

A Middle-Range Theory to Guide the Comprehensive Counselor Training Program in Iran: A Grounded Theory Study

Fatemeh Haghighat¹, Yaser Madani², Keyvan Salehi³,
Maghsoud Farasatkah⁴, Mehrnoosh Pazargadi⁵

1. Ph.D of Counseling, Department of Counseling, University of Tehran Aras International Campus, Tehran, Iran. Fatemeh.Haghighat@ut.ac.ir
2. (Corresponding Author), Ph.D of Counselor Education and Supervision, Assistant professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Yaser.Madani@ut.ac.ir
3. Ph.D of Educational Assessment, Associate Professor, Division of Research and Assessment, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. KeyvanSalehi@ut.ac.ir
4. Ph.D of Planning for Higher Education Development, Professor, Department of Planning for Higher Education Development, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran. M_Farasatkah@irphe.ir
5. Ph.D of Educational Management, Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty of nursing and midwifery, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran. MehrnooshPazargadi@gmail.com

ABSTRACT

The article is taken from a doctoral dissertation

Received: 14/09/2023 - Accepted: 08/11/2024

Aim: The aim of this research is to present a theory to guide a comprehensive and quality counselor training program in Iran. **Methods:** By adopting a qualitative approach and grounded theory method, data were collected through semi-structured interviews, in the context of counselor training programs in Iran with purposeful sampling; open, central and selective coding was used to analyze the interviews. **Results:** The findings identified the core category of "personal growth and continuous professional development of the counselor and improvement of the quality of counseling". Other important categories and subcategories were "cognitive excellence" (strengthening critical thinking, strengthening creativity), "enhancing professional performance" (strengthening appropriate evaluation and effectiveness, continuous growth and development of communication and counseling skills) and "intern-oriented active learning" (educational and professional interactions, developmental assignments, continuous self-improvement). **Conclusions:** As a result of this research, a middle-range theory was formulated to facilitate the guidance of a comprehensive counselor training program, which helps the beneficiaries to ensure the quality and adequacy of this program, also improve the rate of graduates who are ready to enter the counseling profession field and reduce the waste of resources. Policy makers and administrators of various counselor training programs can use this theory as a reference to provide a rich and supportive educational and training environment to help the personal growth and continuous professional development of future counselors; This will ultimately lead to the improvement of the quality of education and counseling services.

Keywords: counseling, counselor education, counselor training program, program guidance, grounded theory, quality improvement



فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره
انجمن مشاوره ایران
جلد ۲۳، شماره ۹۱، پاییز ۱۴۰۳
مقاله پژوهشی

e-issn:4018-2717

p-issn:400-2717X

DOI: 10.18502/qjcr.v23i91.16938

نظریه‌ای میانی برای هدایت برنامه جامع تربیت مشاور در ایران: مطالعه نظریه‌برایه

فاطمه حقیقت^۱، یاسر مدنی^۲، کیوان صالحی^۳، مقصود فراستخواه^۴، مهرنوش پازارگادی^۵

۱. دکتری مشاوره، گروه مشاوره پردیس بین الملل ارس دانشگاه تهران، تهران، ایران. Fatemeh.Haghighat@ut.ac.ir
۲. (نویسنده مسئول)، دکتری تربیت مشاور، استادیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. Yaser.Madani@ut.ac.ir
۳. دکتری سنجش آموزش، دانشیار، بخش پژوهش و سنجش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. Keyvan.Salehi@ut.ac.ir
۴. دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، استاد، گروه برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. M_Farasatkah@irphe.ir
۵. دکتری مدیریت آموزشی، دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران. MehrnooshPazargad@gmail.com

چکیده

مقاله مستخرج از رساله دکتری می باشد.

هدف: هدف این پژوهش، ارائه نظریه‌ای برای هدایت برنامه جامع و با کیفیت تربیت مشاور در ایران است.
روش: با اتخاذ رویکرد کیفی و روش نظریه‌برایه، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته، در زمینه برنامه‌های تربیت مشاور در ایران با نمونه‌گیری هدفمند، جمع‌آوری و برای تحلیل آن‌ها از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها مقوله اصلی «رشد شخصی و توسعه مستمر حرفه‌ای مشاور و ارتقاء کیفیت مشاوره» را مشخص ساختند. مقوله‌های مهم دیگر و زیرمقوله‌ها عبارت بودند از «تعالی شناختی» (تقویت تفکر انتقادی، تقویت خلاقیت)، «ارتقاء عملکرد حرفه‌ای» (تقویت ارزیابی و تأثیرگذاری مناسب، رشد و توسعه مستمر مهارت‌های ارتباطی و مشاوره‌ای) و «یادگیری فعال کارورزمحور» (تعاملات آموزشی و حرفه‌ای، تکالیف رشددهنده، خودسازی پیوسته).
نتیجه‌گیری: در نتیجه این پژوهش نظریه‌ای میانی برای تسهیل هدایت برنامه جامع تربیت مشاور فرمول‌بندی شد که به‌دینفعان کمک می‌کند تا از کیفیت و کفایت این برنامه اطمینان حاصل کنند. همچنین نرخ فارغ‌التحصیلان آماده ورود به حرفه مشاوره بهبود پیدا کند و اتلاف منابع کاهش یابد. سیاست‌گذاران و اداره‌کنندگان برنامه‌های مختلف تربیت مشاور می‌توانند از این نظریه بعنوان مرجعی جهت فراهم آوردن محیط آموزشی و تربیتی غنی و حمایت‌گر برای کمک به رشد شخصی و توسعه مستمر حرفه‌ای مشاوران آینده استفاده کنند؛ چنین امری در نهایت به ارتقاء کیفیت آموزش و خدمات مشاوره خواهد انجامید.

واژه‌های کلیدی: مشاوره، آموزش مشاور، برنامه تربیت مشاور، هدایت برنامه، نظریه برایه، ارتقاء کیفیت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۳ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۸

مقدمه

مطالبات شرایط چالش برانگیز طبیعی، جغرافیایی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، به گسترش ظهور و دامنه عملکرد مشاوره، پی بردن به ارزش سلامت روان و نقش مهم مشاوران روان شناختی در تأمین آن انجامیده است (سازمان بهداشت جهانی^۱، ۲۰۰۶؛ پریستر^۲، ۲۰۰۸). مشاوره یک رابطه حرفه‌ای است که افراد، خانواده‌ها و گروه‌های مختلف را قادر می‌سازد به اهداف بهداشت روان، به‌زیستی، تحصیلی و شغلی خود دست یابند (کاپلان، تارویداس و گلدینگ^۳، ۲۰۱۴). این تعریف، اهمیت تمرکز بر ارکان بنیادی حرفه مشاوره (سلامت روان و نه بیماری روانی، همچنین تنوع حوزه عمل با تأکید بر توانمندسازی)، را آشکار می‌سازد.

الزامات آموزشی و تربیتی مشاوره در سراسر جهان با تفاوت‌هایی قابل مشاهده است. در کشور آمریکا، بعنوان مبدأ و مهد گسترش این حرفه و رشته تحصیلی، سطح پایه ورود دانش‌آموختگان/ مشاوران به حرفه، مدرک کارشناسی ارشد است. شورای اعتبارسنجی مشاوره و برنامه‌های آموزشی مرتبط^۴ در آمریکا و در سطحی بین‌المللی، بر کیفیت برنامه‌های ارائه شده از سوی مؤسسات داوطلب برای تربیت مشاور نظارت می‌کند و تا زمانی که این برنامه‌ها معیارهای اعتبارسنجی تعیین شده را تأمین کنند، این اطمینان را ایجاد می‌کند که فارغ‌التحصیلان، آمادگی لازم را برای فرایند کسب مجوز فعالیت دارند، نتایج یادگیری را نشان می‌دهند و حائز هویت حرفه‌ای مشاوره‌ای هستند (بابی^۵، ۲۰۱۳).

آیین‌نامه اخلاقی انجمن مشاوره آمریکا در این رابطه تصریح می‌کند که مربیان مشاور

1. World Health Organization (WHO)
2. Priester
3. Kaplan - Tarvydas & Gladding
4. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP).
5. Bobby

و ناظران، مسئول اطمینان از شایستگی‌های لازم دانش‌آموختگان برای عمل به شیوه‌ای اخلاقی و صحیح هستند (ای. سی. ای. ۱، ۲۰۱۴؛ کوری، هینس، مولتون، موراتوری^۲، ۲۰۱۰). با این حال، به نظر می‌رسد که بسیاری از برنامه‌های آماده‌سازی مشاور، مسئولیت‌پذیری خود را در طول سال‌ها عمدتاً با این باور حفظ کرده‌اند که «کارشان را خوب انجام می‌دهند» یا «کارهایی شبیه به برنامه‌های دیگر» انجام می‌دهند. مشاوران برای کار بعنوان متخصص سلامت روان در ایران، باید از سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره مجوز و پروانه کار دریافت کنند؛ در این روند، فرد باید به عضویت این سازمان در آید، دارای مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری در زمینه مشاوره یا روان‌شناسی باشد و روند غربالگری آن را طی کند. با این وجود، معیار مدقونی برای صدور پروانه فعالیت و نظارت بر آموزش و تربیت مشاوران برای ورود به این حرفه در دست نیست.^۳

از آنجا که کیفیت برنامه‌های آموزشی و تربیتی ارائه شده توسط مؤسسات مختلف متفاوت است؛ این امر می‌تواند بر کیفیت آمادگی مشاوران و نرخ ورود آنان به حرفه (در جریان اعطای مجوز فعالیت) و ارائه خدمات مطلوب، اثرات ناخواسته‌ای داشته باشد. از این رو، هدایت یک برنامه جامع تربیت مشاور به کمک نظریه برپایه، می‌تواند نویدبخش آینده‌ای روشن برای مشاوران و حرفه مشاوره در ارائه و ساماندهی برنامه‌های خود با لحاظ مقتضیات فرهنگی و بومی، و نه صرفاً وام‌گیری از سایر فرهنگ‌ها باشد.

