

СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

Р.Б.Кудратуллаева¹ 

1. кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии факультета социальных наук Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека; 100174, Республика Узбекистан, город Ташкент, Алмазарский район, улица Университетская, дом 4

Mas'ul muallif: Кудратуллаева Рухсора Бахтияровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии факультета социальных наук Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека; 100174, Республика Узбекистан, город Ташкент, Алмазарский район, улица Университетская, дом 4.

e-mail:
kudratullaevaruhsora@gmail

Received: 13 Oktabr 2026
Accepted: 18 Oktabr 2026
Published: 23 Oktabr 2026

Copyright: © 2026 by the author(s). Licensee Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi.

Iqtibos uchun: Кудратуллаева, Р. Б. СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ / Р. Б. Кудратуллаева // Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi. — 2026. — Т. 10, № 2. — В. 251–258.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью объяснить, каким образом профессиональный опыт психолога-консультанта превращается в устойчивое основание для развития компетентности, ответственного принятия решений и осознанного изменения практики. Цель статьи - теоретически обосновать структурные и функциональные компоненты рефлексивной культуры психологов-консультантов и предложить концептуальную модель их взаимосвязи. Методологическую основу составили анализ и сопоставление подходов к рефлексивному мышлению, обучению на опыте, рефлексивной практике и супервизии; применялись теоретический синтез, категориальный анализ и концептуальное моделирование. Результатом стало уточнение рефлексивной культуры как интегративного профессионально-личностного образования, включающего ценностно-мотивационный, когнитивно-интерпретативный, операционально-регулятивный, оценочно-корректирующий и коммуникативно-этический компоненты. Определены её смыслообразующая, диагностическая, регулятивная, обучающая, интегративная и прогностическая функции. Предложена циклическая схема перехода от профессионального события к анализу, проверке интерпретаций, выбору альтернативы и последующему действию. Показано, что рефлексия становится развивающей только при связи самонаблюдения с обратной связью, профессиональными знаниями, этическими критериями и проверяемыми изменениями практики. Модель имеет теоретический характер и нуждается в эмпирической операционализации и проверке на выборках студентов и практикующих психологов-консультантов на этапах обучения и самостоятельной практики.

Ключевые слова: рефлексивная культура, психолог-консультант, рефлексивная практика, профессиональное развитие, профессиональная идентичность, супервизия, рефлексивное обучение, профессиональная компетентность, саморегуляция.

PSIXOLOG-KONSULTANTLAR REFLEKSIV MADANIYATINING TARKIBIY VA FUNKSIONAL KOMPLEMENTLARI

Annotatsiya. Tadqiqotning dolzarbligi psixolog-konsultantning kasbiy tajribasi kompetentlikni rivojlantirish, mas'uliyatli qaror qabul qilish va amaliyotni ongli ravishda o'zgartirish uchun qanday qilib barqaror asosga aylanishini tushuntirish zarurati bilan belgilanadi. Maqolaning maqsadi psixolog-konsultantlar reflektiv madaniyatining tarkibiy va funksional komponentlarini nazariy jihatdan asoslash hamda ularning o'zaro bog'liqligi modelini taklif etishdan iborat. Metodologik asos sifatida reflektiv tafakkur, tajriba orqali o'rganish, reflektiv amaliyot va superviziya yondashuvlari tahlil qilindi hamda taqqoslandi; nazariy sintez, kategoriyaviy tahlil va konseptual modellastirish usullaridan foydalanildi. Natijada reflektiv madaniyat kasbiy va shaxsiy sifatlarni birlashtiruvchi yaxlit tuzilma sifatida talqin qilinib, uning qadriyat-motivatsion, kognitiv-intepretativ, operatsion-regulyativ, baholovchi-tuzatuvchi hamda kommunikativ-etik komponentlari aniqlandi. Uning ma'no hosil qiluvchi, diagnostik, regulyativ, o'rgatuvchi, integrativ va prognostik funksiyalari tavsiflandi. Kasbiy vaziyatdan boshlab tahlil, talqinlarni tekshirish, muqobil harakatni tanlash va keyingi amaliyotga o'tish jarayonini ifodalovchi siklik sxema ishlab chiqildi. Model nazariy xususiyatga ega bo'lib, uni empirik ko'rsatkichlarga aylantirish va talabalar hamda amaliyotchi psixolog-konsultantlar guruhida tekshirish zarurligi qayd etildi.

