



DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-3-564-578

EDN: VOMQXB

## Социальные функции наставников для выпускников детских домов (на примере Новосибирска)\*

Е.А. Попов

Алтайский государственный университет,  
ул. Димитрова, 66, Барнаул, 656049, Россия

(e-mail: [popov.eug@yandex.ru](mailto:popov.eug@yandex.ru))

**Аннотация.** Обращение к феномену наставничества продиктовано проблемой социального бытия индивидов и групп, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. В данном случае речь идет о выпускниках организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые испытывают адаптационные, социальные и социокультурные сложности после выхода из детского дома, и в этой ситуации возрастает роль наставников. В статье на основе полуструктурированных интервью с наставниками (N = 17) и выпускниками (N = 15) интернатов Новосибирска обозначены социальные функции наставников и отношение к ним со стороны их подопечных. Новосибирск выбран не случайно: здесь впервые в России был апробирован опыт наставничества для выпускников детских домов. В статье сделан акцент на выявлении социальных функций наставников исходя из концепции, согласно которой социальная функция — инструмент эффективного достижения значимых для общества или его групп целей. Были выявлены следующие социальные функции наставников: социализирующая, социально-коммуникативная и социокультурная. Данные функции позволяют трактовать наставничество не только как педагогический феномен, но и как социальную практику, определяющую взаимодействие представителей разных социальных групп/общностей. Такое взаимодействие носит целенаправленный характер, отражает полноту жизненного мира субъектов и их ценностные ориентации, формирует смыслжизненные установки и в целом повышает качество жизни. Исследование показало, что опыт взаимодействия наставников и их подопечных носит позитивный характер и способствует улучшению социального бытия выпускников. Были выделены ключевые маркеры отношения наставников к социальным практикам организаций, проанализированы оценки роли организации в становлении личности и формировании ее ценностных ориентаций. Представленный в статье подход позволяет рассматривать наставничество как важный фактор социализации.

**Ключевые слова:** социализация; социальная адаптация; мотивация; ценности; наставничество; выпускники детских домов; функции наставничества

---

\*© Попов Е.А., 2023

Статья поступила 28.02.2023 г. Статья принята к публикации 15.06.2023 г.

Наставничество — это социальная практика помощи людям на определенных этапах их социализации и адаптации, а также в трудной жизненной ситуации, поэтому столь высока роль наставников для выпускников организаций для детей-сирот (интернатов). Группа выпускников наиболее уязвима перед серьезными жизненными испытаниями, им приходится сталкиваться со множеством повседневных вопросов, ответы на которые им сложно дать самостоятельно. Оказать им поддержку и помощь могут наставники — как агенты социализации, главная функция которых — способствовать успешному вхождению выпускников интернатов в полноценную взрослую жизнь. Выпускники интернатов испытывают сложности с адаптацией к взрослой жизни, принятием важных решений, выработкой перспективной жизненной стратегии и преодолением девиантного поведения. Обобщенный «портрет детдомовца» выглядит следующим образом: неприспособленность к быту, потребительская позиция, неумение планировать расходы, низкий уровень знаний и мотивации, незаинтересованность в трудовой деятельности и т.д. [9]. Исследование данной проблемы позволяет определить сильные и слабые стороны наставничества для выпускников интернатов через выявление его социальных функций.

В 2016 году Минобрнауки России объявило тендер на разработку и внедрение технологий социализации воспитанников интернатов, и необходимость таких технологий обосновывалась следующими данными: «только около 25 % выпускников из числа детей-сирот успешно адаптируются в обществе. Особые проблемы возникают с воспитанниками и выпускниками “группы риска”: дети с асоциальным поведением, дети в конфликте с законом, несовершеннолетние беременные и молодые мамы. Воспитанники... как правило, не готовы к выпуску при нынешней (закрытой) системе обучения» (1). На 2017 год в стране насчитывалось 602 интерната с 22 тысячами воспитанников (2), по итогам 2020 года численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 14079 человек (3). Количество выпускников интернатов на конец 2019 года составило 8724 человека, из замещающих семей — 44565 [19]. В целом по стране к концу 2020 года наблюдалась тенденция к снижению числа интернатов и находящихся в них воспитанников, а также выпускников (4). Однако, согласно данным проведенного исследования, уровень социальной напряженности в интернатах сохраняется, а выпускники нуждаются в помощи со стороны наставников.

Методология нашего исследования в основном определяется структурно-функциональным подходом, позволяющим выявить социальные функции наставников в их взаимосвязи и определить некоторые структурные черты социальной практики наставничества с учетом тех ключевых задач, которые она призвана решать. Данная методология направлена на обоснование гипотезы исследования: реализация социальных функций наставников для выпускников детских домов определяется не только со-

циальной напряженностью в обществе, но и возрастающей потребностью субъектов в адекватной оценке социальной реальности и в формировании ценностных установок, необходимых для выстраивания жизнеутверждающей стратегии индивидуально-личностного развития и активной включенности в социум.