تحقیقات در مورد تربیت مشاور نسبتاً محدود، مختلط با یافته‌های دیگر، و با ایرادات بسیار در طراحی مواجه‌اند (باسر^۴، ۲۰۰۸). تربیت مشاور به طرق مختلف مفهوم‌سازی شده است، از جمله تعاریف گسترده مربوط به کل بسته درسی تحصیلات تکمیلی و همچنین تعاریف محدود، که به آموزش و تربیت در زمان محدود و مداخلات

1. American Counselor Association (ACA).

2. Corey, Haynes, Moulton, Muratori

۳. برای مشاهده این مسأله، به سایت www.pcoiran.ir مراجعه شود.

4. Buser

دامنه خاص اشاره دارد (گودیر و برنارد^۱، ۱۹۹۸؛ ویستون و کوکر^۲، ۲۰۰۰). همچنین به رویکردهای متعددی در طیفی از درمان شخصی تا برنامه‌های آموزشی با هدایت دستی^۳ در برنامه‌های تربیت مشاور اشاره شده است (سکستن^۴، ۲۰۰۰؛ ویلر^۵، ۲۰۰۲؛ کروز، اسمیت، اسمیسی و همکاران^۶، ۲۰۰۵؛ دوناتی و واتز^۷، ۲۰۰۵).

تربیت مشاوران، توسعه ابعاد مختلف شایستگی دانشجویان کارورز مشاور، از جمله مهارت‌های بین فردی و شناختی را هدف گرفته (آلبرت و ادلستاین^۸، ۱۹۹۰؛ سکستن، ۲۰۰۰؛ ویستون و کوکر، ۲۰۰۰؛ کروز و همکاران، ۲۰۰۵) و شواهد تجربی از اثربخشی آن حمایت کرده است (ویستون و کوکر، ۲۰۰۰). گزارش یافته‌های مربوط به رابطه برنامه تربیت مشاور با نتایج مراجع^۹ نیز در دست است. به طور کلی، تحقیقات فراتحلیل و مروری انتقادی در این مورد، نشان دهنده ارزیابی‌های متفاوتی از اثرات بالینی تربیت مشاور بر نتایج مراجع بوده است (استاین و لمبرت^{۱۰}، ۱۹۹۵). برخی محققان ارتباط مثبتی بین آموزش و تربیت حرفه‌ای و نتایج مراجع نشان داده‌اند (استاین و لمبرت، ۱۹۹۵)، در حالی که سایرین دریافت‌اند تفاوت کلی بین درمانگران حرفه‌ای و فراحرفه‌ای در رابطه با نتایج مراجع وجود ندارد (برمن و نورتون^{۱۱}، ۱۹۸۵).

پژوهشگران این حوزه، در مورد انواع مخدوش‌کننده‌ها اظهار نظر کرده‌اند، متغیرهای کنترل نشده‌ای که ممکن است تا حدی یافته‌های اثربخشی برابر افراد حرفه‌ای و فراحرفه‌ای را توضیح دهند، از جمله: اثرات نظارت بالینی در تربیت مشاور بر نتایج

1. Goodyear & Bernard
2. Whiston & Coker
3. manual-guided training programs
4. Sexton
5. Wheeler
6. Crews, Smith, Smaby & et al
7. Donati & Watts
8. Alberts & Edelstein
9. client outcomes
10. Stein & Lambert
11. Berman & Norton

مراجع برای درمانگرانی با تفاوت‌های فردی (مانند سطح مهارت بین فردی، جذابیت درک‌شده درمانگر)، تفاوت‌های فردی بین مراجعین (مانند شدت مشکل ابرازشده)، و نیز مدت درمان (استاین و لمبرت، ۱۹۹۵؛ بنت‌لموی^۱، ۲۰۰۵).

بر اساس یافته‌های این قبیل پژوهش‌ها، به نظر می‌رسد ممکن است طرح‌های پیچیده‌تر به محققین در تشخیص این که: «چه جمعیتی از مراجعین، بیشترین سود را از درمانگرانی با سطوح بالاتر آموزش بالینی می‌برند» و «آیا انواع مختلف آموزش بالینی^۲ اثرات متفاوتی بر نتیجه مراجع دارند»، یاری برساند.

علاوه بر این، مطالعاتی که به بررسی اثرات جداگانه اجزای بسته‌های آموزشی و تربیتی می‌پردازند ممکن است زمینه را برای توسعه نظریه و تمرین تربیت مشاور فراهم سازند. در این راستا، تمرکز بر سهم منحصر به فرد اجزای برنامه تربیت مشاور مانند «تمرین تحت نظارت مهارت‌ها برای کسب تجربه تسلط» و «مدل‌سازی عملکرد با نمایش مهارت توسط مربیان و ناظران» و «مداخلات و آموزش‌های مرتبط با مدیریت اضطراب و برانگیختگی‌های عاطفی» در طول آموزش و تربیت مشاور، مورد نیاز دانسته شده‌اند (بیکر، دنیلز و گریلی^۳، ۱۹۹۰؛ بوتلر و کندال^۴، ۱۹۹۵). در این میان مدل برنامه درسی در رشد مهارت‌های بین فردی (مانند: مهارت‌های مصاحبه قابل مشاهده رفتاری) برجسته‌ترین رویکرد بوده است (بردلی و فیورینی^۵، ۱۹۹۹؛ موران، کورپیوس، براک و همکاران^۶، ۱۹۹۵).

باسر (۲۰۰۸) به مروری بر تحقیقات مربوط به مدل برنامه درسی و بحث در مورد مبانی نظری و تئوری دو رویکرد جدیدتر آن: تربیت مشاور گروهی ماهر و الگوی تربیت مشاوران

1. Bennett-Levy

۲. مانند برنامه‌های دکتری در مقابل برنامه‌های کارشناسی ارشد.

3. Baker, Daniels & Greeley

4. Beutler & Kendall

5. Bradley & Fiorini

6. Morran, Kurpius, Brack& et al

ماهر^۱ می‌پردازد. در این مدل بر رابطه تربیت مشاور با شایستگی بالینی و نتایج مراجع، تأکید ویژه شده، و شامل تربیت مشاور گروهی ماهر (اسمیی، مادوکس، تورس-ریورا و همکاران^۲، ۱۹۹۹) و تربیت مشاور ماهر است (اربانی، اسمیت، مادوکس و همکاران^۳، ۲۰۰۲). مدل‌هایی نیز با تأکید بر رشد مهارت‌های شناختی، مورد توجه فزاینده بوده‌اند (برنت‌لموی، ۲۰۰۵؛ دیس و هدسترم^۴، ۲۰۰۰؛ ویستن و کوکر، ۲۰۰۰).

یافته‌های فونگ، بردرز، اتینگتون و همکاران^۵ (۱۹۹۷) نشان داد که دانشجویان - کارورز - مشاوران افزایش قابل توجهی در عملکرد شناختی در مراحل مختلف آموزش نشان می‌دهند. شاخص‌های متعددی از عملکرد شناختی در این مطالعه استفاده شد، از جمله اندازه‌گیری مفهوم‌سازی مورد (بعنوان مثال، مفهوم‌سازی مراجع از نظر روانی در مقابل فیزیکی)؛ خودارزیابی توانایی فرد برای عملکرد شایسته در نقش مشاور و سطح رشد خود^۶ (بعنوان ملاک رشدیافتگی شناختی، یا سطح بینش در مورد خود و دیگران و توانایی ترسیم تمایزات سودمند در درک موقعیت‌های اجتماعی). دستاوردهای مهم هر چند اندک، حاکی از خودارزیابی شایستگی مشاور پس از دوره عملی و کارورزی بود. فونگ و همکاران به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های تربیتی مشاور در سطح کارشناسی ارشد کم و بیش به دستاوردهایی در رشد شناختی کارورزان می‌انجامد. یکی از محدودیت‌های این مطالعه عدم معیارمندسازی برنامه تربیتی بود که سبب می‌شد دانش‌آموختگان از طریق مؤلفه‌های برنامه با نرخ‌های متفاوتی پیشرفت کنند (فونگ و همکاران، ۱۹۹۷).

دیس و هدسترم (۲۰۰۰)، تغییرات در پیچیدگی شناختی مرتبط با یک دوره آموزشی

1. Skilled Group Counselor Training & Skilled Counselor Training Model (SGCTM & SCTM)
2. Smaby, Maddux, Torres-Rivera, E., & et al
3. Urbani, Smith, M. R., Maddux & et al
4. Dux & Hedstrom
5. Fong, Borders, Ethington & et al
6. ego development level

مهارت‌های اساسی برای دانشجویان کارورز مشاوران را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که گروه آزمایش، یعنی دانشجویانی که در یک ترم آموزش مهارت‌های پایه شرکت کردند ($n=36$) سطوح پیچیدگی شناختی به طور قابل ملاحظه بالاتری را در پایان ترم، در مقایسه با گروهی از دانشجویان که در دوره‌های اخلاق، تحقیق یا ارزیابی ثبت نام کرده بودند ($n=36$) کسب کردند. دوره آموزشی مهارت‌های پایه در پژوهش مذکور، شامل مؤلفه‌های سخنرانی در مورد مهارت‌های خرد، تمرین نظارت شده مهارت‌ها در گروه‌های کوچک و بازخورد کتبی و شفاهی در مورد عملکرد بود.

