

РЕФЛЕКСИВЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА КОНСУЛТАТИВНИ УМЕНИЯ

Ирена Левкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Различните форми и нива на консултираща дейност представляват съществена част от професионалната дейност на психолога. Статията представя модел за формиране на консултативни умения, който се основава на теорията на транзакционния анализ. Той дава възможност на студентите да изградят някои базисни умения за саморефлексия и рефлексия в процеса на психологическото консултиране.

Keywords: reflective model, counseling skills, psychological counseling

В обучението на студентите от специалност „Психология“ особено важно място би трябвало да заемат дисциплините, които предлагат не само теоретични познания в съответната област, но също така и възможност за получаване на практически познания и формиране на умения. Позовавайки се на данни от изследване на студенти с полувисше образование, проведено през 1993 г. в рамките на обучението по Наредба №1, Стаматов заключава: „Налага се един общ извод – липсва нагласа за рефлексивен анализ“ (Stamatov & Toruzov, 1993: 24). Основният извод на публикацията е, че: „Построяването на конструктивно-методически схеми на основата на водещи идеи във формите на обучение е необходимо да промени статуса на студента – от обучаван в обучаващ се“ (Stamatov & Toruzov, 1993: 25). В духа на този извод, който десетилетия по-късно все още остава актуален и като стремеж за подобряване практическата подготовка на студентите, в рамките на избираемата дисциплина „Основи на транзакционния анализ“ беше апробиран експериментален модел за изграждане на рефлексивни консултативни умения. Този експериментален модел има три теоретични източника: транзакционния анализ, учението за рефлексията и теорията за ситуациите и ситуационните редове.

Теоретични основи на експерименталния модел

1. Транзакционен анализ. Транзакционният анализ се явява теоретичната основа и практическият метод, които осигуряват съдържателната страна на експерименталния модел.

Голяма част от студентите проявяват засилен интерес към дисциплините в областта на консултирането. В учебния план на специалността в ПУ освен задължителната дисциплина „Увод в консултативната психология“ студентите изучават и избираема „Основи на транзакционния анализ“ (ОТА). Курсът има за цел не само да запознае студентите с основните понятия на ТА, но също така и с конкретни прийоми за консултативна дейност на нулево (информиране), на първо (анализ на състоянията на егото) и второ (анализ на простите транзакции) ниво на ТА. Тези нива на анализ могат да бъдат успешно използвани в работата на училищния психолог, на психолога в организацията (Weekum, 2012: 126 – 133) за разрешаване на конфликти и др. под. без допълнително специализирано обучение по ТА. Самият ТА, като теория и практика, според Кийт Тюдор „има повече претенции към това да бъде кратка терапия (респективно – консултиране – б.м.), отколкото много други теоретични ориентации“ (Tudor, 2010: 10). Наличието в програмата на блок часове, включващ лекции и упражнения, дава възможност за изграждане на теоретико-практическа система за формиране на важни практически умения в областта на консултирането. Съсредоточаването на голяма част от тези упражнения в областта на саморефлексията и рефлексията запълва естествената празнина в обучението на студентите бакалаври, възникваща поради това, че учебният план не позволява да се включи в достатъчна степен изключително необходимата за един практикуващ психолог практика, свързана със самопознанието както като личност, така и в процеса на консултирането. В доклада се предлага адаптиран модел за рефлексивно обучение на студентите в областта на консултирането с методите на транзакционния анализ, основаващо се върху идеята за рефлексивната природа на егото-състоянието Възрастен.

Възрастният, за когото можем да кажем, че самата му природа е рефлексивна, е състоянието на егото, отговорно за осъществяването на рефлексията и саморефлексията и за изграждането на рефлексивни консултативни умения (виж Левкова, „Рефлексивна природа на егото-състоянието Възрастен“, в същия сборник).