Kalit so'zlar: reflektiv madaniyat, psixolog-konsultant, reflektiv amaliyot, kasbiy rivojlanish, kasbiy identiklik, superviziya, reflektiv ta'lim, kasbiy kompetentlik, o'zini o'zi boshqarish.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL COMPONENTS OF REFLECTIVE CULTURE IN COUNSELING PSYCHOLOGISTS

Abstract. The relevance of the study lies in explaining how counseling psychologists' professional experience can become a stable basis for competence development, responsible decision-making, and deliberate changes in practice. The article aims to provide a theoretical account of the structural and functional components of reflective culture in counseling psychologists and to propose a conceptual model of their relations. The methodology combines analysis and comparison of approaches to reflective thinking, experiential learning, reflective practice, and supervision. Theoretical synthesis, categorical analysis, and conceptual modeling were used. The study conceptualizes reflective culture as an integrated professional and personal formation comprising value-motivational, cognitive-interpretive, operational-regulatory, evaluative-corrective, and communicative-ethical components. Its meaning-making, diagnostic, regulatory, learning, integrative, and prognostic functions are described. A cyclical scheme is proposed to show how a professional event can lead to analysis, examination of interpretations, selection of an alternative action, and subsequent practice. Reflection is considered developmental when self-observation is connected with feedback, professional knowledge, ethical criteria, and verifiable changes in practice. The model is theoretical; its empirical operationalization and testing with student and practicing counseling psychologists remain necessary.

Keywords: reflective culture, counseling psychologist, reflective practice, professional development, professional identity, supervision, reflective learning, professional competence, self-regulation.

Введение. Профессиональная деятельность психолога-консультанта разворачивается в условиях неопределённости: запрос клиента не всегда сформулирован ясно, наблюдаемое поведение допускает несколько объяснений, а выбранная техника может дать неожиданный результат. Поэтому качество практики определяется не только знанием теорий и владением отдельными приёмами. Специалисту необходимо замечать собственные реакции, проверять первоначальные гипотезы, учитывать контекст клиента и оценивать последствия своего вмешательства. Такой способ работы превращает опыт из набора случаев в источник профессионального обучения [1; 2].

В исследованиях рефлексивное мышление связывается с активным рассмотрением убеждения или предполагаемого знания с учётом оснований, которые его поддерживают [1]. В модели профессиональной практики Д. Шён различает размышление в действии и размышление после действия: первое позволяет корректировать ход работы в ситуации, второе - реконструировать решение и извлечь урок для будущей практики [2]. Циклическая модель обучения на опыте К. Колба, в свою очередь, подчёркивает переход от конкретного опыта к наблюдению, формированию понятий и активному экспериментированию [3]. Эти идеи задают важную основу для рассмотрения исторического изменения представлений о рефлексии и профессиональной практике [13], но сами по себе не исчерпывают вопрос о том, какие личностные и профессиональные условия делают рефлексией систематической и этически ответственной.

В образовательной практике рефлексия часто сводится к дневнику, самоотчёту или обсуждению занятия. Подобные форматы могут быть полезными, но наличие упражнения ещё не означает, что студент научился пересматривать основания своего решения. Обзор исследований в подготовке специалистов помогающих профессий показывает, что понятия и методы рефлексии трактуются неодинаково, а доказательная база эффективности учебных вмешательств остаётся неоднородной [6]. Следовательно, необходима модель, которая связывает внутренние процессы специалиста, наблюдаемые действия, профессиональную обратную связь и последующее изменение практики.

Для психологии консультирования особенно значимы этическая ответственность и влияние отношений на результат встречи. Психолог анализирует не только действия клиента, но и то, как его собственные ожидания, эмоции, ценностные установки и профессиональные предположения участвуют в формировании контакта. В супервизии рефлексия позволяет изучать конкретный эпизод консультирования, замечать процессы, которые трудно распознать изнутри, и соотносить личную реакцию с профессиональными задачами. Модели супервизии консультантов прямо связывают рефлексивное обучение с развитием консультативных навыков и профессионального самосознания [8; 9].

Проблема исследования состоит в недостаточной концептуальной определённости понятия «рефлексивная культура психолога-консультанта»: в образовательном и профессиональном дискурсе его нередко используют как синоним рефлексивной способности, рефлексивной практики или самоанализа. Между тем способность обозначает потенциальную возможность, практика - регулярно выполняемый способ профессиональной работы, а культура предполагает устойчивую систему ценностей, знаний, способов действия и критериев самопроверки. Цель статьи - теоретически обосновать структуру и функции рефлексивной культуры психологов-консультантов и представить модель, пригодную для дальнейшей эмпирической проверки. Научная новизна заключается в интеграции указанных уровней в единую профессионально ориентированную схему, связывающую внутренние компоненты с функциями и результатами консультативной деятельности.

