомні батьки чи батьки-вихователі [51].

Окреме значення має супровід і супервізія наставників. Відповідно до статті 23 Закону, супровід та супервізія здійснюються надавачем соціальної послуги з організації наставництва. Їх метою є забезпечення безпечного, відповідального та результативного наставництва, підтримка наставника, виявлення ризиків і запобігання порушенням прав осіб, щодо яких здійснюється наставництво [51]. Супровід охоплює консультації, інформування, реагування на запити наставника та моніторинг наставницької

взаємодії. Супервізія передбачає підвищення компетентностей наставника, аналіз його досвіду, профілактику психологічного й емоційного вигорання, підтримку мотивації [51].

Нормативно-правові засади наставництва в Україні формують комплексну систему регулювання цієї діяльності. Законодавство визначає поняття наставництва, його мету, принципи, суб'єктів, коло отримувачів підтримки, вимоги до наставників, порядок підготовки, укладення договору, права й обов'язки сторін, а також механізми супроводу та супервізії. Це дає підстави розглядати наставництво як неформальну за змістом, але правово врегульовану соціальну практику, спрямовану на підтримку дітей і молоді, які потребують допомоги у розвитку, соціальній адаптації та підготовці до самостійного життя.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було розглянуто теоретичні засади наставництва у закладах інституційного догляду та виховання дітей. Аналіз наукових джерел і нормативно-правових актів дав змогу визначити соціально-психологічні особливості вихованців таких закладів, розкрити сутність наставницької підтримки та охарактеризувати правові умови її здійснення в Україні.

Встановлено, що заклади інституційного догляду та виховання дітей виконують важливу функцію забезпечення базових потреб дітей, які не можуть виховуватися у сімейному середовищі. Водночас інституційна форма виховання має низку обмежень, пов'язаних із регламентованістю життєдіяльності, колективним характером проживання, зміною дорослих, недостатністю індивідуальної уваги та ускладненим формуванням стабільної емоційної прив'язаності. Ці чинники впливають на емоційно-вольову, когнітивну, соціальну та особистісну сфери розвитку вихованців [45; 67; 68].

Визначено, що основними соціально-психологічними потребами вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей є потреба в емоційній безпеці, стабільному значущому дорослому, позитивній Я-концепції, соціальних компетентностях, емоційній саморегуляції, практичних побутових уміннях і життєвому плануванні. Незадоволення цих потреб може ускладнювати соціальну адаптацію, формування самостійності та готовність до життя поза межами закладу.

Розкрито сутність наставництва як добровільної, регулярної та особистісно орієнтованої підтримки дитини з боку дорослого. Наставництво не є заміною сімейного виховання чи професійної діяльності соціального працівника, однак воно доповнює систему підтримки дитини через створення довірливих стосунків, розвиток життєвих навичок, емоційної стабільності, соціальної активності та професійного самовизначення [5; 9; 68].

Охарактеризовано роль наставника у підтримці вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Наставник може виступати як значущий дорослий, порадник, консультант, коуч, зразок для наслідування, критичний друг і посередник між дитиною та соціальним середовищем. Центральною є роль значущого дорослого, оскільки саме стабільна, доброзичлива і тривала взаємодія з дорослим сприяє формуванню довіри, самоповаги та соціальної впевненості дитини.

Проаналізовано нормативно-правові засади наставництва в Україні. Встановлено, що наставництво регулюється міжнародними актами у сфері захисту прав дитини, законами України про охорону дитинства, соціальні послуги, соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також спеціальним Законом України «Про наставництво» [20; 49; 51; 53; 54]. Закон визначає поняття наставництва, його мету, принципи, види, вимоги до наставників, коло осіб, щодо яких може здійснюватися наставництво, порядок підготовки наставників, укладення договору, супровід і супервізію.

Отже, наставництво у закладах інституційного догляду та виховання дітей є важливим соціально-педагогічним механізмом підтримки, що відповідає актуальним потребам дітей, які перебувають у вразливому становищі. Воно сприяє подоланню наслідків емоційної депривації, розвитку самостійності, соціальних навичок, життєвих компетентностей і готовності до інтеграції у суспільство. Теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, створює підґрунтя для подальшого вивчення практичних аспектів організації наставницької підтримки в Україні та за кордоном, а також для розроблення методичних рекомендацій для наставників.

РОЗДІЛ 2 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ НАСТАВНИКА З НАДАННЯ ПІДТРИМКИ У ЗАКЛАДАХ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

2.1. Досвід організації та здійснення наставницької підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей Республіки Польща

Республіка Польща належить до європейських держав, у яких система соціального захисту дітей та сімей посідає важливе місце в структурі соціальної політики. Особливу увагу в межах цієї системи приділено забезпеченню прав та інтересів дитини, створенню умов для її гармонійного розвитку.

Нормативно-правову основу функціонування системи підтримки сім'ї та дітей у Республіці Польща становить Закон «Про підтримку сім'ї та систему позасімейної опіки» (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej) від 9 червня 2011 року. Даний нормативно-правовий акт визначає засади організації підтримки сім'ї, функціонування системи опіки, а також діяльності закладів інституційного догляду та виховання дітей, що забезпечують реалізацію державної політики у сфері захисту прав дитини.

Закон має чітку структуру та складається з десяти розділів - 251 статті- , які послідовно розкривають основні положення, окреслюючи заходи підтримки сім'ї, систему опіки над дитиною, процедури оцінки потреб дитини, підтримку дітей після виходу з-під опіки, питання усиновлення, повноваження органів публічної адміністрації, фінансування системи, контроль з боку міської адміністрації, а також перехідні та завершальні положення.

Важливе значення для теми дослідження мають положення, що регулюють підстави вилучення дитини із сім'ї, порядок її розміщення у системі опіки та форми подальшої соціальної підтримки. Відповідно до положень Розділу III «Система опіки над дитиною, дитина може бути розміщена поза біологічною сім'єю лише у виняткових випадках, коли її

перебування у сім'ї становить загрозу життю, здоров'ю або належному розвитку, а також тоді, коли інші форми підтримки сім'ї є недостатніми для усунення цієї загрози. [79]

У випадку неможливості забезпечення безпечних умов у біологічній сім'ї дитина може бути передана до форми сімейної або інституційної опіки.

Інституційна опіка, відповідно до положень Розділу III, підрозділу «Інституційна опіка над дитиною», реалізується через заклади опіки та виховання, які забезпечують цілодобовий догляд, виховний процес, доступ до освіти, задоволення емоційних потреб та підготовку до самостійного життя.

Таким чином, розміщення дитини у закладі інституційного догляду відбувається як наслідок неможливості реалізації її інтересів у сімейному середовищі або у межах сімейних форм опіки. Закон не закріплює жодних форм наставницької підтримки його як окремої соціальної послуги. Водночас у межах положень про функціонування системи опіки та взаємодію із зовнішніми суб'єктами передбачено можливість залучення фізичних осіб та організацій до підтримки дітей. Така діяльність реалізується переважно у формі волонтерства та охоплює індивідуальну допомогу, освітню підтримку, організацію дозвілля та емоційний супровід дітей. [79]

Волонтерська діяльність у Польщі, у свою чергу, регулюється Законом від 24 квітня 2003 року «Про громадську користь і волонтерство» (Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie), зокрема положеннями Розділу III «Волонтерська діяльність». У зазначених статтях визначається, що волонтерська діяльність має добровільний та безоплатний характер і може здійснюватися у сфері соціальної допомоги, освіти та виховання, включно з підтримкою дітей, які перебувають у закладах опіки та виховання. [80]

Вивчення досвіду наставницької підтримки у Польщі дає змогу краще зрозуміти, які форми взаємодії з дітьми, що перебувають у закладах інституційного догляду, є найбільш ефективними та які умови необхідні для

формування довіри між дитиною і дорослим. З цією метою у межах дослідження було використано письмові відповіді вихователькі та соціальної працівниці дитячого будинку Ochronka «Jurek» у м. Познань. Хоча в цьому закладі не функціонує окрема посада наставника у вузькому значенні, підтримка дітей особами поза межами установи реалізується через співпрацю з інституціями, фондами, волонтерами та приватними особами [71].

За відповідями респондентки, підтримка дітей у закладі здійснюється через індивідуальні зустрічі, допомогу в навчанні, зокрема репетиторство з англійської мови, спільне проведення часу, виходи за межі території закладу, заняття з арттерапії, розвиток зацікавлень і розмови, спрямовані на емоційну підтримку. Респондентка підкреслює, що така форма допомоги є «дуже необхідною, особливо для дітей, які потребують постійних, безпечних взаємин із дорослим» (додаток Г) – додатки оформляються так, треба виправити по тексту [71]. Це положення узгоджується з висновками Р. Б. МакКолла щодо значення стабільної, теплої та чутливої взаємодії з дорослим для розвитку дітей, які виховуються в інституційному середовищі [67].

Аналіз польського досвіду показує, що підтримка дітей у закладі не повинна обмежуватися лише освітніми чи терапевтичними заняттями. Важливе значення мають неформальні форми взаємодії: прогулянки, спільні активності, розмови, розвиток інтересів, вихід за межі звичного простору закладу. Саме через такі форми дитина отримує досвід спілкування з дорослим у природних життєвих ситуаціях, а не лише в межах формального виховного або навчального процесу.

Реакція дітей на підтримку з боку осіб поза межами закладу, за спостереженнями вихователькі закладу, є неоднозначною. Діти можуть бути зацікавленими та відкритими до співпраці на початку, однак іноді вони втомлюються від великої кількості додаткових активностей. Водночас респондентка зазначає, що діти «значно частіше й охочіше» залучаються до пропозицій, пов’язаних із виходом за межі закладу та активним проведенням

часу, ніж до терапевтичної роботи чи навчання (додаток Г) [71]. Це свідчить про потребу у збалансуванні наставницької підтримки: вона має поєднувати розвиток, навчання, емоційну підтримку та природне спільне дозвілля.

Позитивні зміни у дітей, за оцінкою фахівчині, не завжди можна визначити швидко або однозначно, оскільки розвиток вихованців закладів інституційного догляду часто є нерівномірним. Проте різні форми підтримки дають дітям можливість ставати відкритішими у соціальних контактах, краще справлятися з емоціями у різних ситуаціях і пробувати нові активності. У ширшій перспективі це позитивно впливає на формування їхніх життєвих позицій (додаток Г) [71].

Соціально-психологічні особливості дітей, які перебувають у польському закладі, значною мірою збігаються з тими характеристиками, які було розглянуто у першому розділі. За словами вихователькі, багато дітей мають досвід занедбаності, відторгнення або емоційної нестабільності, часто мають труднощі з побудовою стосунків, низьке почуття власної цінності та потребу в прийнятті й безпеці. Особливо важливими для них є «передбачуваність, терпіння і відчуття, що хтось є для них доступним» (додаток Г) [71]. Саме ці умови створюють основу для поступового формування довіри до дорослого.

Працівниця закладу зазначає, що однією з найбільших труднощів у роботі з дітьми є мотивація до довготривалої діяльності. Також часто виникають емоційні труднощі, поведінкові проблеми, імпульсивність і нестача віри у власні можливості. Окремим складним аспектом є співпраця з батьками та родинами дітей, які перебувають у закладах опіки [71, додаток Г]. Це дає змогу зробити висновок, що наставник або інший дорослий, який надає підтримку дитині, має бути готовим не лише до приємного спілкування, а й до роботи з наслідками попереднього травматичного досвіду, низької мотивації та нестабільної поведінки.

Важливим є питання довіри. За словами вихователькі, діти часто перевіряють межі та наміри нових людей, тому їм потрібні час, послідовність і стабільність, щоб відчути себе безпечно у стосунках (додаток Г). Формування взаємин відбувається індивідуально: в одних дітей довіра може з'явитися після кількох зустрічей, іншим потрібні місяці, щоб поступово відкритися. Ключовими умовами є регулярність контакту і терпіння з боку дорослого.

Досвід польського закладу також показує, що діти мають знати, до кого вони можуть звернутися у разі труднощів у взаємодії з дорослим, який їх підтримує. У дитячому будинку Ochronka «Jurek» діти можуть говорити з вихователями, дирекцією або психологом. Респондентка підкреслює, що важливо, аби діти мали відчуття, що їхня думка є значущою і що вони можуть повідомити про свої побоювання (додаток Г). Отже, наставницька підтримка має включати не лише контакт наставника з дитиною, а й систему безпеки, супроводу та можливість звернення до фахівця.

На думку респондентки, наставництво є ефективною формою підтримки за умови, що він ґрунтується на сталій взаємодії. Для багатьох дітей присутність одного залученого дорослого може мати велике значення для емоційного та соціального розвитку (додаток Г). Найціннішими наставниками є ті, хто є систематичними, терплячими та розглядає взаємини з дитиною як довгострокові. Діти швидко відчувають нестачу залученості або нерегулярність контакту.

Серед можливих шляхів покращення системи наставництва респондентка називає посилення підготовки наставників через навчання і супервізію, а також забезпечення постійної підтримки спеціалістів. Важливою є і добра співпраця між наставником і закладом. Ідеальний наставник, за словами респондентки, має бути терплячим, емпатійним, відповідальним і послідовним; він повинен уміти слухати, не оцінювати, дотримуватися обіцянок і будувати стосунки на довірі та відчутті безпеки (додаток Г).

Отже, досвід дитячого будинку Ochronka „Jurek” у Республіці Польща свідчить, що ефективна підтримка вихованців закладів інституційного догляду має ґрунтуватися на регулярності, емоційній безпеці, індивідуальній увазі, терпінні та співпраці дорослого із закладом. Польський досвід підтверджує, що для дітей, які мають досвід занедбаності або нестабільності, визначальним є не лише зміст окремої активності, а сталість і якість стосунків із дорослим.

2.2. Вивчення практики діяльності наставника з надання підтримки у закладах інституційного догляду та виховання дітей в Україні

Для вивчення практики наставництва в Україні було проведено аналіз двох напівструктурованих інтерв’ю з наставницями, які мали досвід наставництва з вихованцями закладів інституційного догляду та виховання дітей в Україні. У тексті респондентки позначені як респондентка 1 - NN1 та респондентка 2 - NS2. Такий спосіб подання матеріалу забезпечує конфіденційність і дає змогу зосередитися не на персональних даних, а на змісті наставницького досвіду.

Аналіз інтерв’ю засвідчує, що шлях обох респонденток до наставництва мав усвідомлений та ціннісно вмотивований характер і ґрунтувався на внутрішньому бажанні бути корисною іншій людині, надати підтримку та реалізувати потребу у соціальній залученості. Наставництво в обох випадках розглядалося як форма взаємодії, що дозволяє поєднати альтруїстичну мотивацію з реалістичною оцінкою власних ресурсів і можливостей.

Для респондентки 1 наставництво було усвідомлено як потенційний підготовчий етап до подальшого можливого усиновлення або встановлення опіки над дитиною. Водночас вона підкреслює, що на момент прийняття рішення не мала достатнього ресурсу для більш інтенсивних форм взаємодії, тому наставництво стало для неї більш поступовою та психологічно доступною формою входження у взаємодію з дитиною. Наставницька пара у цьому випадку була сформована з дівчинкою віком 12 років, щодо якої

респондентка отримала достатньо розширену інформацію з анкети від закладу, в якому перебувала вихованиця, що дозволило їй більш усвідомлено прийняти рішення про участь у програмі.

Респондентка 2 описує свій шлях до наставництва як свідомий вибір, який сформувався самостійне ознайомлення з діяльністю у сфері захисту прав дітей, зокрема через інформаційні ресурси та соціальні мережі відповідних інституцій. Вона зазначає, що розглядала різні форми участі у підтримці дітей, однак саме наставництво стало для неї найбільш реалістичною та ресурсно доступною формою залучення, яка відповідала її можливостям та внутрішній готовності. Наставницька пара у цьому випадку була сформована з хлопчиком віком 17 років, при цьому первинна інформація про дитину була обмеженою та подавалася у стислому вигляді, із попередженням про можливі труднощі, пов’язані з віковими та поведінковими особливостями підліткового періоду.

Важливо підкреслити, що на етапі підготовки та оформлення документів обидві респондентки не відчували суттєвої невизначеності щодо загальної структури процесу, оскільки навчальні програми та організаційний супровід забезпечували покрокове розуміння необхідних дій. Процес підготовки включав подачу документів, навчання, співбесіди та етап взаємного добору, що дозволяло поступово формувати готовність до наставницької ролі. Водночас етап очікування формування наставницької пари був тривалим (понад чотири місяці у кожному випадку), що створювало відчуття затягнутості процесу, але не порушувало його загальної зрозумілості.

Тобто, можна зазначити, що шлях до наставництва в обох респонденток характеризується поєднанням високої внутрішньої мотивації, інституційно організованого процесу підготовки та тривалого етапу очікування формування наставницької пари. Водночас ключовими відмінностями виступають рівень інформованості про дитину, спосіб комунікації на етапі добору, а також специфіка вікової групи дітей, з якими були сформовані наставницькі пари.

Досвід обох наставниць також показує, що перша зустріч із дитиною є одним із найбільш відповідальних етапів. Підготовчий шлях в обох наставниць характеризувався недостатньою структурованістю підготовки до першої зустрічі та обмеженим рівнем практичної підтримки з боку інституційних закладів. Попри проходження попередніх навчальних етапів у межах програм наставництва, наставниці переважно були змушені самостійно визначати формат першого контакту з дитиною та способи побудови первинної взаємодії.