2. Учението за рефлексията. В рамките на учението за рефлексията се разкриват три групи изследвания: изследвания върху съзнателната регулация на мисловната дейност (считани за най-класически и традиционни); изследвания, насочени към изучаване на връзката между рефлексията и творческото мислене, и изследвания, насочени към изучаването на рефлексивните механизми на личностното самопознание. (Vasilev, 1993: 6 – 7). Рефлексията може да бъде: интелектуална, личностна, диалогова и праксиологическа (Vasilev, 2006: 8). Праксиологическата рефлексия представлява по същността си рефлексия върху приложението на знанията. Тя е разграничена като самостоятелен вид рефлексия в периода 1989 – 1990 от В. Василев (Zhelezova-Mindizova, 2014). Придържайки се към дейностния подход в психологията,

Василев и Джалдети дават следното определение на праксиологическата рефлексия: „Ако в дейността се съдържат основанията на мисленето и личността (а тъкмо в тях се разкрива рефлексията), няма никакви причини да не подложим на рефлексия „връщането“ на мисълта в реалността, както „проектирането“ на личността в нейните творения“ (Vasilev & Dzhaldeti, 1990: 17). В праксиологическата рефлексия се осъществяват няколко последователни процеса: подбор на необходимите знания за осъществяване на дадена дейност; разглеждане и осмисляне от човека на основанията на собствените действия; подготвяне знанията за излаз, за „изливане“ в практиката, за „технологизиране“, „инструментиране“, „прагмагизиране“ на тези знания“ (Vasilev & Dzhaldeti, 1990: 17). Тя дава възможност за предвиждане на резултатите от собствените професионални действия и решения (Vasilev, 1998, 2004).

Праксиологическата рефлексия е тясно свързана с интелектуалната рефлексия: „След като в интелектуалната рефлексия се осъзнават основанията на знанията, начините и способите за тяхното получаване и се установява генетическата връзка между дейност и знания, праксиологическата рефлексия „затваря кръга“, отвеждайки знанията в практическата дейност – съответно технологизирани и инструментирани“ (Vasilev & Dzhaldeti, 1990: 18). В практиката на психологическото консултиране праксиологическата рефлексия се оказва тясно свързана и с личностната рефлексия, тъй като без задълбочено познаване на себе си, без рефлексия върху собствените си чувства, мисли и реакции в процеса на консултирането психологът не може да бъде адекватен на консултативната ситуация и да забележи (и да се предпази) от контрапреносните реакции. Четвъртият вид рефлексия – диалоговата – също е от особено значение в консултативната практика. Личностната рефлексия заедно с диалоговата се явяват същност на един от най-важните аспекти на консултирането – супервизията. Бароу разглежда ролята на учителя в по-широки рамки – като възпитател, като „култиватор“ на качества и умения (Barrow, 2011).

Следователно в обучението на студентите по психология ще бъде особено важно да се изгради такава обучителна система, която да дава възможност за развитие и на четирите вида рефлексия, и то още в рамките на бакалавърската образователна степен.

3. Учението за ситуациите и ситуационните редове. Учението за ситуациите и ситуационните редове в България е систематично представено и развито от Б. Минчев. „(...) Ако се опитаме да класифицираме уменията, ще видим, че видовете умения са до голяма степен съответстват на типовете рефлексия – те „най-общо се делят на *ментални, социални и практически*“ (Minchev, 2014: 166). Според Минчев уменията са фокусирани „върху хода на ситуацията, която се преживява в разгръщащото се умение. Ситуацията служи като системообразуващ фактор на умението“ (Minchev, 2014: 160). Умението е „по природата си *ситуирано*“ (Minchev, 2014: 160).

Следователно експерименталният модел за изграждане на консултативни умения би изисквал създаването на точно определени ситуации, организирани в логически ситуационни редове, в които уменията да бъдат формирани, да се разгърнат в степенята, в която това би било възможно. Това се отнася за всички посочени по-горе видове рефлексия.

Технология на експерименталния модел

1. Изграждане на ситуационни редове от „задачи“. Според Минчев „ситуацията е преживяване“, в нея трябва нещо да се случи, тя трябва да има определена времева структурираност, да бъде подчинена на замисъл, да има цел (Minchev, 2014: 161). Затова ситуациите бяха формулирани пред студентите като определени „задачи“. Задачите не съществуваха всяка сама по себе си. В съответствие с идеята за „ситуационни редове“ те (задачите) представляваха взаимосвързана верига от различни дейности, всяка от които трябваше да бъде осъществена в една или няколко ситуации. Тези дейности бяха логически и методически обвързани така, че по-голямата част от тях не можеха да бъдат реализирани без предходните.

