Journal of Counseling Research
Iranian Counseling Association
Vol. 22, No. 85 Spring 2023
Research Article
e-issn:4018-2717 p-issn:400-2717X
DOI:10.18502/qjcr.v22i85.12535

# Designing an Empowerment Model for School Counselors: A Qualitative Study

Dariush Azimi[1], Hossein Ghamari Givi[2], Ali Rezaiisharif[3], Ali Sheykholeslami[4]

1. Ph.D Student, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.. azimi.dariush70@gmail.com
2. (Corresponding Author), PhD counseling, Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. H_ghamari@uma.ac.ir
3. Ph.D educational psychology, Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. alirezaei@gmail.com
4. Ph.D educational psychology, Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. alisheykhol@gmail.com

## ABSTRACT

The article is taken from a doctoral dissertation

Received: 19/08/2022 - Accepted: 31/01/2023

**Aim:** The current research was conducted with the aim of developing a model for empowering school counselors based on grounded theory and using semi-structured interview method. **Methods:** For this purpose, the number of 12 teachers, 14 school counselors, 13 students (locally from Ardabil province) were selected through purposeful sampling and the number of 9 counseling experts and professors (nationally) were selected by snowball sampling and the data were collected until theoretical saturation was reached. After transcribing the text of the interviews and entering the information into the MAXQDA qualitative data analysis software, they were analyzed with open, central and selective coding. **Findings:** The results of open and axial coding led to the identification of 245 concepts and 17 core categories. Also, the results of selective coding showed that the core category of school counselors' ability is influenced by causal conditions (scientific, professional and moral competence), intervening conditions (emotional maturity, self-efficacy, professional skills and coordination) and background conditions (intellectual maturity, emotional intelligence, mental health, communication skills, psychological toughness and charismatic personality) in the form of organizational and individual development strategies, which result in improving the efficiency of school counselors directly and indirectly. **Conclusions:** According to the findings of the present research, it is recommended to use the present model in order to empower school counselors, as well as design and develop different programs to improve school guidance and counseling services.

**Keywords**: Counselor, School Counseling, Empowerment

فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره
انجمن مشاوره ایران
جلد ۲۲، شماره ۸۵، بهار ۱۴۰۲
**مقاله پژوهشی**

e-issn: 4018-2717 p-issn: 400-2717X

DOI: 10.18502/qjcr.v22i85.12536

# طراحی الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه: یک مطالعه کیفی

داریوش عظیمی[۱]، حسین قمری گیوی[۲]، علی رضایی‌شریف[۳]، علی شیخ‌الاسلامی[۴]

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
azimi.dariush70@gmail.com
۲. (نویسنده مسئول)، دکتری مشاوره، استاد، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. H_ghamari@uma.ac.ir
۳. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. alirezaei@gmail.com
۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. alisheykhol@gmail.com

(صفحات ۶-۵۵)

## چکیده

مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری می‌باشد.

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تدوین الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه و بر مبنای نظریه داده‌بنیاد و با به‌کارگیری روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. **روش:** بدین منظور تعداد ۱۲ معلم، ۱۴ مشاور مدرسه، ۱۳ دانش‌آموز (در سطح استان اردبیل) به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و تعداد ۹ متخصص و استاد مشاوره (در سطح کشور) به شیوه نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب و داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری گردآوری و پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها و ورود اطلاعات به نرم افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA، با کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج کدگذاری باز و محوری منجر به شناسایی ۲۴۵ مفهوم و ۱۷ مقوله محوری شد. همچنین، نتایج کدگذاری انتخابی نشان داد که مقوله هسته توانمندی مشاوران مدرسه است که تحت تأثیر شرایط علّی (صلاحیت علمی، شغلی و اخلاقی)، شرایط مداخله‌گر (بلوغ عاطفی، خودکارآمدی، مهارت‌های حرفه‌ای و هماهنگی) و شرایط زمینه‌ای (بلوغ عقلی، هوش‌هیجانی، سلامت‌روان، مهارت‌های ارتباطی، سرسختی روان‌شناختی و شخصیت کاریزماتیک) در قالب راهبردهای توسعه سازمانی و فردی است که حاصل آن بهبود کارآمدی مشاوران مدرسه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم است. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر توصیه می‌شود از الگوی حاضر به منظور توانمندسازی مشاوران مدرسه و همین‌طور طراحی و تدوین برنامه‌های مختلف در جهت بهبود خدمات راهنمایی و مشاوره مدرسه استفاده شود.

**واژه‌های کلیدی:** مشاور، مشاوره مدرسه، توانمندسازی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۲۸ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۱

## مقدمه

امروزه خدمات مشاوره در زمینه‌های بسیاری ارائه می‌شود که گستره آن از مسائل ازدواج، خانواده، اعتیاد، تحصیلی، شغلی و بهزیستی روان‌شناختی تا سلامت و سایر موارد را شامل می‌شود. یکی از زمینه‌های مهم و پرکاربرد مشاوره، در مدارس و مسائل آموزشی است که وظیفه راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان را بر عهده دارند (رادندولویک، میتروویک و تودورویک[1]، ۲۰۱۵). مشاوران مدرسه مسئولیت پرداختن و رسیدگی به نیازهای رشد تحصیلی، فردی/ اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان از طریق طراحی، اجرا، ارزیابی و تقویت برنامه جامع مشاوره مدرسه را بر عهده دارند که نتیجه آن، بهبود و ارتقاء موفقیت دانش‌آموزان است (انجمن مشاوره مدرسه آمریکا[2]، ۲۰۱۲). بر این اساس مشاوران مدرسه می‌توانند با طراحی و اجرای مداخلات پیشگیرانه در آموزش و پرورش، زمینه را برای ارائه خدمات وسیع‌تر فراهم نمایند (اوزتک کوزان[3]، ۲۰۲۰). مطالعات متعدد بر نقش پیشگیرانه قابل توجه مشاوران در محیط مدرسه از جمله جو نامناسب مدرسه (هرناندز و سیم[4]، ۲۰۰۴)، قلدری (جاکوبسن و باومن[5]، ۲۰۰۷) و قلدری مجازی[6] (بات[7]، ۲۰۰۸) تاکید کرده‌اند. با این حال، امروزه مشاوران مدرسه با چالش‌های مختلفی در داخل و بیرون از محیط آموزشی مواجه هستند. براساس نتایج پژوهش‌های مختلف، پراکندگی آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌ها، جدید بودن برخی از نیروهای شاغل در مشاوره که هر سال به تعداد آنها افزوده می‌شود (حسین‌بر، سعادتمند، براتعلی و همکاران، ۱۴۰۰)، بدعملکردی و انعطاف‌ناپذیری برخی از مشاوران در انجام وظایف و نقش‌های خودشان و انجام فعالیت‌های غیرحرفه‌ای (رادندولویک و همکاران، ۲۰۱۵)، شناخت ناکافی از

1. Randelovic, D. J; Mitrovic, M. Z; & Todorovic, D. L. J
2. American School Counselor Association (ASCA)
3. Ozteke Kozan, H
4. Hernández, T. J; & Seem, S. R
5. Jacobsen, K. E; & Bauman, S
6. Cyberbullying
7. Bhat, C. S