У випадку респондентки 1 підготовка до першої зустрічі ґрунтувалася на інформації з анкети вихованиці, що дозволило їй сформувати первинне уявлення про інтереси дитини. Це стало підставою для вибору символічного, невартісного подарунка, орієнтованого на хобі дівчинки. Такий підхід можна розглядати як спробу попереднього формування емоційного контакту через врахування індивідуальних інтересів дитини та демонстрацію уваги до її особистості.

Респондентка 2, у свою чергу, зазначає, що попри проходження тренінгової підготовки, безпосередньо перед першою зустріччю відчувала значний рівень хвилювання, що вплинуло на її здатність повною мірою реалізувати отримані на навчанні рекомендації. Вона також підкреслює, що їй не вистачало більш конкретизованих методичних матеріалів, зокрема покрокового плану або структурованого сценарію першої зустрічі з опорними етапами комунікації, які могли б виступати практичним орієнтиром у ситуації живої взаємодії з дитиною.

Обидві респондентки наголошують, що первинний контакт із дітьми не сформувався одразу та вимагав поступового вибудовування довіри. Перша зустріч у кожному випадку тривала близько години та відбувалася без активної участі або підтримки з боку працівників закладу, що підсилювало індивідуальну відповідальність наставниць за процес встановлення контакту.

Таким чином, початковий етап наставництва в обох випадках характеризується поєднанням формальної підготовки та значної частки ситуативного реагування, що зумовлює важливість більш прикладної та структурованої підтримки наставників саме на етапі першого контакту з дитиною.

Хоча організаційні рамки проведення зустпічей в обох респонденток були подібні: в обох випадках зустрічі проходили раз на тиждень за попепреднім узгодженням з закладом і написанням заяви на кожен наступний тиждень, аналіз інтерв'ю дозволяє визначити суттєві відмінності у способах організації наставницької взаємодії між респондентками, зокрема у структурі зустрічей, їх змістовому наповненні та балансі між дозвіллєвими, та освітніми компонентами.

У випадку респондентки 1 наставницька взаємодія мала виражений освітній характер в ситуаціях різного контексту та форми взаємодії.

На початковому етапі зустрічі переважно відбувалися на території закладу та включали прогулянки в межах внутрішнього двору, а у подальшому, після отримання дозволу на вихід за межі закладу, спектр різноманіття активностей суттєво розширився.

Зміст зустрічей респондентки 1 характеризувався поєднанням різних типів діяльності: відвідування громадських просторів (кафе, магазини), прогулянки у природному середовищі, а також включення побутових сценаріїв, таких як спільне приготування їжі вдома. Така організація взаємодії свідчить про цілеспрямовану спробу створення для дитини різноманітного соціального досвіду, наближеного до умов звичайного життя поза інституційним середовищем.

Важливою характеристикою підходу респондентки 1 є намагання інтегрувати в кожну взаємодію елементи соціального або освітнього змісту. Водночас вона підкреслює, що цей зміст не нав'язувався жорстко, а адаптувався до інтересів та потреб вихованиці, що дозволяло поєднувати

навчально-соціалізаційний компонент із підтримкою автономії та природної зацікавленості дитини.

У випадку респондентки 2 організація наставницьких зустрічей також була орієнтована на різноманітність активностей, однак мала переважно дозвіллєвий та культурно-розважальний характер. Вона зазначає, що намагалася формувати різні варіанти проведення часу, проте освітній або цілеспрямовано соціалізаційний компонент був менш вираженим і не завжди виступав ключовим елементом взаємодії. Таким чином, зустрічі частіше виконували функцію спільного дозвілля, ніж структурованої роботи над розвитком конкретних навичок або соціальних компетентностей дитини.

Окремим аспектом, який респондентка 2 підкреслює в описі взаємодії, є фінансовий вимір стосунків. Вона зазначає, що дитина часто ініціювала запити на матеріальні витрати або покупки, і ці запити переважно задовольнялися без чітко проговорених фінансових меж або попередніх домовленостей щодо бюджету зустрічі. У результаті фінансова частина взаємодії набувала спонтанного характеру (наприклад, замовлення їжі в кафе або придбання речей без попереднього структурування витрат).

Респондентка 2 також зазначає, що на початковому етапі не сприймала це як проблему, однак з часом у неї почало формуватися відчуття дисбалансу у взаємодії, оскільки значна частина контактів фактично зводилася до матеріального обміну. Це викликало внутрішнє напруження та рефлексію щодо того, чи реалізується наставництво у повному обсязі його соціально-педагогічного потенціалу.

Таким чином, зміст та організація наставницької взаємодії у двох випадках демонструють різні моделі практики: у респондентки 1 - більш структуровану та соціально-розвивальну з елементами цілеспрямованої соціалізації, у респондентки 2 - більш спонтанну, дозвіллєво-орієнтовану з домінуванням неформального та частково матеріального компонента взаємодії.

Відповіді респонденток вказують на те, що сприйняття та врахування потреб дітей у наставницькій взаємодії у обох наставниць носило індивідуальний характер і значною мірою залежало від здатності наставниць до спостереження та інтерпретації поведінкових проявів дитини.

У випадку респондентки 1 однією з ключових потреб вихованиці була визначена потреба в увазі та емоційній значущості у взаємодії з дорослим.

Це проявлялося через прагнення дитини до ексклюзивного контакту з наставницею та символічного підтвердження важливості її ролі у житті дівчинки. Зокрема, респондентка 1 описує ситуацію в навчальному класі, де дитина демонструвала поведінку, спрямовану на підкреслення належності наставниці саме їй (тримання за руку, прагнення обмежити контакт наставниці з іншими дітьми). Подібні реакції також спостерігалися у взаємодії з братами дитини, що свідчить про наявність емоційних проявів ревнощів та конкуренції за увагу значущого дорослого.

У відповідь на ці прояви респондентка 1 свідомо регулювала розподіл уваги, намагаючись водночас підтримувати соціальну відкритість взаємодії з іншими дітьми та забезпечувати емоційне відчуття унікальності контакту з вихованицею. У цьому контексті наставниця фактично виконувала роль значущого дорослого, подібну до батьківської, де дитина отримує досвід особливої, пріоритетної уваги, від дорослого, який залишається включеним у взаємодію, навіть перебуваючи в ширшому соціальному середовищі.

Окремим аспектом у сприйнятті потреб виступає когнітивно-пізнавальний компонент. Респондентка 1 зазначає, що вихованиця мала нерівномірний досвід засвоєння життєвих знань: з одного боку, вона демонструвала певну життєву обізнаність у складних соціальних ситуаціях, а з іншого мала суттєві прогалини у базових побутових та соціальних навичках. Це проявлялося, зокрема, у нерозумінні принципів ціноутворення (різниця між вартістю за грам і за упаковку), а також у недостатньо сформованих навичках

орієнтації в повсякденних ризиках (наприклад, інтерпретація дорожньої ситуації, коли дівчинка злякалась, на них наїде машина, а наставниця пояснила їй що потрібно звертати увагу чи увімкнений поворот у машини).

У процесі взаємодії наставниця цілеспрямовано інтегрувала навчальні елементи у побутові ситуації, перетворюючи повсякденні дії на інструмент розвитку соціально-побутової компетентності. Таким чином, потреба дитини у розвитку інтерпретувалася не як абстрактна освітня потреба, а як необхідність формування практичних навичок через безпосередній життєвий досвід.

У випадку респондентки 2 спектр потреб дитини переважно інтерпретувався через призму матеріальних запитів та зовнішньо орієнтованої поведінки. Вона зазначає, що значна частина звернень вихованця стосувалася отримання фінансових ресурсів, подарунків або задоволення споживчих бажань. Водночас відсутність чітко встановлених кордонів у фінансовій взаємодії сприяла закріпленню такого типу запитів як домінуючого у структурі їх взаємодії.

Респондентка 2 також звертає увагу на когнітивно-поведінкові особливості дитини, зокрема схильність до довірливого сприйняття інформації з недостовірних джерел (рекламні повідомлення, шахрайські пропозиції, псевдовиграші). Це вимагало регулярного коригування та пояснення механізмів цифрової безпеки, що формувало необхідність просвітницько-захисних заходів з боку наставниці.

Важливим елементом у структурі потреб, описаних респонденткою 2, є формування у дитини установки на зовнішнє забезпечення - очікування, що базові або бажані потреби будуть задовольнятися дорослими без власних зусиль. Цей феномен респондентка пов’язує з попереднім досвідом дитини в інституційній системі, зокрема з непослідовністю комунікації щодо життєвих змін та з практикою регулярного отримання подарунків у закладі.

Вона також зазначає, що ці прояви можуть бути інтерпретовані як формування залежної моделі очікувань, в якій дорослий постає як джерело ресурсів і задоволення потреб, а не як партнер у розвитку автономності. Відповідно, наставницька взаємодія у цьому випадку була спрямована не лише на задоволення поточних запитів, але й на поступове формування уявлень про межі, відповідальність та взаємність у соціальних стосунках.

Описані вище рамки взаємодії, а також соціально-психологічні особливості та потреби вихованців закладів інституційного догляду та виховання, сприяли низці викликів, з якими зіштовхнулися респондентки у своїй наставницькій практиці.

У випадку респондентки 1 ключові труднощі були пов’язані насамперед із невідповідністю первинних очікувань реальному досвіду взаємодії. Зокрема, наставниця зазначала, що, готуючись до наставництва, вона передбачала можливість зіткнення з вираженими поведінковими труднощами, такими як підвищена емоційна реактивність, агресивність або сексуалізована поведінка. Натомість реальна взаємодія характеризувалася протилежними проявами: вихованиця демонструвала емоційну стриманість, замкнутість та обмежену експресію почуттів. Така особливість ускладнювала процес налагодження емоційного контакту, оскільки наставниця не отримувала звичних для себе зворотних сигналів.

Водночас зазначена ситуація не призвела до очікуваного емоційного перевантаження наставниці, що свідчить про її здатність адаптуватися до індивідуальних особливостей дитини. Однак важливим викликом стало не лише емоційне налаштування, а й формування чіткої наставницької позиції у взаємодії.

Зокрема, на початковому етапі наставництва респондентка 1 зіткнулася з труднощами у визначенні власної відповідальності як дорослого. Показовою стала ситуація, коли вихованиця ініціювала вихід на вулицю під час дощу без належного одягу, попри сумніви наставниці. Дівчинка запевняла, що це

безпечно, однак згодом їх почала шукати вихователька, що засвідчила порушення внутрішнього режиму закладу. Рефлексуючи цей досвід, наставниця підкреслює, що саме тоді усвідомила: незалежно від позиції дитини, саме вона як доросла має нести відповідальність за безпеку, дотримання правил і організацію взаємодії. Цей епізод став для неї точкою особистісного зростання та формування більш чітких меж і рамок у наставницькій ролі.

Окремий блок труднощів у респондентки 1 стосувався взаємодії з інституційним середовищем. Вона розповіла про недостатню обізнаність щодо власних прав як наставниці та відсутність узгоджених правил з боку закладу. Зокрема, мала місце ситуація, коли одна з працівниць установи повідомила про можливість тимчасового перебування дитини поза закладом, що було сприйнято як офіційний дозвіл. Проте згодом ця інформація була спростована адміністрацією, причому у формі публічного емоційного тиску у присутності дитини. Це стало для наставниці стресовим досвідом і продемонструвало проблему неузгодженості комунікації в межах установи.

У випадку респондентки 2 провідні труднощі були зосереджені у площині міжособистісної взаємодії, зокрема у сфері встановлення та підтримання особистісних і матеріальних меж. Вже з перших зустрічей вихованець демонстрував схильність до формування матеріальних запитів, які часто мали непряму форму, апелюючи до співчуття наставниці. Спочатку респондентка не надавала цьому значення, задовольняючи такі прохання, однак з часом ця практика набула системного характеру.

У результаті матеріальний компонент почав домінувати у взаємодії, витісняючи інші її аспекти. Усвідомлення цієї проблеми стало важливим етапом її рефлексії, однак навіть попри це, вибудувати чіткі межі до завершення взаємодії їй не вдалося.

Додатковим викликом стала ситуація, пов’язана зі спробою підтримати професійні інтереси вихованця. Респондентка 2 організувала для вихованця

участь у спеціалізованому таборі, попередньо узгодивши це з усіма дотичними сторонами. Проте вихованець не скористався цією можливістю, що стало для наставниці значущим розчаруванням і підсилило сумніви щодо реальної користі її залучення.

Респондентка 2 поділилась, що саме після цього випадку вона вперше відчула сумнів щодо того, у чому полягає її внесок у розвиток дитини та про користь її наставницького впливу.

Таким чином, отримані дані дозволяють виокремити у респонденток дві основні групи труднощів: перша група - труднощі, пов’язані з інституційним контекстом, недостатньою регламентованістю та комунікаційними бар’єрами; друга група - труднощі, пов’язані з міжособистісною динамікою, зокрема встановленням меж і балансуванням між матеріальною та нематеріальною підтримкою.

Водночас обидва випадки демонструють, що наставництво є складним процесом, який вимагає не лише мотивації, але й сформованої здатності до рефлексії, гнучкості, усвідомлення власної ролі та готовності працювати з невизначеністю і неоднозначністю ситуацій.

Важливим аспектом аналізу наставницького досвіду є визначення тих ресурсів та форм підтримки, які сприяють подоланню труднощів у процесі взаємодії з вихованцями. Обидва інтерв’ю підтверджують важливість супроводу наставників після початку взаємодії з дитиною.

У випадку респондентки 1 ресурсний компонент наставницької діяльності тісно пов’язаний із високими витратами часу та фізичних зусиль. Зокрема, вона зазначає, що дорога до закладу займала близько двох годин в один бік, що фактично формувало значне навантаження, оскільки вся поїздка могла тривати половину дня. У деяких випадках логістика взаємодії ускладнювалася необхідністю додаткових переміщень: наставниця їхала до закладу, разом із вихованицею прямувала до міста, після чого поверталася з нею назад і знову здійснювала зворотний шлях. Такий формат взаємодії

вимагав не лише часових, але й значних енергетичних ресурсів, що могло сприяти виснаженню.

У цьому контексті ключовим ресурсом підтримки для респондентки 1 виступало її найближче соціальне оточення. Зокрема, значущу роль відігравав партнер, який забезпечував побутову підтримку (приготування їжі, допомога з транспортом), що знижувало рівень щоденного навантаження. Також важливим ресурсом були друзі, які надавали як практичну допомогу (можливість переночувати ближче до закладу), так і емоційну підтримку через визнання значущості її діяльності. Таким чином, неформальна мережа соціальних зв'язків виконувала компенсаторну функцію, частково замінюючи інституційну підтримку.

Щодо професійної допомоги, респондентка 1 зазначає, що не користувалася індивідуальними психологічними консультаціями, однак для неї важливим ресурсом стала участь у групі підтримки наставників, яка була організована через певний час після початку наставництва. Попри нерегулярність відвідування, цей формат взаємодії забезпечував можливість обміну досвідом, нормалізації труднощів та отримання нових ідей щодо роботи з дитиною. Таким чином, навіть епізодична участь у професійній спільноті виступала значущим фактором підтримки.

На відміну від цього, у випадку респондентки 2 спостерігається обмеженість як формальної, так і неформальної підтримки. Вона зазначає, що мала доступ до психологічних консультацій, про які їй нагадували працівники соціальної служби, однак фактично не користувалася цією можливістю на ранніх етапах наставництва. Звернення до фахівця відбулося вже на завершальному етапі взаємодії, що, за її власною рефлексією, знизило потенційну ефективність такої допомоги. Вона підкреслює, що шкодує про це рішення, оскільки вважає, що своєчасне залучення психологічної підтримки могло б сприяти кращому розумінню ситуації та корекції взаємодії.

Також респондентка 2 мала доступ до групи підтримки наставників, однак відвідувала її нерегулярно. Вона намагалася застосовувати поради, отримані від інших учасників спільноти, проте зазначає, що це не дало відчутних результатів у її конкретній ситуації. Водночас важливою характеристикою її досвіду є відсутність розвиненої неформальної мережі підтримки: вона не згадує про значущу допомогу з боку близького оточення, що, ймовірно, посилювало відчуття ізольованості у процесі наставництва.

Загалом, аналіз показує, що ефективність подолання труднощів у наставницькій діяльності значною мірою залежить від поєднання кількох факторів: наявності підтримуючого соціального оточення, доступу до професійної допомоги та готовності наставника активно користуватися цими ресурсами.

Відповіді респонденток щодо завершення наставницьких відносин демонструють суттєві відмінності у способах їх припинення, а також у рівні усвідомленості та емоційної ємності цього процесу з боку наставників.

У випадку респондентки 1 завершення наставництва було зумовлене об’єктивними життєвими обставинами, а саме переїздом до іншого місця проживання після двох років взаємодії з вихованицею. Попри те, що респондентка одночасно завершувала інші важливі сфери свого життя (професійну діяльність, соціальні зв’язки, звичне середовище), саме припинення наставницьких відносин вона сприймала як найбільш відповідальне та емоційно значуще рішення. Це пов’язано з усвідомленням власної ролі як значущого дорослого у житті дитини, а також із прагненням не відтворити для неї досвід раптового розриву стосунків, який є типовим для дітей з інституційним досвідом.

Респондентка 1 свідомо обрала стратегію поступового та відкритого завершення взаємодії. Вона заздалегідь пояснила вихованиці причини змін, підкресливши, що завершення контакту не пов’язане з відмовою від дитини як такої, а зумовлене зовнішніми обставинами. Водночас вона окреслила

можливість підтримання зв’язку у майбутньому за потреби. У процесі рефлексії наставниця дійшла висновку, що такий формат завершення може мати для дитини позитивне значення, оскільки формує альтернативний досвід контрольованого, поясненого і передбачуваного розриву стосунків.