با توجه به مسأله صلاحیت فارغ‌التحصیلان رشته مشاوره برای اخذ مجوز فعالیت حرفه‌ای، کسب شایستگی‌های لازم در یک دوره معتبر ضروری به نظر می‌رسد. اما در حال حاضر کیفیت دوره‌های تربیت مشاور در ایران متنوع است و نظریه‌ای برای هدایت این برنامه‌ها در جهت تکمیل یک دوره جامع ارزش‌های مشترک حرفه‌ای، که فارغ‌التحصیلان را واجد شرایط عنوان «مشاور» و آمادۀ ورود به حرفه، دنبال کردن گرایش و ساخت رویکرد خاص خود سازد، در دست نیست.

با مرور مطالعات انجام شده، پژوهشی با هدف توسعه یک نظریه که بتواند به مشاوران کمک کند در برنامه‌ای جامع آموزش ببینند و آمادگی حرفه‌ای لازم را کسب کنند، به دست نیامد. از این رو، هدف این مطالعه (در راستای مطالعه‌ای گسترده‌تر برای توسعه الگوی اعتبارسنجی برنامه تربیت مشاور در ایران، با توجه به تازگی موضوع پژوهش و عدم وجود نهاد یا معیارهای اعتبارسنجی برنامه‌های تربیت مشاور در ایران برای مقایسه و تحلیل و افزودن به عمق و روایی تحقیق)، ارائه نظریه‌ای میانی بود تا هدایت برنامه جامع تربیت مشاور و درک شرایط و عوامل مؤثر بر آن را در جهت افزایش نرخ مشاوران آمادۀ فعالیت حرفه‌ای در نظر داشته، در نتیجه سبب کاهش ائتلاف نیروی کار و منابع آموزشی شده، بهبود کیفیت آموزش و خدمات مشاوره روان‌شناختی در ایران را به دنبال داشته باشد.

روش تحقیق

نظریهٔ برپایه (جی. تی. ام.)^۱ مناسب‌ترین روش تحقیق برای مطالعاتی است که هدف آنها کاوش فرآیند یک پدیده و تدوین نظریه‌ای موقعیتی و ماهوی^۲ است (کوربین و اشتراوس^۳، ۲۰۱۴). لذا این روش می‌تواند با ایجاد نظریه‌ای میانی^۴، به بهبود درک یک پدیده در موقعیت خاص و بلوغ آن درک در عمل کمک کند (پریا^۵، ۲۰۱۷). به همین منظور، گلیسر به نقل از گیبسون نظریهٔ برپایه را بدیلی برای نظریهٔ کلان برشمرده است (فراستخواه، ۱۴۰۰).

زمینه مورد مطالعه نظریهٔ برپایه، برنامه‌های تربیت مشاور در ایران بود. در پژوهش حاضر، در مجموع ۱۲ دانشجو و فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد و دکتری که تا پیش از حداکثر شش ماه گذشته در برنامه جامع تربیت مشاور، بعنوان یک برنامه هسته آماده‌سازی روان‌شناسان و مشاوران برای ورود به حرفه و فعالیت مستقل شرکت کردند، همین‌طور استاد ناظر و عضو هیأت علمی دست‌اندرکار اداره برنامه، آموزش، و تربیت و تأیید صلاحیت مشاور، تا حصول اشباع داده‌ها، در مطالعه مشارکت داشتند.

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند ملاکی استفاده شد (پاتون^۶، ۲۰۱۴) و در ادامه با حصول مفاهیم نوظهور در حین تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نمونه‌گیری نظری برای هدایت فرایند تحقیق استفاده شد (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). بعنوان مثال با ایجاد مقولهٔ «تعالی شناختی»، در انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی، در پی کشف زیرمقوله‌ها و مفاهیم دیگر این مقوله و اطمینان از اشباع دسته‌بندی‌ها بودیم.

ملاک‌های ورود مشارکت‌کنندگان در این مطالعه، عبارت بود از:

1. Grounded Theory Method (GTM)
2. substantive theory
3. Corbin & Strauss
4. middle (mid)-range theory
5. Priya
6. Patton

(۱) تکمیل حداقل یک دوره تحصیلی اخیر (از دو دوره پیاپی روان‌شناسی و مشاوره) در رشته مشاوره،

(۲) شرکت در برنامه تربیت مشاور و تکمیل موفقیت‌آمیز ساعات کارورزی تا حداکثر پیش از شش ماه گذشته،

(۳) اشتغال به فعالیت حرفه‌ای مستقل یا تحت نظر استاد ناظر بلافاصله از زمان اتمام برنامه.

ملاک‌های خروج عبارت بودند از:

(۱) گذشت بیش از یکسال از اتمام دوره کارورزی و عدم فعالیت حرفه‌ای مرتبط در این مدت؛ زیرا زمان طولانی‌تر و گذشت بیش از یک سال از برنامه بدون فعالیت حرفه‌ای مرتبط ممکن است در حافظه آنها در مورد تجربیات برنامه تداخل ایجاد کرده باشد.

(۲) عدم آشنایی با کارگاه‌های مورد تأیید سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره زیرا این آشنایی امکان درک و تجربه از یک برنامه جامع را غنی‌تر می‌ساخت.

ملاک خروج برای استادان ناظر عبارت بود از: عدم آشنایی و یا آموزش دیدگی در برنامه معتبر تربیت یا نظارت مشاور.

با اتخاذ رویکرد کیفی و روش نظریه برپایه، داده‌ها با استفاده از فهرستی از دانشجو-کارورز- مشاوران یک دانشگاه و کلینیک تربیت مشاور مرتبط به آن در ایران، و استادان ناظر و عضو هیأت علمی دست‌اندرکار اداره برنامه آموزش و تربیت و تأیید صلاحیت مشاور، در سال ۱۴۰۰ و با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد.

پرسش‌های هدایت‌کننده مصاحبه عبارت بودند از:

(۱) چه تعریف یا توجیهی برای لزوم یک برنامه جامع تربیت مشاور دارید؟

(۲) محیط ارائه یک برنامه جامع تربیت مشاور با کیفیت را چگونه می‌بینید؟

(۳) ملزومات یاری‌رسان برای تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور و مهم‌ترین ملاک‌ها برای تصمیم‌گیری درباره کیفیت بالای آن، همچنین دلیل عینی اهمیت آنها را در چه دیده‌اید؟

(۴) موانع تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور و مهم‌ترین ملاک‌ها برای

تصمیم‌گیری درباره کیفیت پایین آن، همچنین دلیل عینی اهمیت آنها را در چه دیده‌اید؟

(۵) برای شما دستیابی به موفقیت در تکمیل برنامه جامع تربیت مشاور چگونه بود؟

(۶) با چه مشکلاتی در طول فرآیند تکمیل برنامه جامع تربیت مشاور مواجه شدید؟

(۷) چگونه بر این مشکلات فائق آمدید؟

(۸) دستاوردهای تکمیل موفقیت‌آمیز یک برنامه جامع تربیت مشاور و ارتباط آن با

برنامه چگونه بوده است؟

این پرسش‌ها به منظور درک فرایند تربیت مشاور شایسته در برنامه‌ای جامع در ایران و یافتن مؤلفه‌ها و شرایط ارتقاء کیفیت آن در زمینه بومی (و سپس چگونگی انطباق الگوی اعتبارسنجی جامع به دست آمده از بخش فراترکیب مطالعه‌ی گسترده‌تر اصلی برای آن) بوده است. در نخستین مرحله از فرآیند مطالعه، با هر مشارکت‌کننده در شرایطی آرام و از قبل هماهنگ شده، مطابق با ترجیح آنها به صورت حضوری یا استفاده از فضای مجازی و مکالمه تلفنی، مصاحبه شد. هر مصاحبه به طور میانگین حدود ۶۸ دقیقه به طول انجامید. تا آنجا که پس از مصاحبه با ۱۰ مشارکت‌کننده، داده‌ها به حد اشباع رسید و با ۲ مشارکت‌کننده دیگر نیز انجام شد.

در مطالعه حاضر، پیش از انتخاب مشارکت‌کنندگان، رضایت فرد مسئول در کلینیک تربیت مشاور و دانشگاه مرتبط اخذ شده است. سپس هر مشارکت‌کننده بالقوه، نسبت به اهداف مطالعه و حقوق خود مطلع شد و فرم رضایت آگاهانه را قبل از انجام مصاحبه، امضاء نمود. مشارکت‌کنندگان پس از امضای فرم رضایت نیز می‌توانستند تصمیم بگیرند که به شرکت در مطالعه ادامه دهند یا از آن کناره‌گیری کنند. به هر مشارکت‌کننده از جهت ناشناس ماندن و محرمانه بودن کامل اطلاعات دریافت شده، اطمینان داده شد؛ لذا نام آنها با کد جایگزین گردید. مشارکت‌کنندگان این حق را داشتند که تصمیم بگیرند چه چیزی را در طول مصاحبه به اشتراک بگذارند یا هر قسمت از داده‌های گردآوری شده را پس از مصاحبه، حذف یا اصلاح کنند.

دقت در کیفیت روایی یافته‌ها مطابق با چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) تضمین شد. این چهار معیار عبارتند از:

(۱) باورپذیر بودن^۲: از یک فرد خبره در زمینه تربیت مشاور دعوت شد تا مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها را به نحوی همتامحور بررسی نماید. دو نفر از شرکت‌کنندگان نیز دعوت شدند تا برای بررسی یافته‌ها، از نمایش دقیق آنچه در تجربیات آنها وجود دارد اطمینان حاصل کنند. علاوه بر این، محقق یادداشت‌های دقیق مواردی را که در طول مصاحبه‌ها با آن مواجه شد، حفظ نموده و برای افزایش اعتبار، آن‌ها را انعکاس داده است.

(۲) قابلیت انتقال^۳: توصیفات مشروخی از فرآیند تربیت مشاور که می‌تواند بعنوان مرجع مورد استفاده قرارگیرد، ارائه شده است. یافته‌ها می‌توانند برای تهیه‌کنندگان برنامه تربیت مشاور ارزشمند باشد.