فرهنگ مدرسه و مدیریت ضعیف در زمان‌بندی اجرای فعالیت‌های مشاوره مدرسه، بی‌توجهی به آموزش‌های حرفه‌ای مرتبط با شغل خود (اوزتک کوزان، ۲۰۲۰)، عدم رضایت برخی از دانش‌آموزان از عملکرد ضعیف برخی از مشاوران (ابراهیمی، فرحبخش، اسمعیلی و همکاران، ۱۳۹۳)، افزایش تعداد دفاتر عقیم و بی‌حاصل مشاوره مدرسه و بی‌انگیزگی برخی از مشاوران (حق‌شناس و ابوالمعالی‌الحسینی، ۱۴۰۱) و بسیاری از موارد دیگر، انجام مطلوب فعالیت‌های مشاوره مدرسه را با مشکلات جدی مواجه ساخته و بدنه‌ی مشاوره را در مدرسه تضعیف نموده و علی‌رغم تلاش‌هایی که تاکنون شکل گرفته، وضع موجود با وضع مطلوب پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی، فاصله قابل ملاحظه‌ای دارد. یکی از اساسی‌ترین چالش‌های مشاوران مدرسه، عدم تناسب بین آموزش دانشگاهی (محتوای آموزشی در دانشگاه) و انتظارات شغلی در مدارس است (آتلی[1]، ۲۰۲۰؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش گاست[2] (۲۰۰۰) ۴۰ درصد از مشاوران مدرسه شرکت‌کننده در پژوهش اظهار داشتند که محتواهای آموزشی آنان در دانشگاه هیچ تناسبی با تکالیف شغلی‌شان در مدرسه ندارد. این مسائل در کنار بسیاری از عوامل دیگر، باعث شده است تا بسیاری از مشاوران مدرسه نسبت به توانایی‌ها و صلاحیت‌های خود در حوزه کاری‌شان دچار تردید شده و احساس خودکارآمدی پایینی داشته باشند (کلاشین، مکپل و شوچت[3]، ۲۰۱۳). از سوی دیگر، صرف وجود دانش تخصصی شخص مشاور نمی‌تواند کارآمدی فرایند مشاوره را تأمین کند و مشاوران در کنار دانش نظری و تجارب علمی و عملی، باید از ویژگی‌های منحصر به فرد در ابعاد مختلف شخصیتی، اخلاقی و روان‌شناختی برخوردار باشند. بنابراین تردیدی نیست که یک مشاور علاوه بر گذراندن آموزش‌های دقیق و طولانی، باید دارای ویژگی‌های شخصیتی خاصی باشد تا بتواند در فرایند مشاوره اثرگذار باشد. لازمه تحقق

1. Atli, A
2. Guest, K. E
3. Glasheen, K; Campbell, M; & Shochet, I

چنین شرایطی وجود مشاوران مدرسه توانمند و کارآمدی است که علاوه بر برخورداری از دانش نظری و تخصصی، از شایستگی‌های شخصیتی، رفتاری، اخلاقی و عاطفی لازم برخوردار باشد.

امروزه یکی از مهم‌ترین چالش‌های سازمان‌ها به طور اعم و سازمان آموزش و پرورش به طور اخص، عدم استفاده کافی از منابع فکری، توان ذهنی و ظرفیت بالقوه‌ی سرمایه انسانی خود است (نجفی، زاهد بابلان، خالق‌خواه و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از شیوه‌های مؤثر برای ارتقای بهره‌وری، بهبود عملکرد و استفاده بهینه از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های فردی و گروهی نیروی انسانی در زمینه اهداف سازمانی، توانمندسازی آنها است. پژوهش‌های انجام شده در زمینه توانمندسازی نشان می‌دهد که توانمندسازی در افزایش رضایت شغلی، تعهد و سرانجام بهبود عملکرد کارکنان مؤثر است (آزادمرزآبادی، هوشمندجا و پورخلیل، ۱۳۹۱؛ کوشکی، اسدی و مسلمی، ۱۳۹۲؛ امیرکبیری و محمدیان، ۱۳۹۰). از همین رو، سازمان‌های موفق همواره و تحت هر شرایطی برای توسعه ابعاد مختلف روان‌شناختی، دانش تخصصی و مهارتی کارکنان خود تلاش می‌کنند (دیتول، ساپایاگال، آکپور و همکاران[1]، ۲۰۱۷). با توجه به این که نیروی انسانی کارا و موفق یکی از عوامل به ثمر رسیدن هر برنامه‌ای است، موضوع توانمندسازی به عنوان یکی از موضوعات مهم در مطالعات مربوط به مدیریت منابع انسانی با اقبال ویژه‌ای در آموزش و پرورش نیز همراه شده است (آمیت، شیلندرا، هیمانشو و همکاران[2]، ۲۰۱۸). شواهد نشان می‌دهد که وجود یک الگو یا مدل کارآمد برای توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش به ویژه مشاوران مدرسه، می‌تواند منجر به افزایش کارایی، بهبود آمادگی روان‌شناختی و پاسخ‌گویی، درک انتظارات مراجعان و بهبود صلاحیت و عملکرد شغلی از سوی مشاوران مدرسه شود (کشول و دولی[3]، ۲۰۰۱). منظور از توانمندی مشاوران

1. Dithole, K. S; Thupayagale, G; Akpor, O. A; & et al
2. Amit S; Shailendra S; Himanshu, R; & et al
3. Cashwell, T. H; & Dooley, K

مدرسه، برخورداری آنها از مجموعه‌ای از مهارت‌های نظری و عملی و همچنین ویژگی‌های مختلفی است که برقراری روابط مشاوره‌ای را تسهیل نموده و ارزیابی و کمک به دانش‌آموزان جهت غلبه بر مشکلات درون‌فردی و بین‌فردی خویش را ممکن می‌سازد (باسکین و اسلاتن[1]، ۲۰۱۴). مشاوران مدرسه با شرکت در دوره‌های آموزشی توانمندسازی، ضمن کسب تجربه عملی و پایبندی به تعهدات حرفه‌ای، به یک اعتبارسنجی درونی دست می‌یابند که از طریق آن می‌توانند از توانایی‌های خود به عنوان یک متخصص حرفه‌ای در امر مشاوره مدرسه آگاه شده و احساس کارآمدی بالایی داشته باشند (ناگنت و جونز[2]، ۲۰۰۹).