Реакція вихованиці на завершення наставництва була стриманою і не супроводжувалася вираженими емоційними проявами. Дівчинка сприйняла цю інформацію спокійно, що може бути інтерпретовано по-різному: як прояв низької емоційної експресії, характерної для неї в цілому, або як наслідок певної дистанційованості у взаєминах. Водночас респондентка 1 схильна розглядати цей досвід як позитивний у контексті індивідуальних особливостей дитини та обраної стратегії завершення.

У випадку респондентки 2 завершення наставництва відбулося за іншим сценарієм і було менш структурованим. Формальним приводом для змін стало завершення перебування вихованця в інституційному закладі та його перехід до іншої освітньої установи (технікуму). При цьому наставниця не припиняла взаємодію одразу, а повідомила вихованцю про можливість подальшого неформального спілкування та збереження підтримуючої ролі.

Протягом певного часу після завершення формального наставництва контакт між ними зберігався: вони підтримували зв’язок, зокрема під час початку повномасштабного вторгнення, коли комунікація виконувала функцію взаємної перевірки безпеки та емоційної підтримки. Однак згодом цей зв’язок поступово перервався. Відсутність альтернативних каналів комунікації або контактів осіб, через яких можна було б відновити взаємодію, призвела до фактичного припинення стосунків.

Таким чином, завершення наставництва у випадку респондентки 2 набуло характеру поступового згасання контакту без чітко визначеної фінальної точки.

Загалом, порівняльний аналіз свідчить про те, що спосіб завершення наставницьких відносин має суттєве значення як для наставника, так і для

дитини. Усвідомлене, проговорене і структуроване завершення сприяє формуванню більш безпечного досвіду прив'язаності, тоді як відсутність чітких меж і поступове згасання контакту може відтворювати вже наявні у дитини моделі нестабільних взаємин.

У своїх відповідях щодо пройденого шляху наставницької підтримки респондентки демонструють високий рівень рефлексії, однак по-різному оцінюють свій досвід.

Респондентка 1 рефлексує свій досвід наставництва переважно як позитивний та ціннісний. У її оцінках простежується відчуття завершеності та внутрішнього задоволення від виконаної ролі. Вона зазначає, що змогла приділити достатню увагу ключовим потребам дитини, зокрема у сфері індивідуальної уваги, розширення життєвого досвіду та подолання окремих когнітивних і соціальних прогалин. Її наставницька діяльність була спрямована на формування базових навичок орієнтації у повсякденному житті, розвитку самостійності та критичного мислення, що, на її думку, становить важливий внесок у розвиток вихованиці.

Водночас респондентка демонструє здатність до критичної самооцінки, зокрема визнає, що профорієнтаційний компонент наставництва не був реалізований у повному обсязі. Однак вона аргументує це відсутністю відповідного запиту з боку дитини та віковими особливостями, у межах яких такі питання ще не набувають першочергового значення. Така позиція свідчить про гнучкість наставницького підходу та орієнтацію на актуальні потреби вихованця.

Окремо варто підкреслити, що досвід наставництва мав для респондентки 1 значний трансформаційний вплив на особистісному рівні. Вона відзначає розвиток власних якостей, зокрема відповідальності, стійкості, гнучкості та здатності до саморегуляції. Крім того, наставництво стало каталізатором її професійного становлення: респондентка змінила кар'єрний вектор та наразі займається підготовкою інших наставників, оцінюючи цю

діяльність як «роботу мрії». Таким чином, її досвід можна розглядати як приклад успішної інтеграції волонтерської діяльності у професійну сферу.

На відміну від цього, респондентка 2 оцінює власний наставницький досвід радше як неуспішний. У її рефлексії домінують критичні оцінки та відчуття незадоволеності результатами взаємодії. Основною причиною такого сприйняття вона визначає неспроможність вибудувати чіткі межі у відносинах з вихованцем, зокрема у матеріальному аспекті. Відсутність чітко окреслених кордонів призвела до того, що взаємодія значною мірою редукувалася до фінансової підтримки, що, на думку респондентки, нівелювало потенціал наставництва як інструменту розвитку.

Респондентка 2 також висловлює сумніви щодо власної ефективності як наставниці, зазначаючи, що не змогла стати для вихованця значущою дорослою фігурою або суттєво вплинути на його життєвий шлях. Вона вважає, що її участь не призвела до помітних позитивних змін у житті підлітка, що підсилює відчуття професійної та особистісної неспроможності в межах цієї ролі.

Водночас у її рефлексії простежуються елементи переосмислення досвіду. Зокрема, вона визнає, що частина відповідальності за результати взаємодії лежить і на самому вихованцеві, особливо з огляду на його вік та рівень автономності. Це свідчить про поступове формування більш збалансованого погляду на наставницьку взаємодію як процес, що передбачає взаємну участь обох сторін.

Особливо значущим є усвідомлення респонденткою 2 ролі професійної підтримки, якою вона не скористалася вчасно. Вона прямо вказує, що запізнє звернення до психолога та нерегулярна участь у групах підтримки обмежили її можливості для корекції взаємодії.

Таким чином, проведений аналіз інтерв’ю дозволяє простежити багатовимірність наставницької взаємодії та виявити її ключові особливості на різних етапах. Досвід обох респонденток демонструє, що наставництво є не

лише формою підтримки дитини, але й процесом взаємного впливу, у межах якого трансформацій зазнають обидві сторони взаємодії.

Отримані результати свідчать про те, що для дітей, які виховуються в інституційних закладах, особливого значення набувають індивідуальна увага, стабільна присутність значущого дорослого, можливість безпечної емоційної взаємодії та отримання досвіду життя поза межами інституції.

Водночас аналіз показав, що наставницька практика нерідко супроводжується труднощами, пов’язаними з недостатньою підготовкою, неугодженістю меж взаємодії, браком професійного супроводу та складністю побудови довірливих стосунків із дитиною.

Порівняльний аналіз рефлексій респонденток демонструє два різні способи осмислення наставницького досвіду. У першому випадку наставництво постає як ресурс особистісного та професійного розвитку, що супроводжується відчуттям значущості власного внеску у життя дитини та усвідомленням цінності сформованих взаємин. У другому випадку досвід наставництва сприймається як складний та емоційно суперечливий процес, що виявив низку труднощів і внутрішніх обмежень, але водночас стає підґрунтям для глибокої рефлексії та переосмислення власної ролі у взаємодії з вихованцем.

В обох випадках наставництво виявляється важливим соціально-педагогічним інструментом, здатним впливати на формування життєвого досвіду, соціальних орієнтирів та уявлень дитини про підтримуючі взаємини з дорослими. Водночас результати дослідження підкреслюють важливість якісної підготовки наставників, наявності професійного супроводу та створення ресурсного середовища підтримки, що є необхідними умовами для ефективності наставницької взаємодії та її позитивного впливу як на дитину, так і на самого наставника.

Узагальнення досвіду наставництва в Україні подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Основні результати аналізу інтерв'ю з наставницями в Україні

Наіменування блоку	Респондентка 1 – NN1	Респондентка 2 – NS2
Шлях до наставництва	Поступове входження з орієнтацією на подальшу опіку	Через інтерес до теми деінституалізації
Початок наставництва	Підготовлена перша зустріч, фокус на дитині	Хвилювання та розгубленість, брак чітких інструкцій
Зміст та організація зустрічей	Освітньо-дозвіллєва форма	Переважно дозвіллєва форма
Сприйняття та врахування потреб дитини у практиці наставництва	Емоційна увага, побутові навички та знання	Матеріальні запити, потреба у встановленні та дотриманні меж
Труднощі та виклики у процесі наставницької взаємодії	Прийняття відповідальності зв роль дорослого, знання своїх прав, інтерпритація поведінкової норми	Межі та кордони у фінсових запитах та взаємодії в цілому
Ресурсна підтримка та подолання труднощів наставників	Широке особисте коло підтримки + група підтримки наставників від програми	Недостатня кількість осоистого кола підтримки та пізнє звернення до фахівців на супервізію
Завершення наставницьких відносин	Поступове та структуроване	Неформальне через втрату контакту
Рефлексія наставниць щодо участі у програмі	Позитивний та результативний досвід	Складний і заплутаний досвід

Джерело складено автором самостійно

Отже, вивчення практики наставництва в Україні показало, що ця форма підтримки має значний потенціал для розвитку вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Водночас її ефективність залежить від якісної підготовки наставників, реалістичного розуміння їхньої ролі, чіткого встановлення меж, регулярного супроводу, супервізії та здатності перетворювати звичайні життєві ситуації на простір розвитку дитини.

2.3. Методичні рекомендації для наставників щодо підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей

Узагальнення теоретичних положень першого розділу, досвіду дитячого будинку Ochronka «Jurek » у Республіці Польща та інтерв'ю з наставницями з програми наставництва в Україні дає змогу сформулювати методичні рекомендації для майбутніх і діючих наставників. Ці рекомендації спрямовані на підвищення якості наставницької взаємодії, попередження типових труднощів, забезпечення емоційної безпеки дитини та профілактику вигорання наставника.

Насамперед наставник має реалістично оцінити власну мотивацію та зрозуміти свої роль та очікування від взаємодії. Наставництво не повинно починатися з бажання «врятувати» дитину або швидко отримати емоційну віддачу. Дитина може не одразу довіряти, мовчати, перевіряти межі, очікувати подарунків або сприймати наставника як можливість вийти за межі закладу. Тому наставник має розуміти, що довіра формується поступово, а перші зустрічі не завжди демонструють глибокий виховний результат.

Перед початком взаємодії наставнику необхідно пройти якісну підготовку. Вона має включати не лише загальне ознайомлення з метою наставництва, а й практичні теми: особливості дітей із досвідом інституційного виховання, травматичний досвід, підлітковий вік, емоційна депривація, формування довіри, встановлення меж, реагування на матеріальні прохання, робота із замкнутістю, агресією або імпульсивністю. Досвід NN1 показує, що наставнику може бракувати саме практичної підготовки до першої зустрічі та конкретних сценаріїв дій [69, додаток Б].

Під час першого знайомства важливо не перевантажувати дитину розмовами про майбутнє, навчання або проблеми. Доцільно створити спокійну

атмосферу, коротко пояснити, хто такий наставник, для чого відбуватимуться зустрічі, чим наставник може допомогти і чим він не є. Важливо одразу пояснити, що наставник не є спонсором, контролером або заміною батьків. Також потрібно доброзичливо окреслити правила: регулярність зустрічей, безпечна поведінка, ставлення до подарунків і грошей, право дитини відмовлятися від певних активностей і право ставити запитання.

Однією з основних рекомендацій є послідовне формування довіри. Досвід NS2 показав, що дитині важливо відчувати, що дорослий бачить саме її, помічає її успіхи, зміни настрою, інтереси та переживання [70, додаток В]. Наставнику варто пам’ятати деталі попередніх розмов, повертатися до тем, які були важливими для дитини, помічати навіть невеликі досягнення, ставити відкриті запитання і не знецінювати мовчання або короткі відповіді.

Наставницька підтримка має відбуватися через реальні життєві ситуації. Для цього важливо продумувати рамки наставницької взаємодії та планувати зустрічі. Прогулянки, покупки, користування транспортом, відвідування кафе, бібліотеки, гуртка, університету або магазину можуть бути важливішими за формальні бесіди. Саме в таких ситуаціях дитина вчиться робити вибір, планувати витрати, домовлятися, розуміти правила поведінки, запитувати, реагувати на нові обставини. Досвід NS2 підтверджує, що пояснення повсякденних речей під час прогулянок допомагало дитині краще розуміти світ [70, додаток В].

Окрему увагу потрібно приділяти фінансовим межам. Наставник не повинен перетворюватися на постійне джерело грошей або подарунків. Матеріальна допомога може зруйнувати зміст наставництва, якщо стане основним очікуванням дитини. Досвід NN1 показав, що поступки в матеріальних питаннях на початку взаємодії можуть надалі сформувати постійні фінансові запити (додаток Б) [69]. Тому наставнику доцільно заздалегідь визначати бюджет зустрічі, обговорювати його з дитиною, разом

планувати витрати і поступово формувати навички фінансової відповідальності.

Наставнику необхідно підтримувати розвиток соціальних компетентностей дитини. Це означає, що зустрічі мають включати не лише відпочинок або розмови, а й ситуації домовленості, вибору, взаємодії з іншими людьми, вирішення дрібних труднощів. Наприклад, дитина може сама обрати маршрут прогулянки, порівняти ціни в магазині, запитати інформацію, оплатити покупку, спланувати час повернення до закладу. Такі дії формують самостійність, відповідальність і впевненість у власних можливостях.

Важливою умовою є регулярність. Дитина з досвідом нестабільності гостро реагує на невиконані обіцянки, перенесення зустрічей без пояснення або раптове зникнення дорослого. Тому наставник має брати на себе лише ті зобов'язання, які реально може виконати. Якщо зустріч неможлива, дитину потрібно попередити, пояснити причину і запропонувати інший час. Саме регулярність і передбачуваність формують довіру.

Наставник має співпрацювати із закладом, соціальною службою або громадською організацією. Така співпраця потрібна для безпеки дитини, узгодження зустрічей, обговорення складних ситуацій і отримання фахової підтримки. Водночас важливо зберігати повагу до приватності дитини і не перетворювати наставництво на постійний контроль. Дитина має знати, що її думка враховується, а в разі труднощів вона може звернутися до фахівця.

Обов'язковим елементом ефективного наставництва має бути супервізія. Вона допомагає наставнику аналізувати складні ситуації, не входити у роль рятівника, не переносити на дитину власні очікування, своєчасно помічати вигорання і коригувати поведінку. За словами NN1, наставнику важливо мати можливість «для профілактики поговорити» з фахівцем, навіть коли здається, що все нормально [69, додаток Б]. Досвід NS2 також підтверджує значення груп підтримки, де наставники можуть обмінюватися досвідом і отримувати супервізійну допомогу (додаток Б) [70].

Спираючись на теоретичний розділ та описані соціально-психологічні особливості вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей, можна припустити, що значна частина з них має досвід порушених або перерваних емоційно значущих стосунків із дорослими. У багатьох випадках цей досвід може бути пов’язаний із переживанням травми покинутості, емоційної занедбаності або обману з боку значущих дорослих, що формує підвищену чутливість до розриву взаємин і недовіру до їхньої стабільності.

У зв’язку з цим особливого значення набуває питання безпечного та передбачуваного завершення наставницької взаємодії. Важливо не лише визначати чіткі часові межі наставницької пари на початковому етапі, але й забезпечувати поступове та структуроване завершення контакту. У випадку запланованого або вимушеного завершення взаємодії наставнику доцільно заздалегідь готувати дитину до цих змін, поступово проговорюючи їх, пояснюючи причини та підтримуючи можливість емоційного реагування.

Такий підхід дозволяє мінімізувати ризик повторної травматизації, пов’язаної з досвідом втрати значущого дорослого, та сприяє формуванню у дитини більш безпечного досвіду завершення міжособистісних стосунків.

Методичні рекомендації стосуються не лише самих наставників, а й організацій, які здійснюють підготовку та супровід наставництва. Організаціям доцільно забезпечувати наставників зрозумілою інформацією на всіх етапах: від подачі заявки до взаємодобору, укладання договору і початку зустрічей. Особливо важливо підтримувати наставника після першої зустрічі з дитиною, оскільки саме тоді виникає найбільше практичних запитань.

Закладам інституційного догляду та виховання дітей рекомендовано сприяти наставницькій взаємодії, але не перетворювати її на надмірно контрольований процес. Дитина має мати можливість безпечно спілкуватися з наставником, виходити за межі закладу відповідно до правил, брати участь у плануванні зустрічей і звертатися до фахівців у разі труднощів. Наставник,

своєю чергою, має мати контактну особу в закладі або організації, до якої може звернутися з організаційними чи психологічними питаннями.

Отже, ефективне наставництво потребує поєднання особистої мотивації дорослого, якісної підготовки, чітких меж, регулярності, індивідуальної уваги до дитини, практичного змісту зустрічей і професійного супроводу. Наставник має бути не благодійником у вузькому розумінні, а стабільним дорослим, який допомагає дитині розуміти світ, набувати соціальних і побутових навичок, розвивати самостійність та поступово готуватися до відповідального життя поза межами інституційного закладу.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було розглянуто практичні аспекти діяльності наставника з надання підтримки вихованцям закладів інституційного догляду та виховання дітей. На основі аналізу відповідей соціальної працівниці дитячого будинку Ochronka „Jurek” у Республіці Польща та двох інтерв’ю з українськими наставницями було визначено основні форми, умови, труднощі та практичні результати наставницької підтримки.

Вивчення досвіду Республіки Польща показало, що підтримка дітей особами поза межами закладу реалізується через індивідуальні зустрічі, допомогу в навчанні, спільне проведення часу, виходи за межі закладу, арттерапію, розвиток інтересів і розмови, спрямовані на емоційну підтримку. Встановлено, що діти найбільш охоче залучаються до неформальних активностей, пов’язаних із виходом за межі установи та активним проведенням часу. Водночас ефективність такої підтримки залежить від стабільності дорослого, передбачуваності, терпіння, емоційної безпеки та співпраці між наставником і закладом [71].

Аналіз української практики засвідчив, що наставництво проходить кілька організаційних етапів: пошук інформації, звернення до організації або

соціальної служби, співбесіда, подача документів, навчання, взаємодобір, укладення договору та початок зустрічей із дитиною. Водночас наставниці вказали на труднощі, пов’язані з тривалим очікуванням взаємодобору, нестачею інформації про конкретну дитину, недостатньою підготовкою до першої зустрічі та потребою у практичних інструментах для роботи з дітьми різного віку [69; 70].