Зарубежные исследователи подчеркивают отсутствие у выпускников необходимого социального опыта для принятия ответственных решений [8; 29; 33] и акцентируют риски, напряженности и стрессы, которым подвержены выпускники, следовательно, роль наставников должна сводиться к помощи в преодолении этих состояний [30; 34; 39]. В зарубежных разработках преобладает интериоризационный подход к наставничеству, восходящий к психологии и социологии личности и рассматривающий преодоление трудных жизненных ситуаций как необходимое условие социализации. В отечественной традиции сложился несколько иной подход — он подчеркивает особую роль наставника на всех этапах социализации воспитанника. Согласно пункту 57 Постановления Правительства РФ от 24 мая 2014 года № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», на интернатные организации возлагаются обязанности по подготовке детей к самостоятельной жизни, обучению реализации своих прав и исполнению своих обязанностей, а также по оказанию консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи и содействию в получении образования и трудоустройстве. В связи с данной нормой включенность наставника в жизнь воспитанника на разных этапах его жизни становится необходимостью.

Некоторые исследователи считают, что после принятия постановления «появился новый критерий оценки результатов постинтернатного сопровождения — субъективное благополучие выпускника» [14. С. 213], а постинтернатная адаптация предполагает обеспечение интеграции индивида в социум [4; 13; 18; 24; 25]. Соответственно, важная роль отводится наставникам, которые в работе с выпускниками интернатов должны «актуализировать их личностные ресурсы и преодолевать личностные дефициты» [18. С. 112]. Как правило, в изучении наставничества используется методология эколого-динамического и ресурсного подходов. В первом случае решение задач постинтернатной адаптации не зависит исключительно от характеристик выпускника — учитываются отношения «общество — выпускник», условия проживания выпускника, организация его сопровождения и его ближайшее окружение [13. С. 72–73]. Второй подход акцентирует внимание на потребностях выпускника (профессиональное самоопределение, повышение уровня образования и т.д.) и привлечении необходимых ресурсов для их удовлетворения. Некоторые аспекты данной методологии были использованы в нашем исследовании.

Можно выделить следующие ключевые характеристики наставничества: 1) это не инновация, а традиционный метод взаимодействия наставника и подопечного в решении конкретных проблем [3; 7]; 2) это вид отношений с преобладанием доверия, честности, надежности и объективности [16. С. 89; 28. С. 101]; 3) эффект наставничества обеспечивает индивиду «адекватный социальный фон» [26. С. 213; 37]. В то же время роль наставников в жизни выпускников определяется их социальными функциями как инструментами эффективного достижения значимых для общества или его групп целей [33. С. 70–72]. Вполне закономерно в этой связи, что «отношения между наставником и подопечным по своей природе гибки и могут сильно различаться по форме и функциям» [23. С. 233], а сами функции связаны с социальным опытом: наставничество «является фундаментальной социальной потребностью человечества наряду с безопасностью, религией, семьей» [15. С. 66].

В свою очередь, социологический аспект обозначенной проблемы затрагивает как вопросы адаптации индивида к новым условиям социальной реальности, так и перспективы институционализации наставничества [1; 2; 6; 11; 21]. Социологи ставят вопрос о «потребности в наставнике» как о возможности индивида преодолеть напряженность и конфликтность во взаимодействии с людьми и социумом [10], подчеркивая важность наставничества как социального партнерства [21; 22; 36]. В то же время наставничество может рассматриваться и как социокультурный феномен — «исторически сложившаяся, устойчивая и закреплённая нормами права и морали система отношений по поводу социального воспроизводства деятельности людей; институт, обеспечивающий процесс преемственности культуры, норм, ценностей, навыков и умений», и элемент «преемственности поколений» [7. С. 109–110]. В социологии идут дискуссии о социокультурных характеристиках повседневных практик россиян [12] и их роли в укреплении ценностной природы наставничества как способствующего формированию определенных ценностных установок как у наставников, так и у их подопечных [5; 17; 36], что также следует учитывать в оценке социальных функций наставников.

Эмпирическое исследование было проведено в период 2021–2022 годов с помощью метода полуструктурированного интервью: сначала были опрошены наставники, затем их подопечные. Опрос прошел в Новосибирске, где с 2014 года активно работает благотворительный фонд «Солнечный город», реализующий проект «Наставничество». Цель проекта — «сделать так, чтобы у каждого подростка из детского дома был неравнодушный взрослый-наставник», и данный подход уже применяется в 18 регионах России. В Новосибирске действуют пять детских домов с более чем 300 мест для сирот, в 2021 году выпускниками интернатов стали 78 человек. Количество наставников не постоянно, на момент проведения исследования в базе фонда «Солнечный город» насчитывалось 27 человек. Интервью были проведены с 17 наставниками и 21 выпускником интернатов Новосибирска. Все настав-

ники прошли подготовку в фонде «Солнечный город», имеют достаточный опыт взаимодействия с выпускниками, осуществляют наставническую деятельность в течение последних трех лет. Выпускники детских домов были отобраны через группу в социальной сети «ВКонтакте» «Союз выпускников детских домов Новосибирска». В среднем на интервью было затрачено не более одного часа, все респонденты ответили на все вопросы, отказов в ходе исследования не было.