به استناد راهکار ۴-۲۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر پایه مبانی اسلامی و افزایش نقش معلمان در این زمینه و با به‌کارگیری مشاوران متخصص برای ایفای وظایف تخصصی در تمام دوره‌های تحصیلی» و نیز ایجاد یکپارچگی، هماهنگی و هم‌سویی در خصوص فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره در نظام تعلیم و تربیت شکل گرفته است. در واقع راهنمایی و مشاوره آموزش و پرورش چارچوبی متقن و مبتنی بر الگوهای بومی و دینی برای هدایت، انسجام بخشی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره به شکل فرایندی می‌باشد که در حیطه‌های رشدی، تحصیلی، شغلی، سازگاری، روانی و اجتماعی در قالب برنامه آموزشی، خدمات پاسخ‌گو، برنامه‌ریزی فردی و حمایت سیستمی عملیاتی می‌گردد (شکوهی، مصطفوی و ایزدی، ۱۳۹۶). طراحی و تدوین الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه در جوامع مختلف جدا از مشترکاتی که دارد، از وجوه متمایزی نیز برخوردار است و به هیچ وجه نمی‌توان یک سری مؤلفه‌های کلی و مطلق را برای مشاورین مدرسه تمام جوامع مشخص کرد. در واقع هر جامعه‌ای بر مبنای فرهنگ خویش می‌بایست مؤلفه‌های توانمندسازی مشاورین مدرسه خود را شناسایی و تعریف کند. از سوی دیگر،

1. Baskin, T. W; & Slaten, C. D
2. Nugent, F. A; & Jones, K. D

با پیشرفت‌هایی که در جامعه شکل می‌گیرد و تغییر و تحولاتی ناشی از آن در سیستم آموزشی و تربیتی، روز به روز نیاز به مشاورین مدرسه کارآمد و توانمند بیشتر احساس می‌شود؛ به همین دلیل امروزه شاهد این موضوع هستیم که افراد مختلفی در حرفه مشاوره مدرسه به کار گرفته می‌شوند بدون این که به صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها آنها توجه شود یا تلاش جدی در جهت ارتقای کارآمدی و توانمندی آنها صورت بگیرد. بنابراین تدوین هر گونه الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه باید مبتنی بر فرهنگ بومی ایرانی ـ اسلامی، دیدگاه متخصصین حوزه مشاوره (اساتید دانشگاه) و با مشارکت تمام افراد دریافت‌کننده خدمات مشاوره مدرسه از جمله دانش‌آموزان، والدین و معلمان باشد. متخصصین حوزه مشاوره به واسطه آگاهی از دانش و اطلاعات تخصصی و تسلط‌شان بر نظریه‌های مشاوره می‌توانند به تدوین یک الگوی توانمندسازی که از پشتوانه علمی و پژوهشی برخوردار است، کمک کنند (دیویس[1]، ۲۰۰۵؛ زهراکار و کهلویی، ۱۳۹۳). بسیاری از کشورها، با آگاهی به اهمیت و جایگاه مشاور مدرسه، مدل‌ها یا الگوهای مختلف آموزشی یا توانمندسازی متناسب با فرهنگ جامعه‌شان را طراحی و اجرا می‌کنند. اما در کشور ما کارآمدی مشاوران مدرسه مقوله‌ای است که چه در پژوهش‌ها و چه در عمل کمتر به آن توجه شده است. از این رو، لزوم تدوین و معرفی یک الگوی آموزشی و توانمندسازی مشاوران مدرسه در کشور ما نیز احساس می‌شود. لذا با توجه به مطالب ارائه شده و همچنین با وجود تأیید و تأکید بسیاری از متخصصان و مسئولان نظام آموزش و پرورش بر نقش و تأثیر حیاتی مشاور مدرسه در پیشبرد برنامه‌های جامع راهنمایی و مشاوره در مدارس، متأسفانه بخش راهنمایی و مشاوره سیستم آموزشی کشورمان هم‌چنان فاقد یک مدل توانمندسازی جامع مبتنی بر زیست‌بوم آموزش و پرورش و همچنین خدمات مشاوره‌ای مبتنی بر رویکرد بوم‌شناختی در جهت افزایش توانایی‌های مشاوران مدرسه است. انجام چنین پژوهشی می‌تواند به متولیان نظام

1. Davis, T

سلامت روان و سیستم آموزشی کشور کمک کند تا از یک سو با به کارگیری مشاوران مجرب و کارآمد در مدارس و از سوی دیگر با توانمندسازی آنها در طول اشتغال، خلاء های ناشی از آموزش دانشگاهی را بهبود بخشیده، به تحقق اهداف مشاوره در نظام آموزشی کمک کنند. لذا این پژوهش در صدد طراحی الگویی مبتنی بر شناسایی ویژگی‌های مشاوران کارآمد مدرسه است تا از این طریق بتواند راهکارهایی را به منظور توانمندسازی و اثربخشی مشاوران مدارس ارائه دهد. از این رو، محقق در این پژوهش در پی پاسخ به این سوال اساسی است که مشاوران کارآمد مدرسه بر مبنای نظرات معلمان، مشاوران مدرسه، دانش‌آموزان و متخصصان/ اساتید مشاوره چه ویژگی‌هایی دارند؟

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی و بر پایه راهبرد نظریه زمینه‌ای (داده‌بنیاد) بود. دلیل انتخاب راهبرد نظریه زمینه‌ای برای پژوهش حاضر این بود که پژوهشگر قصد داشت با استفاده از روش داده‌بنیاد، الگوی پارادایمی را جهت دست‌یابی به یک چهارچوب نظری و استخراج یک الگوی متناسب از داده‌های پژوهش طراحی کند. جمعیت مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل تمامی متخصصان حوزه مشاوره در سطح کشور و همچنین معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان دوره اول متوسطه استان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. دلیل انتخاب معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول این است که در نظام آموزش و پرورش کشور ما تمرکز اصلی نظام جامع خدمات راهنمایی و مشاوره در این دوره تحصیلی است. با توجه به این که در پژوهش‌های کیفی، حجم نمونه براساس اشباع نظری داده‌ها تعیین و مشخص می‌شود؛ به این معنی که تکرار نکات مهم و برجسته در صورت ادامه مصاحبه نشانه کفایت حجم نمونه است، لذا فرایند مصاحبه با نمونه‌ها تا آنجا ادامه یافت که موضوعات و تبیین‌های تازه‌ای قابل دست‌یابی نبود. بنابراین با توجه به این مطالب، نمونه‌گیری در پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفت. همچنین به دلیل عدم وجود تعداد قابل توجه

متخصص و استاد مشاوره در سطح استان به منظور انتخاب نمونه از بین گروه متخصصان و اساتید مشاوره در سطح ملی از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی استفاده شد. به این صورت که اولین متخصص و استاد مشاوره‌ای که مورد مصاحبه قرار گرفت خواسته شد تا متخصص و استاد مشاوره دیگری را که می‌شناسند و احتمال می‌دهند ایشان می‌توانند به پژوهشگر کمک کنند، معرفی کنند. بر این اساس، در پژوهش حاضر پس از مصاحبه با ۱۰ معلم، ۱۴ مشاور مدرسه، ۱۳ دانش‌آموز و ۹ متخصص مشاوره، پاسخ‌های افراد به حالت اشباع رسید و انجام مصاحبه متوقف شد. از جمله ملاک‌های ورود به پژوهش برای معلمان می‌توان به حداقل ۵ سال سابقه تدریس در مقطع متوسطه اول، دارای مدرک کارشناسی و بالاتر و علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش؛ برای مشاوران مدرسه حداقل ۳ سال سابقه فعالیت در پست مشاوره مدرسه در مقطع متوسطه اول، مدرک کارشناسی مرتبط با مشاوره مدرسه (مشاوره، روان‌شناسی و علوم تربیتی) و بالاتر و علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش؛ برای دانش‌آموزان تحصیل در متوسطه اول، رضایت کتبی دانش‌آموز و والدین و علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش؛ و برای متخصصان و اساتید مشاوره حداقل دارای رتبه دانشیار و بالاتر، دارای سابقه و تجربه فعالیت آموزشی و پژوهشی در حوزه مشاوره مدرسه و علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش اشاره کرد. از ملاک‌های خروج از پژوهش هم می‌توان به عدم توانایی پاسخ‌گویی به سؤالات ابتدایی مصاحبه و عدم تمایل و عدم انگیزه به مشارکت در پژوهش اشاره کرد.