Встановлено, що ключовою потребою вихованців закладів інституційного догляду та виховання є індивідуальна увага стабільного дорослого. Саме наставник може дати дитині досвід персональної зацікавленості, прийняття, помічання її успіхів, підтримки у складних ситуаціях і безпечного неформального спілкування. Практичні приклади засвідчили, що наставництво має особливу цінність тоді, коли відбувається через реальні життєві ситуації: прогулянки, покупки, користування транспортом, планування часу, розмови про професії, фінансові рішення та соціальні правила [69; 70].

Визначено, що ефективність наставництва залежить не лише від особистих якостей наставника, а й від організаційного супроводу. Наставникам потрібні практичні сценарії першої зустрічі, підготовка до роботи з дітьми, які мають складний життєвий досвід, розуміння меж, підтримка психолога, групи взаємодопомоги та супервізія. Без такої підтримки наставник може залишитися сам на сам із труднощами, що підвищує ризик емоційного вигорання або передчасного припинення взаємодії.

На основі проведеного аналізу було розроблено методичні рекомендації для майбутніх і діючих наставників. Вони стосуються реалістичної оцінки власної мотивації, якісної підготовки, першої зустрічі, формування довіри, підтримки емоційної безпеки, розвитку соціальних і побутових навичок, встановлення фінансових меж, профорієнтаційної підтримки, співпраці із закладом та участі у супервізії.

Отже, практичний аналіз підтвердив, що наставництво є дієвою формою соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей за умови його регулярності, добровільності, емоційної безпеки, професійного супроводу і спрямованості на реальні потреби дитини. Наставництво має потенціал не лише для покращення емоційного стану дитини, а й для формування життєвих компетентностей, соціальної активності, самостійності та готовності до інтеграції у суспільство.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та практичне дослідження наставництва як добровільної діяльності з надання підтримки вихованцям закладів інституційного догляду та виховання дітей. Актуальність обраної теми зумовлена тим, що діти, які тривалий час перебувають поза сімейним середовищем, часто мають досвід емоційної депривації, втрати стабільних дорослих зв’язків, обмеженого соціального досвіду та недостатньої підготовленості до самостійного життя. У таких умовах наставництво виступає важливою формою індивідуалізованої соціально-педагогічної підтримки, спрямованої на формування довіри, життєвих компетентностей, самостійності та соціальної адаптації дитини.

У процесі дослідження було розкрито соціально-психологічні особливості вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Встановлено, що інституційне середовище, забезпечуючи базові потреби дитини у проживанні, харчуванні, навчанні та догляді, водночас не завжди створює достатні умови для стабільної емоційної прив’язаності, індивідуальної уваги, розвитку самостійності та набуття реального життєвого досвіду. Для вихованців таких закладів характерними можуть бути підвищена тривожність, недовіра до дорослих, труднощі у встановленні стосунків, занижена самооцінка, нестача навичок емоційної регуляції, соціальної взаємодії та побутової самостійності.

Визначено, що ключовими потребами вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей є потреба в емоційній безпеці, стабільному значущому дорослому, прийнятті, підтримці, розвитку позитивної Я-концепції, формуванні соціальних компетентностей, побутових умінь, фінансової грамотності, життєвого планування та професійного самовизначення. Саме ці потреби мають враховуватися під час організації наставницької підтримки, оскільки формальне задоволення лише

матеріальних або освітніх потреб не забезпечує повноцінного розвитку дитини.

У роботі розкрито сутність наставництва як добровільної, безоплатної, регулярної та особистісно орієнтованої взаємодії дорослого з дитиною. Наставник не замінює батьків, вихователя, психолога чи соціального працівника, однак виконує важливу підтримувальну функцію. Він може виступати для дитини значущим дорослим, порадником, консультантом, коучем, зразком для наслідування, критичним другом і посередником між дитиною та ширшим соціальним середовищем. Центральною у наставництві є роль значущого дорослого, оскільки саме стабільна, послідовна й доброзичлива присутність дорослого створює для дитини досвід довіри, прийняття та безпеки.

Проаналізовано нормативно-правові засади здійснення наставництва в Україні. Встановлено, що наставництво ґрунтується на положеннях міжнародного та національного законодавства у сфері захисту прав дитини, соціальних послуг, охорони дитинства, підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Нормативна база визначає мету, принципи, суб’єктів наставництва, вимоги до наставників, порядок підготовки, укладення договору, права й обов’язки сторін, а також необхідність супроводу і супервізії наставників. Це підтверджує, що наставництво має бути не стихійною допомогою, а організованою, безпечною та відповідальною соціальною практикою.

У практичній частині роботи було розглянуто досвід організації підтримки дітей у дитячому будинку Ochronka «Jurek» у Республіці Польща. Аналіз відповідей соціальної працівниці закладу показав, що діти потребують передусім стабільної взаємодії, прийняття, терпіння, передбачуваності й емоційної безпеки. Підтримка дітей у польському закладі реалізується через індивідуальні зустрічі, допомогу у навчанні, спільне проведення часу, виходи за межі закладу, розвиток інтересів, арттерапію та емоційно підтримувальні

розмови. Встановлено, що найбільш цінною є не сама окрема активність, а сталість і якість взаємин дитини з дорослим.

Вивчення української практики наставництва на основі інтерв'ю з наставницями NN1 та NS2 дало змогу виявити реальні особливості наставницької діяльності. З'ясовано, що шлях наставника включає пошук інформації, звернення до організації або соціальної служби, подання документів, проходження навчання, взаємодобір, укладення договору та початок зустрічей із дитиною. Водночас практичний досвід показав наявність певних труднощів: тривалий період очікування взаємодобору, недостатність інформації про конкретну дитину, невпевненість перед першою зустріччю, ризик нечіткого встановлення меж, матеріальні запити з боку дитини та потреба наставників у постійному супроводі.

Матеріали інтерв'ю підтвердили, що однією з найважливіших потреб вихованців є індивідуальна увага дорослого. Для дитини важливо мати людину, яка бачить саме її, помічає її успіхи, реагує на зміни настрою, цікавиться її думкою та підтримує її у звичайних життєвих ситуаціях. Досвід наставниць засвідчив, що наставництво є ефективним тоді, коли розвиток дитини відбувається через реальні практики: прогулянки, покупки, користування транспортом, планування часу, обговорення професій, фінансові рішення, спілкування з іншими людьми та поступове розширення соціального досвіду.

На основі теоретичного аналізу та емпіричних матеріалів було розроблено методичні рекомендації для майбутніх і діючих наставників. Вони стосуються реалістичної оцінки власної мотивації, проходження якісної підготовки, готовності до тривалої взаємодії, правильного проведення першої зустрічі, встановлення меж, формування довіри, підтримки емоційної безпеки, розвитку побутових і соціальних навичок дитини, дотримання фінансових меж, профорієнтаційної підтримки, співпраці із закладом та обов'язкової участі у супервізії. Особливу увагу приділено тому, що наставник не має

виконувати роль спонсора або рятівника, а повинен бути стабільним дорослим, який допомагає дитині розвиватися, робити вибір і поступово готуватися до самостійного життя.

Отже, мету кваліфікаційної роботи досягнуто, а поставлені завдання виконано. Наставництво доведено як важливу форму добровільної соціально-педагогічної підтримки вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Його значення полягає у створенні для дитини досвіду стабільної, безпечної, довірливої та підтримувальної взаємодії з дорослим, що сприяє розвитку самостійності, соціальних компетентностей, емоційної стійкості, життєвих навичок і готовності до інтеграції у суспільство. Ефективність наставництва залежить від якості підготовки наставників, регулярності взаємодії, чіткості меж, супроводу фахівців, супервізії та орієнтації на реальні потреби конкретної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаховська, Н. С. Наставництво як форма захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс] / Н. С. Адаховська // Часопис цивілістики. – 2017. – Вип. 27. – С. 28-31. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://dspace.onua.edu.ua

2. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/.

3. Албул, І. Особливості діяльності соціального педагога в умовах війни [Електронний ресурс] / І. Албул // Актуальні проблеми соціальної роботи та соціального забезпечення: європейський та національний вимір : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 травня 2025 року) / редактор С. Ю. Чернета. – Луцьк, 2025. – С. 21-24. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://dspace.luguniv.edu.ua

4. Альянс «Україна без сиріт». Наставництво [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://ukrainabezsyrit.org

5. Амелін, І. Теорія мотивації А. Маслоу [Електронний ресурс] / І // Scribd. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.scribd.com

6. Асоціація Наставництва для дітей та молоді : сайт [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://uk.mentorinua.site

7. Балухтіна, О. Наставництво для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні: шляхи оптимізації процесу [Електронний ресурс] / О. Балухтіна // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2021. – № 1(48). – С. 19–23. – Електронні

текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

8. Богдан, О. Замість цукерок на свята – турбота. Досвід волонтерки, що у 24 роки стала наставницею дитини з інтернату [Електронний ресурс] / О. Богдан. – Електронні текстові дані. – Дата публікації: 11.12.2024. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://shotam.info

9. Бондаренко, А. Посібник по роботі з волонтерами [Електронний ресурс] / А. Бондаренко, Ю. Вдовцов. – Київ, 2021. – 164 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://caritas.ua

10. Бочелюк, В. Й. Ресоціалізація особистості як головна ознака сьогодення: психологічний аспект [Електронний ресурс] / В. Й. Бочелюк, М. С. Панов, Т. О. Гайворонська // Перспективи та інновації науки. Серії: Педагогіка, Психологія, Медицина. – 2025. – № 1(47). – С. 1413-1430. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://eprints.mdpu.org.ua

11. Вайнола, Р. Х. Модель наставництва у формуванні соціальної успішності вихованців інтернатних закладів [Електронний ресурс] / Р. Х. Вайнола // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2023 рік. – Івано-Франківськ : НАІР, 2024. – Вип. 12. – С. 29-32. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://ipv.org.ua

12. Веретенко Т. Г., Денисюк О. М., Спіріна Т. П. Міжнародний досвід деінституалізації та реформування соціальних послуг. Збірник наукових праць. 2017. Випуск LXXIX. Том 1. С. 207–210.

13. Гаврилюк, Ю. М. Щодо законодавчого визначення отримувачів соціальних послуг [Електронний ресурс] / Ю. М. Гаврилюк // Аналітично-порівняльне правознавство. – 2026. – Т. 2, № 1. – С. 43-48. – Електронні

текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://journal-app.uzhnu.edu.ua

14. Гриньків, А. Від інтернатної системи до «сімейної домівки»: трансформація підходів до соціального захисту дітей в Україні [Електронний ресурс] / А. Гриньків // Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі : зб. матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди Міжнародного дня сім'ї та 20-річчя створення кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, м. Івано-Франківськ, 15–16 травня 2025 / редактор: Г. Й. Михайлишин, Р. В. Зозуляк-Случик ; упорядник: Н. В. Сабат, Н. І. Сабат. – Івано-Франківськ : НАІР, 2025. – С. 108-113. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://ksptsr.cnu.edu.ua

15. Деінституалізація [Електронний ресурс] / Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.msp.gov.ua

16. Державний стандарт соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування : затверджений Наказом Міністерства соціальної політики України № 1307 від 11.08.2017. Дата оновлення: 01.07.2022 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

17. Деякі питання здійснення наставництва над дитиною : постанова Кабінету Міністрів України № 465 від 04.07.2017. Дата оновлення: 09.11.2025 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

18. Деякі питання реалізації експериментального проекту із забезпечення догляду і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах, наближених до сімейних, на засадах співфінансування з державного бюджету та місцевих бюджетів : постанова

Кабінету Міністрів України № 1285 від 01.10.2025. Дата оновлення: 04.03.2026 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

19. Журавель Т., Удовенко Ю. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навчальн-метод. посіб. Київ : Вид-во ФОП Буря О.Д., 2022.

20. Захаренко, Л. М. Педагогічне волонтерство як різновид волонтерської діяльності [Електронний ресурс] / Л. М. Захаренко // Актуальні питання сучасної науки. Серія: Педагогіка. – 2022. – № 2(2). – С. 532-545. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elar.navs.edu.ua

21. Іващук, О. О. Мотивація в умовах обмежених ресурсів: огляд нематеріальних компенсаторних механізмів [Електронний ресурс] / О. О. Іващук // Ефективна економіка. – 2025. – № 9. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.researchgate.net

22. Карпенко, О., Спіріна, Т., Нохріна, І.. Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти України в період воєнного стану. Social Work and Education. (2025). С. 33–43.

23. Кияниця, З. П. Соціальна робота з вразливими сім’ями та дітьми [Електронний ресурс] : посібник : у 2 ч. Ч. 1: Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. – Київ : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. – 258 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.p4ec.org.ua

24. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти [Електронний ресурс] : науково-методичний збірник / укладач: В. Є. Берека, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська. – Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2018. – 472 с., іл. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://umo.edu.ua

25. Конвенція про права дитини. Ратифікована Постановою ВР України № 789-XII від 27.02.1991. Дата оновлення: 16.11.2023 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

26. Концепція реалізації державної політики щодо соціального захисту населення та захисту прав дітей : розпорядження Кабінету Міністрів України № 1057-р від 26.08.2020 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

27. Котелевець, А. М. Розвиток соціальної активності студентів у волонтерській діяльності [Електронний ресурс] : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (23 Соціальна робота) / А. М. Котелевець ; науковий керівник Т. П. Спіріна. – Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024. – 362 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

28. Кузьмін, В. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект [Електронний ресурс] / В. В. Кузьмін // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2017. – №. 1. – С. 3-8. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://eir.zp.edu.ua

29. Левченко, Д. «Дітям потрібен дорослий друг»: як переселенка з Харкова розвиває наставництво для дітей з дитячих будинків у Львові [Електронний ресурс] / Д. Левченко // Ґвара медіа. – Електронні текстові дані. – Дата публікації: 06.12.2024. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://gwaramedia.com

30. Лехолетова, М. Роль соціального працівника у захисті прав дитини [Електронний ресурс] / М. Лехолетова // Соціальна робота: виклики

сьогодення : зб. наукових праць за матер. XIII Міжнар. наук.-практ. конфер. (25-26 квітня 2024 року) / редактор: О. В. Сорока, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2024. – С. 160–163. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

31. Макарчук, В. Козацька педагогіка у професійній підготовці майбутніх учителів як ціннісна основа національно-патріотичного виховання учнівської молоді [Електронний ресурс] / В. Макарчук, М. Амонс // Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. – 2025. – № 2(14). – С. 68–75. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://ppsh.udpu.edu.ua

32. Мацібора, Н. Три цінні уроки. Чого мене навчила моя історія наставництва [Електронний ресурс] / Н. Мацібора. – Електронні текстові дані. – Дата публікації: 30.03.2026. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://nv.ua

33. Миколюк, С. Сирітство в Україні в умовах війни: соціальна робота та соціальна допомога [Електронний ресурс] / С. Миколюк // Ввічливість. Humanitas. – 2022. – № 3. – С. 61–68. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://journals.vnu.volyn.ua

34. Мороз, О. М. Малий груповий будинок як сучасна форма альтернативного догляду за дітьми, позбавленими батьківського піклування [Електронний ресурс] / О. М. Мороз // Proceedings of the International scientific and practical conference – Science at the Frontier of Civilizations: Challenges and Perspectives‖ (December 27-29, 2025). – Helsinki, Finland, 2026. – С. 223-227. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://naukainfo.com

35. Назар, С. М. Договір про наставництво: правова кваліфікація [Електронний ресурс] / С. М. Назар // Нове українське право. – 2025. – № 4. – С. 253-258. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://newukrainianlaw.in.ua

36. Назар, С. М. Історико-правові передумови становлення і розвитку інституту наставництва в Україні [Електронний ресурс] / С. М. Назар // Нове українське право. – 2024. – Вип. 4. – С. 176-182. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua

37. Наставництво в молодіжній роботі: запитання та відповіді : навчально-методичний посібник для фахівців, які працюють з молоддю [Електронний ресурс] / Н. В. Дзюба [та ін.]. – Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2021. – 40 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://auyc.org.ua

38. Наставництво в Україні: упередження, виклики, потреби [Електронний ресурс] : Всеукраїнське соціальне дослідження. – Київ : Благодійний фонд «Клуб Добродіїв», 2025. – 113 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://dobrodiy.club

39. Наставництво крок за кроком [Електронний ресурс] : посібник для небайдужих дорослих. – Київ, 2014. – 80 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://social.ugcc.org.ua

40. Нежинська, О. О. Основи коучингу [Електронний ресурс] : навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с. : іл. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua

41. Нетреба, М. М. Тьюторський супровід як нова модель педагогічного наставництва [Електронний ресурс] / М. М. Нетреба, І. В. Хаджинова // Педагогічна Академія: наукові записки. – 2026. - № 27. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://pedagogical-academy.com

42. Новик, І. Кейс для педагога-наставника [Електронний ресурс] / І. Новик, О. Венгловська. – Київ : УІРО, 2023. – 31 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://uied.org.ua

43. Новик, І. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів [Електронний ресурс] / І. Новик, О. Венгловська. – Київ : УІРО, 2023. – 112 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://uied.org.ua

44. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів [Електронний ресурс] : навчально-методичний посібник / редактор: М. А. Порошенко [та ін.]. – Київ : 2018. – 252 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://ispukr.org.ua

45. Петрик, Р. Міжнародний та вітчизняний досвід соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування [Електронний ресурс] / Р. Петрик, О. Галич // Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 30 квітня 2025 р.). – Тернопіль : ЗУНУ, 2025. – С. 36-40. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://api.dspace.wunu.edu.ua