Методы. Работа выполнена как теоретико-концептуальное исследование. Эмпирическая выборка, психодиагностическая процедура и статистический анализ в статье не представлены; результаты трактуются как результат анализа литературы и авторского концептуального моделирования, а не как установленная закономерность, подтверждённая экспериментом. Такой статус важен для корректной интерпретации выводов и отделения предложенной модели от уже валидированных диагностических инструментов.

Материал исследования составили классические и современные работы по рефлексивному мышлению, обучению на опыте, рефлексивной практике и подготовке консультантов: труды Дж. Дьюи, Д. Шёна, Д. Колба, Д.

Боуд и соавторов, Дж. Мун, Ф. Кортхагена и А. Вазалоса; систематический обзор К. Манн и коллег; публикации о рефлексивной супервизии консультантов и развитии практики психологов [1–11]. Подбор источников был направлен на сопоставление общей теории рефлексии с профессиональными задачами психологического консультирования.

Применялись аналитическое чтение и тематическая группировка понятий; сравнительный анализ подходов; синтез повторяющихся характеристик рефлексии; категориальное уточнение различий между способностью, практикой и культурой; концептуальное моделирование компонентов, функций и связей между ними. На первом этапе выделялись признаки рефлексивного процесса: обращение к событию, реконструкция действия, анализ чувств и интерпретаций, проверка альтернатив и планирование изменения. На втором этапе признаки соотносились с профессиональными задачами консультанта. На третьем этапе они объединялись в структурную модель и операциональные ориентиры, которые могут быть использованы для последующего исследования.

Источники отбирались целенаправленно по их прямой связи с предметом статьи, а не в рамках систематического обзора с исчерпывающим поиском и формальными критериями включения. Поэтому статья не претендует на полноту библиографического охвата всех направлений исследований рефлексии. При сопоставлении приоритет отдавался работам, в которых раскрыты: процесс преобразования опыта; различие уровней рефлексивного анализа; педагогические условия его развития; применение рефлексивных подходов в консультировании, клинической психологии или супервизии. Такое ограничение соответствует концептуальной цели работы, но означает необходимость отдельного систематического обзора перед разработкой диагностического инструмента.

Для повышения логической обоснованности модели соблюдались три принципа. Во-первых, компонент включался в структуру только при наличии собственного содержания и отличимых индикаторов. Во-вторых, функция описывалась как результат работы нескольких компонентов, а не как отдельная личностная черта. В-третьих, практический вывод формулировался так, чтобы он мог быть проверен в дальнейшем: например, оценка гипотез должна отражаться в умении специалиста различать факт и интерпретацию и обосновывать выбранное действие. Эти критерии ограничивают произвольное расширение понятия и задают основу для его эмпирической операционализации.

Результаты.

Понятие рефлексивной культуры в консультативной практике. Анализ теоретических подходов позволяет рассматривать рефлексию не как простое обращение внимания на себя, а как целенаправленное осмысление опыта, при котором субъект уточняет значение события, основания своего действия и возможные последствия. У Дьюи центральным является исследование оснований суждения; у Шёна - выявление знания, неявно используемого в профессиональном действии; в модели Колба - преобразование опыта в последующее действие через несколько взаимосвязанных фаз [1–3]. Боуд, Кио и Уокер подчёркивают роль эмоционального отношения к опыту и его переоценки, а Мун описывает разные уровни глубины рефлексии - от описательного воспроизведения к критической переработке значения [4; 5; 10].

В консультативной деятельности рефлексивная культура определяется в статье как интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее осознанное, критическое и этически ответственное преобразование опыта взаимодействия с клиентом в обоснованные решения и последующее изменение практики. Это определение включает четыре обязательных признака: регулярность обращения к профессиональным эпизодам; различение наблюдаемого факта и его интерпретации; открытость альтернативным объяснениям и обратной связи; перевод вывода в проверяемый шаг профессионального развития. Если анализ не влияет на дальнейшее решение или действие, он может оставаться самоописанием, но ещё не свидетельствует о сформированной рефлексивной культуре.

Ранее в авторской статье рефлексивная культура была определена как «мета-уровень профессионального сознания, который объединяет опыт, знания, ценности и действия в устойчивую структуру профессиональной идентичности» [13, с. 134]. В настоящей работе это положение конкретизируется через выделение структурных компонентов и функций, связанных с анализом консультативных эпизодов и изменением профессионального действия.