(۳) قابل اعتماد بودن^۴: جهت افزایش سازگاری یافته‌ها از یک فرد خبره در زمینه تربیت مشاور، برای تحلیل و بحث در مورد مفاهیم نوظهور، زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها با روش نظریه‌پردازی برپایه کیفی دعوت شد.

(۴) تأییدپذیری^۵: محقق سوابق اصلی گردآوری و تحلیل داده‌ها را بعنوان مرجعی برای تأیید آینده، حفظ کرده است.

گام نخست، شناسایی و کدگذاری نمونه داده‌های اولیه مطالعه نظریه برپایه بود. این امر به ویژه در نظریه برپایه مهم است زیرا به روشن ساختن آنچه در حال وقوع است (و آنچه مرتبط با پروژه اصلی و مؤلفه‌های الگوی اعتبارسنجی تربیت مشاور، معنی‌دار است) کمک می‌کند. کدگذاری اولیه تا حد امکان ایده‌های زیادی را برای شناسایی کدهای مهم و رایج ایجاد کرد.

1. Lincoln & Guba
2. Credibility
3. Transferability
4. Dependability
5. Confirmability

کدهای اولیه مبنایی را برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌های بیشتر برای رسیدن به مجموعه‌ای از موضوعات به طور موقت در حال ظهور، تشکیل دادند. سعی شد کدهایی اختصاص داده شود که طیفی از اصطلاحات مورد استفاده در سراسر مطالعه و کل برنامه‌ها را در برگیرد. تحلیل کدهای اولیه که از مطالعه نظریه برپایه پدید آمدند، برای کدنویسی متمرکزتر، مورد بررسی قرار گرفتند و مضامین و نظریه‌ها شروع به ظهور کردند. در این مطالعه رویکرد تحلیلی کوربین و اشتراوس (۲۰۱۴) اتخاذ شد که شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی است:

(۱) کدگذاری باز: هر مصاحبه، رونویسی گردید و سپس کلمه به کلمه و جمله به جمله تحلیل و مفاهیم حاصل کدگذاری شدند. مقوله‌های حاصل از طیف مفاهیم مشخص ($n=11$) و در نهایت، زیرمقوله‌ها ($n=27$) بر اساس خصوصیات و ابعاد آن‌ها تشکیل شدند.

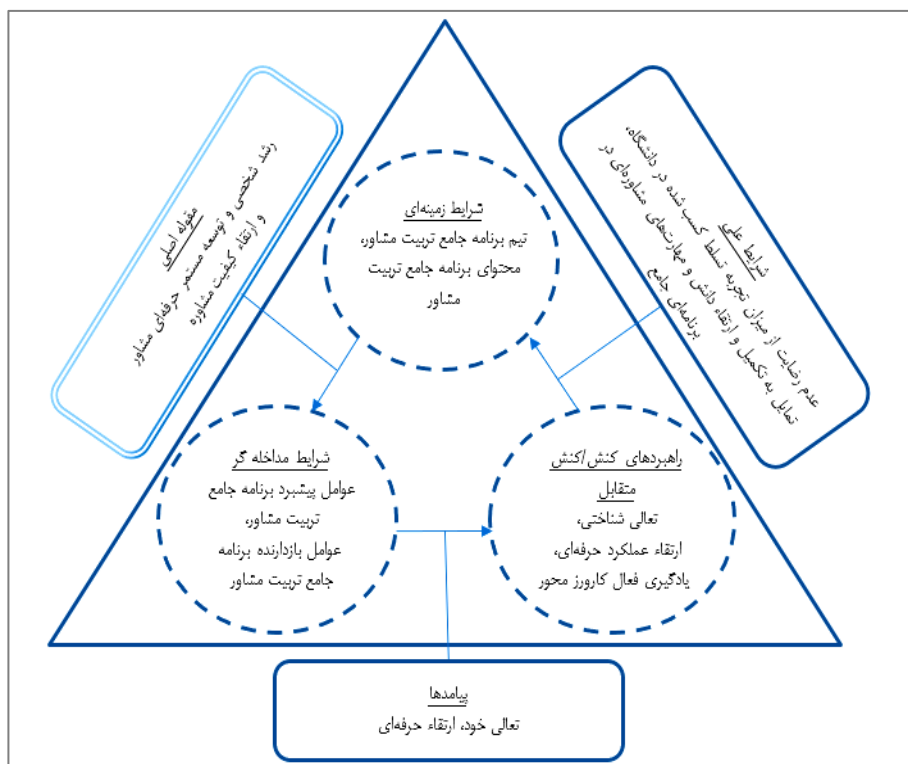
(۲) کدگذاری محوری: پیوند مقوله‌ها با استفاده از مدل پارادایمی، شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش/کنش متقابل و پیامدها، انجام شد.

(۳) کدگذاری انتخابی: مقایسه مداوم مفاهیم کدگذاری شده سطح انتزاع بالاتری را حاصل کرد و مقوله اصلی را ایجاد نمود که فرآیندهای اساسی را آشکار می‌ساخت. مقوله اصلی و دیگر مقوله‌ها در نهایت، یک نظریه برپایه را شکل دادند.

یافته‌ها

در این مطالعه، همان‌گونه که مشخص شد ۱۲ مشارکت‌کننده مرتبط با برنامه تربیت مشاور، حضور داشتند. طیف سنی مشارکت‌کنندگان مابین ۳۶ تا ۵۹ سال بود که شامل ۸ زن و ۴ مرد، ۳ مجرد و ۹ متأهل بودند. همگی از دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان و متخصصان و متولیان رشته دانشگاهی مشاوره بودند. ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان مابین ۱ تا ۱۰ سال و هفت نفر مابین ۱۱ تا ۲۵ سال، تجربه تدریس یا ارائه خدمات مشاوره‌ای داشتند.

مقایسه کدها و داده‌های مختلف در مطالعه نظریه برپایه منجر به پیدایش مضامین و یازده مقوله شد. مضامینی که در این مجموعه یازده مقوله‌ای بیان شد به شیوه‌ای منسجم با یکدیگر ارتباط داشتند که شامل زمینه‌ها، مداخلات و راهبردهای مورد نیاز برای هدایت مفید و ایمن برنامه تربیت مشاور برای ایفای نقش حرفه‌ای اصلی بود. این مضامین، پایه‌های فرآیند تحلیل تطبیقی پیوسته مرتبط با نظریه برپایه را تعیین می‌کنند و این اطمینان را به وجود می‌آورند که نتایج، معتبر و مرتبط هستند. برای پیوند اجزای اصلی از مدل پارادایمی کوربین و اشتراوس (۲۰۱۴) استفاده شد و یک نظریه برپایه با عنوان «نظریه‌ای میانی برای هدایت برنامه جامع تربیت مشاور در ایران» شکل گرفت (شکل ۱).



شکل ۱. نظریه‌ای میانی برای هدایت برنامه جامع تربیت مشاور در ایران

مقوله اصلی

مقوله اصلی می‌تواند بیشترین واریانس مفاهیم مرتبط با پدیده را پوشش داده و در جهت یک مفهوم اصلی سازمان دهی کند؛ به طوری که نظریه حاصل از این ادغام، به سطحی کلی‌تر ارتقا یابد (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴).

با توجه به چالش‌های مختلف تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور، یادگیری فعال کارورز-محور می‌تواند به «رشد شخصی و توسعه مستمر حرفه‌ای مشاور و ارتقاء کیفیت مشاوره» بیانجامد. مشارکت دانشجو- کارورز- مشاوران در کل فرایند یادگیری در مقابل شیوه‌های انتقالی صرف و سخنرانی، آنان را قادر می‌سازد از طریق معنابخشیدن به اصول انتزاعی شیوه‌های به‌زیستی و رشد انسان، پذیرای دشواری‌ها و مواهب آن شوند و مسیر رشد شخصی و حرفه‌ای را منتقدانه‌تر و خلاق‌تر ارزیابی نمایند و تأثیرگذارتر بپیمایند.

«من می‌خواستم به طور جدی وارد حرفه مشاوره شوم. بنابراین، در هر دوره‌ای برای تکمیل دانش و مهارت‌م شرکت می‌کردم، تا درک عمیق‌تری از مشاوره و آنچه که واقعاً می‌تواند در عمل مؤثر واقع شود داشته باشم. اما فهمیدم این انبوه محفوظات نبود که به من کمک می‌کرد رویکرد خود را بسازم، بلکه در موقعیت عمل و شناسایی موقعیت‌ها قرار گرفتن همراه با درک و حفظ اصالت‌م در جریان این دوره جامع، به من نشان داد یک رابطه مشاوره‌ای مؤثر، رابطه‌ای است که ذاتاً به طور مشترک رشددهنده است» (مصاحبه ۷-۸).

شرایط علی

شرایط علی مجموعه عواملی را تشکیل می‌دهد که بر وقوع یک پدیده اثر می‌گذارند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). دلیل ضرورت یک برنامه جامع تربیت مشاور برای دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری رشته مشاوره، احساس عدم رضایت از میزان تجارب کسب‌شده در دانشگاه و تمایل به تقویت و ارتقاء دانش و مهارت‌های تکمیلی

در تمرین واقعی مشاوره شناخته شد. شرایط علی شامل دو مقوله و شش زیر مقوله بود (جدول ۱).

مشارکت‌کنندگان گزارش دادند بیشترین حجم برنامه درسی و آموزش دانشگاهی، جنبه نظری دارد و دانشجویان فرصت تمرین و مقایسه رویکردها برای ساختن رویکرد مناسب خود را ندارند. آنها مجبور هستند با صرف هزینه‌های گزاف در کارگاه‌هایی شرکت کنند که اغلب به صورت سخنرانی برگزار می‌شود؛ در بهترین حالت، تنها با ایفای نقش و یا پخش ویدئوهای جلسه درمان، بدون یک سیر هدفمند (نه در اغلب موارد در کار با مراجع واقعی و در یک برنامه بخوبی طراحی شده) آموزش عملی دیده‌اند.