46. Петрочко, Ж. В. *Нова програма підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей* [Електронний ресурс] */ Ж. В. Петрочко, Л. А. Пєтушкова* // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2021. – № 2(49). – С. 160-164. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

47. Петрочко, Ж. В. *Підготовка персоналу інтернатних закладів до змін у процесі деінституціалізації* [Електронний ресурс] */ Ж. В. Петрочко, Л. А. Пєтушкова* // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2021. – № 25. – С. 99-112. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

48. Петрочко, Ж. В. *Розуміння майбутніми соціальними працівниками та соціальними педагогами сутності та особливостей процесу деінституціалізації* [Електронний ресурс] / Ж. В. Петрочко, О. М. Денисюк // Професійна освіта:

методологія, теорія та технології. – 2020. – № 11. – С. 194-213. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

49. Петрочко, Ж. В. *Змістово-технологічне забезпечення соціальної роботи з дитиною, влаштованою в сім'ю патронатного вихователя* [Електронний ресурс] / *Ж. В. Петрочко, А. В. Демянцева* // Social Work and Education. – 2020. – № 7. – С. 186-200. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

50. Петрочко, Ж. В. *Особливості оцінки потреб дитини, яка виховується в інтернатному закладі, та її сімейного оточення* [Електронний ресурс] / *Ж. В. Петрочко* // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2021. – № 1(7). – С. 33-36. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

51. Петрочко, Ж. В. *Передумови та стратегічні завдання деінституціалізації в Україні* [Електронний ресурс] / *Ж. В. Петрочко* // Педагогіка і психологія. – 2018. – № 3. – С. 33-41. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

52. Петрочко, Ж. В. *Система захисту дітей в Україні: компоненти та кроки до оновлення* [Електронний ресурс] / *Ж. В. Петрочко* // Особистість у просторі виховних інновацій. – 2018. – С. 280-285. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua

53. Примірне положення про малий груповий будинок : затверджене постановою Кабінету Міністрів України № 926 від 31.10.2018 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

54. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України № 2342-IV від 13.01.2005. Дата оновлення: 15.02.2026 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

55. Про затвердження методичних рекомендацій щодо запровадження наставництва : Наказ Міністерства соціальної політики України № 1611 від 11.10.2017 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

56. Про наставництво : Закон України № 4744-IX від 18.12.2025 р. Закон набрав чинності 16.01.2026 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

57. Про наставництво [Електронний ресурс] / Родина для кожної дитини. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://dity.gov.ua

58. Про охорону дитинства : Закон України № 2402-III від 26.04.2001. Дата оновлення: 04.06.2026 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

59. Про соціальні послуги : Закон України № 2671-VIII від 17.01.2019. Дата оновлення: 07.02.2026 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

60. Програма підготовки наставників для дітей, які проживають у закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, з питань соціальної адаптації дітей та їх підготовки до самостійного життя : затверджена Наказом Міністерства соціальної політики України № 1763 від 07.11.2017 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

61. Програма шкільного наставництва в Україні [Електронний ресурс] : посібник / British Council. – Київ, 2023. – 66 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.britishcouncil.org.ua

62. Путівник з волонтерства в Україні. Законодавство, менеджмент, найкращі практики [Електронний ресурс] / Національна соціальна сервісна служба України. – Київ, 2023. – 89 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://cedem.org.ua

63. Роєнко, С. Соціально-правовий захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс] / С. Роєнко // Соціальна робота та соціальна освіта. – 2020. – Вип. 1(4). – С. 40–49. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua

64. Розвадовська, Т. В. Наставництво як педагогічний феномен [Електронний ресурс] / Т. В. Розвадовська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – 2018. – Вип. 24(2). – С. 140-147. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://er.ucu.edu.ua

65. Розвадовська, Т. В. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва [Електронний ресурс] : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки / Т. В. Розвадовська ; науковий керівник Р. Х. Вайнола ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021. – 312 с. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://enpuir.udu.edu.ua

66. Розвадовська, Т. Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки [Електронний ресурс] / Т. Розвадовська, М. Братченко // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактор-

упорядник: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич : Гельветика, 2018. – Вип. 21, Том 2. – С. 149-155. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://aphn-journal.in.ua

67. Розвадовська, Т. Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах [Електронний ресурс] / Т. Розвадовська, М. Береска // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2020. – Вип. 31, Т. 4. – С. 93-98. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.aphn-journal.in.ua

68. Сердечна, І. Л. Виховання та наставництво: співвідношення понять [Електронний ресурс] / І. Л. Сердечна // Соціальне забезпечення та соціальна робота в умовах сучасних викликів : зб. матер. Другої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 травня 2025 року). – Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2025. – С. 123-127. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://univer.km.ua

69. Спіріна Т. П. Програма менторської підтримки вразливих груп населення. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. 2013. № 1. С. 132–137.

70. Стратегія забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки : схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1201-р від 26.11.2024 [Електронний ресурс] // РАДА. Верховна Рада України. Законодавство України. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua

71. Сургова, С. Дослідження сучасних тенденцій впровадження інституту наставництва в Україні [Електронний ресурс] / С. Сургова, О. Файчук // Ввічливість. – 2022. – Вип. 5. – С. 82-88. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua

72. Тєрєхова, Л. Г. Наставництво як форма соціальної підтримки дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування [Електронний

ресурс] / Л. Г. Тєрєхова // Матеріали ІІ етапу Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Соціальна педагогіка» серед студентів закладів вищої освіти, 25-26 квітня 2019 р. – Умань, 2019. – С. 60-62. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://hnpu.edu.ua

73. Токар, О. Одна історія про найдорожчий подарунок і наставництво для дітей-сиріт [Електронний ресурс] / О. Токар // Трибуна історії Сумщини. – Електронні текстові дані. – Дата публікації: 24.04.2025. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://trybuna.sumy.ua

74. Удовенко, Ю. М. Розвиток наставництва для дітей-сиріт в Україні: концептуальні та методологічні засади [Електронний ресурс] / Ю. М. Удовенко // Psychological Journal. – 2019. – Vol. 5, Iss. 12. – P. 263-279. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://apsijournal.com

75. Філімонюк, А. С. Мультифункціональність сучасного педагога: коучинг, тьюторинг, фасилітація, менторство – як інструменти формування професійної компетентності [Електронний ресурс] / А. С. Філімонюк // Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 7 листопада 2025 р. / редактор В. В. Ягоднікова. – Одеса, 2025. – С. 174-176. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://repositsc.nuczu.edu.ua

76. Хлєбік, С. Р. Наставництво як форма соціальної підтримки випускників інтернатних закладів в умовах соціального гуртожитку [Електронний ресурс] / С. Р. Хлєбік, А. В. Лук’яненко // Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 березня 2023 року, Київ) / редактор Ю. М. Швалб. – Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2023. – С. 130-133. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://ecopsy.com.ua

77. Шлєіна, Л. І. Менторство як ефективний чинник впливу на розвиток освітнього простору [Електронний ресурс] / Л. І. Шлєіна, О. В. Зімонова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2025. – №1. – С. 155-160. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://dspace.luguniv.edu.ua

78. Ямковий, О. Ю. Технології наставництва у професійному розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти [Електронний ресурс] / О. Ю. Ямковий, О. А. Тітова // Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. – 2026. – № 11. – С. 71-78. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://journals.uzhnu.uz.ua

79. Ярмолинська, І. В. Аналіз зарубіжного досвіду реформування системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні [Електронний ресурс] / І. В. Ярмолинська // Інвестиції: практика та досвід. – 2019. – № 2. – С. 155–158. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: http://www.investplan.com.ua

80. A Mixed-Method Exploration of an emotion coaching approach within youth mentoring [Електронний ресурс] / Lindsey M. Weiler, etc. // Children and Youth Services Review. – 2025. – Vol. 171. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу:https://www.sciencedirect.com

81. Children and young people's participation in child protection: outcomes of transformative participation in international contexts [Електронний ресурс] / M. Petersen, etc. // European Journal of Social Work. – 2025. – Vol. 28(4). – P. 907–921. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.tandfonline.com

82. Francesca Pascale, Joern Block & Simona Zambelli. Purpose and Performance: Is There a Trade-off? A Comparison of Social and Non-Social Innovative Startups [Електронний ресурс] // Journal of Social Entrepreneurship. – 2023. – May 19. – P. 1-27. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.tandfonline.com

83. Keller, T. E., Garringer, M., Karcher, M. J., Ting, P. Mentoring Program Typology: Professional Mentoring Within the Universe of Youth Mentoring Interventions [Електронний ресурс] In: Eddy, J. M., Haggerty, K. P. Handbook of Professional Youth Mentoring. Springer, Cham. 2026. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://link.springer.com

84. Policy Brief – Keeping families together in Europe: дані про дітей в інституціях Європи, ризики інтернатного виховання / UNICEF for every child [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://www.unicef.org

85. Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie: Закон про діяльність публічну та волонтерство в Польщі- [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030960873/U/D20030873Lj.pdf

86. Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej: Закон про допомогу сім'ям і сприянню сімейних форм виховання в Польщі - [Електронний ресурс]. – Електронні текстові дані. – Назва з титул. екрану. – Режим доступу: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111490887/U/D20110887Lj.pdf

Додаток А

Інструментарій емпіричного дослідження

Напівструктуровані питання було використано для вивчення практичного досвіду наставництва, визначення основних потреб вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей, а також для формулювання методичних рекомендацій для наставників.

Питання до наставниці

1. Як ви дізналися про можливість стати наставником?
2. Чому ви вирішили стати наставником/наставницею?
3. Що це була за програма або організація?
4. Як виглядав процес подачі заявки?
5. Чи проходили ви відбір? як саме він відбувався?
6. Чи проходили ви навчання або підготовку перед початком наставництва? Що воно включало?
7. Чи пояснювали вам ваші обов’язки та правила взаємодії з дитиною?
8. Як ви розуміли свою роль у житті дитини?
9. Як відбулося знайомство з дитиною?
10. Як часто і в якому форматі ви спілкувалися?
11. Що ви зазвичай робили разом?
12. Чи вдалося вам встановити довіру з дитиною? Чому?
13. Які труднощі виникали у процесі спілкування?
14. Що було найскладнішим для вас?
15. Чи отримували ви підтримку від організації або закладу?
16. Які потреби дитини ви помітили під час спілкування?
17. Чого, на вашу думку, їй найбільше не вистачало?
18. Якщо досвід був не зовсім вдалим — як ви пояснюєте причини?
19. Що б ви зробили інакше зараз?
20. Яка підготовка потрібна наставникам?

21. Що варто змінити або покращити в наставництві?

Питання до закладу

1. Які основні соціально-психологічні та поведінкові характеристики ваших вихованців?

2. З якими труднощами ви найчастіше стикаєтесь у роботі з дітьми?

3. Чи реалізується у вашому закладі наставництво? Якщо так, у якій формі?

4. Як реагують діти на наставництво та інші форми підтримки?

5. Чи спостерігаєте ви позитивну динаміку у дітей після наставництва чи психологічної підтримки? Якщо так, у чому вона проявляється?

6. На вашу думку, яких видів підтримки дітям потрібно найбільше?

Психологічна підтримка

Побутова/матеріальна допомога

Інше

7. Чи складно дітям довіритися новій людині?

8. Чи мають вони до кого звернутися якщо виникають труднощі у взаємодіїї з наставником?

9. Як швидко встановлюється довірлива взаємодія між дитиною та наставником?

10. Наскільки наставники готові до активної та різнопланової взаємодії з дітьми поза межами стандартних зустрічей (спільні заняття, прогулянки тощо)?

11. Чи вважаєте ви наставництво корисною формою підтримки дітей?

12. Як би ви рекомендували або пропонували залучати нових наставників до закладу?

13. Які проблеми та труднощі найбільше впливають на ефективність наставництва у закладі?

14. Які заходи або підходи могли б покращити роботу наставників та підтримку дітей?

15. Як ви бачите ідеального наставника згідно досвіду вашого закладу?

16. Що ще потрібно змінити або покращити у системі наставництва, щоб вона давала більше користі дітям?

Додаток Б

Розшифровка інтерв’ю з наставницею NN1

Респондентка 1: наставниця NN1. Формат: напівструктуроване інтерв’ю. Ім’я дитини змінено з метою дотримання конфіденційності.

Інтерв'ю. NN 1. РОЗШИФРОВКА

[Мовець 2]

Тоді я включаю запис і одразу хочу подякуватти вам, що згодилися провести інтерв'ю.

Я хочу у вас запитати, чи пам'ятаєте ви, чи можете розказати оцей момент, коли ви зрозуміли, що я хочу бути наставницею? Що це був за момент і як ви до нього прийшли?

[Мовець 1]

Зараз розкажу. Я слідкувала взагалі за Уповноваженим в справах дітей, здається. Це ще були десь 2016-2017 роки.

І я дивилася ці дописи і вникала там, де вони писали про те, куди порухається взагалі система державна щодо сиріт, щодо інтернатства. І там йшлося, що інтернати це вже така віджила система, більш радянська, і держава переходить на будинки сімейного типу.

Тобто, хоче туди перейти. І там згадувалось трохи і про наставництво, але я не пам'ятаю багато. Я пам'ятаю момент, коли, і там були ще статті про те, що до дітей в інтернатах приходять волонтери на свята, дарують подарунки, але в них з забезпеченням таким немає проблем.

А є проблема залишитися з ними. І не просто, подарувати і піти, а, ну, як би, побути індивідуально з дитиною. Оце все в цьому варилося, а потім, здається, в 2018-му році я побачила, що прийняли закон про наставництво.

І там йшлося про те, що це як третій вид, є там усиновлення, опікунство і наставництво. І я подумала, що оці перші два види я не потягну, я сама там, ну, як би, ну, коротше, ще молода дівчина, мені там під 30. А наставництво я почитала і думала, о, якраз це те, про що говорили, що можна якось з дитиною налагодити контакт, створити її базу безпеки.

І це мені дуже відкнулося і я підразу звернулася в центр соціального службу по своєму району. І тоді ще, як би, тільки вийшов цей закон і законодавчо там все не було врегульовано в Кабміні, оці, там, треба ж договір про наставництво. Але вже вони запустили курси і я потрапила одна з перших на потік.

Ну, і там прийшла і мені сподобалось все.

[Мовець 2]

Добре, дякую. Ви трошки зачепило цю тему такої формальної історії, але можете детальніше, можливо, ще додати? От з того моменту, як ви вирішили, що вам хочеться, що ця форма вам доступна, ви то можете, інформаційно, як шукали, чи було достатньо інформації?

І як ставилися, наприклад, працівники, коли ви приходили і сказали, от я хочу бути наставницею, чи були вони відкриті?

[Мовець 1]

Насправді, я вражена, оскільки наші соціальні служби круто працюють. Я не очікувала від державних органів, в яких не дуже багато вкладається в держбюджету, працівники дуже круті. В мене відразу був супровід, треба було ще паралельно документи збирати.

Одна соціальна працівниця в моєму районному локації була, на курсах викладала, і взагалі був супер супровід. І до того моменту, як я зустріла дитину, це все взагалі було, як завжди, відчувала підтримку, знала, який

наступний крок, все супер було. При тому, що вони ще самі не знали, як так розумію, як точно все буде, тому що воно тільки ставало на рейки.

[Мовець 2]

А з моменту, як Ви пройшли навчання, чи довго тривав підбір пари?

[Мовець 1]

У нас вийшло так, що ми пройшли навчання і зібрали документи. Документи збирати було не дуже приємно. Тому що там було все в жутких місцях, ти шукаєш їх сам.

І виходить, ми як чекали, потім нам сказали, що треба ще один курс пройти формально. Коротше кажучи, Ви проходили той самий курс, тому що тоді ми його пройшли, а потім, коротше, там кабінт щось приймав. Нам сказали, що нам треба знову пройти формальний курс.

Ми пройшли і тоді вже після цього ми зустрілися ще в соцслужбі, здається, заповнили анкети щодо того, на яку дитину ми згодні, для того, щоб вони розуміли. Потім я чекала, ну я не згадаю скільки, але так, я вже навіть трошки призабула про це. Там, ну може місяця три точно.

І потім мені подзвонили і кажуть, що є дитина, можете приїхати подивитися. Це служба, там тільки візитку його, і просто розповідали про нього. І типу, погоджуються, чи ні.

І мене попередили про ризики, тому що вони там були в цьому кейсі. Ну і все.

[Мовець 2]

І як, от перша, підготовка до першої зустрічі. Чи була у вас якась допомога з боку самої служби і закладу? Як взагалі заклад ставився і як ви готувалися?

[Мовець 1]

Ну, якщо чесно, я зараз знаю, що більше до цього якось готують. Тоді особливо не готували. Мені просто розказали перед тим трошки його історію.

Це був хлопчик Коля (ім’я змінено), 15 років, мені тоді було 30. Це вже була така пара на ризик і мене попередили про це. Але я така, якщо чесно.

Я там в анкеті написала, що я згодна на будь-яку дитину. Ну, наприклад, з інвалідністю. Коротше, будь-яку дитину.

Зараз я розумію, що я не на будь-яку дитину згодна. Але це, мабуть, з досвідом. І це ж те, що цей хлопець, йому краще б чоловіка.

Але чоловіків не було. Ну, типу, у нас був один чоловік, але його дали іншому хлопцю.

Але цей Міша теж погоджувався на будь-якого. Дуже хотів, коротше, він дуже хотів наставника, тому отак от у нас склалася пара

Спочатку переговорила з директором, вона ж і опікувала Колю. Вона, типу, нормально відреагувала, на наступний раз ми домовились уже про зустріч. На зустріч мене ніхто нічого не готував.