Предложенное понятие шире индивидуальной рефлексивной способности, потому что включает мотивационную готовность подвергать проверке собственные убеждения, этические ориентиры, умение пользоваться методами анализа и готовность учитывать взгляд клиента и коллег. Оно шире отдельного рефлексивного упражнения, поскольку описывает устойчивую организацию профессионального поведения. Наконец, рефлексивная культура не тождественна критическому самоконтролю: её задача состоит не в усилении сомнений и самокритики как таковых, а в продуктивном понимании опыта и улучшении качества помощи при сохранении профессиональных границ.

Структурные компоненты и наблюдаемые индикаторы. Теоретический синтез позволил выделить пять взаимосвязанных компонентов. Они не являются независимыми шкалами и не описывают линейные стадии развития. Компоненты представляют стороны целостной способности специалиста извлекать профессиональное знание из практического эпизода. Их можно анализировать отдельно в исследовательских целях, однако в реальном консультировании они взаимодействуют одновременно: ценностная позиция влияет на то, какие

события замечаются; интерпретация определяет выбор действия; результат действия становится материалом оценки и коррекции.

Таблица 1.

Структура рефлексивной культуры психолога-консультанта

Компонент	Содержание	Возможные индикаторы
Ценностно-мотивационный	Признание необходимости учиться на опыте; готовность к самопроверке; уважение к автономии и субъектности клиента; принятие профессиональной ответственности.	Специалист формулирует цель анализа, не сводит затруднение к «ошибке клиента», признаёт собственную неопределённость и сохраняет интерес к обратной связи.
Когнитивно-интерпретативный	Понимание консультативной ситуации; работа с гипотезами; разграничение факта, оценки и предположения; соотнесение индивидуального случая с теоретическими знаниями.	Психолог может изложить несколько объяснений эпизода, указать основания каждого и назвать информацию, которой ему не хватает.
Операционально-регулятивный	Приёмы самонаблюдения и анализа; осознание эмоциональных реакций; регулирование поведения в сессии; выбор и адаптация методов.	Специалист замечает изменение собственного состояния, объясняет, как оно могло повлиять на контакт, и способен скорректировать вопрос, темп или технику.
Оценочно-корректирующий	Оценка процесса и результата; сопоставление цели встречи с наблюдаемыми изменениями; извлечение урока; планирование альтернативного действия.	После встречи психолог определяет, что подтверждено, что осталось гипотезой, что следует сохранить или изменить и по какому признаку оценить эффект.
Коммуникативно-этический	Использование обратной связи клиента и коллег; диалогическая позиция; конфиденциальность; признание границ компетентности; обращение к супервизии.	Психолог уточняет переживание клиента, принимает несогласие без защиты, защищает личные данные и своевременно запрашивает профессиональную поддержку.

Представленные индикаторы сформулированы как ориентиры для разработки инструментария и экспертного наблюдения. Их нельзя использовать как готовую диагностическую шкалу без определения уровней критериев, проверки содержательной валидности и апробации на целевой выборке. В частности, вербально развитый самоотчёт не всегда совпадает с реальным поведением специалиста, поэтому при оценке целесообразно сочетать несколько источников данных: анализ кейса, наблюдение за микроконсультированием, самоотчёт, отзыв супервизора и динамику последующих действий.

Функции рефлексивной культуры. Смыслообразующая функция помогает специалисту связать единичный эпизод с более широкими профессиональными задачами, ценностями и представлением о роли психолога. Благодаря ей случай не сводится к набору технических действий. Психолог уточняет, что именно в этой ситуации требовало внимания, почему выбранная цель была значима для клиента и какой профессиональный принцип должен был направлять работу. Эта функция особенно важна при неясном запросе и столкновении разных ожиданий клиента, семьи, организации или самого специалиста.

Диагностическая функция направлена на распознавание особенностей взаимодействия и собственного вклада в его динамику. Она предполагает анализ наблюдаемых данных, переживаний консультанта, реакции клиента, контекста встречи и границ имеющейся информации. Функция не означает постановку клинического диагноза по единичному впечатлению. Её задача - сформировать рабочие гипотезы, проверить их допустимость и определить, какие сведения следует уточнить, чтобы не подменять исследование случая поспешной категоризацией.

Регулятивная функция позволяет корректировать действия в ходе встречи и после неё. Внутри сессии психолог может заметить ускорение темпа, собственное раздражение, повторяющиеся закрытые вопросы или уход от сложной темы и выбрать более подходящую реакцию. После встречи он может пересмотреть первоначальную стратегию, согласовать новую цель или обсудить затруднение на супервизии. Функция проявляется не только в самоконтроле, но и в способности гибко менять метод, не утрачивая цели и уважения к клиенту.