Средний возраст наставников составил 44 года (самому молодому — 32 года, самому старшему — 53), незначительно преобладали женщины (10). Высшее образование имели 13 наставников, профиль образования — гуманитарный (11) и естественнонаучный (6), у 4 наставников среднее профессиональное образование. По роду своей деятельности наставники в основном были заняты в сферах образования, культуры, здравоохранения, физкультуры и спорта, туризма, некоторые имели малый бизнес или работали на должностях инженера, журналиста, агента по рекламе и т.д.

В основном возраст опрошенных выпускников детских домов — 19 лет (16) или 20–21 год (5), было опрошено 12 девушек и 9 юношей. С момента их выпуска из интерната прошло от года до полутора лет. Три участника исследования были студентами вузов, четверо обучались в системе среднего профессионального образования, 11 трудились в сферах торговли, почтовой связи, жилищного хозяйства, ремонта автомобилей и т.д., 3 человека не работали. Все информанты провели в разных интернатах Новосибирска более пяти лет.

В гайде интервью с наставниками было три основных блока: 1) отношение к системе интернатных организаций и их выпускникам; 2) личностные качества, убеждения и ценностные ориентации, позволившие стать наставником; 3) оценка своей роли в судьбе и повседневной жизни подопечного (социальные функции наставника). Гайд интервью с выпускниками содержал два основных блока: 1) нюансы восприятия взрослой самостоятельной жизни после выпуска из интерната; 2) отношение к своим наставникам. После проведения интервью были транскрибированы и были составлены соответствующие таблицы по обеим группам информантов.

Исследование имеет два ограничения. Во-первых, это отсутствие интервью с руководителями общественных организаций, представителями бизнес-структур, попечителями и меценатами, поддерживающими проекты наставничества для выпускников интернатов. Такие материалы могли бы дополнить картину поддержки выпускников совместными действиями наставников, представителей общественных структур и активистов. Во-вторых, в ходе интервью не затрагивался конфликтный потенциал взаимодействия наставников и их подопечных.

В ходе работы были выделены смысловые блоки, исходя из тех проблем выпускников, которые помогают решать наставники: 1) гуманистический

блок — восприятие субъектами социальной реальности и соответствующая адаптация к ней (основной проблемой выпускников становится обеспечение социальных связей, интеграция в социум с адекватной оценкой конфликтности, напряженности в отношениях и социальных практиках); 2) жизнеутверждающий блок — направленная социализация выпускников, связанная с формированием сплоченности и принятием ответственных решений, влекущих за собой в том числе правовые последствия; 3) стратегический блок — решение конкретных задач по управлению своим потенциалом — выстраивание приоритетов в образовании, труде, создании семьи и т.д., а также поддержание необходимого уровня социальной коммуникации.

*Гуманистический блок.* Восприятие социальной реальности и адаптация к ней в части следования образцам коммуникативного взаимодействия и преодоления напряженности — одна из ключевых проблем выпускников сразу после выхода из интерната. Так, выпускники нередко воспринимали социальную реальность как испытание или преодоление сопротивления по отношению к ним: *«взрослая жизнь — это не только праздник, это будни серые, беспросветные, не знаешь, куда идти и с чего начать»*; *«сначала было радостно: вот новая жизнь, все зависит только от тебя, но потом возникла масса вопросов, голова от них лопнет»*; *«жизнь, конечно, закрутилась серьезно, я вдруг понял, что нужно еще больше сил, чтобы справиться с проблемами»*; *«нужно многое преодолеть, чтобы понять как устроена жизнь»*.

Наставники также отмечали, что их подопечные сталкиваются со сложностями восприятия самостоятельной жизни, недооценивают повседневные проблемы: *«интернаты дали развитие, сформировали установки, но они не могут обеспечить уровень самостоятельности, не дают ощутить жизнь»*; *«в детском доме им было неплохо, есть забота, есть общение, но этого явно недостаточно: жизнь ставит перед такими ребятами множество вопросов, кто-то из них получит серьезные жизненные уроки»*; *«это обычные дети, они еще слабые, это кажется, что они смелые, нет, это не так»*. В целом наставники не сомневаются, что интернаты способны формировать личность подростков, но в то же время признают недостаточность такого воздействия, отмечая отсутствие индивидуальной работы с подростками, установки на коллективное начало и стирание границ индивидуального пространства, неэффективность социальной поддержки: *«им прививают установку, что все будет в жизни хорошо, почти идеально, но это конечно же не так»*; *«им давали представление об идеалах, но в жизни и в интернате это все же разные представления»*.