2. Мотивация за участие. Като знаем, че не всички студенти посещават редовно лекциите и упражненията, а тази свързаност изисква редовни посещения, редовна подготовка и редовно участие, мотивирането на студентите беше възможно поради следните причини. От една страна, дисциплината е избираема, което предполага по-висока степен на мотивация за посещаемост и участие. От друга страна, моделът беше „пилотно“ експериментиран предходната година, което позволи разкриването на възможност за изграждане на такива ситуационни редове, в които мотивацията на студентите постепенно да се засилва, т.е. те научаваха от колегите си за интересните неща, които са се случвали в предходното занятие, и идваха „да видят дали ще им хареса“. От трета страна, ситуационните редове бяха така подредени, че в началото на обучението се изграждаха преди всичко умения за личностна саморефлексия под формата на „самоанализи“ на състоянията на егото, като „самоанализите“ се изпращаха по електронен път в писмен вид и това даваше възможност на някои закъснели студенти да наваксат, да се движат със собствено темпо. В същото време мотивацията за участие се повишаваше и чрез предварително информиране на студентите за това, което ще се случи в следващите учебни ситуации – т.е. че ще им бъдат осигурени „клиенти“ за работа в консултативни ситуации, а такава перспектива винаги предизвиква засилен интерес и повишаване на мотивацията сред студентите по психология. Още повече че предходната година някои от тях бяха участвали в „пилотния експериментален модел“ като „клиенти“ и очакваха с нетърпение самите те да бъдат „консултанти“.

Що се отнася до „клиентите“, в ролята на такива участваха студенти от първи и втори курс по психология, както и студенти от сродни специално-

сти, като „Социални дейности“ и „Социална педагогика“. Участието беше доброволно и в извънучебно за „клиентите“ време. Студентите в ролята на „клиенти“ проявиха засилен интерес към това да бъдат „консултирани от психолог“. На тях им беше обяснено, че все пак това е една учебна ситуация, а не истинска консултация, и за да не възникнат проблеми по отношение на тяхната саморефлексия или психично здраве, те бяха включени в система на саморефлексия, която се следеше от преподавателя, и също така имаха възможност при нужда да се обърнат към мен за лична (безплатна, естествено) консултация. От тях трима се възползваха от предоставената възможност, при останалите нямаше такава вътрешна потребност и не беше открита необходимост. Както ще бъде обяснено по-долу, техните саморефлексивни отчети изиграха съществена роля в обучението на студентите по психология като способ за обратна връзка.

3. Използвани методи. Ситуацията съществува като „единство на осъзнато и неосъзнато“, в което единство водещо „в отношението съзнателно – безсъзнателно и в развиващото се умение в частност е съзнателната му част – тя осигурява ефективния контрол на субекта в хода на ситуацията“ (Minchev, 2014: 161). Тъй като осъзнаването е по същността си рефлексивност, в обучението на студентите – бъдещи психолози, по дисциплината ОТА беше използван набор от рефлексивни методи. На пръв поглед, може да изглежда неправомерно, като тавтология, изграждането на рефлексивни консултативни умения да се осъществява чрез рефлексивни учебни методи, но в действителност спецификата на явлението „рефлексия“ е такава, че за да се научиш на рефлексия, трябва да участваш осъзнато в множество ситуации на рефлексивност и следователно самите методи за постигането на тази рефлексивност ще бъдат по същността си рефлексивни. Гълъбова например предлага използването в обучението на бъдещите учители по математика ред методи и прийоми, основани на рефлексията, като рефлексивна беседа, рефлексивни задачи, рефлексивно есе, рефлексивен анализ, рефлексивни анкети (Galabova, 2010: 130).