Обучающая и интегративная функции обеспечивают связь практического события с теоретическим знанием, обратной связью и последующим экспериментированием. Профессиональный случай становится материалом обучения тогда, когда специалист не только описывает его, но и формулирует вывод, соотносит его с моделью работы и пробует новое действие. Интеграция означает объединение знаний, навыков, эмоционального опыта и этической позиции. Именно такую связь опыта с новым действием подчёркивают модели обучения на опыте и рефлексивной подготовки специалиста [3–5; 7].

Таблица 2.

Функциональная модель рефлексивной культуры

Функция	Вопрос для анализа	Профессиональный результат
Смыслообразующая	Что в эпизоде было значимым для клиента и для цели встречи?	Осмысленная цель и профессиональная позиция.
Диагностическая	Что я наблюдал(а), а что только предположил(а)? Какие данные нужны?	Проверяемые рабочие гипотезы.
Регулятивная	Что в моих действиях и в контакте стоит сохранить или изменить?	Гибкая коррекция процесса взаимодействия.
Обучающая и интегративная	Какой вывод связывает случай с теорией, навыком и этикой?	Перенос опыта в профессиональное знание.
Прогностическая	Какие последствия возможны и по каким признакам проверить выбранный шаг?	План последующего действия и мониторинга.

Прогностическая функция позволяет заранее оценивать вероятные последствия выбранного вмешательства, замечать зоны риска и планировать условия для пересмотра гипотезы. Она особенно значима при работе с уязвимыми клиентами, при ограниченном времени, конфликтующих целях или высоком эмоциональном напряжении. Прогноз в данном случае не является предсказанием результата с полной уверенностью. Это оценка возможных сценариев, неопределённости и критериев, по которым психолог вместе с клиентом будет проверять, помогает ли выбранный шаг.

Цикл преобразования профессионального опыта. Функции и компоненты объединяются в циклический механизм, который начинается с профессионального события и заканчивается не оценочным суждением, а последующим действием. Рефлексивное движение может начаться как во время встречи, так и после неё. В момент консультирования специалисту доступны короткие циклы самонаблюдения и регуляции; более глубокий разбор обычно требует отдельного времени, письменной фиксации или супервизии. Схема ниже показывает не жёсткую последовательность по минутам, а логические переходы, которые могут возвращать специалиста к предыдущим шагам, если появляется новая информация.

Таблица 3.

Цикл рефлексивной переработки консультативного опыта

Этап цикла	Вопросы для анализа и рабочее действие
1. Профессиональное событие	Что произошло в контакте? Какова была цель встречи и какой эпизод требует осмысления?
2. Наблюдение и фиксация	Что было сказано и сделано; что почувствовал психолог и как ответил клиент?
3. Анализ и проверка	Какие факты известны; какие гипотезы влияли на понимание; какие ещё объяснения возможны?
4. Выбор альтернативы	Какое действие соответствует цели, данным случая и этическим требованиям?
5. Последующее действие	Что будет изменено; по каким признакам оценить результат; нужна ли супервизия?

Ключевой переход цикла - от интерпретации к проверке. Например, после встречи специалист может решить, что клиент «сопротивляется изменению». Рефлексивный анализ требует уточнить, что именно наблюдалось: клиент молчал, отказался выполнять предложенное упражнение или изменил тему. Затем психолог рассматривает альтернативные объяснения: техника могла не соответствовать запросу, темп - оказаться чрезмерным, цель - не быть согласованной, а молчание - выражать переживание, которое клиент пока не готов обсуждать. Только после этого выбирается следующий шаг: задать открытый вопрос, проверить понимание цели, предложить выбор или вынести эпизод на супервизию. Такой порядок снижает вероятность того, что собственная интерпретация будет принята за факт.

Цикл не требует превращать каждую встречу в подробный письменный отчёт. Его минимальная форма может занимать несколько минут и включать краткие ответы на вопросы: что произошло; что в этом было трудным; как я понял ситуацию; какие ещё объяснения возможны; что сделаю иначе и как проверю результат. Для сложных, эмоционально насыщенных или этически неоднозначных случаев анализ углубляется с использованием обратной связи, записи сессии при наличии согласия и соблюдении правил конфиденциальности, либо супервизии. Подобные методы применяются в подготовке помогающих специалистов, однако их содержание и эффект зависят от задач программы и качества сопровождения [6; 8; 11].

