

**Смольникова Ольга Николаевна**

канд. техн. наук, заместитель главы комитета

Ассоциация «Федерация профессиональных коучей и наставников»

г. Москва

## **РОЛЬ КОУЧ-КОМПЕТЕНТНОГО НАСТАВНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ЭКСПЕРТА**

***Аннотация:** в статье рассматривается роль коуч-компетентного наставника в профессиональном становлении специалистов помогающих профессий (коучей, психологов, консультантов). Представлена модель наставничества ФПКиН 2.0, интегрирующая экспертную, педагогическую и коучинговую функции. На основе качественных наблюдений, проведённых в рамках программы сопровождения «Наставник для коуча: от старта до платных клиентов», анализируется, как применение коучинговых компетенций влияет на формирование профессиональной идентичности начинающего эксперта. Сделан вывод о том, что коуч-компетентный наставник способствует переходу от состояния неуверенности и запроса на готовые алгоритмы к осознанной идентичности и устойчивости в практике.*

***Ключевые слова:** самоопределение, профессиональная идентичность, синдром самозванца, помогающие профессии, коуч-компетентный наставник, модель наставничества ФПКиН.*

*Введение.*

Профессиональное становление в сфере помогающих профессий (коучинг, психологическое консультирование, наставничество) сопряжено с рядом специфических трудностей. Начинающие эксперты часто испытывают неуверенность, сталкиваются с синдромом самозванца [1] и испытывают затруднения при переходе от теоретического обучения к платной практике. Высок риск разочарования и возврата к наёмной работе или полного ухода из профессии.

В этих условиях поддержка наставника становится критически важной. Однако традиционные модели наставничества, основанные преимущественно на передаче готовых алгоритмов и директивных указаниях («делай как я»), не всегда эффективны для формирования у начинающего специалиста собственной профессиональной идентичности. Более того, избыточная директивность может порождать феномен «наставнической зависимости» и тормозить развитие автономии [3].

Настоящая статья посвящена роли коуч-компетентного наставника – специалиста, который, сохраняя экспертную и педагогическую функции, использует коучинговый подход как основу для раскрытия потенциала наставляемого. Цель работы – на основе качественных наблюдений, проведённых в рамках программы сопровождения «Наставник для коуча: от старта до платных клиентов» (разработана Федерацией профессиональных коучей и наставников, ФПКиН), описать, как интеграция коучинговых компетенций влияет на формирование профессиональной идентичности начинающего эксперта.

Исследование носит разведывательный, качественный характер. В нём не использовались строгие количественные методы и статистические расчёты. Выводы базируются на анализе глубинных интервью с участниками, анкетировании и обратной связи, собранных в ходе программы. Основное внимание уделено описанию наблюдаемых паттернов и качественных изменений в самоощущении и поведении начинающих экспертов.

*Модель коуч-компетентного наставника: основные положения.*

#### 1. Понятие коуч-компетентного наставника.

Коуч-компетентный наставник – это профессионал, который в своей работе с наставляемым сочетает три функции [2; 5]:

- *экспертную* – передача актуальных знаний и рыночного опыта;
- *педагогическую* – структурирование процесса обучения, диагностика зоны ближайшего развития;
- *коучинговую* – сопровождение личностных изменений, работа с идентичностью и убеждениями, стимулирование самостоятельности.

В отличие от классического «ментора», который даёт советы и указывает путь, коуч-компетентный наставник действует как проводник: он помогает наставляемому не столько получить готовый ответ, сколько научиться задавать себе правильные вопросы, осознавать свои ценности и сильные стороны, видеть собственные возможности.

Коучинговая технология в контексте данной модели понимается как совокупность коммуникативных приёмов, направленных на активизацию рефлексии и ответственности наставляемого. К числу таких приёмов относятся:

- открытые вопросы («Что для вас сейчас самое важное?», «Как вы сами оцениваете этот шаг по шкале от 1 до 10?»);
- активное слушание с вербализацией и рефлексией чувств;
- метод шкалирования для оценки прогресса самим наставляемым;
- работа с ограничивающими убеждениями через когнитивные вопросы («Откуда взялось это правило?», «Что изменилось бы, если бы вы уже знали ответ?»);
- использование метафор;
- сохранение нейтральности и отказ от преждевременных советов.

Эти приёмы применяются не изолированно, а интегрируются в структуру диалога, дополняя прямую экспертную помощь.