В основе выбора деятельности наставника лежат определенные качества личности, убеждения и ценностные ориентации, поэтому не каждый может стать наставником — необходимо обладать «прочным гуманистическим потенциалом» — уважать людей, идти им навстречу, быть добрым, отзывчивым, способным оказать помощь или поддержку в трудной жизненной ситуации

[38. С. 112]. Респонденты убеждены, что в основе их выбора лежит убеждение в необходимости помогать людям и отношении к воспитанникам как остро нуждающимся в помощи и опеке: *«трудно пройти мимо таких детей»; «наставником быть тяжело и даже невыносимо, но потом чувствуешь, что мы с выпускниками на одной волне»; «стать наставником — это зов души»; «нужно знать, как предложить ребятам нашу помощь»*. Среди наиболее важных для наставника качеств респонденты назвали ответственность (14), способность сопереживать (12), знание жизни (12) и доброту (11), т.е. на первое место выходит рациональное отношение к своей деятельности — им приходится вместе с подопечными принимать ответственные решения.

*Жизнеутверждающий блок.* Наставники полагают, что выпускникам недостает жизнеутверждающего потенциала, связывая это с недостаточно направленной социализацией. Наставники выпускников выступают в качестве агентов социализации: *«я вижу свое участие в жизни ребят в том, чтобы они стали полноценными членами общества»; «они оказались одни, поэтому важно показать им, как все здесь устроено, что можно многого добиться своим трудом и отношением к окружающим»; «нужно сделать так, чтобы они не стали изгоями»*. Также наставники отмечали, что выпускники сталкиваются с проблемами вхождения в социальную среду практически сразу после выхода из интерната, т.е. роль наставников в социальной адаптации возрастает: *«я видела, как ему сложно, все было написано на его лице, но мы собрались с силами»; «мы сразу разработали план наших совместных действий, чтобы важные моменты сделать понятными»*.

Реализация наставниками социализирующей функции обеспечивает вхождение выпускников в социальную жизнь и привитие им социальных навыков. Данная функция реализуется и в конкретной помощи: например, наставники оказывали поддержку подопечным, когда те привлекались к ответственности за нарушения правопорядка — мелкое хулиганство и распитие спиртных напитков в общественных местах, нарушение тишины и покоя граждан в ночное время, неповиновение законным требованиям сотрудников полиции, мелкую кражу и т.д. При этом наставники не только присутствовали на юридических мероприятиях, сопутствующих данным случаям, но и привлекали для помощи адвокатов и сотрудников общественного фонда. Этот опыт дал им понять, что социализирующий фактор должен быть значительно усилен: *«после ареста я понял, что здесь нужен другой подход — важен жизненный урок, это лучший фактор воспитания»; «после тех событий пришлось засучить рукава и сделать план воспитательных мероприятий, все было сделано по науке, я консультировался со специалистами»*.

*Стратегический блок* раскрывает суть проблем выпускников, связанных с управлением собственным потенциалом. Так, большой объем работ был выполнен наставниками при трудоустройстве выпускников. Отвечая на вопрос «Как долго пришлось помогать подопечному при поиске работы

и трудоустройстве?», респонденты называли срок от 3 до 8 месяцев; примерно в таком же временном диапазоне их подопечные были вынуждены менять работу по разным причинам — из-за недостаточного профессионального опыта, в связи с нарушениями трудового режима (опоздания, невыполнение должностных обязанностей и т.д.), отказом от выполнения требований после испытательного срока, причинением порчи вверенному имуществу и др. В среднем наставники осуществляли сопровождение своих подопечных при трудоустройстве чаще двух раз в течение первых полутора лет и считают этот показатель довольно критическим для соответствующего этапа социализации, полагая, что он может быть скорректирован воспитательными мероприятиями (посещение спецкурсов «как найти работу», стажировки и т.д.).

Выпускники также отмечают социализирующую функцию наставников, и именно она повлияла на их позитивное отношение к своим наставникам: *«я понимал, что одному мне не пройти эти испытания, нужен был настоящий товарищ, я получил хорошую помощь»*; *«был страх, что не смогу влиться в эту жизнь, не было опыта, но пройти сложности мне помог наставник»*; *«я очень благодарна своему наставнику, потому что я многого не знала и не могла принимать решения, но его советы меня спасли»*. По шкале востребованности средний показатель наставничества достаточно высок — 7 баллов из 10. Сомнения по поводу эффективности наставничества выпускники связывают в основном со значительной возрастной разницей (между ними и наставниками), спецификой рода занятий наставников (*«она — учительница, с ней трудно, и читать книжки я пока не готов»*), излишней опекой и навязыванием своего мнения даже по простым вопросам. Вместе с тем некоторым выпускникам, напротив, не хватало внимания со стороны наставников: *«я была бы не против, если бы мы почаще общались, так я чувствую себя увереннее»*.