Стаматов обособява две равнища в мисловната дейност при решаване на творчески задачи: предметно-интенционално, в което мисленето знае себе си чрез потопеността си в предмета на мисленето; и рефлексивно, в което мисленето мисли себе си отделно от предмета, превръща в предмет на мислене самото себе си, собствените си основания и възможности (Stamatov, 1993: 11). Личностната рефлексия представлява „своеобразно обръщане на поглед към себе си“. Способността да гледаш на себе си като на някой друг, да анализираш и оценяваш собствените си качества и недостатъци. Да имаш реална представа за възможностите си (Zhelezova-Mindzova, 2014).

Във връзка с формирането на личностова рефлексия беше предложен блок от задачи, представляващи транзакционен самоанализ на състоянията на

егото и жизнените позиции, ключови понятия и явления в теорията и практиката на транзакционния анализ.

Рефлексивният процес включва разнообразни действия, като едно от тях представлява „отчуждаване и представяне във форма на анализ“ на определено съдържание, след което става възможно изграждането на нова позиция (Stamatov, 1993: 13). „Рефлексията се проявява като процес на отчуждение от учебната ситуация, създадена от самия учител“ (Stamatov & Topuzov, 1993: 23). Спокойно можем да приложим същността и процеса, изразени в това съждение, към дейността на студента по психология в обучението за изграждане на консултативни умения. Тъй като става въпрос за учебна консултативна ситуация, поради по-конкретно поставените задачи на студентите „консултанти“ консултативната ситуация се създава в случая в по-голяма степен от „консултиращия“, отколкото от „консултирания“. Рефлексията, като „процес на отчуждение“, ще се извърши не по време на самото консултиране, а след него и това става в четири етапа.

– Първият етап включва писмен отчет на студента за проведената консултативна ситуация.

– Вторият етап има два подетапа: първо, самите „консултирани“ предават писмен отчет за това, което се е случило в „консултативната“ ситуация, това, което са преживели, и това, което са научили за себе си. Студентите от специалност „Социални дейности“, които в рамките на същия семестър изучават дисциплината „Консултиране в социалните дейности“ и вече са запознати с основните правила и фази в консултативния процес (Bozhinova, 2001), отговарят също и на въпросите доколко са спазени правилата, изискванията и фазите на консултирането. След това тези писмени отчети се предоставят на студентите „консултанти“ за получаване на обратна връзка.

– На третия етап в рамките на следващото упражнение студентите получават възможност да осъществят обобщена професионално-личностна рефлексия, като им се дава възможност да споделят изводите, които са направили за себе си и за своето участие в консултативната ситуация.

– В последния етап те получават количествена оценка от преподавателя с кратък коментар относно качеството на дейността си в консултативния процес.

Следователно използваните методи ще бъдат рефлексивен самоотчет за проведената учебна консултативна ситуация от страна на обучаваните студенти; запознаване с отчета на „консултираното лице“ и рефлексия върху прочетеното; рефлексивна беседа, включваща и двата компонента, с участието на останалите обучаеми и преподавателя.

Основни стъпки, етапи и задачи в Модела за формиране на рефлексивни консултативни умения

Първи етап: на този етап се осъществяваше теоретичната подготовка (в рамките на лекционния курс) и самоподготовката на студентите, без инте-

лектуалната рефлексия в която не би било възможно реализирането на практическата част. Може да се каже също така, че този етап беше перманентен дотолкова, доколкото тези дейности по условие би трябвало да се осъществяват през цялото обучение. По време на първия етап студентите участваха в практическа задача под формата на „психологическа игра“ („Водач и водещ“), след която трябваше да извършат следните дейности: да опишат как са се чувствали по време на играта; да се опитат да анализират защо са се чувствали така; да направят предположение за състоянието на егото (ЕС), в което са се намирали по време на играта; да направят предположения за това кои от техните колеги (след като бяха изслушани всички) са се намирали в определено ЕС. След приключването на задачата последва обобщаващ коментар от страна на преподавателя и по общата електронна поща на курса бяха изпратени първите цифрови оценки.