این روال باعث شده است با گذشت سال‌ها از زمان فارغ‌التحصیلی، دانشجویان - کارورز - مشاوران در مواجهه با مراجعان واقعی احساس فشار و ضعف کنند و تجارب خود را برای ارائه یک مشاوره موفق کافی ندانند. در نتیجه، از عملکرد خود رضایت نداشته و مایل به تکمیل و ارتقاء دانش و مهارت‌های مشاوره‌ای در برنامه‌ای معتبر بودند، تا به ایفای نقش مؤثر حرفه‌ای، با تعیین مسیر حرفه‌ای مناسب خود، بپردازند.

به این علت، یک برنامه جامع تربیت مشاور برای پرورش مشاورانی ماهر و واجد شرایط دریافت مجوز فعالیت، مورد نیاز است؛ تا با تأمین اساسی‌ترین مؤلفه‌ها، فارغ‌التحصیلانی با هویت «مشاور» را آماده ورود به این حرفه سازد و آنها را دارای کفایت لازم برای تعیین و تکمیل مسیر حرفه‌ای مشخص خود نماید.

دو مشارکت‌کننده دلایل خود را برای شرکت در برنامه جامع تربیت مشاور به این ترتیب بیان کردند:

«بعد از سال‌ها و با گذراندن کارگاه‌های متعدد، از نظر روانی قادر به انجام این کار نبودم، نگران بودم که ناخواسته آسیبی به مراجع وارد کنم و یا در موارد بحرانی، تصمیم مناسب را نگیرم. با زمان و هزینه زیادی که برای تحصیل صرف کرده بودم، علاقه داشتم در نقش خود مؤثر ظاهر شوم. نیاز داشتم رویکرد خودم را پیدا کنم، و یک برنامه جامع

بیابم که این فرصت را به من می دهد» (مصاحبه ۷-۱).

«بعد از چند سال کارگاه‌های مختلف و هزینه‌های زیادی که صرف کردم، متوجه شدم که چنین دوره‌ای با مراجعان واقعی و مشکلاتی در حوزه‌های مختلف وجود دارد، که این امکان را به وجود می آورد در زمان کمتر، فرصت‌های بیشتری برای به چالش کشیدن خود و امکان فعالیت داشته باشم و باعث شد که بخواهم مسیر حرفه‌ایم را به طور جدی دنبال کنم» (مصاحبه ۱-۱).

جدول ۱. شرایط علی

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها
عدم رضایت از میزان تجارب کسب شده در دانشگاه	عدم تمرین عملی در دانشگاه و اغلب کارگاه‌ها
	عدم مقایسه و تحلیل رویکردهای مختلف برای ساختن رویکرد خود
	احساس ضعف و فشار برای اداره جلسه مشاوره
تمایل به تکمیل و ارتقاء دانش و مهارت‌های مشاوره‌ای	اشتیاق به ایفای نقش حرفه‌ای مؤثر
در برنامه‌ای جامع	میل به تعیین مسیر حرفه‌ای شخصی
	اشتیاق به دریافت مجوز فعالیت حرفه‌ای با کسب شرایط

شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای محیطی را ایجاد می کنند که بر چگونگی بروز یک پدیده تأثیر ویژه دارند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). در این مطالعه، گروه آموزشی برنامه تربیت مشاور و نیز محتوای آموزشی ارائه شده، زمینه یک برنامه جامع تربیت مشاور را تشکیل می دادند. شرایط زمینه‌ای شامل دو مقوله و شش زیر مقوله بود (جدول ۲).

مشارکت کنندگان بیان کردند که محیط تربیت مشاور به یک «گروه برنامه جامع تربیت مشاور» نیاز دارد. استادان ناظر آموزش دیده برنامه‌های معتبر، با تسلط بر مبانی نظری و چگونگی متناسب سازی آن در عمل، بازخوردهای لازم را برای رشد شخصی و

توسعه مستمر حرفه‌ای دانشجو- کارورز- مشاوران به وجود می‌آورند؛ که می‌تواند در کنار مشاهده نحوه کار واقعی متخصصان حوزه‌های مشاوره (که امکان دارد عضو هیأت علمی دانشگاه نیز نباشند)، دانش حرفه‌ای ارزشمندی را در اختیار افراد بگذارد. بهره‌گیری از دستیاران آموزشی، می‌تواند شامل دانشجویان دکتری مشاوره و کارورزان پیشرفته‌تر تحت نظارت، باشد که به تکمیل برنامه و تربیت مشاوران ناظر و اعضای هیأت علمی آینده برنامه جامع تربیت مشاور، برای تقویت مهارت‌های تحقیق و تدریس منجر گردد.

علاوه بر این، مشارکت‌کنندگان «محتوای برنامه جامع تربیت مشاور» را شامل امکانات و تسهیلات آموزشی دانستند؛ که طیف گسترده‌ای از فضای فیزیکی کاملاً اختصاص یافته، دسترسی به منابع آموزشی و کمک آموزشی غنی و متنوع، مشارکت‌های علمی و حرفه‌ای داخلی و خارجی، و بیانیه‌ها و تعهدات برنامه را شامل می‌شد. آنها انتظار داشتند با «بودجه‌بندی مناسب برنامه آموزش»، بار دوره‌های آموزشی با توجه به زمان و در هماهنگی با واحدهای مختلف در نظر گرفته شود و از طریق «طراحی جامع برنامه آموزش و تربیت مشاور» بنیادی‌ترین مفاهیم و معانی برای ایجاد مبنای مقایسه و توانایی شناسایی و کسب رویکرد مناسب برای هر فرد، آموزش داده شود.

در ادامه، مشارکت‌کنندگان بر ادغام تئوری در عمل، بطوری که دانشجو- کارورز- مشاوران مهارت‌های لازم برای ارائه مشاوره مستقل را کسب کنند، تأکید نمودند و لزوم توجه به ارزیابی برنامه و ترتیب اثر نتیجه آن بر مؤلفه‌های مختلف برنامه را خاطرنشان ساختند.

«در اتاق مشاوره، ما نمی‌دانستیم چگونه با یک مراجع دشوار رفتار کنیم؛ بنابراین، استاد ناظر در طول دوره آموزش و تربیت با نمایش و تحلیل جلسات بحرانی به ما نشان داد چگونه اقتدار جلسه را به دست بگیریم. در مورد خودکشی و اختلالات هویت، یاد گرفتیم چگونه شیوه کنترل درست را انتخاب کنیم» (مصاحبه ۲-۷).

«فکر می‌کنم محیط یادگیری مشاوره برای یک برنامه جامع باید فضایی منسجم از دانش، مهارت‌ها و رویکردهای اولیه برای ورود به حرفه باشد و سپس امکان ادامه در سطح پیشرفته‌تر برای هر فرد در حوزه تخصصی و رویکرد مناسب او را فراهم آورد» (مصاحبه ۲-۱۱).

جدول ۲. شرایط زمینه‌ای

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
گروه برنامه جامع تربیت مشاور	استادان ناظر آموزش دیده برنامه‌های معتبر متخصصان حوزه‌های مشاوره در عمل دستیاران آموزشی
محتوای برنامه جامع تربیت مشاور	امکانات و تسهیلات آموزش و تربیت مشاور بودجه‌بندی مناسب برنامه آموزش و تربیت مشاور طراحی جامع برنامه آموزش و تربیت مشاور

شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر به عوامل مرتبط با یک پدیده اشاره دارند که اثر دیگر عوامل زمینه‌ای را کاهش می‌دهند یا در نهایت، موجب اثرگذاری آن‌ها می‌شوند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). این عوامل که موجب پیشبرد یا مانع پیشبرد یک برنامه جامع تربیت مشاور بودند، شناسایی شدند. به این ترتیب، شرایط مداخله‌گر شامل دو مقوله و پنج زیرمقوله بود (جدول ۳).

طبق گزارش مشارکت‌کنندگان، عواملی که موجب پیشبرد برنامه جامع تربیت مشاور می‌شوند عبارتند از: (۱) پشتیبانی‌های چندگانه (مانند: پاسخگویی برنامه، حمایت استاد ناظر، جو عادلانه، ارائه بازخوردهای سازنده، تقویت اصول اخلاقی) و (۲) تجارب سازنده یادگیری (مانند: تشویق و کسب و ارائه بازخورد مثبت گام به گام و استقبال از بازخوردها برای بهتر دیدن خود، برنامه اوقات فراغت با مقاصد آموزشی غیر مستقیم یا ترتیب اردوهای آموزشی و یا خدمت‌رسانی حرفه‌ای برای تقویت مهارت‌های ارتباطی و

رشد هویت مشاور، مشارکت در مشاوره گروهی برای کاهش مشکلات حین برنامه و رشد شخصی) که می‌توانستند برای کمک به تکمیل برنامه به کار گرفته شوند.