Несомненно, выпускники нуждаются в помощи наставников для улучшения социальной коммуникации, поскольку длительное время не могут выстроить серьезные отношения с другими людьми, которые, например, могли бы стать основой для семейных отношений. В этой связи принципиально важна социально-коммуникативная функция наставничества: в одном случае наставник помог своему подопечному записаться в спортивную секцию и занять место в команде, неоднократно посещал соревнования и замечал, как изменяются коммуникативные навыки подопечного в лучшую сторону, — *«он смотрел на всех косо, казалось, что вот сейчас возьмет и убежит из спортзала, но мы справились: он стал лучше общаться»*. Другой наставник оказал поддержку выпускнику в поступлении на курсы профподготовки, когда *«она боялась туда идти, не могла ответить на элементарные вопросы при записи на курсы»*.

Социально-коммуникативная функция реализуется и при поддержке подопечных в создании семьи. Наставники подчеркивали, что именно семья



является самым сложнодостижимым форматом отношений для выпускников по ряду причин: общая жизненная неустроенность, отсутствие необходимого социального опыта, снижение чувства ответственности перед другими, неустойчивое и критическое самовосприятие и т.д. Наставники давали советы по поводу семейных отношений, деликатно раскрывали подробности брака и рождения детей, в целом создавали у своих подопечных образ семьи как необходимого условия развития и «вживания» в социум.

Также наставники нацелены на приобщение своих подопечных к культурным ценностям и нормам, хотя «наиболее сложный момент в достижении результата во взаимодействии наставника со своим подопечным — это создание ценностно-нормативного континуума» [27. С. 28]. Для выпускников было важно, что их наставники стремятся обозначить ценностные приоритеты социального бытия и раскрыть их нюансы: *«мы все время говорим о том, что принято в обществе, а чего делать нельзя»; «наставник рассказывает случаи из жизни, и я понимаю, что он хочет показать, как в мире все устроено»*. Очевидно, что в действиях наставников проявляется социокультурная функция, помогающая адаптировать или включить выпускника в «ценностно-нормативный континуум». На вопрос о том, считают ли наставники важным направлением своей деятельности передачу ценностей и норм, они отвечали утвердительно: *«мы часто видим вокруг бескультурье и жестокость, так не должно быть, и важно это донести до наших ребят»*. В качестве инструментов приобщения к конкретным ценностям и нормам были указаны следующие: рассказы о жизненных ситуациях, совместные походы в театры, кино и музеи, запись в библиотеку и контроль ее посещений, просмотр научно-популярных и просветительских программ и т.д. Реализация социокультурной функции способна минимизировать последствия ценностно-нормативного диссонанса, при котором вероятность развития девиантного поведения у выпускников сохраняется или даже возрастает.

Таким образом, очевиден высокий уровень функциональности наставников на этапе постинтернатной адаптации выпускников — они принимают активное участие во всех сферах жизни своих подопечных, способствуют их скорейшему вхождению в социальную жизнь. Деятельность наставников связана не столько с удовлетворением частных потребностей выпускников, сколько с привитием им необходимых навыков и компетенций для самостоятельной жизни. Расширение «функционала» наставников определяется сложными моментами в жизнедеятельности тех социальных групп, представители которых оказались в трудной жизненной ситуации или столкнулись с объективными проблемами. Поэтому роли наставников становятся самостоятельным объектом научного исследования и предполагают выявление их социальных функций.

В ходе эмпирического исследования на основе статистических данных была выявлена тенденция к снижению количества интернатов и их воспи-

танников (и выпускников), но в то же время к увеличению числа проблем социального характера, с которыми сталкиваются выпускники; на основе полуструктурированных интервью были оценены разные аспекты взаимодействия выпускников и их наставников и выявлены основные социальные функции наставничества. На основе полученных данных можно сформулировать следующие рекомендации для улучшения работы наставников и развития социальной практики наставничества: гуманистический блок — наставники должны более активно включаться в жизнь подопечных еще на этапе их пребывания в детском доме, когда подросток не получает достаточных навыков для адекватной оценки социальной реальности, но в то же время практика наставничества должна следовать гуманистическим принципам открытого и заинтересованного участия в жизни людей, находящихся в трудной жизненной ситуации; жизнеутверждающий блок — наставникам необходимо делать ставку на коллективные (групповые) формы работы, возможно, на работу двух–трех наставников для небольшой группы выпускников; стратегический блок — для полноценного наставничества необходимо дополнительное образование и получение соответствующих компетенций.

### Примечания

- (1) Разработка и внедрение технологий социализации воспитанников организаций // URL: <https://rostender.info/region/moskva-gorod/23867540-tender-razrabotka-i-vnedrenie-tehnologij-socializacii-vospitannikov-organizacij-dlya-detej-sirot-i-detej-ostavshihsyabez-popecheniya-roditelej-i?rnd=1687284186>.
- (2) Статистика детей-сирот в России на 2021 год // URL: <https://obesppravovoe.ru/statistika-detej-sirot-v-rossii-2021-oficialnyj-sajt>.
- (3) Численность детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей в стационарных учреждениях социального обслуживания // URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/41601>.
- (4) Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-рик по России в целом и субъектам РФ «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за 2020 год» // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/17bc19963749a7f29e59d09c0c7e6faa>.