Втори етап: вторият етап включваше блок от задачи за личностна само-рефлексия. Студентите трябваше да опишат накратко съдържанието на своите ЕС (Възрастен, Родител и Дете), както и някои свои предположения за формирането им (първа задача) и своите жизнени позиции, като определят водещата и изкажат предположения за основанието за формирането ѝ (втора задача). За тези задачи на студентите беше дадено повече време, необходимо, за да може да се провокира интересът им към упражненията и да се засили мотивацията им.

Трети етап: в най-новата литература по ТА във връзка с изследване на взаимодействието между преподаване, обучение и супервизия се защитава идеята за практическо обучение на изучаващите ТА още от самото начало (Ласу, 2012). Според К. Тюдор именно структурният анализ (първото ниво на ТА, което работи главно със съдържанието и функционирането на състоянието на егото) е най-подходящ за краткосрочно консултиране (Tudor, 2010: 10). В тази посока на студентите се предлага блок от „консултативни“ задачи. Тези задачи включваха ситуационен ред на взаимно „консултиране“ между студентите от групата. В първата задача ситуацията беше центрирана около целта да се обяснят на колега основните понятия и явления на ТА и да се отговори на поставените въпроси. Тук в ролята на „консултанти“ се явяваха тези студенти, които бяха закъснели с предаването на първите задачи, пропуснали лекции и упражнения и др. под., т.е. тези, у които по-късно се появяваше мотивация за участие. Респективно те по-късно „поемаха“ други закъснели или се упражняваха помежду си. Във втората задача студентите трябваше да „консултират“ своите колеги във връзка с наскоро преживян от тях конфликт и недоразумение и да се опитат да изяснят кои ЕС са участвали в конфликта и защо. След провеждането на „консултативната“ се изискваше писмен рефлексивен самоотчет от „консултиращия“ и от „консултирания“ и се провеждаше групово обсъждане. Поставяше се количествена оценка на „консултиращия“, която отново ставаше достояние на всички.

Трети етап: консултиране на „клиенти“. На този етап студентите също така трябваше да изпълнят две задачи, аналогични на задачите във втория етап, но с „клиенти“, които не познават. Работата протече по описаната вече методика във втори етап. Както беше описано по-горе, след прочита им от преподавателя отчетите на „консултираните“ се представяха на студентите „консултанти“, макар че това не беше възможно да се осъществи във всички случаи. Следващият момент представляваше групово обсъждане на рефлексията и саморефлексията в процеса на „консултиране“, в което студентите се включваха по желание. Поставяше се количествена оценка на „консултиращия“, която отново ставаше достояние на всички.

Развиване на позитивна нагласа към себе си и своите умения и на навици за себерефлексивно позитивно учене

При изпълнението на всяка от задачите студентите получаваха, както вече беше посочено, количествени оценки от преподавателя, изпратени на общата електронна поща. Получените от студентите оценки бяха високи поради няколко причини: първо, дисциплината е избираема, което означава, че в групата са се записали преди всичко студенти, които проявяват засилен интерес към консултирането и към ТА и следователно са мотивирани; второ, включването в практическите задачи също беше по желание; трето, става въпрос все пак за процес на обучение и е естествено и правомерно студентите да бъдат позитивно стимулирани дори и тогава, когато представеното от тях не отговаря напълно на изискванията на консултативния процес и рефлексията в него. Когато се формират нови умения, добре е да се придържаме към една от идеите на Е. Ериксън, препоръчващ забелязване и адмириране на успехите и незабелязване на грешките в началото на изграждането на нови умения. Така се развива позитивна нагласа у студентите към рефлексията и саморефлексията, преодолява се наблюдаваната много често „бариера“ пред възможността студентът (или завършилият психолог в България) да бъде супервизиран. Разбира се, тъй като това са учебни ситуации, критериите не могат да бъдат много високи. Това постоянно натрупване на високи положителни оценки се явяваше мотивиращ фактор както за студентите, които идваха още от самото начало с нагласата за редовно участие в обучението, така също и за тези, които бяха споменавани тук неведнъж като „закъснели“ или които са отсъствали по някаква причина и на които периодично се даваха възможности да се включат във вече преминати от „основното ядро“ задачи, още повече че се появяваха и нови желаещи да бъдат „клиенти“. Забелязваше се, че студентите работеха с желание и с чувство на гордост, че са били консултанти (и консултирани!).