Условия развития и оценки рефлексивной культуры. Первое условие - психологическая безопасность учебной и супервизорской среды. Если разбор случая используется преимущественно для наказания, демонстрации превосходства или поиска виноватого, участник будет защищать профессиональный образ, а не исследовать действие. При этом поддержка не должна превращаться в безусловное одобрение. Развивающая среда сочетает уважительный диалог, ясные критерии качества, конфиденциальность и возможность критически рассматривать последствия решения.

Второе условие - конкретность материала. Общие вопросы «что вы почувствовали?» и «чему научились?» могут вызвать социально желательный ответ. Более продуктивно возвращаться к определённому моменту

взаимодействия: какой вопрос задал психолог; как отреагировал клиент; что происходило непосредственно перед изменением темы; какой вывод сделал специалист и на каких данных он основан. Микроконсультирование и разбор видеотреклинга, если запись сделана с информированным согласием и хранится безопасно, позволяют точнее сопоставить самооценку с наблюдаемым поведением.

Третье условие - диалогическая обратная связь. Саморефлексия ограничена доступом специалиста к собственным намерениям и может не отражать того, как его поведение воспринималось клиентом. Мнение клиента, коллеги или супервизора расширяет перспективу, но не должно использоваться как единственный критерий истины. Обратная связь нуждается в обсуждении: кто её предоставил, к какому эпизоду она относится, какие отношения и ожидания могли на неё повлиять. В супервизии исследование рефлексивности может быть встроено в анализ случая и отношений, но остаётся задачей развития практики, а не заменой клинической ответственности специалиста [8; 11].

Оценивание целесообразно строить не вокруг самоотчёта о том, насколько человек считает себя рефлексивным, а вокруг наблюдаемых действий. В качестве рабочих критериев можно использовать: точность описания эпизода; способность отделять наблюдение от интерпретации; разнообразие и обоснованность гипотез; внимание к собственным реакциям без переноса ответственности на клиента; учёт этических аспектов; способность принять обратную связь; конкретность запланированного изменения; проверка результата на последующей практике. Эти критерии должны быть уточнены и эмпирически проверены, прежде чем применять их для решений о профессиональной пригодности или аттестации.

Практическая образовательная последовательность может соединять анализ случаев, ролевое микроконсультирование, структурированное наблюдение, краткий журнал рефлексии, взаимную обратную связь, супервизорское обсуждение и повторную пробу выбранного навыка. Важен именно переход между форматами: запись в журнале задаёт гипотезу; работа в паре позволяет её опробовать; коллегиальная обратная связь выявляет расхождение между намерением и поведением; супервизия помогает увидеть более широкий контекст; повторная проба показывает, изменилось ли действие. При раздельном использовании этих технологий каждая из них может остаться учебной формальностью, не связанной с повседневной практикой.

Дополнительные условия и границы рефлексивного анализа. Рефлексивное рассмотрение консультативной практики имеет профессиональные границы. Оно не должно превращаться в обсуждение личных данных клиента вне согласованных правил, в коллективное вынесение оценок или в попытку объяснить все трудности личностью самого консультанта. Работа с записью сессии требует информированного согласия, защищённого хранения и ясного срока использования материалов. В письменном журнале следует минимизировать сведения, позволяющие идентифицировать клиента. В супервизии необходимо обозначать, какая информация нужна для анализа, кто её услышит и как будет соблюдена конфиденциальность. Эти условия - не внешнее дополнение к рефлексии, а часть её коммуникативно-этического компонента.

Культура и социальный контекст влияют на то, какие проявления психолог считает значимыми, какое поведение интерпретирует как сопротивление и какие формы выражения эмоций воспринимает как допустимые. Поэтому критическая рефлексия должна включать вопрос о собственных культурных предпосылках и о том, не рассматривается ли привычный специалисту стиль общения как универсальная норма. Это не означает отказа от профессиональной модели или передачи клиенту всей ответственности за смысл взаимодействия. Напротив, специалисту важно различать теоретически обоснованные ориентиры и собственные неосознаваемые ожидания, а при недостатке культурных знаний - признавать неопределённость, задавать уточняющие вопросы и обращаться за консультацией к компетентному коллеге.

Ещё одно ограничение связано с перфекционистским использованием самоанализа. Если каждая сессия оценивается по требованию идеального результата, психолог может начать избегать сложных случаев, скрывать затруднения или преждевременно принимать на себя чрезмерную ответственность за все изменения клиента. Рефлексивная культура предполагает реалистичное понимание контроля специалиста: психолог отвечает за качество своего процесса, ясность контрактов и своевременность направления, но не управляет решениями клиента и не может гарантировать изменение. Баланс между ответственностью и границами контроля поддерживает профессиональную субъектность без обвинения себя или клиента.