### Библиографический список

1. Аксенова О.В., Халий И.А. Современное развитие. К постановке темы исследования // Вестник Института социологии. 2018. № 24.
2. Ахмедова М.Г., Горелова Н.Н. Понятия наставничества и социализации // Социальная политика и социология. 2013. Т. 1. № 3.
3. Байер Е.А., Аваков С.И. Профессионально-значимые личностные качества наставника-волонтера в социализации детей-сирот // Вестник педагогических наук. 2020. № 2.
4. Бобылева И.А. Подготовка кадров для постинтернатного сопровождения сирот: анализ опыта // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № S2.
5. Быков А.В. Роль ценностей в профессиональном выборе молодых людей: к возможности социологического осмысления // ИНАБ № 2–2017. Занятость молодежи в мотивационном и структурном измерении. М., 2017.
6. Возьмитель А.А. Концептуальные основы социологии образа жизни // Вестник Института социологии. 2017. № 23.

7. *Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В.* Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии // Народное образование. 2019. № 5.
8. *Джой-Меттьюз Д.* Развитие человеческих ресурсов. М., 2006.
9. *Климов И., Абрамов Р.* Как сиротам помогают встроиться в общество // URL: <https://iq.hse.ru/news/196270157.html>.
10. *Коренькова М.М.* Потребность в профессиональном и личном наставничестве в современном социуме // Вестник Института социологии. 2019. № 29.
11. *Кочеткова О.Е., Пустовойт Н.В.* Наставничество как социальный феномен // *Modern Science*. 2020. № 5–4.
12. *Осадчая Г.И.* Социокультурные характеристики повседневных практик россиян. М., 2013.
13. *Ослон В.Н., Селенина Е.В.* Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3.
14. *Ослон В.Н., Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А.* Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6.
15. *Петровская Е.С.* Институт наставничества в военном летном вузе: проблемы и перспективы // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7. № 1.
16. *Поздеева С.И.* Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2.
17. *Пронина Е.И.* Формирование ценностей здорового образа жизни (по результатам опроса молодежи и подростков) // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания. М., 2019.
18. *Селенина Е.В.* Формирование социально-психологической готовности к первичному трудоустройству у выпускников интернатных учреждений // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1/1.
19. *Семья Г.В.* Сравнительный анализ постинтернатной адаптации выпускников из числа детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: двадцать лет спустя // Психология и право. 2021. Т. 11. № 4.
20. *Сизоненко Р.В.* Институционализация наставничества в современных социально-экономических условиях // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8.
21. *Скуднова Т.Д.* Институт наставничества как социальный феномен // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 1.
22. *Слободчиков В.И., Филатова Е.В.* Организация наставничества как формы социального партнерства в области профессионального образования // Вестник КемГУКИ. 2012. № 18.
23. *Соина В.М.* Наставничество как предмет научной рефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5.
24. *Телицына А.Ю.* Социальная адаптация детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения в замещающих семьях // Социальные науки и детство. 2021. Т. 2. № 2.
25. *Телицына А.Ю., Милакова А.Ю.* Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6.
26. *Фролова С.В., Базарнова Н.Д.* Наставничество и менторинг: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2.
27. *Carger C.L.* The two Bills: Reflecting on the gift of mentorship // *Peabody Journal of Education*. 1996. Vol. 71. No. 1.
28. *Clinard L.M., Ariav T.* What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective // *European Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 21. No. 1.
29. *Daloz L.A.* *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco, 2018.

30. *Gates L.B., Pearlmutter S., Keenan K. et al.* Career readiness programming for youth in foster care // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 89.
31. *Geiger J.M., Beltran S.J.* Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature // *Children and Youth Services Review*. 2017. Vol. 79.
32. *Geiger J.M., Piel M.H., Day A., Schelbe L.* A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 85.
33. *Kaye B.* Love “Em or Lose Em”: Getting Good People to Stay. San Francisco, 2019.
34. *Lenz-Rashid S.* An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 88.
35. *Meckford T.* Social Characteristics of the Most Relevant Social Transformations in the Conditions of Post-Capitalism. New York, 2017.
36. *Mendez A.* Mentoring as a Holistic Approach to Social and Academic Integration. URL: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/340170/Andres%20Mendez.Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
37. *Richert V.* Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter. Saarbrücken, 2018.
38. *Sinclair I., Gibbs I.* Children’s Homes: A Study in Diversity. Chichester, 2012.
39. *Teodorczuk K., Guse T., A du Plessis G.* The impact of positive psychological interventions on the hope and well-being of adolescents living in a child and youth care center // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2019. Vol. 47. No. 2.

DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-3-564-578

EDN: VOMQXB

## Social functions of mentors for graduates of orphanages (on the example of Novosibirsk)\*

E.A. Popov

Altai State University,  
Dimitrova St., 66, Barnaul, 656049, Russia

(e-mail: popov.eug@yandex.ru)

**Abstract.** The study of the phenomenon of mentoring is determined by challenges in the social existence of individuals and groups that find themselves in a difficult life situation. The article focuses on the graduates of organizations for orphans and children left without parental care, who face adaptive, social and social-cultural difficulties after leaving the orphanage, and in this situation the role of mentors is crucial. Based on the semi-structured interviews with mentors (N = 17) and graduates (N = 15) of orphanages in Novosibirsk, the author identifies social functions of mentors and the graduates’ attitude to them. Novosibirsk was chosen as the first city in Russia, in which mentoring system for graduates of orphanages was tested. The article focuses on the social functions of mentors based on the idea that the social function is an effective means for achieving goals that are significant for society or its groups. The following social functions of mentors were identified: socializing, social-communicative and social-cultural. These functions allow to define mentoring not only as a pedagogical phenomenon, but also as a social practice that determines the interaction

\*© E.A. Popov, 2023

*The article was submitted on 28.02.2023. The article was accepted on 15.06.2023.*

of representatives of different social groups/communities. Such interaction is purposeful, reflects the completeness of the subjects' life worlds and their value orientations, forms meaningful attitudes and improves the quality of life in general. The study showed that the interaction between mentors and graduates is positive and contributes to the improvement of the graduates' social life. The author identifies the key markers of the mentors' attitude to the social practices of the orphanage, their estimates of its role in the formation of personality and value orientations. The approach presented in the article allows to consider mentoring as an important factor of socialization.

**Key words:** socialization; social adaptation; motivation; values; mentoring; graduates of orphanages; mentoring functions

## References

1. Aksenova O.V., Khaliy I.A. Sovremennoe razvitiye. K postanovke temy issledovaniya [Contemporary development. On the formulation of the research topic]. *Vestnik Instituta Sotsiologii*. 2018; 24. (In Russ.).
2. Akhmedova M.G., Gorelova N.N. Ponyatiya nastavnichestva i sotsializatsii [Concepts of mentoring and socialization]. *Sotsialnaya Politika i Sotsiologiya*. 2013; 1 (3). (In Russ.).
3. Bayer E.A., Avakov S.I. Professionalno-znachimye lichnostnye kachestva nastavnika-volontera v sotsializatsii detej-sirot [Professionally significant personal qualities of the mentor-volunteer in the socialization of orphans]. *Vestnik Pedagogicheskikh Nauk*. 2020; 2. (In Russ.).
4. Bobyleva I.A. Podgotovka kadrov dlya postinternatnogo soprovozhdeniya sirot: analiz opyta [Personnel training for the post-orphanage support]. *Istoricheskaya i Sotsialno-Obrazovatel'naya Mysl*. 2015; S2. (In Russ.).
5. Bykov A.V. Rol tsennostej v professionalnom vybore molodyh lyudej: k vozmozhnosti sotsiologicheskogo osmysleniya [The role of values in the professional choice of the youth: On the sociological understanding]. *INAB 2–2017*. Moscow; 2017. (In Russ.).
6. Vozmitel A.A. Kontseptualnye osnovy sotsiologii obraza zhizni [Conceptual foundations of sociology of lifestyle]. *Vestnik Instituta Sotsiologii*. 2017; 23. (In Russ.).
7. Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V. Nastavnichestvo kak sotsialny fenomen: sovremennye vyzovy i novye realii [Mentoring as a social phenomenon: Contemporary challenges and new realities]. *Narodnoe Obrazovanie*. 2019; 5. (In Russ.).
8. Joy-Matthews D. *Razvitiye chelovecheskih resursov* [Human Resource Development]. Moscow; 2006. (In Russ.).
9. Klimov I., Abramov R. Kak sirotam pomogayut vstroitsya v obshchestvo [How orphans are helped in social integration]. URL: <https://iq.hse.ru/news/196270157.html>. (In Russ.).
10. Korenkova M.M. Potrebnost v professionalnom i lichnom nastavnichestve v sovremennom sotsiume [The need for professional and personal mentorship in the contemporary society]. *Vestnik Instituta Sotsiologii*. 2019; 29. (In Russ.).
11. Kochetkova O.E., Pustovoit N.V. Nastavnichestvo kak sotsialny fenomen [Mentoring as a social phenomenon]. *Modern Science*. 2020; 5–4. (In Russ.).
12. Osadchaya G.I. *Sotsiokulturnye kharakteristiki povsednevnykh praktik rossiyan* [Social-Cultural Features of Russians' Everyday Practices]. Moscow; 2013. (In Russ.).
13. Oslon V.N., Selenina E.V. Tekhnologiya postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov organizatsij dlya detej-sirot v protsesse polucheniya professionalnogo obrazovaniya i pri pervichnom trudoustrojstve [The technology of post-orphanage support during vocational education and primary employment]. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya*. 2018; 10 (3). (In Russ.).
14. Oslon V.N., Semya G.V., Kolesnikova U.V., Yarovikova O.A. Sub'ektivnoe blagopoluchie vypusknikov organizatsij dlya detej-sirot v razlichnykh usloviyah prozhivaniya [Subjective well-being of the graduates of organizations for orphans in various living conditions]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*. 2021; 26 (6). (In Russ.).