Възниква естественият въпрос: а какво става, ако студентът направи грешка, когато е „консултант“ в тези учебни срещи? В статията на М. Мазети „Teaching Trainees to Make Mistakes“ (Mazzetti, 2012) се дискутира неизбежността на грешките и възможността обучаващите се да се учат чрез тях. Мазе-

ти идентифицира два типа грешки в един терапевтичен процес: стратегически и тактически. И въпреки че тук не става въпрос за терапия, а за консултиране, тактическите грешки (свързани с неподходящи изказвания, реакции и др. под.) и тяхното последващо анализиране имат голямо значение в обучението на студентите. Понякога най-доброто се случва именно след направена грешка. Както пише К. Мърфи в заглавието на своя статия, „Ако не направите грешка, не правите нищо“ (Murphy, 2012). По отношение отговорността към „консултираните“ в един такъв процес по-горе беше изяснено, че от тях също бяха получавани отчети, чрез които се следеше не само тяхната саморефлексия, но и последствията от „консултирането“ и при нужда те се консултираха впоследствие от ръководителя на обучението. Всъщност и тримата студенти, които пожелаха лично консултация, дискутираха по лични въпроси и проблеми, на които бяха обърнали внимание след срещата си с обучаемите, а не проблеми, възникнали поради или в хода на тази среща. Общата реакция на „консултираните“, изразена в техните самоотчети, може да се обобщи с често повтарящия се в тях израз: „Благодаря! Разбрах много за себе си“.

Така студентите, обучавани в дисциплината ОТА, получиха възможност да развиват своя Възрастен като основно средство за осъществяване на конструктивни транзакции в процеса на консултирането. Изградените консултативни умения в термините на ТА представляват изпълване на Възрастния с ново съдържание; преразглеждане и евентуално спиране на някои записи в Родителя и Детето, констатирани в процеса на саморефлексията като проявили се; саморефлексията от Възрастния към самия него.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Bozhinova, D. (2001). *Vavedenie v konsultativnata psihologiya*. Sofia: Feneya [Божинова, Д. (2001). *Въведение в консултативната психология*. София: Фенея]
- Vasilev, V. (1993). Analiz na metodite za izsledvane na refleksiya (ss. 5 – 10). V: Vasilev, V., (sast.). *Refleksiya, deynost, kultura*. Plovdiv [Василев, В. (1993). Анализ на методите за изследване на рефлексията (с. 5 – 10). В: Василев, В., (съст.). *Рефлексия, дейност, култура*. Пловдив].
- Vasilev, V. (1998). Refleksiya v profesionalnata deynost na uchitelya (ss. 47 – 56). V: *Profesiyata i lichnostta na uchitelya*. Plovdiv: Sema 2001 [Василев, В. (1998). Рефлексия в професионалната дейност на учителя (с. 47 – 56). В: *Професията и личността на учителя*. Пловдив: Сема 2001].
- Vasilev, V. (2004). Refleksivni tehnologii i tehnologii za formirane na refleksiya (ss. 39 – 42). V: *Strategii i tehnologii v obrazovaniето*,