## 2. Сравнение с альтернативными моделями наставничества.

В литературе описаны различные модели наставничества: директивная («учитель – ученик»), равного наставничества (peer mentoring), спонсорская [4; 10]. Каждая из них имеет ограничения при работе с начинающими специалистами помогающих профессий.

*Директивная модель* эффективна для передачи чётких алгоритмов, но может подавлять самостоятельность и формировать зависимость от наставника [3].

*Модель равного наставничества* не обеспечивает передачи глубинной экспертизы, так как оба участника находятся на сходном уровне.

*Спонсорская модель* («протееж») применима в корпоративной среде, но неприменима для самозанятого эксперта, который сам строит свой бизнес.

Модель ФПКИН 2.0 отличается от перечисленных тем, что:

- делает коучинговую компетенцию наставника не факультативным дополнением, а центральным элементом;
- ориентирована на открытый рынок и самозанятость;
- ключевым результатом считает не освоение инструментов, а сформированную профессиональную идентичность, которая, как предполагается, обеспечивает устойчивость практики.

3. Структура модели: три блока компетенций.

Модель ФПКИН 2.0 включает три группы поведенческих маркеров [2; 5].

*Базовые компетенции* (профессионализм, этика) создают основу для доверия и безопасности.

*Специальные компетенции* (управление договорённостями, организация взаимодействия, обучение) обеспечивают структурированность процесса и педагогическую эффективность.

*Коучинговые компетенции* (компетенция №6 – «Использует коучинговую технологию для эффективной коммуникации») являются ключевым отличием модели. Они включают: сохранение присутствия и нейтральности, глубинное слушание, стимулирование осознанности, работу с эмоциями, управление собственными эмоциями [5].

Именно коучинговые компетенции позволяют наставнику перейти от позиции «знающего ответ» к позиции «со-исследователя», что создаёт условия для формирования у наставляемого подлинного, а не заимствованного профессионального самоопределения.

*Формирование профессиональной идентичности: роль наставника.*

Профессиональная идентичность в помогающих профессиях – это не просто набор знаний и навыков, а внутреннее чувство соответствия выбранной деятельности, осознание своей уникальности и ценности для клиента. Согласно Э. Эриксону [6] и Дж. Марсиа [7], идентичность формируется через проживание кризисов и принятие решений. В контексте профессионального старта такой кризис переживает практически каждый начинающий эксперт.

На основе качественных наблюдений в рамках программы сопровождения можно выделить несколько типичных состояний, через которые проходит начинающий эксперт. Представим их в виде обобщённых этапов (таблица 1).

Таблица 1

*Наблюдаемые этапы формирования профессиональной идентичности и роль наставника*

Состояние / этап	Характерное самощущение	Запрос к наставнику	Роль коуч-компетентного наставника
Неопределённость («Я – недо-эксперт»)	Неуверенность, синдром самозванца, ориентация на внешние оценки	«Дайте готовый алгоритм, скрипты, проверенную схему»	Не давать сразу готовое решение, а исследовать: «Что для вас сейчас самое сложное?», «Что вы уже умеете и можете?»
Поиск уникальности («Я – продукт»)	Сравнение с коллегами, страх быть «таким же, как все»	«Помогите отстроиться, найти свою нишу»	Использовать вопросы о ценностях и сильных сторонах, удерживать от копирования чужих продуктов
Принятие ответственности («Я – автор»)	Осознание своей ценности, готовность назначать цену, делегировать	«Как выстроить процессы, масштабироваться?»	Поддерживать автономию, возвращать ответственность наставляемому («Как вы сами оцениваете это решение?»)

*Примечание. Выделенные этапы основаны на анализе интервью и анкет участников программы и не претендуют на статистическую репрезентативность. Они отражают качественные паттерны, наблюдаемые в процессе наставнической практики.*

Ключевое наблюдение: переход от первого этапа ко второму и третьему происходит не столько за счёт получения новых знаний, сколько за счёт изменения внутреннего диалога наставляемого. И в этом изменении решающую роль играет позиция наставника. Если наставник сразу даёт готовые решения (скрипты продаж, шаблоны упаковки), наставляемый может временно освоить эти инструменты, но не сформирует собственное понимание. Если же наставник с помощью коучинговых вопросов помогает наставляемому найти свои формулировки, свою

нишу, свой способ взаимодействия с клиентом, то формируется устойчивая идентичность.