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه فردی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها با توضیح هدف انجام پژوهش حاضر و همچنین فرایند انجام آن آغاز و بر اساس طراحی انجام شده و با حفظ اصول رازداری ادامه داشت. به منظور رعایت اصول اخلاقی، پژوهشگر پس از اخذ رضایت آگاهانه و کتبی از شرکت‌کنندگان به آنها اطمینان داد که اطلاعات داده شده از جانب آنها و هویت‌شان کاملاً محرمانه خواهد ماند. همچنین بر آزادی افراد مشارکت‌کننده برای خروج از پژوهش در هر زمان که مایل

باشند، نیز تأکید شد. مصاحبه با مشارکت‌کنندگان به صورت انفرادی انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۵ دقیقه تا یک ساعت طول می‌کشید. هر کدام از مصاحبه‌ها با رضایت مصاحبه‌شوندگان ضبط گردید. با توجه به اینکه در پژوهش‌های اکتشافی، براساس شرایط مصاحبه و پاسخ‌های ارائه شده، ممکن است سؤالات دیگری از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان استخراج و طرح شود و مصاحبه‌کننده آزاد است بسته به شرایط مصاحبه، سؤالات، شکل و ترتیب پرسش‌ها را البته با حفظ ساختار کلی پرسش‌ها و چارچوب مصاحبه، جابه‌جا یا سؤالات جدیدی را به فرم مصاحبه اضافه کند (گال، بورگ و گال[1]، ۱۹۹۶؛ باقری، کیامنش، نصر و همکاران، ۱۳۹۳)، لذا در پژوهش حاضر نیز محتویات مصاحبه‌ها، پژوهشگر را به سوی سؤالات اکتشافی بعدی هدایت می‌کرد. جهت اطمینان از روایی محتوایی سؤالات ابتدا با جمع‌بندی نظرات اساتید راهنما و مشاور و همچنین متخصصان آگاه به موضوع، به تدوین چارچوب کلی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اقدام شد. در نهایت بر مبنای نتایج مطالعه مقدماتی پژوهش و همچنین اطلاعات حاصل از مطالعه ادبیات پژوهشی تعداد ۵ سوال اصلی در قالب فرم مصاحبه تدوین و به منظور کسب تأییدیه، پژوهشگر فرم مصاحبه را مجدداً برای اساتید ارسال نمود. محور اصلی سوال‌های مصاحبه در راستای شناسایی ویژگی‌های مشاوران کارآمد مدرسه بود. برخی از پرسش‌های مصاحبه عبارت بودند از: آیا تا به حال از خدمات مشاوره مدرسه استفاده کرده‌اید؟ به نظر شما یک مشاور کارآمد مدرسه چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟ چه عواملی را در بهبود کارآمدی مشاور و فعالیت‌های مشاوره مدرسه مؤثر می‌دانید؟ یک مشاور کارآمد مدرسه چگونه می‌تواند به رشد و پیشرفت دانش دانش‌آموزان کمک کند؟ البته باید توجه داشت که بسته به جمعیت هدف (معلمان، مشاوران مدرسه، دانش‌آموزان، متخصصان/ اساتید مشاوره)، شکل و محتوای برخی از سؤالات تفاوت داشت و به تناسب سؤالاتی حذف یا اضافه می‌گردید.

1. Gall, M; Borg, W; & Gall, J.

پس از انجام هر مصاحبه بلافاصله مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و مطابق رویکرد نظام‌دار اشتراوس و کوربین، طی فرایندی منظم و مداوم داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفتند. سپس مصاحبه بعدی براساس اطلاعات به دست به نحوی هدایت می‌شد که اطلاعات غنی‌تری به دست آید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. کدگذاری باز شامل کدهای اولیه‌ای است که در واقع همان برچسب‌های معنادار تلفیق‌کننده واحدهای معنادار با ساختار کیفی می‌باشند. در ادامه، به منظور کدگذاری محوری که در واقع نوعی مقوله‌بندی با درجه انتزاع بالاتر است (استراوس و کوربین[1]، ۲۰۱۲؛ دهقان نیری، فخرموحدی، اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۱)، مقوله‌بندی را به دو صورت یعنی ایجاد یک کد جدید یا قرارگیری کدها در ذیل یک کد دیگر انجام دادیم. مقوله‌های استخراج‌شده با ارزیابی و بررسی متخصصین و با بررسی ادبیات پژوهشی بر اساس ارتباط محتوایی‌شان در مفاهیم انتزاعی بالاتر که معادل با مفهوم در تحقیقات کمی است، کدگذاری محوری شدند. در نهایت، کدهای محوری به دست آمده در قالب الگوی پارادایمیک اشتراوس و کوربین قرار گرفته و کدگذاری انتخابی حاصل گردید. برای انجام فرایند کدگذاری از نرم افزار MAXQDA نسخه ۱۸ استفاده شد. به دلیل محدودیت‌های مرتبط با کرونا و همچنین گستردگی مصاحبه‌شوندگان در سطح استان (معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان) و سطح ملی (متخصصان و اساتید مشاوره) مصاحبه با شرکت‌کنندگان در پژوهش، به جز مصاحبه‌شوندگان شهرستان اردبیل (نواحی ۱ و ۲) که مصاحبه‌شان حضوری بود، به صورت مجازی و در بستر شبکه اجتماعی صورت گرفت.

## ارزشیابی اعتبار یافته‌های پژوهش

به منظور اعتمادپذیری یافته‌ها از فنون اعتباریابی توسط اعضا (کنترل اعضا)، مقایسه تحلیلی و همه جانبه‌نگری و فن مرور یا بازخورد همتایان و ممیزی استفاده شد.