- Yubileyna nauchna konferentsiya „20 godini Pedagogicheski fakultet“.
Ch.I.: Plovdiv: University Press [Василев, В. (2004). Рефлексивни технологии и технологии за формиране на рефлексия (с. 39 – 42). В: *Стратегии и технологии в образованието*, Юбилейна научна конференция „20 години Педагогически факултет“. Ч.І. Пловдив: Пловдивско университетско издателство].
- Vasilev, V. (2006). Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikatа, Plovdiv: Makros [Василев, В. (2006). *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*, Пловдив: Макрос].
- Vasilev, V., & Dzhaldeti, A. (1990). Fenomenologicheska karakteristika i logicheska argumentatsiya na praksiologicheskata refleksiya (ss. 13 – 19). V: Kutsarov, I., (red.) *Refleksiya, deynost, kultura*, Plovdiv, Tom 27, kniga 2, chast 2 „Pedagogika i psihologiya“. Plovdiv: University Press [Василев, В. & Джалдети, А. (1990). Феноменологическа характеристика и логическа аргументация на прaksiологическата рефлексия (с. 13 – 19). В: Куцаров, И., (ред.) *Рефлексия, дейност, култура*, Пловдив, Том 27, книга 2, част 2 „Педагогика и психология“. Пловдив: Пловдивско университетско издателство].
- Galabova, D., (2010). Modeli na reflektivni praktiki v obuchenieto na badeshtite uchiteli po matematika, (126 – 131). *Sbornik dokladi ot yubileyna mezhdunarodna konferentsiya – Bachinovo* [Гълъбова, Д., (2010). Модели на рефлексивни практики в обучението на бъдещите учители по математика, (с. 126 – 131). *Сборник доклади от юбилейна международна конференция – Бачиново*].
- Zhelezova-Mindizova, D. (2014). Za praksiologicheskata refleksiya i neynite proyavleniya v osnovnite funktsii na uchitelya. *Mayski nauchni cheteniya, Nauchni trudove na Rusenskiya universitet*, t. 53, seriya 11 [Железова-Миндизова, Д. (2014). За прaksiологическата рефлексия и нейните проявления в основните функции на учителя. *Майски научни четения, Научни трудове на Русенския университет*, т. 53, серия 11].
- Minchev, B. Umeniya i sotsialni kompetentsii. Teoriya i praktika (158 – 196). V: Sapundzhieva, K. (red.). *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofia: University Press [Минчев, Б. Умения и социални компетенции. Теория и практика (с. 158 – 196). В: Сапунджиева, К. (ред.). *Академични полета на социалната педагогика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“].
- Stamatov, R. (1993). Refleksiyata v strukturata na deynostta, obshtuvaneto i saznanieto (ss. 11 – 14). V: *Refleksiya, deynost, kultura*. Plovdiv: University Press [Стаматов, Р. (1993). Рефлексията в структурата на дейността, общуването и съзнанието (с. 11 – 14). В: *Рефлексия, дейност, култура*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство].

- Stamatov, R. & Topuzov, N. (1993). Za uchebnoto sadarzhanie i refleksiya (ss. 23 – 25). V: *Refleksiya, deynost, kultura*. Plovdiv: University Press [Стаматов, Р. & Топузов, Н. (1993). За учебното съдържание и рефлексията (сс. 23 – 25). В: *Рефлексия, дейност, култура*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство].
- Lacy, M. (2012). Learning Transactional Analysis through Cognitive Apprenticeship. *Transactional Analysis Journal*. 42, 4, 265 – 276.
- Mazzetti, M. (2012). Teaching Trainees to Make Mistakes. *Transactional Analysis Journal*, 42, 1, 43 – 52.
- Murphy, K. (2012). From a Fumbled Beginning: If You Don't Make a Mistake, You Don't Make Anything. *Transactional Analysis Journal*, 42, 1, 28 – 33.
- van Beekum, S. (2012). Connecting with the Undertow: The Methodology of the Relational Consultant. *Transactional Analysis Journal*. 42, 2, 126 – 133.
- Barrow, G. (2011). Educator as Cultivator. *Transactional Analysis Journal*. 41, 4, 308 – 314.
- Tudor, K. (2010). *Transactional Analysis Approaches to Brief Therapy or What do You Say between Saying Hello and Goodbye?* UK: Sage Publications.

REFLECTIVE MODEL FOR FORMING COUNSELING SKILLS

Abstract. The various forms and levels of counseling are a considerable part of a psychologist's professional work. The paper presents a model for forming counseling skills based on the theory of the Transactional analysis. The model gives university students the opportunity to develop some basic skills for self-reflection and reflection needed in the process of psychological counseling.

✉ **Dr. Irena Levkova, Assoc. Prof.**
Faculty of Pedagogy
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski"
24, Tsar Assen St.
4000 Plovdiv, Bulgaria
E-mail: i_levkova@abv.bg