در مقابل، عوامل مانع پیشبرد برنامه جامع تربیت مشاور به این شرح بودند: (۱) عدم نظارت و پشتیبانی کافی (مانند: همکاران و مسئولانی که تکمیل آموزش برای ورود به حرفه یا برنامه جامع تربیت مشاور را رسالت دانشگاه ندانسته و پیگیری آن را تکلیفی شخصی می‌دانستند، لذا به ارائه حمایت یا کمک به تجهیز کلینیک‌های دانشگاهی و یا تکمیل برنامه از طریق همکاری با کلینیک‌های مورد تأیید خارج دانشگاه نمی‌پرداختند. همچنین عدم مطابقت رسالت و اهداف بیان شده برنامه‌ها با نحوه تنظیم و تکمیل آنها موجب تداوم نارضایتی می‌شد). (۲) خستگی ناشی از ایفای نقش‌های چندگانه بدون همراهی مناسب و نیز نقائص آموزشی و تربیتی که حین برنامه نمود پیدا می‌کنند (مانند: تأکید صرف بر روش‌ها و نظریه‌ها ضمن تسلط ضعیف بر آن‌ها و مغفول ماندن از اهمیت انسان‌سازی و خودسازی، و مشکلات ارتباطی و یادگیری، اصرار بر شیوه‌های نادرست یادگیری‌های قبلی مانند محفوظات و مرجع‌گرایی به جای نقد و بررسی و حضور در اینجا و اکنون).

«استاد و هم دوره‌ای‌ها به من گفتند که وقتی با چیزی غیرمنتظره مواجه شدم چه کار کنم. ولی من استرس داشتم و نمی‌خواستم داوطلب شوم، به مرور یاد گرفتم به خودم هم همانطور که برای دیگران باید انجام می‌دادم، بازخوردهای مثبت بدهم و از فرصت دیده شدن کارم از چشم دیگران برای ارتقاء خودم استقبال کنم» (مصاحبه ۳-۴).

«برنامه کلینیک ساعات اضافه‌تری علاوه بر کار معمول را می‌طلبید، باید وقت بیشتری از خانواده و استراحت خود می‌زدم. وقتی همه چیز نزدیک بود خوب پیش برود، کمکی نداشتم. در این حال، افراد ارشد و همکارانم من را در برنامه آموزشی حمایت نکردند. آنها این باور را داشتند که تمرین یک دغدغه شخصی و خارج از رسالت دانشگاه است که باید با اتکاء به خود حل شود» (مصاحبه ۴-۸).

جدول ۳. شرایط مداخله گر

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها
عوامل پیشبرد برنامه جامع تربیت مشاور	پشتیبانی‌های چندگانه تجارب سازنده یادگیری
عوامل بازدارنده برنامه جامع تربیت مشاور	عدم نظارت لازم بر پشتیبانی کافی ایفای نقش‌های چندگانه نقایص آموزشی و تربیتی

راهبردهای کنش / کنش متقابل

راهبردهای کنش/کنش متقابل، با هدف مدیریت وضعیت مشکل ساز برای دستیابی به مقصودی معین صورت می‌گیرند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). از منظر مشارکت‌کنندگان در این مطالعه، سه راهبرد برای تکمیل برنامه تربیت مشاور وجود دارد که از سه مقوله و هفت زیر مقوله تشکیل می‌شود (جدول ۴). سه راهبردی که تکمیل برنامه جامع تربیت مشاور را ممکن می‌ساخت عبارت بودند از:

(۱) تعالی شناختی: تقویت تفکر انتقادی و تقویت خلاقیت، که دانشجو- کارورز- مشاوران را قادر به تحلیل و ترکیب و خلق در لحظه در موقعیت‌های مختلف می‌ساخت.

(۲) ارتقاء عملکرد حرفه‌ای: تقویت ارزیابی و تأثیرگذاری مناسب و رشد مهارت‌های ارتباطی و مشاوره‌ای، که آنها را قادر می‌ساخت عملکرد متناسب با شرایط و مشکلات مختلف یا غیر منتظره داشته باشند.

(۳) یادگیری فعال کارورز-محور: تعاملات آموزشی و حرفه‌ای (بحث و بررسی جمعی متون آموزشی و موارد و مسائل حرفه‌ای)؛ تکالیف رشددهنده (هنر، معنویت، ادبیات، علم اعداد و فناوری اطلاعات) و خودسازی پیوسته (توانایی خودانتقادی و استفاده از بازخوردهای مثبت و منفی و تشخیص و کاربست اقدامات و حمایت‌های لازم و نیز

استفاده از مواهب خود در عمل)، که آنها را قادر می‌ساخت بعنوان سیستمی پویا و خود تنظیم‌گر حضوری مؤثر در اینجا و اکنون داشته باشند.

«پیش از این یاد گرفته بودم کارها را طبق دستور و برنامه‌ای مشخص برای هر مراجع انجام دهم. بعد از شرکت در این دوره من بیشتر با همدلی و انعکاس مؤثر به ایجاد رابطه مشاوره‌ای متمرکز بر نقاط قوت فکر می‌کنم و با مراقبت از بودن در لحظه، فکر می‌کنم که یک مراجع چه توانمندی‌ها و نیاز واقعی می‌تواند داشته باشد و چگونه باید از آن در یک حال گسترده مراقبت و حمایت کرد. من به روشی عمیق‌تر و کنجکاوانه‌تر فکر می‌کنم» (مصاحبه ۵-۱۰).

«در طول دوره‌های قبلی، به ارزیابی‌های تشخیصی، مصاحبه و آزمون‌ها برای شروع به کار با مراجع توصیه می‌شد. در این برنامه استاد ناظر به ما آموزش داد که ابتدا آنچه را که مراجع با خود به جلسه آورده روشن کنیم و نشان دهیم او را می‌فهمیم، و به این ترتیب ارزیابی‌هایی که مورد نیاز نبود حذف شد و ارزیابی فعال، و تأثیرگذاری در لحظه، جایگزین شد» (مصاحبه ۵-۹).

«قبلاً بعنوان یک مشاور، احساس مفید بودن نداشتم، الان می‌دانم چه چیز در این رشته و حرفه، من را با دیگران متفاوت می‌کند. کتاب‌های مرتبطی که مطالعه می‌کنم بیشتر شد و نکات مشاوره‌ای را جدی‌تر دنبال می‌کنم. الان به رشته مشاوره به شکل تخصصی و منحصر به فردتری نگاه می‌کنم و بیشتر تمرین می‌کنم تا بتوانم فعالیت حرفه‌ای مؤثری داشته باشم» (مصاحبه ۶-۷).

جدول ۴. راهبردهای کنش/کنش متقابل

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها
تعالی شناختی	تقویت تفکر انتقادی تقویت خلاقیت
ارتقاء عملکرد حرفه‌ای	تقویت ارزیابی و تأثیرگذاری مناسب رشد مهارت‌های ارتباطی و مشاوره‌ای
یادگیری فعال کارورز-محمور	تعاملات آموزشی و حرفه‌ای تکالیف رشد دهنده خودسازی پیوسته

پیامدها

پیامدها در نتیجه مدیریت عوامل زمینه‌ای و استفاده از راهبردهای کنش/کنش متقابل در پاسخ به شرایط علی حاصل می‌شوند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴). از نظر مشارکت کنندگان، سه مقوله راهبردهای کنش/کنش متقابل، منجر به پیامدهای تعالی خود و ارتقاء حرفه‌ای می‌گردند. پیامدها شامل دو مقوله و دو زیرمقوله‌اند (جدول ۵).

طبق گزارش‌ها، مشارکت کنندگان تعالی خود را تجربه کردند و به موجب آن شاهد بهبود در توانایی‌های حرفه‌ای پس از تکمیل برنامه تربیت مشاور بودند. مهم‌تر از همه، برنامه تربیت مشاور قادر بود دانش‌آموختگان را تحت حمایت و نظارت برای فعالیت در ساختار خود داشته و یا به سایر مؤسسات و سازمان‌های متقاضی معرفی کند. در مجموع، تجربه شرایط علی، مدیریت شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر و کاربست راهبردهای کنش/کنش متقابل به مشارکت کنندگان امکان دستیابی به پیامدهای مثبت یا همان: تکمیل برنامه جامع تربیت مشاور، یا رشد خودبسنده‌گی و قوه تمیز، و به موجب آن رشد شایستگی حرفه‌ای و تحقق انتظارات را فراهم می‌آورد.

«بعد از شرکت در برنامه تربیت مشاور، احساس کردم می‌دانم کجا باید پاسخ به

سؤالات پیگیری‌های بعدی‌ام را بیابم و برای شکل دادن رویکرد مناسبم، آنها را درونی کنم و برای کمک به مراجعان یا اعضای خانواده‌شان به کار ببرم» (مصاحبه ۸-۶).

جدول ۵. پیامدها

مقوله‌ها	زیر مقوله‌ها
تعالی خود	رشد خودبستگی و قوه تمیز
ارتقاء حرفه‌ای	رشد شایستگی حرفه‌ای و تحقق انتظارات

بحث و نتیجه‌گیری

مشارکت‌کنندگان در این مطالعه، تجارب کسب‌شده در دانشگاه را کافی ندانسته و جهت تقویت و ارتقاء دانش و مهارت در تمرین عملی مشاوره، یک برنامه جامع تربیت مشاور را با ساعات کارورزی تحت نظارت در کلینیک‌های داخل یا خارج مرتبط با دانشگاه، ضروری می‌دانستند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعاتی که نشان‌دهنده لزوم تربیت بالینی در چند دهه اخیر است، سازگاری دارند؛ این یافته‌ها همچنین با پشتیبانی تجربی که برای اثربخشی برنامه‌های تربیت مشاور در توسعه مهارت‌های بین فردی و خود ارزیابی شایستگی حرفه‌ای گزارش شده است، همسو هستند (آلبرت و ادلستاین، ۱۹۹۰؛ بیکرو همکاران، ۱۹۹۰؛ اوزتک کوزان^۱، ۲۰۲۲).

یافته‌ها نشان دادند گروه آموزشی و محتوای آموزشی، در کمک به دانشجو- کارورز- مشاوران برای تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور نقش اساسی دارند. نتایج مذکور با متونی که نشان می‌دهند مربیان و ناظران، نقش اصلی را بعنوان یک راهنما و پشتیبان در طول آموزش و تربیت ایفا می‌کنند، سازگار است.