Наконец, рефлексия требует времени и организационной поддержки. При высокой нагрузке, коротких встречах и отсутствии супервизии анализ часто становится формальным либо откладывается до момента, когда детали уже забыты. Учебная организация может поддержать развитие культуры, выделяя время для разбора кейсов, обеспечивая подготовленных супервизоров и формируя правила хранения материалов. На уровне индивидуальной практики полезны краткие шаблоны разбора, регулярная коллегиальная встреча и отслеживание одного выбранного изменения вместо попытки анализировать всё одновременно. Эти меры не гарантируют высокого качества сами по себе, но создают условия, при которых рефлексивный цикл может повторяться и становиться частью профессионального поведения.

Направления операционализации модели. Для дальнейшего исследования предложенную структуру можно перевести в систему качественных уровней описания. На начальном уровне специалист преимущественно воспроизводит последовательность событий и оценивает результат общими категориями («получилось» или «не получилось»), не отделяя наблюдение от объяснения. На аналитическом уровне он устанавливает связь между отдельными действиями, реакциями клиента и собственной эмоциональной динамикой, формулирует несколько

гипотез. На критико-интегративном уровне специалист проверяет собственные ценности и профессиональные предпосылки, учитывает альтернативную перспективу клиента, коллеги и теории, а также рассматривает этические последствия. На преобразующем уровне анализ завершается конкретным изменением поведения и последующей проверкой его эффекта. Эти уровни являются исследовательской эвристикой, а не нормативной шкалой; человек может демонстрировать разную глубину рефлексии в зависимости от сложности случая, опыта и условий поддержки.

Для эмпирической проверки модели целесообразно разрабатывать задания на анализ стандартизированных консультативных эпизодов. Участнику можно предложить краткую видеосцену или описание случая и попросить отделить факты от предположений, назвать возможные объяснения поведения клиента, отметить собственную реакцию, сформулировать этический вопрос и предложить следующий шаг с критерием оценки. Ответы могут кодироваться по индикаторам пяти компонентов с последующим сопоставлением между экспертами. Для оценки экологической валидности стандартизированную задачу следует дополнить разбором реальных случаев в супервизии и наблюдением за микроконсультированием, соблюдая согласие участников и конфиденциальность материалов.

Проверка связей между компонентами требует нескольких источников данных. Самооценка может показать готовность к рефлексии, но её следует сопоставить с качеством анализа кейса, отзывом супервизора и тем, изменилось ли действие при повторной практике.

В продольном дизайне можно отслеживать, предсказывает ли исходная способность различать факты и интерпретации более обоснованный выбор консультативной стратегии, а участие в структурированном рефлексивном цикле - рост конкретности и проверяемости профессиональных выводов. Эти предположения являются направлениями будущей работы, а не результатами настоящей статьи. Их проверка позволит установить, какие компоненты связаны с учебным опытом, профессиональным стажем и формами супервизорского сопровождения.

Отдельного внимания требует оценка не только правильности вывода, но и процесса его получения. Один и тот же следующий шаг может быть уместен в двух случаях по разным основаниям; наоборот, внешне корректное решение может оказаться случайным и слабо аргументированным. Поэтому критерии оценивания должны учитывать прозрачность рассуждения: какие данные замечены, какие предположения проверены, как учтено значение взаимодействия для клиента и почему выбранное действие соответствует цели. Такой фокус делает оценивание обучающим и помогает не превращать рефлексивность в тест на «правильную личность». Для процедур сертификации или отбора специалиста одной предложенной моделью пользоваться нельзя без отдельного исследования надёжности, валидности и справедливости решения.

Обсуждение. Предложенная модель помогает точнее описать, почему рефлексия не должна рассматриваться только как отдельный навык самоанализа. Специалист может хорошо распознавать собственные чувства, но не связывать их с гипотезой о случае; может знать теорию, но не замечать, как она задаёт избирательное внимание; может получать обратную связь, но не переводить её в изменение действия. Разведение пяти компонентов позволяет увидеть эти различия и планировать развитие адресно. Одновременно модель сохраняет представление о целостности: каждый компонент включён в совместную работу и не может сам по себе обеспечить устойчивую рефлексивную культуру.

Сопоставление с циклическими моделями обучения на опыте показывает, что предлагаемая схема сохраняет общий переход от события к анализу и действию, но специфицирует профессионально значимые узлы для консультирования: этическую оценку, реакцию психолога, различение наблюдения и гипотезы, проверку клиентского смысла и необходимость супервизии [3–5; 7]. Данное уточнение важно, потому что в консультации один и тот же приём не может быть оценён вне контекста отношений, целей клиента и возможных последствий. Рефлексия в этом случае не должна служить оправданием интуитивного решения; она задаёт способ сделать решение более прозрачным и пересматриваемым.