1. Struss, A; & Corbin, J

به این صورت که در روش اعتباریابی توسط اعضا، پژوهشگر از شرکت‌کنندگان در پژوهش خواست تا یافته‌های کلی را ارزیابی و در رابطه با صحت آن تفسیر و نظرات خودشان را ارایه دهند. این شیوه را مهم‌ترین شیوه برای ایجاد اعتمادپذیری می‌دانند. این رویکرد که در بیشتر مطالعات کیفی برجسته و مشهود است، مستلزم ارائه مجدد داده‌ها، تحلیل‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها به مشارکت‌کنندگان است، به طوری که آنها قادر به اظهار نظر درباره صحت و اعتمادپذیری شرح ارائه شده باشند (کرسول و همکاران، ۲۰۰۷). بر این اساس، گروهی کانونی از مشارکت‌کنندگان گردآورده شده و از آنان خواسته شد درباره صحت تفسیر پژوهشگر اظهارنظر و تعامل کنند. داده‌های خام به مشارکت‌کنندگان داده نشد اما تحلیل‌های اولیه شامل توصیفات یا مضمون‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. هدف احصاء و دیدگاه‌های آنها درباره این تحلیل‌های مکتوب و کشف موارد مغفول مانده آن بود. سپس برای مقایسه تحلیلی، ساخت‌بندی نظریه با داده‌های خام مورد مقایسه و ارزیابی قرار گرفته و جهت همه‌جانبه‌نگری از مآخذ، شیوه‌ها، محققان، نظریه‌های چندگانه و متفاوت برای فراهم کردن شواهد تقویت‌کننده استفاده شد. نوعاً این فرایند مستلزم کسب شواهد تقویت‌کننده از منابع متفاوت برای روشن ساختن یک مضمون یا نگاه است (کرسول و همکاران، ۲۰۰۷). فن مرور یا بازخورد همتایان نوعی کنترل بیرونی بر فرآیند پژوهش است که بسیار شبیه پایایی بین ارزیابان در پژوهش کیفی است. گوبا و لینکلن[1] (۱۹۸۹) نقش همتای ارزیاب را همانند نقش منتقد مدافع می‌دانند، فردی که با پژوهشگر صادق است، سؤالات چالش‌برانگیزی درباره شیوه‌ها، معانی و تفاسیر می‌پرسد و با گوش سپردن همدلانه به احساسات پژوهشگر فرصت تخیلی هیجانی او را فراهم می‌آورد. هم فرد ارزیاب و هم پژوهشگر یادداشت‌های مکتوبی از جلسات‌شان که جلسات بازخورد همتا نامیده می‌شود، بر می‌گیرند (کرسول و همکاران، ۲۰۰۷). در نهایت جهت استفاده از فن ممیزی سه متخصص حوزه نظریه

1. Guba, E. G; & Lincoln, Y. S

داده‌بنیاد و مشاوره مدرسه بر مراحل مختلف کدگذاری، مفهوم‌سازی و استخراج مقوله‌ها نظارت کردند. متن مصاحبه و همچنین تمام مراحل کدگذاری و مقوله‌بندی مفاهیم تحت نظارت و راهنمایی‌های اساتید راهنما و مشاور صورت گرفت. به منظور افزایش قابلیت تعمیم و انتقال به موقعیت‌های مختلف، تلاش شد تا افراد مختلف با مدرک تحصیلی، سن، جنسیت، پست سازمانی و .... متفاوت مورد مصاحبه قرار بگیرند.

## یافته‌ها

جمعیت مورد مطالعه پژوهش شامل تمامی مشاوران مدرسه (شاغل در متوسطه اول)، معلمان (شاغل در متوسطه اول) و دانش‌آموزان متوسطه اول سطح استان اردبیل و همچنین اساتید و متخصصان حوزه مشاوره سطح کشور بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربوط به افراد شرکت‌کننده در پژوهش در جداول ۱ تا ۴ ارائه شده است:

**جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش**

| کد | پست سازمانی | جنسیت | سن | سابقه (سال) | تحصیلات |
|---|---|---|---|---|---|
| **T1** | معلم | زن | ۳۶ | ۱۷ | فوق لیسانس |
| **T2** | معلم | زن | ۴۲ | ۲۲ | لیسانس |
| **T3** | معلم | زن | ۲۷ | ۵ | لیسانس |
| **T4** | معلم | زن | ۳۳ | ۱۲ | لیسانس |
| **T5** | معلم | زن | ۳۰ | ۱۰ | لیسانس |
| **T6** | معلم | مرد | ۳۲ | ۱۲ | فوق لیسانس |
| **T7** | معلم | مرد | ۴۲ | ۲۱ | فوق لیسانس |
| **T8** | معلم | مرد | ۳۹ | ۱۸ | فوق لیسانس |
| **T9** | معلم | مرد | ۳۵ | ۱۵ | لیسانس |
| **T10** | معلم | مرد | ۴۱ | ۲۶ | لیسانس |

**جدول۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش**

| ردیف | پست سازمانی | جنسیت | سن | پایه تحصیلی |
|---|---|---|---|---|
| S1 | دانش‌آموز | دختر | ۱۵ | پایه نهم |
| S2 | دانش‌آموز | دختر | ۱۵ | پایه نهم |
| S3 | دانش‌آموز | دختر | ۱۵ | پایه نهم |
| S4 | دانش‌آموز | دختر | ۱۴ | پایه هشتم |
| S5 | دانش‌آموز | دختر | ۱۴ | پایه هشتم |
| S6 | دانش‌آموز | پسر | ۱۵ | پایه نهم |
| S7 | دانش‌آموز | پسر | ۱۵ | پایه نهم |
| S8 | دانش‌آموز | پسر | ۱۵ | پایه نهم |
| S9 | دانش‌آموز | پسر | ۱۵ | پایه نهم |
| S10 | دانش‌آموز | پسر | ۱۴ | پایه هشتم |
| S11 | دانش‌آموز | پسر | ۱۴ | پایه هشتم |
| S12 | دانش‌آموز | پسر | ۱۳ | پایه هفتم |
| S13 | دانش‌آموز | پسر | ۱۳ | پایه هفتم |

**جدول۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اساتید و متخصصین مشاوره شرکت‌کننده در پژوهش**

| ردیف | پست سازمانی | جنسیت | سن | رتبه علمی | تحصیلات |
|---|---|---|---|---|---|
| P1 | استاد و متخصص مشاوره | زن | ۵۳ | دانشیار | دکتری تخصصی |
| P2 | استاد و متخصص مشاوره | زن | ۴۵ | استادیار | دکتری تخصصی |
| P3 | استاد و متخصص مشاوره | زن | ۵۱ | دانشیار | دکتری تخصصی |
| P4 | استاد و متخصص مشاوره | زن | ۴۳ | استادیار | دکتری تخصصی |
| P5 | استاد و متخصص مشاوره | مرد | ۵۵ | دانشیار | دکتری تخصصی |
| P6 | استاد و متخصص مشاوره | مرد | ۴۵ | دانشیار | دکتری تخصصی |
| P7 | استاد و متخصص مشاوره | مرد | ۳۹ | استادیار | دکتری تخصصی |
| P8 | استاد و متخصص مشاوره | مرد | ۴۰ | استادیار | دکتری تخصصی |
| P9 | استاد و متخصص مشاوره | مرد | ۵۸ | استاد | دکتری تخصصی |

**جدول۴. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشاوران مدرسه شرکت‌کننده در پژوهش**

| ردیف | پست سازمانی | جنسیت | سن | سابقه | رشته تحصیلی | تحصیلات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **C1** | مشاور | زن | ۳۵ | ۷ | مشاوره | دکتری تخصصی |
| **C2** | مشاور | زن | ۴۱ | ۱۰ | مشاوره مدرسه | فوق لیسانس |
| **C3** | مشاور | زن | ۳۸ | ۱۳ | مشاوره مدرسه | فوق لیسانس |
| **C4** | مشاور | زن | ۲۹ | ۵ | روان‌شناسی | لیسانس |
| **C5** | مشاور | زن | ۳۶ | ۱۴ | مشاوره | لیسانس |
| **C6** | مشاور | زن | ۳۲ | ۱۱ | راهنمایی و مشاوره | لیسانس |
| **C7** | مشاور | مرد | ۳۱ | ۷ | مشاوره | دکتری تخصصی |
| **C8** | مشاور | مرد | ۳۶ | ۹ | روان‌شناسی | دکتری تخصصی |
| **C9** | مشاور | مرد | ۳۱ | ۶ | مشاوره | دکتری تخصصی |
| **C10** | مشاور | مرد | ۴۱ | ۱۵ | روان‌شناسی عمومی | فوق لیسانس |
| **C11** | مشاور | مرد | ۳۸ | ۱۱ | روان‌شناسی بالینی | فوق لیسانس |
| **C12** | مشاور | مرد | ۲۹ | ۶ | مشاوره مدرسه | فوق لیسانس |
| **C13** | مشاور | مرد | ۳۵ | ۱۳ | مشاوره | لیسانس |
| **C14** | مشاور | مرد | ۳۸ | ۹ | مشاوره | لیسانس |