مربیان و ناظران، دانشجو- کارورز- مشاوران را به اخلاق حرفه‌ای راهنمایی می‌کنند، به رشد و توسعه مستمر حرفه‌ای آنها یاری می‌رسانند و با تقویت حس امنیت و حمایت

1. Ozteke Kozan, H

روانی از آنها، کمک می‌کنند از دیدگاه جدیدی در عمل حرفه‌ای خود برخوردار گردند تا خدمات ایمن و شایسته‌ای به مراجعان ارائه شود (بمبلینگ، کینگ، رائو و همکاران^۱، ۲۰۰۶؛ برنارد و گودی^۲، ۲۰۰۹؛ هالووی و نویفلت^۳، ۱۹۹۵؛ ویلر و ریچارد^۴، ۲۰۰۷؛ باشتیمور و اوچار^۵، ۲۰۲۲).

همچنین مشارکت‌کنندگان عوامل متعددی را گزارش دادند که موجب پیشبرد یا مانع پیشبرد برنامه تربیت مشاور می‌شد:

- پشتیبانی‌های چندگانه و تجارب سازنده یادگیری، همسو با ریدلی، مولن، کانسوله و همکاران^۶ (۲۰۲۱)؛ باباجانی بروجنی، رضاپور و متقی (۱۳۹۹) اثر تسهیل‌کننده داشتند.
- محیط غنی و حمایت‌گر با تأمین نیازهای فیزیولوژیکی مانند نور، رطوبت، دما، فضا و چیدمان مناسب، سطح بهداشت و امنیت مناسب، سطح اجتماعی و ایجاد حس تعلق توسط گروه آموزش و در نتیجه تشویق به شکل دادن ارتباط مناسب بین دانشجو- کارورز- مشاوران و مهم‌تر از همه اتخاذ رویکرد دانشجومحور راجرز^۷ و فعال بودن در یادگیری که موجب تأمین نیازهای اجتماعی و سطح عزت نفس می‌گردد، همسو با مدل هرم نیازهای مزلو^۸ (۱۹۸۷)، موجب تسهیل تجربه تعالی و پاداش دهنده‌گی برنامه تربیت مشاور می‌شد.
- کسب حمایت اجتماعی از همکاران، خانواده و دوستان، درمان و رشد شخصی در تطابق با گریمر و تراپیز^۹ (۲۰۰۱) متداول‌ترین راهبردهای پیشبرد برنامه بوده است.

-
1. Bambling, King, R., Raue & et al
 2. Bernard & Goodyear
 3. Holloway & Neufeldt
 4. Wheeler & Richards
 5. Baştemur & Uçar
 6. Ridley, Mollen, D., Console & et al
 7. learner-centered education by psychologist Carl Rogers (1902 – 1987)
 8. Maslow
 9. Grimmer & Tribe

- کمبود سامانه‌های پشتیبانی و نظارتی، ایفای نقش‌های چندگانه، هزینه‌های بالا و نیز نقایص آموزشی و تربیتی، مطابق با عظیمی، قمری‌گیوی، رضایی شریف و همکاران (۱۴۰۲)، از موانع تکمیل برنامه تربیت مشاور بودند. در این رابطه، طرح تمرین رایگان و ارائه خدمات مشاوره داوطلبانه، بیمه کارورزی و نیز تأمین کتابخانه متناسب با نیازهای آموزشی در محل تمرین، قابل بررسی هستند.
 - مشارکت‌کنندگان سه راهبرد: «تعالی شناختی»، «ارتقاء عملکرد حرفه‌ای» و «یادگیری فعال کارورز-محور» را در تکمیل برنامه تربیت مشاور خود تجربه کردند. این یافته‌ها با متون راجرز و فرایبرگ^۱ (۱۹۹۴) همسوست که یکی از شاخص‌های وقوع یادگیری مؤثر را درگیر شدن عنصری از تغییر شخصی می‌دانند. این تغییر می‌تواند یک تجربه تحول‌آفرین باشد (مزیرو^۲، ۲۰۰۰).
 - فرایند تمرکز بر تجربه دانشجو - کارورز - مشاوران بعنوان اساس طراحی برنامه درسی باعث تقویت و حمایت از یادگیری می‌شود؛ زیرا با شکسته شدن دیفرانسیل قدرت که در اکثر موقعیت‌های آموزشی حاکم است، دانشجو قادر به تجربه آزاد در توسعه تفکر انتقادی و مهارت‌های تحلیل و ترکیب می‌گردد (راجرز و فرایبرگ، ۱۹۹۴؛ کرمی و چوپانی، ۱۳۹۷؛ فرشاد و فکری ۱۳۹۸؛ سعیدی، کشاورزافشار، نعیمی؛ ۱۴۰۲)؛ از این رو، دانشجو - کارورز - مشاوران شاهد پیشرفت در توانایی‌های خود بودند.
- در پایان باید متذکر شد: تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور امری خطیر است؛ زیرا فرایندهای آموزشی و تربیتی، بر بلوغ هویت و نقش حرفه‌ای مشاوران و در نتیجه نحوه عملکرد بالینی آنها تأثیر می‌گذارند. گواهی پایان دوره می‌تواند به این معنا باشد که یک مشاور دارای رشد شخصی و دانش حرفه‌ای کافی است و قادر است مشاوره‌ای با کیفیت لازم ارائه دهد.

نظریه برپایه مطالعه حاضر، فرآیند تربیت مشاور را مشخص و عوامل مرتبط از جمله دلایل در نظرگرفتن یک برنامه جامع تربیت مشاور، محیط یادگیری، عوامل اثرگذار بر تعلیم و تربیت و نیز راهبردهای تکمیل این برنامه را روشن می‌سازد. این نتیجه به تکمیل یک برنامه جامع تربیت مشاور و افزایش نرخ اجازه فعالیت مشاوران کمک می‌کند. این مطالعه با دو محدودیت روبرو بود:

۱) مطالعه با فیلترگذاری و تعیین ملاک‌های ورود سخت‌گیرانه، در بخشی از شرکت‌کنندگان به یک دانشگاه و کلینیک ارائه‌دهنده برنامه جامع تربیت مشاور در ایران محدود شد. بنابراین، نمونه ممکن بود نماینده سایر موقعیت‌ها نباشد. برای رفع این محدودیت، در مطالعات آینده لازم است میزان و نحوه تأثیر محیط‌های آموزشی سایر دانشگاه‌ها و کلینیک‌ها بر تربیت مشاور مورد بررسی قرار گیرد.

۲) مصاحبه‌ها بعد از برنامه آموزش و تربیت و با وجود ۱ تا ۲۵ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای برای مشارکت‌کنندگان انجام شد. برای رفع این محدودیت در مطالعات آتی، می‌توان داده‌ها را قبل، حین و بعد از برنامه جامع تربیت مشاور و با داده‌های جمعیت‌شناختی مشخص‌تری گردآوری کرد به طوری که بتوانند نتایجی با جزئیات بیشتر ارائه نمایند.

اتخاذ یک مدل اصلی و هسته‌ای حداقل برای دو سال (مطابق با طول دوره کارشناسی ارشد، بعنوان حداقل مدت لازم پیوسته یا غیر پیوسته مورد توافق برای تربیت مشاور آماده ورود به حرفه در حال حاضر) در فرآیند آموزش و تربیت مشاوران حرفه‌ای، به آنها کمک می‌کند برای روابط و مهارت‌های در حال رشد خود چارچوب و قالبی داشته باشند که بتوانند در ادامه مدل یا رویکردهای دیگر را مقایسه و عناصر لازم را شناسایی و در آن وارد سازند تا از مزیت تکمیل مدل و اتخاذ رویکرد مناسب خود برخوردار شوند.

با این وجود، پیشنهاد می‌شود سطح تحصیلات مشاوره به صورت مرتبط تا مقطع دکتری جهت تربیت نسل جدید اداره و نظارت‌کنندگان این دوره‌ها با تقویت هویت

مشاور، ارتقاء یابد.

همچنین پیشنهاد می‌گردد محیط آموزش و تربیت مشاور با کلینیک‌های داخل یا خارج از دانشگاه و مورد تأیید آنجا، برای اخذ گواهی و ارائه به دانشگاه و تکمیل برنامه جامع تربیت مشاور قبل از فارغ‌التحصیلی، تجهیز شود.

علاوه بر موارد فوق، دانشگاه‌ها با تجهیز کلینیک‌های داخلی و یا هماهنگی با کلینیک‌های خارج دانشگاه می‌توانند از نظریه برپایه، بعنوان مرجعی برای ایجاد یک محیط آموزشی غنی و حمایت‌گر برای دانشجویان مشاوره یا کارورز-مشاوران، تکمیل برنامه آموزش و تربیت مشاور، و بهبود کیفیت آموزش و ارائه خدمات مشاوره استفاده کنند.

اتخاذ سه راهبرد کنش/کنش متقابل که در این مطالعه برای هدایت برنامه تربیت مشاور شناسایی شد، شامل: تعالی شناختی، ارتقاء عملکرد حرفه‌ای و یادگیری فعال کارورز-محور، می‌تواند دانشجو- کارورز- مشاوران را به رشد شخصی و توسعه مستمر حرفه‌ای نائل سازد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: این مطالعه با رعایت حقوق مشارکت‌کنندگان از جمله حفظ محرمانگی و کسب رضایت آگاهانه، همچنین دقت و امانت در تحلیل و گزارش نتایج انجام شده است.

سهم نویسندگان: نویسنده اول دانشجوی دکتری، مسئول طراحی و گردآوری داده، نویسندگان اول و دوم، استادان راهنما و مسئول فرایند پژوهش، و نویسندگان سوم و چهارم، استادان مشاور رساله بوده و در بحث و بررسی یافته‌ها با دیگر نویسندگان مشارکت داشته و سپس همه نویسندگان نتایج نهایی را تأیید نموده‌اند.