Полученные качественные данные позволяют выдвинуть предположение о механизме влияния коуч-компетентного наставника на идентичность начинающего эксперта.

*Снижение тревоги через принятие.* Коучинговое слушание (без оценок, с попыткой понять мир наставляемого) создаёт безопасную среду. В такой среде снижается страх ошибки, а следовательно, исчезает потребность в «единственно верном алгоритме».

*Переход от внешней опоры к внутренней.* Постоянная практика возврата ответственности («Что вы сами думаете?», «Как вы оцениваете?») постепенно смещает локус контроля с наставника на самого наставляемого. Формируется навык рефлексии, который остаётся с человеком после окончания программы.

*Разрешение дихотомии* между ориентацией на социальные образцы («быть как все») и стремлением к аутентичности («быть собой»). Многие начинающие эксперты копируют успешный опыт коллег, что приводит к внутреннему напряжению. Коучинговые вопросы о ценностях и уникальности помогают легитимизировать собственный, пусть и не похожий на других, путь. Это снижает синдром самозванца.

Эти наблюдения согласуются с выводами мета-анализов [10], показывающих, что коучинговые интервенции значимо влияют не только на поведенческие результаты, но и на психологическое благополучие. Однако в данном исследовании не проводилось количественного сравнения с контрольной группой, поэтому сделанные обобщения носят предварительный характер.

### *Заключение*

В статье рассмотрена роль коуч-компетентного наставника в формировании профессиональной идентичности начинающего эксперта в помогающих профессиях. Представленная модель ФПКИН 2.0 объединяет экспертную, педагогическую и коучинговую функции, причём именно коучинговые компетенции (актив-

ное слушание, открытые вопросы, работа с убеждениями, возврат ответственности) выступают ключевым механизмом перехода наставляемого от состояния неуверенности и внешнего опорного к осознанному самоопределению.

Качественные наблюдения, проведённые в рамках программы сопровождения «Наставник для коуча: от старта до платных клиентов», показывают, что участники, взаимодействующие с наставниками, владеющими коучинговой технологией, демонстрируют положительную динамику профессиональной идентичности: снижение синдрома самозванца, прояснение ценностей, готовность к платным консультациям.

Практическая значимость модели состоит в возможности её использования для:

- подготовки и сертификации наставников в помогающих профессиях;
- разработки образовательных программ, в которых наставнические компетенции развиваются наряду с экспертными;
- создания внутренних стандартов качества наставнических услуг в профессиональных сообществах.

Дальнейшие исследования планируется направить на количественную верификацию выявленных закономерностей с использованием валидированных опросников идентичности и контрольных групп. На данном этапе представленные выводы могут служить основой для профессиональной дискуссии и пилотного внедрения коуч-компетентного подхода в практику наставничества.

### *Список литературы*

1. Clance P.R., Imes S.A. The Impostor Phenomenon in High Achieving Women // *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 1978. Vol. 15. No. 3. Pp. 241–247.

2. Курдина М.Н. Компетенции наставника как основа профессиональной идентичности / М.Н. Курдина // *Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 25–26 апр. 2024 г.)* / редкол.: О. В. Рыбина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 128–131.

3. Курдина М.Н. Наставничество для экспертов: возможности и вызовы / М.Н. Курдина // Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Санкт-Петербург, 27–28 февр. 2025 г.) / редкол.: О.В. Рыбина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 35–38. EDN PFTWRS
4. Parsloe E., Wray M. Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning. – Kogan Page, 2000.
5. Чернигова С.В. Влияние наставничества на развитие карьеры и бизнеса / С.В. Чернигова, М.Н. Курдина // Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Санкт-Петербург, 27–28 февр. 2025 г.) / редкол.: О. В. Рыбина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 183–188. DOI 10.31483/r-127082. EDN ITJGNV
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.
7. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. Vol. 3. No. 5. Pp. 551–558.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОДЭК, 2004. – 600 с. EDN QXMAWB
9. Смольникова О.Н. Развитие предпринимательского мышления у начинающих коучей и экспертов в наставническом треке: методология проектирования индивидуальной стратегии / О.Н. Смольникова // Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 26–27 февр. 2026 г.) / редкол.: О.В. Рыбина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026 – С. 198–204. EDN VDBQJW
10. Jones R.J., Woods S.A., Guillaume Y.R. The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2016. Vol. 89. No. 2. Pp. 249–277.