Модель также подчёркивает необходимость различать содержание рефлексивного процесса и его образовательные формы. Дневник, видеозапись или разбор случая являются средствами, а не самими компонентами культуры. Их развивающее значение зависит от качества заданий и обратной связи, защищённости клиента и способности обучающегося переносить вывод в следующую практическую пробу. Систематический обзор Манн и соавторов указывает на разнородность литературы и ограниченность однозначных выводов об эффективности конкретных образовательных вмешательств [6]. Поэтому предложенная модель не утверждает превосходство одного инструмента, а предлагает критерии, по которым можно проектировать и оценивать различные учебные форматы.

Для профессиональной подготовки модель может применяться в нескольких контекстах. В начальном обучении акцент целесообразно делать на описании фактов, осознании роли и проверке простых гипотез. В практикуме студенты могут анализировать короткие случаи, затем проводить микроконсультирование и сопоставлять замысел с наблюдаемым поведением. На более продвинутом уровне рефлексивное обсуждение может включать профессиональную идентичность, личные ценности, культурные предпосылки, власть и границы консультативных отношений. Эта последовательность является предложением для разработки программы; её результативность требует отдельной оценки.

Для практикующего специалиста рефлексивная культура поддерживает не только обучение новому

навыку, но и профессиональную устойчивость: позволяет видеть ограничения собственной компетенции, вовремя запрашивать супервизию, рассматривать ошибку как предмет анализа и не переносить её последствия на клиента. Однако рефлексивная нагрузка должна быть соразмерной. Чрезмерная фиксация на самонаблюдении способна усиливать тревогу и сомнения, если отсутствуют критерии завершения анализа и план дальнейшего действия. Поэтому продуктивная рефлексия включает ясную рамку: какой вопрос исследуется, какие данные рассматриваются, какой вывод допустим и какое действие следует из этого вывода.

Ограничением статьи является теоретический характер исследования. Предложенные компоненты и индикаторы не прошли психометрическую проверку и не могут рассматриваться как нормативная структура для всех подходов консультирования. Не проводились анализ профессиональных кейсов, интервью со специалистами и сравнение уровней рефлексивной культуры у студентов и практиков. Следующие этапы исследования должны включать экспертную оценку содержания модели, качественное изучение опыта психологов-консультантов, операционализацию критериев, разработку ситуационных заданий и пилотную проверку. В дальнейшем необходимо сопоставить самооценку с наблюдаемым поведением и оценками супервизоров, а также изучить, связана ли динамика рефлексивных показателей с изменениями в практике.

Заключение. Рефлексивная культура психолога-консультанта в статье определена как интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее осмысленное и этически ответственное преобразование опыта взаимодействия в обоснованные решения и изменение практики. В её структуре выделены ценностно-мотивационный, когнитивно-интерпретативный, операционально-регулятивный, оценочно-корректирующий и коммуникативно-этический компоненты. Описаны смыслообразующая, диагностическая, регулятивная, обучающая, интегративная и прогностическая функции.

Основным теоретическим результатом является циклическая модель, связывающая профессиональное событие, наблюдение, анализ фактов и интерпретаций, проверку альтернатив, выбор действия и повторную оценку его результата. Модель позволяет использовать анализ случаев, микроконсультирование, обратную связь, журналы рефлексии и супервизию как взаимодополняющие средства развития, если каждый формат ведёт к конкретному и проверяемому изменению профессионального действия. Для дальнейшей эмпирической работы предложены наблюдаемые критерии оценки, однако они нуждаются в содержательной и психометрической проверке. Таким образом, представленная структура может служить концептуальной основой для проектирования образовательных программ и последующих исследований рефлексивной культуры психологов-консультантов.

Список использованной литературы

- [1] Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- [2] Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- [3] Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [4] Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- [5] Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- [6] Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- [7] Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- [8] Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 23–33. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00554.x>
- [9] Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3–9.
- [10] Finlay, L. (2008). Reflecting on "Reflective Practice". Practice-Based Professional Learning Centre, The Open University. <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>
- [11] Ooi, S. M., Coker, S., & Fisher, P. (2023). Clinical psychologists' experience of cultivating reflective practice in trainee clinical psychologists during supervision: A qualitative study. *Reflective Practice*, 24(4), 481–495. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2210069>
- [12] Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.