براساس تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، در مرحله کدگذاری باز ۲۴۵ مفهوم استخراج شدند که در مرحله کدگذاری محوری در قالب مقوله محوری دسته‌بندی شدند که عبارتند از: صلاحیت علمی، صلاحیت حرفه‌ای (شغلی)،

صلاحیت اخلاقی، بلوغ عاطفی، احساس خودکارآمدی، مهارت‌های حرفه‌ای، هماهنگی، بلوغ عقلی، هوش هیجانی، سلامت روان، مهارت‌های ارتباطی، سرسختی روان‌شناختی، شخصیت کاریزماتیک، راهبردهای سخت‌افزاری، راهبردهای نرم‌افزاری، پیامدهای مستقیم و پیامدهای غیرمستقیم. در مرحله کدگذاری انتخابی با توجه به مقولات محوری که مورد اشاره قرار گرفت، یک مقوله هسته و مرکزی تحت عنوان «توانمندی مشاوران مدرسه» استخراج شد که به عنوان مقوله هسته و اساسی پژوهش حاضر شناخته می‌شود.

## توانمندی مشاوران مدرسه (مقوله هسته[1])

با توجه به مقوله‌های شناسایی شده در پژوهش حاضر، مقوله مرکزی که تمام مقوله‌های فرعی به آن باز می‌گردد و چارچوبی را برای الگوی ارائه شده فراهم می‌آورد مقوله «توانمندی مشاوران مدرسه» است. انتخاب این مقوله مرکزی با توجه به برآیند یافته‌های پژوهش حاضر است؛ به این معنا که آنچه در تمامی مصاحبه‌ها مشهود بود تأکید مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت توجه، اولویت‌دهی و بهبود توانمندی مشاور مدرسه بود. بر این اساس مشاوران کارآمد مدرسه نه تنها در جهت حفظ کارآمدی خود کوشا بودند بلکه اهمیت بسیار زیادی نسبت به بهبود و ارتقای توانمندی‌شان قائل بودند و در واقع این تلاش و کوشش برای ارتقای توانمندی، افزایش کارآمدی آنها را به دنبال داشت. مقوله حاضر به انتزاعی‌ترین شکل ممکن به پرسش‌های زمینه‌ای، تعاملی و پیامدی پاسخ می‌دهد و می‌توان فرایند شکل‌گیری آن را از محتوای داده‌ها و مراجعه به مقوله‌های محوری دنبال کرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توانمندی مشاوران مدرسه ماهیتی چندوجهی، فعال و متأثر از دانش، مهارت، تجربه، نگرش‌ها و ارزش‌های فردی، ویژگی‌های رشدی، شخصیتی، اخلاقی و حرفه‌ای آنها می‌باشد که موجب می‌شود یک مشاور مدرسه در فرایند مشاوره کارآمد و اثربخش عمل کند. اظهارات و به تبع آن تفاسیر

1. core category

مصاحبه‌شوندگان درباره توانمندی مشاوران مدرسه مشتمل بر دامنه‌ای از مهارت‌ها، شرایط و ویژگی‌های درون‌فردی تا بین‌فردی بود که این فهم و تفسیر را با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و شرایط فرافردی معنا بخشیده و به عبارت دیگر بر کارآمدی و اثربخشی مشاوران مدرسه تأکید کردند. این تفاسیر و ادراکات تحت تأثیر ارزش‌ها و هنجارهای ملی/ بومی و مذهبی، تخصص‌محوری/ تعهدمحوری، مدرسه‌محوری/ مشاورمحوری، نظارت‌پذیری/ نظارت‌گریزی، اخلاق‌محوری/ کنش غیراخلاقی و بسیاری از موارد دیگر قرار داشت و نشان داد که بر خلاف الگوهای توانمندسازی مشاوران مدرسه در جوامع غربی که در آنها بیشتر بر ابعاد فردی و حرفه‌ای همچون دانش، مهارت و ویژگی‌های روان‌شناختی توجه و تمرکز می‌شود، اما در جامعه ایرانی و به لحاظ اعتقادات و باورهای اسلامی بر عناصر تأثیرگذاری همچون دین‌داری، بهره‌گیری از معنویت در مشاوره، اخلاق‌مداری، وجدان شغلی، عدم لمس فیزیکی مراجع، عدم تبعیض نژادی، فرهنگی و زبانی و ظاهر و پوشش موجه تأکید و این اعتقاد وجود دارد که این عناصر نقشی تأثیرگذار بر کارآمدی فرایند مشاوره دارند. به عبارت دیگر، اگرچه صلاحیت‌های علمی و تخصصی حرفه مشاوره مدرسه بر کارآمدی مشاوران در مدرسه تأثیر دارند، اما از سوی دیگر عناصری همچون شخصیت، ارزش‌ها، باورها و اعتقادات فردی و عنصر معنویت نیز نقش پر رنگی در کارآمدی و در نهایت توانمندی مشاوران مدرسه بر عهده دارند.

شرایط علّی[1]: به آن دسته از رویدادها و وقایعی اشاره دارد که عامل اصلی به وجود آورنده یا توسعه پدیده مورد مطالعه باشند یا بر آن پدیده اثر می‌گذارند (استراوس و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج تحلیل محتوای پاسخ مصاحبه‌شونده‌ها به سؤالات مصاحبه حاکی از وجود ۳ مقوله اصلی در خصوص شرایط علّی ناظر بر مقوله هسته (پدیده مرکزی)است که کدهای باز مربوط به آنها در جدول ۵ گزارش شده است.