حمایت مالی: این پژوهش از حمایت مالی افراد حقیقی و یا حقوقی استفاده نکرده است.

تعارض منافع: نویسندگان تصریح می نمایند که هیچ گونه تعارض منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

قدردانی: نویسندگان تشکر و قدردانی خود را از همراهی مشارکت کنندگان و دست اندرکاران ارتقاء و انتشار این اثر اعلام می دارند.

منابع

- باباجانی بروجنی، لاله، رضاپور، یاسر و متقی، شکوفه (۱۳۹۹). معنویت و تعالی خود در حرفه مشاوره: یک تحلیل کیفی. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۱(۴۴)، ۷۹-۱۰۶. [Doi:10.22054/qccpc.2020.50952.2349](https://doi.org/10.22054/qccpc.2020.50952.2349)
- سعیدی، میلاد، کشاورز افشار، حسین و نعیمی، ابراهیم (۱۴۰۲). رشد هویت شغلی مشاوران تازه کار خانواده در بافت روابط اجتماعی و بین فردی: یک مطالعه موردی. پژوهش های مشاوره، ۲۲(۸۷)، ۱۷۲-۱۹۹. [Doi:10.18502/qjcr.v22i87.13989](https://doi.org/10.18502/qjcr.v22i87.13989)
- عظیمی، داریوش، قمری گیوی، حسین، رضایی شریف، علی و شیخ الاسلامی، علی (۱۴۰۲). طراحی الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه: یک مطالعه کیفی. پژوهش های مشاوره، ۲۲(۸۵)، ۶-۵۵. [Doi:10.18502/qjcr.v22i85.12535](https://doi.org/10.18502/qjcr.v22i85.12535)
- کرمی، مرتضی و چوپانی، موسی (۱۳۹۷). ادراک مشاوران از مؤلفه های مهارتی شایستگی مشاوران: یک مطالعه کیفی. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۷(۳)، ۲۶۴-۲۷۸.
- کرمی، مرتضی و چوپانی، موسی (۱۳۹۷). ادراک مشاوران از مؤلفه های مهارتی شایستگی مشاوران: یک مطالعه کیفی. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۷(۳)، ۲۶۴-۲۷۸. [SID. https://sid.ir/paper/215506/fa](https://sid.ir/paper/215506/fa)
- کوری، جرالده، هینس، رابرت، مولتون، پاتریس، موراتوری، میشل (۲۰۱۰). نظارت بالینی در حرفه های یاری رسان. ترجمه: یاسر مدنی و غلامرضا سهراب پور (۱۳۹۹).
- فراستخواه، مقصود (۱۴۰۰). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه» (گراندد تئوری، GTM). چاپ دهم، تهران: نشر آگاه.
- فرشاد، مریم و فکری، کاترین (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ابعاد رشد حرفه ای مشاوران. مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱(۳۸)، ۱۶۰-۱۳۷. [Doi:10.29252/JCOC.11.1.137](https://doi.org/10.29252/JCOC.11.1.137)

Alberts, G., & Edelstein, B. (1990). Therapist training: A critical review of skill training studies. *Clinical Psychology Review*, 10(5), 497-511.

[Doi:10.1016/0272-7358\(90\)90094-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90094-Q)

American Counselor Association (ACA). (2014). ACA code of ethics. Alexandria, VA: Author.

- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *Counseling Psychologist*, 18(3), 355–421.
[Doi:10.1177/0011000090183001](https://doi.org/10.1177/0011000090183001)
- Bambling, M., King, R., Raue, P., Schweitzer, R., & Lambert, W. (2006) Clinical supervision: Its influence on client-rated working alliance and client symptom reduction in the brief treatment of major depression. *Psychotherapy Research*, 6(3): 317–331. [Doi: 10.1080/10503300500268524](https://doi.org/10.1080/10503300500268524)
- Baştemur, Ş., & Uçar, S. (2022). Mixed Method Research on Effective Psychological Counselor Characteristics and Empowerment Needs of Turkish School Counselors. *Participatory Educational Research*, 9(1), 1-21.
[Doi:10.17275/per.22.1.9.1](https://doi.org/10.17275/per.22.1.9.1)
- Bennett-Levy, J. (2005). Therapist skills: A cognitive model of their acquisition and refinement. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 34(1), 57–78.
[Doi:10.1017/S1352465805002420](https://doi.org/10.1017/S1352465805002420)
- Berman, J. S., & Norton, N. C. (1985). Does professional training make a therapist more effective? *Psychological Bulletin*, 98(2), 401–407.
[Doi:10.1037/0033-2909.98.2.401](https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.401)
- Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (2009) Fundamentals of Clinical Supervision. Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Beutler, L. E., & Kendall, P. C. (1995). Introduction to the special section: The case for training in the provision of psychological therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 179–181. [Doi:10.1037/0022-006X.63.2.179](https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.2.179)
- Bobby, C. L. (2013). The evolution of specialties in the CACREP Standards: CACREP’s role in unifying the profession. *Journal of Counseling & Development*, 91(1), 35-43. [Doi:10.1002/j.1556-6676.2013.00068.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00068.x)
- Bradley, C., & Fiorini, J. (1999). Evaluation of counseling practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision*, 39(2), 110–119. [Doi:10.1002/j.1556-6978.1999.tb01222.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb01222.x)
- Buser, T. J. (2008). Counselor training: Empirical findings and current approaches. *Counselor Education and Supervision*, 48(2), 86-100.
[Doi:10.1002/j.1556-6978.2008.tb00065.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00065.x)
- Crews, J., Smith, M. R., Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., Casey, J. A., & Urbani, S. (2005). Self-monitoring and counseling skills: Skills-based versus interpersonal process recall training. *Journal of Counseling & Development*, 83(1), 78–85. [Doi:10.1002/j.1556-6678.2005.tb00582.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00582.x)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.

- Donati, M., & Watts, M. (2005). Personal development in counsellor training: Towards a clarification of inter-related concepts. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(4), 475–484. [Doi:10.1080/03069880500327553](https://doi.org/10.1080/03069880500327553)
- Duys, D. K., & Hedstrom, S. M. (2000). Basic counselor skills training and counselor cognitive complexity. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 8–18. [Doi:10.1002/j.1556-6978.2000.tb01795.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01795.x)
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A., & Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 100–114. [Doi:10.1002/j.1556-6978.1997.tb00536.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1997.tb00536.x)
- Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6–22. [Doi:10.1002/j.1556-6978.1998.tb00553.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00553.x)
- Grimmer, A., & Tribe, R. (2001) Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development: an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly* 14(4), 287–301. [Doi:10.1080/09515070110101469](https://doi.org/10.1080/09515070110101469)
- Holloway, E.L., & Neufeldt, S.A. (1995) Supervision: its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 207–213. [Doi:10.1037/0022-006X.63.2.207](https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.2.207)
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366–372. [Doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x)
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G., (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Maslow, A. (1987) *Motivation and Personality*. Third Edition. New York: Harper and Row.
- Mezirow, J. (2000) Learning to think like an adult: core concepts in transformation theory. In Mezirow, J. (ed.), *Learning in Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, pp. 3–33. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., Brack, C. J., & Brack, G. (1995). A cognitive-skills model for counselor training and supervision. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 384–389. [Doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01769.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01769.x)
- Ozteke Kozan, H. (2022). A Qualitative Approach to School Counsellor Self-Efficacy: Sources and Enhancement Strategies. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 107-123. [Doi:10.1017/jgc.2019.34](https://doi.org/10.1017/jgc.2019.34)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

- Priya, A. (2017). Grounded theory as a strategy of qualitative research: an attempt at demystifying its intricacies. *Sociological Bulletin*, 65(1), 50-68.
[Doi:10.1177/0038022920160104](https://doi.org/10.1177/0038022920160104)
- Priester, P. E. (2008). Mental health counseling in the Islamic Republic of Iran: A marriage of religion, science, and practice. *Counseling and Values*, 52(3), 253-264.
[Doi:10.1002/j.2161-007X.2008.tb00108.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2008.tb00108.x)
- Ridley, C. R., Mollen, D., Console, K., & Yin, C. (2021). Multicultural Counseling Competence: A Construct in Search of Operationalization. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 504-533.
[Doi:10.1177/0011000020988110](https://doi.org/10.1177/0011000020988110)
- Rogers, C.R., & Freiberg, H. J. (1994) *Freedom to Learn*. Third Edition. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Sexton, T. L. (2000). Reconstructing clinical training: In pursuit of evidence-based clinical training. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 218-227.
[Doi:10.1002/j.1556-6978.2000.tb01234.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01234.x)
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1999). A study of the effects of a skills-based versus a conventional group counseling training program. *Journal for Specialists in Group Work*, 24(2), 152-163.
[Doi:10.1080/01933929908411427](https://doi.org/10.1080/01933929908411427)
- Stein, D. M., & Lambert, M. J. (1995). Graduate training in psychotherapy: Are therapy outcomes enhanced? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 182-196.
[Doi:10.1037/0022-006X.63.2.182](https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.2.182)
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42(2), 92-106.
[Doi:10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x)
- Wheeler, S. (2002). Nature or nurture: Are therapists born or trained? *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 8(4), 427-441.
[Doi:10.1080/1353333021000038809](https://doi.org/10.1080/1353333021000038809)
- Wheeler, S., & Richards, K. (2007) The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients: a systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54-65.
[Doi:10.1080/14733140601185274](https://doi.org/10.1080/14733140601185274)
- Whiston, S. C., & Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 228-253.
[Doi:10.1002/j.1556-6978.2000.tb01235.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01235.x)
- World Health Organization (WHO). (2006). *WHO-AIMS Report on Mental Health System in the Islamic Republic of Iran*. Tehran, the Islamic Republic of Iran: WHO and Ministry of Health and Medical Education.