Я не знаю, просто імпровізація була, так скажімо.

[Мовець 2]

А контакт складався?

[Мовець 1]

Як сказати? Ну, контакт складався. Хлопець сам хотів наставницю.

Він, ну, типу, сам йшов на цей контакт, він сам того хотів. Просто забігаються наперед, скажу, що я в цілому оцінюю те, як все відбулося. Я не скажу, що мені вдалося реалізувати цілі наставництва.

Там багато було помилок з мого боку зроблено. Ну, якось так, я пам'ятаю, що на перші зустрічі, здається, він уже мені говорив про щось. О, в мене телефон зламався. цікався, що ти мені зробиш, допоможеш.

[Мовець 2]

А ви проговорювали з ним оці моменти? На що ви готові чи не готові, в матеріальному сенсі, наприклад?

[Мовець 1]

Я проговорювала, що наставництво — це оце. Я твій друг, і я не для того, щоб тобі щось купувати, а для того, щоб допомогти тобі соціалізуватися. Ну, якось я іншими нормальними словами говорила.

Допомогти в навчанню, ти скоро вступаєш. Можливо, ти, не знаю, захочеш вчити англійську, я тобі допоможу з курсами і так далі. Ну, я це так появляла.

Але я дуже не стійка до маніпуляцій. І мені хотілося самі завоювати його прихильність. І коли ми вже, це затягаючи теж наперед, коли ми почали виходити з закладу, то почалася таке, ой, в мене наушники поламалися.

Ну я подумала, що, блін, наушники, ну, що там 300 гривень, ну, що, мені шкода. Зараз підемо, купимо, звичайні ці дротові. Тобто, я сама прогнулася вже одразу.

[Мовець 2]

Які потреби дитини ви помітили під час спілкування?

Чого, на вашу думку, їй найбільше не вистачало?

[Мовець 1]

Ну, от з точки теж соціальних... Ну, коротше, Коля представив себе так, що він дуже хоче цікавитися ІТ. Він хоче стати ІТ-шником.

Його цікавлять дрони різні, коротше, такі технічні штуки. Він хоче це вивчати. Я за це зачепилася, і в мене відразу виникла ідея така, що о, ми будемо дуже класно спілкуватись.

Якщо тобі це подобається, круто, ти зможеш стати добре на ноги. І я от з ним почала спілкуватися в цьому руслі відразу. Про соціальні навички я якось, мені здається, особливо і забула.

Ми ходили гуляти, я якось не звертала увагу, наприклад. Ми не заходили там спеціально. Я знаю, що зараз, наприклад, наставники роблять так, виділяють якусь суму, от сьогодні ми можемо витратити 300 гривень гуляючи.

От давай, наприклад, на кафе нам не висить, давай зайдемо. Що ми можемо купити? Витрати, що купити?

У мене це все пропало. Ми перший раз десь пішли пицерію поїли. Типу, що ти хочеш замовити, замовляй.

Потім ми ходили гуляти, ну, типу, по м'ялочі щось купували, перекусували там на вулиці. Але я якось про цю соціальну навичку взагалі забула. А це, типу, дуже погано, тому що потім у нас і виникла проблема з грошима.

Тому що він мене просив там поповнити рахунок, туди-сюди. Потім там далі пустив ще на якісь типи штуки. І коли вже він отримував стипендію, ми з ним спілкувалися.

Вже коли він навчався в технікумі, він вже отримував стипендію, він мені дзвонив, що «Ой, в мене стипендія закінчилась, немає, щоб випісти там і так далі, скинь 100 гривень». Зараз не забагато працює. І я, типу, намагалась вже вийти на цю розмову, «А як ти отримаєш гроші?».

Але то вже було якось пізно, якщо чесно. Там вже, ну, коротше, в мене вже не вийшло там якось впливати.

[Мовець 2]

А ви говорили про це з закладом? Чи була у вас якась підтримка, щоб запитати, порадитись?

[Мовець 1]

У мене... Нам говорили, що вас завжди, типу, чекає психолог. Ви можете приїжджати в соціальну службу, спілкуватись з психологом.

Мабуть, нам казалося звертатися до соціального працівника. Я пам'ятаю, що я їздила ще на... Нам пропонували такі збори наставників, де інші наставники діляться своїм, типу, досвідом. Мені давали якісь поради, я намагалась їх застосувати, але щось, не скажу, що дуже сильно виходило.

Тобто, якось, мені здається, дуже вплинуло те, що я на перших етапах прогнулась, він це побачив. І я там, наприклад, раз говорила, що давай там ти будеш розраховувати гроші, давай я там, типу, допоможу тобі з цим. І він

такий, ну, добре, давай останній раз, ти мені скинеш, я на наступний раз буду розраховувати.

Коротше, це мій такий характер, і я в цьому не була стійкою, я десь хотіла йому, типу, як заслужити його якусь прихильність, ніби у нас контакт буде через те, що я його так, типу, як, не знаю, жалію.

У мене була розмова з психологом, коли вже все пішло дуже погано, і я тоді, типу, згадала, що можна сходити до психолога. Просто у нас, у нас була така з ним лінія про навчання, я дуже, типу, засередилась на тому, що він пішов по IT, і я вже на все інше не звертала увагу, але і оця штука у нас не вийшла. І він пішов все-таки в технікум, ну, там закінчив певні курси, я йому знайшла ці курси.

Він погодився, і опікун його, і мама все-таки будуть навчатися в IT-кампанії, і він пропустить, як рік в технікум, він не буде вступати, а він провчиться в IT-кампанії. Там була IT-кампанія, яка, як вона на перший рік влаштовувала такі кемпи, потім пропонувала навчання. Ну, там ціла програма, коротше, це з соціальною службою, там все вже було перевірено, всі на це погодились.

Я була дуже рада, що він буде втілить свою мрію, він не піде на повара, на якісь технікум, куди їх тільки розставляють, а він піде по IT, це так перспективно, але він почав вчитися там і кинув. Він сказав, що я не хочу, він спочатку не пояснював чому, сказав, я не хочу, мені не подобається, я передумав, я хочу зі своїми друзями в технікум. Ну і зрозуміло, що ніхто не може його примусити, і він пішов в технікум.

[Мовець 2]

А як думаєте, це пов'язано з друзями, що друзі там?

[Мовець 1]

Ну, потім він розказав, що там оцей чоловік, який це все організовував, і він засновник цієї компанії, в нього є певна історія, він сам з дитячого будинку, тобто він сирота, і він так вирішив, допомагати дітям-сиротам. І у

них там була така релігійна складова, він їх заохочував молитися, це Колі дуже не сподобалось. По-друге, він був досить якраз опорним і таким досить жорстим, я так зрозуміла.

І Коля дуже це не сприйняв, він звик до жінок. У нього мама є, я з нею спілкувалася, вона мого віку, вона жила в Житомирській області, тобто він з нею спілкувався, там мама була, просто вона була позбавлена справ. І всі такі, і я така м'яка, і всі такі, ой, давай ми будемо з тобою говорити.

А там такий був чоловік, який брав ось такі їжові рукавиці, йому це не сподобалось, він втіканув, але він не зразу мені в цьому признався. А оцей шлях технікум, він був легший набагато, ну якби, там свобода плюс-мінус, ну, знову ж їм там, ну, не обіцявання, ну, степендію в нього, здається, і так, але, напевно, цю степендію він дуже типу розраховував там на степендію, він дуже розраховував, що йому тут видадуть квартиру, держава, і він там про все говорив, там мені дадуть, держава

[Мовець 2]

А як Вам здається чому у нього саме такий хід думок був?

[Мовець 1]

Взагалі, я пам'ятала, що він дуже був впадкій на оцы, там, наприклад, він мені присилав, здається, мені прийшла саме Виграш, лотерея, треба всього, там, щось.

Я кажу, Коля, це все розвод, не буде ніяких грошей.

Потім колись в нього були опікуни з Великої Британії.

Коли вони були маленькі, їм вистачило закладу, і взяли на них опікунство, родину. Вони поїхали з братом туди і деякий час пожили, але потім від них відмовились. Але, ну, вони були маленькі, і їм вони сказали, що це тільки на певний час, ти повернешся до нас.

Він вірив, і залишився з думкою, що ці люди колись його заберуть, він колись поїде до Великобританії. І от він жив цими думками.

Я думаю, це чисто через особливості психіки, через те, що, по-перше, він відчував себе все одно, ну, як, ну, можливо, якимось обділеним в тому плані, що, от, там, є якесь спільство дорослих, які там кидали його там певний час.

Потім сама атмосфера інтернатного заходу, де приносять речі, і вони їх просто беруть, приносять подарунки. От. І, я думаю, до мене він ставився, в першу чергу, як до ресурсу.

І мені це теж треба було врахувати. А я намагалась, у мене було таке враження, що такою дитиною можна встановити контакт такий самий, як з дітьми, ну, звичайно. От, що розуміння любові, у нас в цьому однакове.

Тому що він дуже швидко почав говорити, що я тебе люблю, там, я там скучаю за тобою, і так далі. Ну, так. Мені здається, це просто особливість психіки і атмосфери закладу.

Воно так склалося, що йому здавалося, що йому не треба бути там важко працювати, або якось працювати, а воно якось паде на голову, і взагалі йому винні.

[Мовець 2]

А Що ви зазвичай робили разом?

[Мовець 1]

Ну, вона була така практика, я проводила його до себе на роботу, показувала, як ми працюємо, там, і все. Але він на це говорив, блін, так круто, тупо тобі так повезло, а ви там тестуєтесь, я хочу працювати у тебе на роботі, і т.д. Але, ну, не знаю, я якось, тіпо, пояснювала йому, що я довго вчилася, ну, і працювала.

Ну і , по-перше, я кожен раз писала заяву на те, що я на наступний суботу приїду за ним. Я домовилась я буду приїжджати кожну суботу.

Якщо у мене будуть пропуски, то про це буде знати Коля, якщо я буде зі світу, і про це буде знати дезделегіст. А так ми бачимося кожну суботу. Я писала заяву цю суботу на наступну, що з такої-то годину він з новим наглядом, і я відповідальна за нього.

Я приїжджала, заходила до директора, потім, забирала, і ми сідали на таксі. Теж, тіпу, все, я це зробила направильно, тому що ми сідали на таксі. Тому мені так було зручно, що ми не поїдемо на трамвай.

Ну, багато разів ми їхали на трамвай, але їхали,в місто, і в нас кожен день була якась, кожен раз, була якась культурна програма. То ми їхали на роботу, бо в мене були робочі дні в суботу. То ми їхали гуляти, і були там, уже пізніше, були якісь мої друзі, частково.

Тому ми там виїжджали, наприклад, просто гуляти, або просто ходили там на виставку. Ну, якусь я, коротше, програму культурну влаштовувала, але я не влаштовувала йому цього в плані, що соціалізації, там, як витрачати гроші, ну, якось так. Я думала, що колись ми дійдемо до того, що я зможу його запросити у себе додому, і, наприклад, ну, там буде готувати, типа, там прати, та ще.

Але я думала, що це колись настане, цей час, але потім я побачила, що цього не варто робити. Ну, поки, ну, коротше. Тому що Коля такий, він був, воно, отак, потім, похоже, залазив, і в нього були такі моменти, потім пізніше, коли він говорив, типа, о, я хочу

Бути твоїм хлопцем. Ну, коротше, було таке. Все дуже на межі.

Нас попереджали, що у них може бути оця сексуалізація. І це просто певний такий прояв. Типу полюбіть мене через це.

Ну, якось. І я це теж помічала. І я така думаю, ні, додому не можна.

Тому що це занадто близько, так скажемо. По-друге, я не могла його залишити, наприклад, ночувати. Хтось з інших наставників я бачила вже перейшов на цей етап, що ночували.

Якось водили, у кого були родини, разом з родинами, іншими дітьми. А в мене така була ситуація, що я не ризикнула.

[Мовець 2]

Скажіть, а в який момент ви зрозуміли, що наставництво потрібно завершувати?

[Мовець 1]

Ну, перший момент був у мене такого розчарування якогось. Коли в нас не вийшла ця система з ІТ. І я така думаю, блін, а така чим я йому взагалі корисна?

А що я йому допомогла? Типу, я вже розуміла, що ця історія з грошима, вона вже пішла. Що я її не контролюю.

Потім, наприклад, соціалізацією якоюсь мене займалися. Я просто з ним говорила. Він, наприклад, почав курити траву з хлопцями.

Я просто з ним говорила. Типу, проводила якісь такі бесіди, але він вже був у технікумі. Він, по суті, наставництво мало завершитись, коли він вийшов із закладу.

У нас ми вирішили, що ми поговоримо про це. Я сказала, що я готова там з собою спілкуватись. Якщо тебе потрібно, ти мені дзвони.

Ми можемо зустрічатись. Ми вже не зустрічались по якомусь графіку. Просто іноді

він говорив, давай побачимося. Він вже в Києві навчався. Давай побачимося.

Я кажу, давай. Ми там десь в парку сиділи, розмовляли. Про те як справи

І це було більше, як так, вже друзі. Але все одно, я потроху там... Я якісь речі помічала, там, питала в нього.

В нього така вже посилася історія, що він в це життя, як би, окунувся, так скажемо. Він там мені говорив, що я там з мамою посварився. не розмовляє з нею.

Я там з ним про все говорила. Типу, ні. це ж твоя мама.

Ми так з нею були трошки в спілці. Ми з нею спілкувалися. Ну, отак от.

Просто я вирішила залишитись для нього. І я так для нього залишалась по 2000. Тобто, А потім Почалася півномасштабка.

Ми з ним зідзвонювалися просто. Де він, де я.

Потім зідзвонювалися. Десь в 2024 році у нас був останній контакт з ним. Через розкажу, як це було.

Він мені сказав. Я сама бачила, що на нього було підписано. Що в нього з'явилися якісь фотографії.

Типу, військові. Як з учебки, навчання. Я йому подзвонила.

Кажу, ой, , що це таке. Він каже, я в учебці. Я, типу, ну, як призвався.

Йому ж вже було 18. Тобто він вже був повновітній. Він призвався, тому що, ну, коротше. Він хотів, ну, виплати якісь.

Думаю, ну, цікаво. Не погано, з іншого боку. Він був в якійсь системі.

От. Він там дзвонив, розказував мені. Я вже, якщо чесно, він завжди розказував такі історії.

Типу, що я не розуміла до кінця. Розуміла, що десь він мене фантазував. А десь, типу, правда.

Він мені вже розказував, що він там мало не одружився на дівчині. Яку теж на навчанні там зустрів. І вона там щось завагітніла.

Коротше, такі всі ці історії. Я це, звісно, не могла перевірити. Просто там слухала. Потім, ми домовились, що я до нього приїду в його частину чи щось таке.

Він каже, у мене буде там день, коли я не буду там на чергуваннях і на навчанні. Давай приїдемо, приїдь, ми побачимось, поговоримо і все. І я тоді не в Києві жила за кілька днів.

Коли я буду в Києві, я тобі, типу, напишу. І от я там буду тиждень-два, як кажуть. Коротше, я приїхала в Київ, я йому пишу.

Він не відповідає. Я поїхала вже назад і думаю, ладно. Потім він знов через місяць-два з'являється.

Щось там... Ой, коротше, нас почали розподіляти. Я зрозумів, що я не готовий. Сказав, що його відпустили на екілька днів, попросив гррші на житло.

Я йому скинула там 800 гривень на хостел. І він після цього пропав.

Я йому подзвонила на наступний раз. І в нього були вимкнені телефони. Я всюди, в усіх месенджерах йому дзвонила. Нічого немає. В інстаграмі видалений аккаунт. В фейсбуці він теж не відповідає.

Ну, в мене не було вже зв'язку. Типу, до кого звертатися. Він вже не під наградою соціальних служб і так далі. Ну, і все.

І отак от і вийшло. Він отак пропав. Я про нього досі нічого не знаю.

В мене не виходило, може він змінив номер. Ну, коротше, так і залишилося, як кидаю повідомлення. І воно не причитане.

Ну, я після цього переставила намагатися зв'язуватися і так далі.

[Мовець 2]

А весь цей досвід, який стався, вам вдалося якось потім опрацювати? Знову ж таки, чи був якийсь запит у тих самих соціальних служб? Хоча б от після, до його повноліття.

[Мовець 1]

Мені, коли ми ще спілкувалися, коли ще він був в технікумі, мені прийшло повідомлення від соціального працівника. Чи хочу я, ще взяти дитину на ставництво. Типу, в мене не було опитування, як я вважаю, чи я справилась, чи не справилась, такого ніхто не практикував.

Я написала, що ні, знаєте, я ще спілкуюся з Колею, і я не бачу, що я хороший наставник. Я не бачу, що я можу це продовжувати. Тобто, поки я про це взагалі не думаю.

А опрацьовувала я сама з психологом своїм, поверталась до цього досвіду, тому що в мене було відчуття провини, що я цей обрив, що я не знаю, як він, мої очікування. Мені, насправді, я вважаю дуже позитивними психологів саме в соціальній службі.

Я жалію, що я не користувалась, я могла безкоштовно не ходити хоч кожен тиждень.

Це було набагато ефективніше і набагато краще для мене. Я б могла бути для Колі кращим наставником. І у нас була розмова, декілька розмов, і мене питали, що це для мене, чому я це відчуваю, а чому я в це пішла.

І вони допомогли зрозуміти мої очікування. Вони були за високі. У мене було уявлення, що я врятую цю дитину, що в неї має бути якось соціально приємне життя.

Мені здавалося, що я маю вплинути на нього, щоб він захотів того. А в нього є своя свобода волі, він сам вибирає, що взяти від мене, а що не взяти.