1. causal conditions

**جدول۵. کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط علّی**

| | مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|---|
| شرایط علّی | صلاحیت علمی | رشته تحصیلی مرتبط/ دانش تخصصی/ آشنایی با نظریه‌های مشاوره/ اهل پژوهش و مطالعه بودن/ تسلط بر روان‌شناسی اختلالات یادگیری/ تسلط بر روان‌شناسی رشد/ آشنایی با آسیب‌های اجتماعی/ آشنایی با آسیب‌شناسی روانی/ تسلط بر مصاحبه مشاوره‌ای/ تسلط بر فنون مشاوره (مقدماتی و پیشرفته)/ تسلط بر نظریه‌های شخصیت/ مدرک تحصیلی معتبر/ تحصیلات عالی/ شرکت در دوره‌های بازآموزی |
| | صلاحیت حرفه‌ای (شغلی) | شرکت در دوره‌های ضمن خدمت/ تسلط بر فرایند هدایت تحصیلی/ آگاهی و تسلط بر قوانین و مقررات آموزشی/ شناخت دانش‌آموزان/ آشنایی با وظایف و نقش‌های شغلی/ آشنایی با فرایند تهیه و کار با پرونده الکترونیکی مشاوره‌ای/ داشتن اتاق مشاوره/ بهره‌گیری از مشاوره آنلاین/ شناخت مسائل و مشکلات تحصیلی/ عضویت در انجمن‌های تخصصی/ گذراندن دوره کارورزی/ داشتن طرح درمان/ تسلط بر شیوه‌های سنجش و ارزیابی/ تمرکز بر نقش مشاوره‌ای/ عدم انجام فعالیت غیرمشاوره‌ای/ آگاهی از رشته‌های تحصیلی و مشاغل/ دلبستگی شغلی |
| | صلاحیت اخلاقی | رازداری/ احترام به حقوق مراجع/ وظیفه‌شناسی/ همخوانی/ پیگیری/ ارجاع/ توجه بدون قید و شرط/ احساس مسئولیت/ صداقت/ وجدان شغلی/ مشاوره چندفرهنگی/ تواضع/ تعهد سازمانی/ تعهد شغلی/ عدم تبعیض/ عدم قضاوت و پیش‌داوری/ توجه به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه/ عدالت در ارائه خدمات/ ظاهر و پوشش مناسب/ احترام به تفاوت‌های فرهنگی، نژادی و زبانی/ احترام به اقلیت‌های مذهبی/ خودافشایی هدفمند/ ارتقاء دانش و مهارت/ جلوگیری از انتقال و انتقال متقابل/ قرارداد مشاوره‌ای/ تقدم نیازهای مراجع/ مشورت/ توجه به خودمختاری مراجع/ عدم لمس فیزیکی مراجع/ حمایت و پشتیبانی/ خودداری از رابطه دوگانه/ بهره‌گیری از معنویت/ نصیحت نکردن |

**صلاحیت علمی:** نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اکثریت مشارکت‌کنندگان، بر صلاحیت علمی به عنوان اولین و ابتدایی‌ترین ویژگی یک مشاور کارآمد مدرسه تأکید دارند. به عبارتی، یک مشاور کارآمد علاوه بر این که باید رشته تخصصی‌اش مرتبط با حرفه مشاوره مدرسه (ترجیحاً مشاوره مدرسه) باشد، در کنار آن باید از دانش تخصصی و به‌روز و همچنین اطلاعات و آگاهی لازم در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی (رشد، اجتماعی، اختلال یادگیری و...) برخوردار باشد. شرکت‌کننده C3 این‌گونه اشاره می‌کند که: "برخورداری از دانش تخصصی و تحصیل در رشته مشاوره مدرسه ابتدایی‌ترین شرایط برای فعالیت در این حرفه است".

**صلاحیت حرفه‌ای (شغلی):** مشاوران کارآمد مدرسه به دلیل این که در یک محیط آموزشی و تربیتی تحت عنوان مدرسه فعالیت دارند، در کنار دانش تخصصی رشته مشاوره، باید بر مسائل و موضوعات محیطی مرتبط با حرفه‌شان مانند فرایند هدایت تحصیلی، پرونده الکترونیکی مشاوره برای دانش‌آموزان، قوانین و مقررات آموزشی و بسیاری از موارد مرتبط دیگر آگاهی و تسلط داشته باشند. یکی از مؤلفه‌های مورد تأکید اکثریت متخصصین و اساتید مشاوره، گذراندن دوره کارورزی مشاوره مدرسه تحت نظارت یک استاد متخصص در حوزه مشاوره مدرسه بود. موضوعی که می‌تواند به صلاحیت شغلی و در نتیجه کارآمدی مشاوران مدرسه بسیار کمک‌کننده باشد. شرکت‌کننده‌های P4 و P2 این‌گونه اشاره می‌کنند که: "صرف تحصیلات دانشگاهی یا فارغ‌التحصیلی در رشته‌هایی مانند مشاوره یا روان‌شناسی از افراد یک مشاور کارآمد مدرسه نمی‌سازد، بلکه بهتر است برای یک دوره مشخص تحت نظارت اساتید متخصص دوره کارورزی را در مدارس سپری کنند."

**صلاحیت اخلاقی:** مساله اصلی که در رابطه با کارآمدی یک مشاور باید به آن توجه داشت این است که نه داشتن مدرک کارشناسی ارشد و دکتری می‌تواند ملاک نهایی احراز صلاحیت باشد، نه گذراندن دوره‌های کارورزی متعدد. اعتقاد صرف به نظام‌نامه

اخلاق حرفه‌ای نیز به معنای داشتن صلاحیت اخلاقی نیست. آنچه که به یک مشاور مدرسه اعتبار می‌بخشد، پایبندی عملی به اصول اخلاق حرفه‌ای و توجه به این اصول در فرایند مشاوره است. بر این اساس، صلاحیت علمی و شغلی در کنار صلاحیت اخلاقی است که ارزش و اعتبار پیدا می‌کند. شرکت‌کننده S9 این‌گونه اشاره می‌کند که: "در بیشتر مواقع از اینکه مشاور مدرسه حرف‌های منو به معلمان بگه می‌ترسم و نمی‌تونم بهش اعتماد کنم."

شرایط مداخله‌گر (میانجی)[1]: شرایط عام و وسیعی که شرایط علّی را تخفیف یا به نحوی تغییر می‌دهند؛ یعنی تأثیر یک یا چند عامل را فعال‌تر، کندتر، شدیدتر یا ضعیف‌تر می‌کنند (استراوس و همکاران، ۲۰۱۲). با تحلیل محتوای پاسخ مشارکت‌کنندگان در پژوهش، ۴ مقوله عمده مربوط به شرایط مداخله‌گر شناسایی گردید که می‌تواند بر توانمندی مشاوران مدرسه به عنوان پدیده اصلی و راهبردهای آن تأثیر بگذارد. این مقوله‌ها همراه با کدهای باز مربوط به آنها در جدول ۶ گزارش شده است.

**جدول۶. کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط مداخله‌گر (میانجی)**

| | مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|---|
| شرایط مداخله‌گر | بلوغ عاطفی | دلسوزی و مهربانی/ خوش‌اخلاقی/ دوستی و رفاقت/ صمیمیت/ همدردی/ مغرور نبودن/ برون‌گرایی/ توانایی ایجاد انگیزه و اشتیاق/ ایجاد امید و باور/ اضطراب پایین/ استرس پایین/ خونسردی/ صبوری/ مدیریت احساسات/ ثبات عاطفی/ تمایزیافتگی/ عدم حسادت/ عدم خودمحوری |
| | خودکارآمدی | خودپنداره مثبت/ خودآگاهی/ اعتمادبه‌نفس/ عزت نفس/ پذیرش خود/ عدم خودشیفتگی/ احساس ارزشمندی/ احساس کفایت/ خودباوری/ خودکنترلی/ خودکاوی/ احساس توانمندی/ خودرهبری/ خودارزیابی |