15. Petrovskaya E.S. Institut nastavnichestva v voennom letnom vuze: problemy i perspektivy [Mentoring in a military flight university: Problems and prospects]. *Povolzhsky Pedagogichesky Vestnik*. 2019; 7 (1). (In Russ.).
16. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak deyatelnostnoe soprovozhdenie molodogo spetsialista: modeli i tipy nastavnichestva [Mentoring as a support practice for the young specialist: Models and types]. *Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie*. 2017; 2 (16). (In Russ.).
17. Pronina E.I. Formirovanie tsennostey zdorovogo obraza zhizni (po rezultatam oprosa molodezhi i podrostkov) [Formation of the healthy lifestyle values (results of the survey of the youth and teenagers)]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya v svete sovremennogo nauchnogo znaniya*. Moscow; 2019. (In Russ.).
18. Selenina E.V. Formirovanie sotsialno-psikhologicheskoy gotovnosti k pervichnomu trudoustrojstvu u vypusknikov internatnyh uchrezhdenij [Social-psychological readiness for primary employment of the orphanage graduates]. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 2012; 1/1. (In Russ.).
19. Semya G.V. Sravnitelny analiz postinternatnoj adaptatsii vypusknikov iz chisla detej-sirot, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ej: dvadtsat let spustya [Comparative analysis of the post-orphanage adaptation: Twenty years later]. *Psikhologiya i Pravo*. 2021; 11–4. (In Russ.).
20. Sizonenko R.V. Institucionalizatsiya nastavnichestva v sovremennyh sotsialno-ekonomicheskikh usloviyah [Institutionalization of mentoring in the contemporary social-economic conditions]. *Obshchestvo: Sotsiologiya, Psikhologiya, Pedagogika*. 2021; 8. (In Russ.).
21. Skudnova T.D. Institut nastavnichestva kak sotsialny fenomen [Mentoring as a social phenomenon]. *Gosudarstvennoe i Munitsipalnoe Upravlenie. Uchenye Zapiski*. 2023; 1. (In Russ.).
22. Slobodchikov V.I., Filatova E.V. Organizatsiya nastavnichestva kak formy sotsialnogo partnerstva v oblasti professionalnogo obrazovaniya [Organization of mentoring as a form of social partnership in vocational education]. *Vestnik KemGUKI*. 2012; 18. (In Russ.).
23. Soina V.M. Nastavnichestvo kak predmet nauchnoj refleksii [Mentoring as an object of scientific reflection]. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2020; 5. (In Russ.).
24. Telitsyna A.Yu. Sotsialnaya adaptatsiya detej-sirot i detej, ostavshihhsya bez popecheniya, v zameshchayushchih semyah [Social adaptation of orphans and children left without care in foster families]. *Sotsialnye Nauki i Detstvo*. 2021; 2–2. (In Russ.).
25. Telitsyna A.Yu., Minakova A.Yu. Sotsialnye ustanovki vypusknikov detskih (internatnyh) uchrezhdenij v otnoshenii budushchego [Social attitudes of the orphanage graduates to the future]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*. 2021; 26 (6). (In Russ.).
26. Frolova S.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij [Mentoring: Analysis of the concept]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*. 2018; 61–2. (In Russ.).
27. Carger C.L. The two Bills: Reflecting on the gift of mentorship. *Peabody Journal of Education*. 1996; 71 (1).
28. Clinard L.M., Ariav T. What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*. 2010; 21 (1).
29. Daloz L.A. *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco; 2018.
30. Gates L.B., Pearlmutter S., Keenan K. et al. Career readiness programming for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*. 2018; 89.
31. Geiger J.M., Beltran S.J. Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*. 2017; 79.
32. Geiger J.M., Piel M.H., Day A., Schelbe L. A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*. 2018; 85.
33. Kaye B. *Love “Em or Lose Em”: Getting Good People to Stay*. San Francisco; 2019.
34. Lenz-Rashid S. An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes. *Children and Youth Services Review*. 2018; 88.

35. Meckford T. *Social Characteristics of the Most Relevant Social Transformations in the Conditions of Post-Capitalism*. New York; 2017.
36. Mendez A. Mentoring as a Holistic Approach to Social and Academic Integration. URL: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/340170/Andres%20Mendez.Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
37. Richert V. *Mentoring und lebenslanges Lernen. Individuelles Wissensmanagement im Informationszeitalter*. Saarbrücken; 2018.
38. Sinclair I., Gibbs I. *Children's Homes: A Study in Diversity*. Chichester; 2012.
39. Teodorczuk K., Guse T., A du Plessis G. The impact of positive psychological interventions on the hope and well-being of adolescents living in a child and youth care center. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2019; 47 (2).