І в нього є своя психіка, своє складне влаштування. Він може те, що він може. Ну, і я зрозуміла, що дуже важливо — це мотивація.

Нас, наприклад, на тренингу, можливо, нас питали, яка вас мотивація. Ми там відповідали, що я хочу допомагати. А моя внутрішня мотивація була підсвідома інша.

Показати Собі, що яка б жопа не була прийде хтось, хто тебе полюбить, хто тебе врятує, хто буде поруч з тобою, і все буде добре. От я намагалась, це довести собі, а Коля був моїм об'єктом, по суті. Ну, десь, понятно, я його суб'єктність враховувала. Але якось умовно.

[Мовець 2]

А яку роль відігравав заклад, який Колею опікувався? Чи була можливість звернутися до них?

[Мовець 1]

Вони там, наприклад, ну я, наприклад, не знала, що в нього є мама, це якось так з'явилось в ході цього всього. Я не знала, що в нього є ще брат. Для мене це було важливо, і брат був, вони були роз'єднані, і частина, що мене Rjkz теж так втягнув, він хотів знайти свого брата, він хотів з ним спілкуватись, а там ця родина, ну цей дитячий будинок сімейного типу, де був його брат молодший, вона не дозволяла спілкуватись мамі, але Міші ще дозволяла, а потім на якомусь етапі заборонили і Міші спілкуватися.

Наприклад, ми виїжджаємо, і він мене просить, давай наступного разу ми поїдемо проварити і побачимо мого брата. Я кажу, , звісно, давай, я тебе відвезу туди. Але потім вона обірвала свій контакт, і він хотів його знайти, і ми про це говорили, він про це мріяв, він про це казав, я вийду з інтернату, я знайду свого брата, ти зможеш мені допомогти в тому.

Тобто певні речі, які випнули, я не дуже зрозуміла, як з ними бути, ну якось і не дуже питала, можливо, треба було все більше спілкуватися з соціальними працівниками, їх залучати теж до цього.

[Мовець 2]

Скажіть, будь ласка, чого вам, можливо, не вистачило від всіх учасників процесу цього наставництва? що б могло бути краще, щоб цей досвід був кращим?

[Мовець 1]

Мені здається, що дійсно ця підтримка... От ми, у нас так було зроблено, що ніби нас ведуть до етапу, коли видають нам дитину, а далі все. Ну, тіпа, ви самі.

І багато моїх, ну як, там частина, десь половина моїх людей, з якими я навчалася, групи, вони кинули, відмовились, вони не справились. І я пам'ятаю, на мене це теж вплинуло, я така подумала, що а я не така слабацька, я впораюсь, я буду йти до кінця.

По-друге, от я спілкуюся зараз з однією учною, яка знайомилась, яка уже робить тренінг по наставництву, вона якась займається пропагандою.

Понайомилась випадково, і вона виявилася наставником. І вона розповідала, що вона, наприклад, дає шаблони першої зустрічі, що варто сказати, як її варто вибудовувати. От мені цього дуже не вистачало, тому що я, може, щось там, ну, пам'ятаю, якось себе налаштовую, але потім приходить оцей момент, і в мене вилазить уже нові, оці всі мої страхи, я вже починаю, от, типу, хотіти сподобатись, ну, от, типу, втрачаю вже оцей якийсь настрой, який має бути, коли реальний контакт відбувається.

Ну, цього, да, мені не вистачало. Або там, наприклад, ситуації, які можна зробити, там, наприклад, давай сьогодні зробимо те-то, просто, я можу їх використати, може, ні, але оці шаблони- їх не було, нам просто сказали, ваше завдання, мета наставництва, це, це, це, це.

І я так тримала в голові, там, соціалізація, навчання, але якось я зачеплялася на навчання, і я цю соціалізацію взагалі забула.

[Мовець 2]

Ну, і, в принципі, дуже складно від теорії до практики переходити в будь-якій такій сфері.

[Мовець 1]

Ну, так, мені, мабуть, хотілося, щоб, от, коли була цей підбір, мені сказали, ну, мабуть, я все одно б не відмовилася, але мені б сказали, які це ризики. Типу, от, що може бути? Більше б сказали, там, про нього, можливо.

Та мені сказали, що він дуже хотів наставника, і я, сприйняла це як, ну, буду, типу. Але він це, я потім зрозуміла, що дуже хотів, тому що він будь-яку можливість, де є люди поза закладом, яких можна використовувати, для того, щоб вийти. І мені краще розуміло, спікнутися з реальністю, що, типу, там, це підліток, він може, там, це то, це то. Ну, коротше, нам якось, більше говорили про менших дітей.

А отак, щоб у нас окремо, наприклад, про підлітків була розмова, в принципі, не дуже. А підлітки це, взагалі, такий люд непростий. Я, ну, зовсім до цього була не готова.

[Мовець 2]

Дякую за відповідь. І наостанок – Дайте, будь ласка, три-п'ять порад, якы б ви сказали кожному наставнику.

[Мовець 1]

Порада перша. Зрозуміти свою реальну мотивацію, просто, тіпо, вивчитт це.

Не означає, що, там, відмовлятися треба, але просто, тіпо, можливо, там, з психологом її вияснити зі своїм. Зараз багато хто займається психологом.

.Друге. Не відходити від того, що тобі говорять на тренінгу.

Ну, тіпо, от все, що говорять, воно так реально і є. Ну, тіпо, не видумуватись, не перевірятись.

Третє. Користуватись усіма пропозиціями максимально, які дає соціальна служба. Дають психолога - користуватись. Ну, типу, наскільки є час, там, і все.

Дають, там, тіпо, можливість, там, звертатися до соціального працівника - Звертатися. Просто для профілактики поговорити. Навіть якщо здається, що все ок.

Четверте. Ну, та, дійсно, тримати контакт з іншими наставниками. Там, зі схожими кейсами. Тіпо, ділитися досвідом. Це добре.

Ну, і якось, мабуть... А, і ще. Добре оцінити свої сили.

Тобто, не з нарцисичної такої точки зору, що я і всіх дітей складних візьму. Я зможу реально оцінити ці ресурси. Емоційний, сенсовий.

Краще взяти менше, Ніж, там, ходити кожну суботу і потім вигоріти. Це буває досить важко. Це буває в житті навіть важко. Типу, оцінувати свій ресурс, стикатися з своїми обмеженнями.

[Мовець 2]

Я вам дуже дякую за щиру таку відкриту розмову. Дякую за те, що поділилися. Наше інтерв’ю це цінний матеріал для моєї роботи.

Додаток В

Розшифровка інтерв’ю з наставницею NS2

Респондентка 2: наставниця NS2. Формат: напівструктуроване інтерв’ю. Персональні дані дитини не розкриваються.

[Мовець 2]

Тоді я включаю запис і одразу хочу подякуватти вам, що згодилися провести інтерв'ю.

Розкажіть, будь ласка, від того моменту, коли ви зрозуміли, що готові бути наставницею, чи було вам складно знайти, куди вам йти, що робити, де шукати про це інформацію?

[Мовець 1]

Я дізналася про інстанцію від громадської організації. Відповідно, вони самі і проводили навчання, і проводили співбесіду. Тому мені це не було складно, але мені так пощастило, що в Києві була ця організація, де я проживала.

Але багато справді стикається такими труднощами. Більше все було складніше, коли я прийшла на навчання. Тут підготовка на наставництво, включає кілька етапів.

Співбесіда, подача документів, навчання, взаємодобір, укладання договірів, і власне наставництво. І в мене більше було нерозуміння, ніж тим, коли я прийшла на навчання і взаємодобором. Тобто мені здавалося, що я все від себе зробила, але не розуміла, що робити далі, до кого звертатись.

[Мовець 2]

Дякую. А те, що Ви казали про те, що воно стопорилося, це особисті причини, чи це пов'язано з тим, що якісь труднощі в установі саме регламенту цього процесу?

[Мовець 1]

Так, ну загалом це багато хто з цим стикається, це довгий взаємодобір. Тут мені не на руку грали зовнішні обставини, такі як ковід, а потім початок

полномасштабного і в зв'язку з ним евакуація закладів за кордон. І, відповідно, регіон, де я проживала, не було закладів.

І десь рік це зайняло, поки мені запропонували в інший регіон перевезти документи. Але загалом так, насправді це дуже рідко комусь щастить за півроку пройти цей шлях підготовки до знайомства. Часто це затягується.

[Мовець 2]

А чи пам'ятаєте, Ви першу зустріч, перший досвід як Ви до цього готувалися?

[Мовець 1]

Все почалося з дзвінка. Мені періодично дзвонили з закладу, щоб уточнити, чи нічого не змінилося, чи я ще готова до цього і чи я в Києві.

Тому що це був такий буремний час, коли багато хто виїжджав. І тому, коли вона мені вкотре подзвонила, я знала, хто це. Мені було дуже незручно говорити, я сідала на потяг в той момент, але вона мені подзвонила зі словами, що є дитина.

Я така, окей, вона питає, що вам зручно говорити. Я кажу, незручно, але я дуже довго цього чекала, тому розповідаєте. І мені зачитали анкету дитини.

Тобто те, що вона заповнювала по себе, якісь відподобання, що їй подобається, сім'я, братвіт і так далі. І те, що заклад заповнював. Ну, я вже так наперед забігаючи, тому що даних було, насправді, доволі мало.

І мені пощастило, що дитина доволі доросла, вона могла мені сама багато розповісти, але цього, звісно, було небагато.

Наступним етапом було, що я приїхала в Центр соціальних служб, оскільки договір тристоронній за законодавством, і підписує наставник представник дитини, тобто директор закладу і директор Центру соціальних служб, то я спершу з цим директором познайомилася. І вже наступний день, мені здається, це в той же тиждень було, що ми поїхали в заклад.

Тобто я спочатку мала розмову з представником дитини, тобто це директор інтернату. Знову ж таки, я розраховувала там більше запитати про дитину, якісь, не знаю, харчові алергії, якась історія. Що потрібно врахувати.

Але я побачила, що така інформація доволі обмежена, якось не дуже Було і багато її.

В принципі, далі вже мені привели дитину, і десь годину, часом ми могли з нею поспілкуватися.

Вона мені показала, де вона проживає, якісь ігри, сад. І як я готувалася, в принципі, ну, я так хвилювалася, звісно, з того, що в анкеті було сказано, що дитини любить малювати, тому я передала невеликий подарунок такий символічний, знову ж таки, для того, щоб це не було потім якесь зловживання, користування мною. Це була картина по номерах.

Плюс в школі вже висіла картина цієї дитини, вона мені показала, де вони там. І більше я так готувалася, що тут творить директор, а з ким спілкуватися, якісь такі рецепти. Мені соціальний фахівець допомогав.

Далі, в принципі, це моє наставництво. Воно має таку особливість. Мені особливо заклад не перешкоджав.

Тобто, я з нею бачилася за територією, я її забирала і могла з нею поїхати в парк або в магазин. Але мені особливо не надавали тим якоїсь інформації. Тобто, мене, насправді, це влаштовує, тому що я спілкувалася з іншими наставниками.

Часто є проблема з воротами, коли заклад, наприклад, контролює, не дозволяє викладатися за територією, маніпулює, наказує дітей, наприклад, що до тебе не приїдемо. Насправді, це щось таке. В принципі, в мене заклад, насправді, навіть такі буденні справи, як, наприклад, чи я приїду, чи не приїду, то я домовлялася напряму з дитиною.

Тому це так пройшли перші зустрічі. Ми ще кілька разів бачилися на території і далі ми уклали договір, який дозволяв закладу видати наказ про те,

що ми можемо виходити за територію. Тому десь, насправді, дві-три зустрічі ми бачилися в закладі, потім ми вже ходили в парк, а потім їздили кудись.

Це був середина квітня і виходить, що пройшов місяць і почалися ліфтні канікули, коли їх забрали на три місяці в табір. Тобто ми три місяці не бачилися і потім вже з вересня відбувалися зустрічі.

[Мовець 2]

Як з емоційної точки зору це було для вас і для неї? Чи складався контакт?

[Мовець 1]

Ну, насправді, тут просто проси були з характеру дитини. Так може нечемно говорити, але заклад про неї так каже, що вона дуже зручна. І це, насправді, за два роки так вона є.

Тобто вона доволі обмежена в емоціях, вона не проявляє там якихось ні сильну радість, ні там сумнів, ні якийсь істерик, плачу протягом всього часу. Тому, що початок, що завершення, він був теж такий доволі спокійний. Ну, звісно, я хвилювалася, бо я довго до цього чекала.

Але, насправді, більше якогось дискомфорту вона була пов'язана з документальними процедурами. Тобто пан директор закладу, заступник, соціальні фахівці. А з дитиною, ми, насправді, доволі легко знайшли спільну мову.

Але вона була більш така замкнута. Було дуже складно з неї витягнути якесь слово, якусь її думку, ставлення до чогось. Вона найбільше відповідала «Я не знаю».

Мовчала, могла просто за руку тягнути, але не говорити. Тому я відчувала, ну, звісно, якусь таку відповідальність, хвилювання. Я б не сказала, що це азарт, але таке, типу, як мені з нею налагодити зв'язок.

Насправді, більшість дітей цього закладу, і я думаю, що це поширена практика, вони сприймають наставників, як в легальний спосіб виходити за

територію. Тобто, там не йдеться при якісь високій матерії. Хтось спочатку ще намагаються там на гроші витягнути на якісь подарунки.

Ми, особисто, з Аліною, це доволі так одразу поговорили, що цього не буде. Але, ну, варто теж усвідомлювати, що діти це не ангели, які чекають, що хтось їм допоможе. Для них наставник це спосіб потусити, поїсти піццу.

І вже потім, дай Бог, що вони усвідомлюються, що це буде якийсь додатковий триумф. Але це діти. Це важливо дорослим теж не мати якихось зависоких очікувань про те, що їм будуть дякувати, чи щось такого.

[Мовець 2]

ще хотіла б запитати, які потреби, з Вашої точки зору були найбільш незакриті або найбільш боліли у Вашої менті?

[Мовець 1]

Окей. Ну, перш за все, це індивідуальна увага. Ну, це і очевидно, але і на практиці це було видно.

Тобто, те, що дитина в закладі, вона ніколи не має оцих очей, які захоплено дивляться тільки на неї, підмічають її успіхи, спостерігають якісь зміни в настрої. Тому, ну, в цьому і сила наставництва, що не потрібно бути якимось суперпрофесіоналом, щоб це надати. І це відчувалось прямо буквально з першої зустрічі, коли ми познайомилися, там мені показала там, де вона проживала, показала свій клас.

Коли ми зайшли до неї в клас, то нас обступили інші діти, вони запитували, хто я, чи буду я їй приносити гостинці. І вона прямо, при тому, що вона це не артикулювала, але вона мене взяла за руку, почала так тягнути. Тобто, був оцей момент, що для неї важливо, що там тільки я з нею бачусь.

Або, наприклад, її брати є теж в цьому закладі і, ну, я бачу, що вона не сильно захоплюється, що там вони до мене прибігають, теж обіймаються. Тому навіть, якщо ми спілкувалися якийсь час там з її братами, то, як я потім казала їм, що клас, ну, ми гарно провели, але я хочу ще з Машею поговорити і погуляти. Це перше.

Друге, це насправді, ну, теж, якби, очевидно, це якісь уявлення про світ. Тобто, я би це не назвала прямо освітою в такому класичному її розумінні, але це загалом викликає з першого пункту про індивідуальну увагу. Тобто, наставник, ну, на відмінну там від вчителя, який викладає матеріали, він може побачити, а де є прогалення.

От, я насправді бачила це, як, знаєте, недооблений пан, де з одного боку вона може добре розуміти там якісь речі, ну, мати життєвий досвід, окремо якихось складних обставин, як там вижити в цьому, але не знати чогось іншого, що насправді на її вік, ну, було би вже так непогано би знати. І тому ми через ігри, через якийсь там, слова, зокрема якісь нові слова їй пояснювали. Або коли ми просто гуляли, ну, це така у нас контактна, взагалі, була форма спілкування, ми гуляли і там спілкувалися в процесі.

Тобто, ми там їдемо, їде машина, і вона каже, о, вона там зараз на нас буде їхати. Я казала, дивись, в неї там включений поворотник, вона до нас не доїде, вона поверне раніше. І потім вона завжди звертала увагу там на це.

Або теж, що вона не розуміла там різницю вартості там за 100 грамів і за пачкую І, знову ж таки, вона проходила пропорції в школі, і я не знаю, чи вона їх засвоїла чи ні, але ми з нею в блокноті сиділи, писали пропорції і рахували, скільки буде там вага, його вартість за певну вагу. Або там, наприклад, вони майже мають безлімітний доступ до соцмереж і споживають не дуже якісний контент, на мою особисту думку, і тому вона може розуміти це таке згалтування, але не розуміти, чому йдуть місячні.

Тобто якісь такі речі. Тому якраз, ну ми багато спілкувалися в неформальному спілкуванні, і через це. В силу її віку і там якогось матеріальногго статусу, я не бачила потреби там в якомусь матеріальному забезпеченні, я її годувала, але там одяг якийсь, ну я не бачила сенсу його там купувати. Ну, і знову ж таки профорієнтація, вона була в восьмому класі. Тому прям так, щоб там ходити кудись, там, подавати документи, ми тут не

займалися, але ми багато говорили про професії, зокрема, ми там просто ходили гуляти в красивий університет і говорили там, ага, а ще можна сюди.

Тому що, ну, це дуже поширена практика, що діти мають доволі обмежений перелік варіантів для вступу. Зазвичай це якийсь заклад, куди мають уже якісь контакти, там, що я готую так, і всі діти йдуть вчитись, наприклад, на ювелірів

От, тому я, можливо, могла би більше якось включитись в профорієнтацію, але я не бачила від неї запиту і в себе не мала сильно ресурсу туди йти, тому таке. Але я дуже сподіваюся, що в неї зараз з'явиться нова наставниця і от оцей рік перед випуском, якраз буде інша людина, яка і підсвітить саме по підготовці, я б була дуже рада.

Я думаю, що іще така, типу, роль наставника – це прогалини досвіду, як я сказав про знання, але також про переживання чогось нового, наприклад, там, банально обрати їжу, а не їсти, яку тобі дають, приготувати собі їжу, прокласти маршрут, а не за тебе зроблять все.

Ось про цю самостійність, тому що в цьому віці дитина, яка живе в сім'ї, вона зазвичай має поступове збільшення відповідальності, тобто десь треба вимити посуд, десь за собою прибрати, десь іще щось, а знову ж таки, коли в закладі тобі дають їжу за розкладом, то ти не сильно маєш змог взагалі зрозуміти, що тобі подобається. Тому ми багато робили такого і просто пробували в якихось нових місцях, ходили до моїх друзів в гості, гуляли з собакою, багато чогось такого.

І ще я вважаю я вважаю, що наставник він показує те, що, наприклад, досвід того, що хтось добровільно з тобою проводить раз, досвід того, що хтось, хоча може бути вже і завершено стосунки, але він про це попереджає і робить це екологічно, досвід того, що хтось не кидає тебе. Тобто такі якісь речі. І мені було дуже важко наважитись на завершення цих стосунків, бо я відчувала таку дуже відповідальність і це дуже ексклюзивні стосунки, тому що я переїжджала, я обривала стосунки там і з друзями, і зі спільнотою, і з

колегами, але це все одно колективне, а тут це було прямо індивідуальне і це було мені складно.

Якраз супервізорка мені підсвітила те, що це важливо, якби я своїм завершенням покажу альтернативний спосіб. Тому що до цього як? Вона прийшла в школу, вернулася зі школи, їй сказали, що вона тут не живе, живе в інтернаті.

Вони поїхали в табір, їх повернули зовсім не в цей заклад. Дуже багато такої невисночності і я думаю, що наше завершення дало їй якусь таку визначеність і новий досвід завершення. Тому це те, що я можу так висвітити за ці два роки.

[Мовець 2]

Дякую. А от вже з точки зараз, вже на такому етапі завершення, як ви оцінюєте, чи вдалося збудувати певний рівень близькості?

[Мовець 1]

Насправді, для мене це було дуже складне питання. Я думаю, що у цієї дитині найкращий тип прив’язності і я дуже, ну вона, наприклад, мені там майже ніколи не дзвонила, дуже рідко коли писала, ну не знаю, не казала якихось таємних слів, могла не привітати з днем народження, і якось я все більше собі докеряла в цьому плані, що я не так роблю. Але, напевно, зараз, коли це завершилось, для мене це абсолютно позитивна історія.

І навіть в тому просто, як це завершилось, що вона не відреагувала істерикою, а я зазвичай просто така, ну окей, нормально. Я думаю, що, напевно, для її об'єму оцієї близькості, я думаю, що її достатньо. Хоча, якщо дивитися ззовні, то ті стосунки, які я маю зі своїми друзями, родичами, то для мене, в порівнянні, то здається, що ні.

Але, все ж таки, ми тут про дитину, а не про мене. Я хочу думати так, але це питання, яке мене турбувало весь час.

[Мовець 2]

Добре. я хочу ще запитати про підтримку на цьому шляху, які у вас були, в принципі, у вас, як у людини, опори, і як, і чи взагалі допомагали заклад, програма, і всі установи, які були дотичні?

[Мовець 1]

Так. Заклад не допомагав, але й не заважав оце насправді основне.

Тобто у нас були доволі такі дивні стосунки, я там спокувалася з дитиною і бачила сторожа, і все. Але мене це більш ніж важливо, тому що я знаю історію інші, коли заклад дуже втручається.

Центри соціальних служб. Вони мене завели в цей заклад, але там наступні цю року особливо не цікавилися. І в мене якась була така, напевно, претензія до них в цьому плані. Але зараз, дивлячись назад, коли я вже працюю в цій сфері, я розумію, що, ну, по суті, це добровільно і їм навіть особо ніхто не платить за те, що вони це роблять.

Вони можуть нічого не робити. Тому я вдячна, що, взагалі, ця соціальна працівниця у нас була так включена. Я знала, що там є психолог, до якого можна звернутися, але це офлайн.

Це не мій район, де я проживаю. І мені було дуже необхідно в заклад їздити, не говорячи вже там про до психолога.

Основним ресурсом все-таки для мене була моя дорослість, моя просто здатність себе підтримувати. Моя сім'я, мої друзі, інколи хтось з моїх друзів, хто поживе ближче до закладу, дали нам квартиру, де ми могли приготувати, їсти. Колись там хтось мене підвіз, або підказав якусь ідею, де тратити час, або просто коротко сказали добрі слова, що може бути теж підтримуюче.

Чоловік який, мені просто дві години їхати з закладу додому було, і там я могла зателефонувати і сказати, що я буду голодна, і він нам приготує вечерю. Це вже було для мене підбадьорюючим. Те, що мені вдавалося якось вкласти графік, що там, тиждень я працюю, суботу я їду в заклад, і там неділю я відпочиваю, то це теж цей режим і самообладання, якесь, воно допомагало.

Знову ж таки, дитина не виказувала якогось там бажання яскравого, тому що навіть інші діти з цього ж закладу, вони часто до наставників такі «А забери мене, а давай поїдемо, а приїдь ще завтра». У нас, в принципі, там, ми бачили десь два-три рази на місяць у такому режимі. І десь за місяців дев'ять громадська організація, яка мене тоді у 21-му році навчала, це виходить в січні 25-го, через великий термін, вони запустили групу підтримки для наставників.

І раз в місяць я туди ходила. Це було дуже класно побачити у цих наставників, , хто з яким досвідом стикався. Тому це була така основна підтримка.

І в процесі я працювала в офісі «Діймо». І я мала більше інформації, тобто я розуміла, як взагалі влаштовано це зсередини, такі труднощі.

Побачила, що в моєму випадку все ще супер, тому що там в багатьох областях наставництво взагалі немає. І згодом ми запустилися, від Діймо супервізії психологи та інших наставників. І коли це завершувалося, то я користувалася для себе сама.

Тому ось такі, напевно, основні вступи вийшли, що ми підтримували в процесі.

[Мовець 2]

Дякую. А чи був у вас більший запит на підтримку? Були якісь ситуації, коли розумілося, що от мені зараз потрібен фахівець, от я б порадилась?

[Мовець 1]

Так. Десь перші півроку, а це ж був для мене найскладніший час, коли я почала, але і дитина... Я просто очікувала, насправді, іншого.

Я очікувала агресії, сексуалізованої поведінки, вимагання грошей, якісь такі речі більше. А дитина така, вона все відповідає, не знаю, нічого не хоче, ти вгадуєш, що вона хоче. Коротше, було складно.

Саме на початку це було б більш потрібно. І навіть не скільки по роботі з дитиною, а й пояснення таких речей, наприклад, чи можна брати дитину на вихідній додому, тому що мені в закладі давали різну інформацію. І тут була

така ситуація, одна з найнеприємніших, коли я приходила в суботу і мені там адміністратор суботнього дня каже «Да, без проблем, приходьте, там у них будуть калікули, приходьте в середу, напишіть заяву, як завжди, і тіпа забирайте мене по дні».

Я вже там придумала, там, мені кажуть, бери піжаму, бери зубну щітку, ми там з тобою будемо вдома. Ну, там, придумала план. Я приїжджаю в захваті, а там інші працівники, тобто, які працюють по будням, і вони кажуть «Та це взагалі неправда, хто вам таке видумав?» і кричать на мене при дитині.

І в мене було таке, ну, нерозуміння, о чому справа, і я якраз набрала соціальну службу і перепитала в них, як це працює, вони кажуть «Ну, так, вони праві». Але, ну, виглядало це дуже дивно, бо дитина стоїть з піжамою і дивиться, як на наставницю ОРУть. Для мене це, як людини, яка там не в цій системі взагалі, це ненормальне спілкування між дорослими людьми.

І, от, напевно, такого більшого розуміння своїх прав в конкретному закладі не вистачало..

[Мовець 2]

А що для Вас як для особистості було найскладніше в цьому досвіді?

[Мовець 1]

По-перше, це точно змінило моє життя, бо я прийшла в цю сферу працювати. Зараз я один з провідних експертів наставництва в Україні і багато з цим працюю.

Давайте так, по-перше, щоб піднімалося. Прямо на першій зустрічі був момент, коли дитина мене побила на вулицю подивитися на їхній сад. В дощ.

І я така, тобі точно не треба вдягати куртку? А ти точно не запізнюєшся? Вона така, ну все нормально.

І потім за нами біжить якийсь класний керівник, і я така, ага. Тобто мені, попри те, що я намагаюся її десь догадити, розкрити, бо вона така доволі спокійна дівчинка, мені все-таки треба бути дорослим. І в багатьох ситуаціях мені, ну, я повертаюся до того, що я все одно доросла, і на мені

відповідальність про те, щоб вона не захворіла, про те, щоб ми були вчасно і якісь такі речі.

Ще я багато працювала з роздратуванням. В принципі, я схильна до роздратування.

І оскільки я дуже далеко до неї їздила, це півтори-дві години в одну сторону, потім її звідти відвезти в місто ще годину, повернути годину і назад дві години. Ну, це, по суті, випробування на тижневій основі.

І фінансово. Тобто, якщо я хочу їхати не на трамваї, а на метро, то будь-добра, 500 гривень в одну сторону. І часто я переїжджала туди вже роздратована.

Або, наприклад, коли їду, а вона каже, а я сьогодні не хочу, а я вже подолала великий шлях. Мене вчило теж повертатися до того, що я це роблю не тому, що я шукаю вдячності, я тут доросла, це мій вибір, в мене є ресурси на це.

Мене це вчило також те, що все змінюється, особливо з підлітками. Тому що та, яка вона була в 12, це зовсім не те, що в 14. Тобто ти не можеш зафіксувати стан.

Ще я точно прокачала креативність.

Особливо в зв'язку з локацією. Зимку тут дуже складно добиратись і там немає чого робити. Там немає ніякого кафе чи куди можна піти.

І я вчилася вигадувати, що можна робити, куди поїхати. Тільки у нас є варіанти. Коли, наприклад, дві зустрічі назад, ми приїжджаємо в торговий центр, починається тривога.

А цей торговий центр навколо цієї місцини. Тобто в мене є небагато варіантів куди іти.

І ми їдемо в університет.

І ми дуже гарно погуляли там на території університету. Такі – ага, окей, так можна. Тому я точно стала більш гнучка в плані планів.

Кілька варіантів активностей, настільні ігри, якесь там малювання. Такі речі я постійно використовувала.

Я очікувала, що я буду якось більше її жалітись, переживати. Якісь такі речі підіймуться. Але через те, що вона сама ставиться, окей, я це зчитувала це як психологічну травму, яка просто заблокована, замурована, захоронена. В мене не було такого – ой, бідна як тобі допомогти? Тому що вона сама до себе так не ставиться. Я бачила те, що вона хоче скоріше вирости, піти вчитися і бути самостійною. І я якось намагалася їй допомогти в цьому, показати, як я живу, як можна піти інакше, що можна робити.

Якоїсь такої прямо драми я не відчувала. Звісно, я дивилась і бачила, що діти не мають так рости, і це тільки мене запевнило в бажанні. Я хочу всиновити дитину в майбутньому, або прийняти кількох дітей.

Але це було більш раціонально. Звісно, це відкрило мені багато знайомств на групі підтримки. Інші наставники – це дуже цікаво, що це немає одного портрету. Не всі це молоді жінки без дітей, які хочуть до цього прийти. В когось дорослі діти, в когось є молоді діти, хтось вагітний. Це було дуже корисно.

Але це доволі проактивні люди, це було цікаво з ними спілкуватись. Це мене підштовхнуло до кар'єрних змін. І я зараз вважаю, що в мене робота мрії, тому що я розповідаю про наставництво, яким я і так займаюся.

Це доволі легко. І, знову ж таки, відчуваю, якесь покликання в цьому. Це відкрило мені багато можливостей.

[Мовець 2]

Я вам дуже дякую за щиру таку відкриту розмову. Дякую за те, що поділилися. Наше інтерв’ю це цінний матеріал для моєї роботи.

Додаток Г

Відповіді вихователькі та соціальної працівниці дитячого будинку Ochronka „Jurek”

Респондентка: вихователька та соціальна працівниця дитячого будинку Ochronka „Jurek”, м. Познань, Республіка Польща. У додатку подано україномовну версію відповідей, використану для аналізу досвіду організації підтримки дітей у закладі.

УКР ВЕРСІЯ

1. Чи реалізується у закладі підтримка дітей особами поза межами закладу?

Так, заклад співпрацює з іншими інституціями, фондами та приватними особами (волонтерами). Підтримка здійснюється переважно через індивідуальні зустрічі з дітьми, допомогу в навчанні (репетиторство з англійської мови), спільне проведення часу (наприклад, виходи за межі території закладу чи заняття з арттерапії), розвиток зацікавлень або розмови, спрямовані на емоційну підтримку. Епізодично також організовуються майстер-класи та розвивальні заняття. Вважаю, що така форма підтримки є дуже необхідною, особливо для дітей, які потребують постійних, безпечних взаємин із дорослим.

2. Як діти реагують на такі форми підтримки?

Діти по-різному реагують на всілякі форми підтримки. Буває, що на початку вони схвильовані та охоче співпрацюють, але трапляються також моменти, коли вони втомлені від того, що, перебуваючи в закладі, мають більше додаткових активностей, яких не мають їхні однолітки. Однак значно частіше й охочіше вони залучаються до пропозицій, пов’язаних із виходом за межі закладу та активним проведенням часу, ніж до терапевтичної роботи чи навчання.

3. Чи помітні позитивні зміни у дітей? Якщо так, то які саме?

Вважаю, що на це питання важко дати однозначну відповідь, оскільки функціонування дітей у закладах не завжди відбувається гармонійно. Проте, на мою думку, завдяки різним формам підтримки діти мають можливість переживати більшу відкритість у соціальних контактах, краще справлятися з емоціями в різних ситуаціях і братися за нові види діяльності. Усе це в ширшій перспективі позитивно впливає на формування їхніх установок.

4. Які основні соціально-психологічні особливості та потреби дітей у закладі?

Багато дітей мають за собою досвід занедбання, відторгнення або емоційної нестабільності. Вони часто мають труднощі з побудовою стосунків, низьку самооцінку та потребу в прийнятті й безпеці. Для них дуже важливими є передбачуваність, терплячість і відчуття того, що хтось є для них доступним.

5. З якими труднощами найчастіше стикається Пані у роботі з ними?

Найбільшим викликом є мотивування дітей до довготривалої діяльності. Часто виникають емоційні труднощі, виховні проблеми, імпульсивність чи брак віри у власні можливості. Додатковим аспектом є співпраця з батьками та родинами дітей, які перебувають у закладах опікунсько-виховного типу.

6. Чи дітям важко довіритися новій людині?

Діти часто перевіряють межі та наміри нових людей. Вони потребують часу, послідовності та стабільності, щоб відчути себе безпечно у стосунках.

7. Як швидко вибудовується взаємина?

Це дуже індивідуально. У деяких дітей взаємина розвивається після кількох зустрічей, іншим потрібні багато місяців, щоб відкритися. Ключовими є регулярність контакту та терплячість з боку дорослого.

8. Чи мають діти до кого звернутися у разі труднощів у взаєминах із ментором?

Важливо зазначити, що у закладі, в якому я працюю, немає посади ментора як працівника чи волонтера. Однак якщо під ментором ми можемо розуміти також педагога, який працює в «Охоронці», то так — діти можуть

розмовляти з вихователями, дирекцією або психологом. Важливо, щоб вони мали відчуття, що їхня думка є важливою та що вони можуть повідомляти про свої побоювання.

9. Як Пані оцінює готовність менторів до залучення (також поза межами формальних зустрічей)?

Це залежить від людини. Найціннішими менторами є ті, хто є систематичними, терплячими та розглядають взаємини довгостроково. Діти дуже швидко відчувають брак залученості або нерегулярність контакту.

10. Чи є менторинг, на Вашу думку, ефективною формою підтримки?

Так, за умови, що він ґрунтується на постійних взаєминах. Для багатьох дітей присутність одного залученого дорослого може мати величезне значення для емоційного та соціального розвитку.

11. Якого роду підтримки діти потребують найбільше?

Передусім стабільних взаємин, прийняття, відчуття безпеки та емоційної підтримки. Важливим є також розвиток соціальних компетенцій, зацікавлень і віри у себе.

12. Які найбільші труднощі або бар’єри у реалізації менторингу?

Труднощами може виявитися недостатня підготовка до роботи з дітьми, які пережили складний досвід.

13. Що можна було б покращити в системі менторингу?

Варто посилити підготовку менторів через навчання та супервізію, а також забезпечити їм постійну підтримку спеціалістів. Важливою є також добра співпраця між ментором і закладом.

14. Яким, згідно з Вашим досвідом, мав би бути «ідеальний ментор»?

Це людина терпляча, емпатійна, відповідальна та послідовна. Вважаю, що такий ментор уміє слухати, не оцінює, дотримується обіцянок і будує взаємини, засновані на довірі та відчутті безпеки.