1. intervening conditions

| مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|
| مهارت‌های حرفه‌ای | گوش دادن فعال/ تشویق/ ارتباط چشمی/ زبان بدن/ توجه/ مشاهده‌گری/ اثرگذاری/ سکوت/ انعکاس احساسات و عواطف/ ارائه بازخود/ پرسش‌های هدفمند/ پاسخ‌گویی/ ارائه پیشنهاد/ تشویق/ تسهیل‌گری |
| هماهنگی | تعامل با کارکنان مدرسه و اولیا/ مشارکت دانش‌آموزان/ هماهنگی بین فعالیت‌ها/ برگزاری کارگاه‌های تخصصی/ حضور فعال در شورای دبیران/ گسترش فرهنگ مشاوره/ برگزاری اردوهای مشاوره‌ای/ حضور در بین دانش‌آموزان/ تعامل با همکاران و سایر متخصصان/ مشورت‌دهی به کارکنان مدرسه و اولیاء/ مشارکت و همکاری/ پاسخ‌گو بودن/ برگزاری جشنواره و مسابقه با محوریت سلامت روان/ بهره‌گیری از همیار مشاور/ جلسه توجیهی معرفی خدمات مشاوره مدرسه |

**بلوغ عاطفی**[1]: بلوغ عاطفی فرایندی است که طی آن شخصیت فرد به طور مداوم برای احراز بیش از پیش سلامت عاطفی از لحاظ فردی و روانی می‌کوشد و انتظار می‌رود افراد با تکیه بر آن بتوانند به کنترل احساسات، دریافت و شناخت آن دست یابند و براساس آن عمل کنند (ابراهیمی و حیدری، ۱۳۹۹). بنابراین هر مشاوری برای افزایش اثربخشی فرایند مشاوره و همین‌طور مدیریت احساسات و هیجانات در جلسات مشاوره‌ای می‌بایست به مرحله‌ای رسیده باشد که بتواند بین منطق و احساسات خود تعادل ایجاد کند و بهترین واکنش را در در شرایط مختلف از خود نشان دهد. اینگونه مشاوران نسبت به مسئولیت حرفه‌ای خود آگاه بوده و در مقابل مشکلات مراجعان واکنش‌های هیجانی و احساسی صرف نشان نمی‌دهند، به‌خوبی از احساسات و عواطف خود و دلایل آن آگاهی دارند و تمام تلاش خود را در جهت کمک به مراجعان انجام می‌دهند، همچنین آن‌ها مراجعان را به خاطر مشکلاتشان سرزنش نمی‌کنند. شرکت‌کننده P4 این‌گونه اشاره

1. Emotional Maturity

می‌کند که: «... مثلاً مشاوری که خودش هنور نتونسته مسئله تمایزیافتگی را در خودش حل کنه، چجوری میخواد به مراجعانش در این حوزه کمک کنه».

**خودکارآمدی**[1]: خودکارآمدی، اعتقاد یا باور فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است که عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد می‌باشد (عظیمی، شریعتمدار و نعیمی، ۱۳۹۷). این ویژگی از سوی بیشتر مصاحبه شوندگان به عنوان یکی از ویژگی‌های بارز مشاوران کارآمد مدرسه معرفی و مورد تأکید بود. شرکت‌کننده T4 این‌گونه اشاره می‌کند که: «مشاوری که نسبت به توانایی‌های خودش باور نداشته باشد نمی‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نسبت به توانایی‌هایشان ایمان داشته باشند».

**مهارت‌های حرفه‌ای:** مهارت‌های حرفه‌ای یا شغلی به عنوان یکی دیگر از ویژگی‌های مشاوران کارآمد مورد تأکید و تأیید مصاحبه‌شوندگان به ویژه اساتید مشاوره و مشاوران مدرسه قرار داشت. مهارت‌های حرفه‌ای مهم‌ترین ابزار مشاوران و اساس کار و رمز موفقیت آنان به شمار می‌روند. به کارگیری این مهارت‌ها می‌تواند به اثربخشی فرایند مشاوره بسیار کمک‌کننده باشد. شرکت‌کننده P1 این‌گونه اشاره می‌کند که: «مشاور اثربخش علاوه بر دانش تخصصی و ویژگی‌های شخصیتی مناسب، به کسب یا بهبود مهارت‌های پایه و پیشرفته در کارش نیاز دارد».

**هماهنگی**[2]: این مؤلفه در حرفه مشاوره به توانایی هماهنگ‌سازی افراد و منابع مختلف در جهت حمایت از رشد تحصیلی، فردی و اجتماعی دانش‌آموزان اشاره دارد (شکوهی و همکاران، ۱۳۹۶). شرکت‌کننده T1 این‌گونه اشاره می‌کند که: «مشاور مدرسه باید در جلسه شورای دبیران حضور یافته و سعی کند در جهت آگاه‌سازی معلمان با هدف کمک به رشد و پیشرفت دانش‌آموزان با آنها تعامل کند».

1. Self- efficacy
2. Coordination

شرایط زمینه‌ای[1]: نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ای دلالت می‌کند. به عبارتی، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ای در طول یک بعد است که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد (استراوس و همکاران، ۲۰۱۲). شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل ۶ مقوله بلوغ عقلی، هوش هیجانی، سلامت روان، مهارت‌های ارتباطی، سرسختی روان‌شناختی و شخصیت کاریزماتیک است. شرایط مذکور به شرح جدول ۷ است.

**جدول۷. کدهای باز و مقوله‌های مربوط به شرایط زمینه‌ای**

| | مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|---|
| شرایط زمینه‌ای | بلوغ عقلی | درک عمیق/ شناخت نیازهای دانش‌آموزان/ توجه به رشد تمام ابعاد وجودی دانش‌آموزان/ دغدغه‌مندی/ توجه و دقت کافی/ تشخیص/ هوش بالا/ تمرکز/ انعطاف‌پذیری شناختی/ مدبر بودن/ متفکر و اندیشمند بودن/ خلاق و نوآور بودن/ درک موقعیت‌ها/ انتقال آگاهی و بینش/ ارائه راهکار و پیشنهاد/ ثبات افکار و شناخت |
| | هوش هیجانی | خنده‌رویی و گشاده‌رویی/ خویشتن‌داری/ خودآگاهی هیجانی/ نوع دوستی/ صبوری/ شادکامی/ انگیزش بالا/ سازگاری/ توانایی همدلی و همراهی/ خلق مناسب/ شوخ‌طبعی/ باانرژی |
| | سلامت روان | سلامت روانی/ ارتقای بهداشت روانی/ سازگاری/ عدم وجود اختلال روانی/ خوش‌بینی/ امیدواری/ قدردانی و شکرگزاری/ حل تعارضات درونی/ خودمختاری/ نگرش مثبت/ انتقادپذیری/ کنترل استرس و اضطراب |
| | مهارت‌های ارتباطی | گوش دادن/ لحن و بیان مناسب/ پاسخ‌گویی/ تسلط بر فنون تدریس/ کلاس‌داری/ برخورد محترمانه/ توجه و تمرکز/ ادراک اجتماعی |
| | سرسختی روان‌شناختی | سخت‌کوشی/ باانگیزه بودن/ پشتکار داشتن/ نترس/ برخورداری از قدرت تصمیم‌گیری/ تعهد/ تلاش‌گری/ کنجکاو بودن/ راحت‌طلب نبودن/ هدفمند بودن/ محافظه‌کار نبودن/ زودرنج نبودن/ اهل چالش بودن/ تاب‌آوری/ جسور بودن |

1. context conditions

| مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|
| شخصیت کاریزماتیک | منظم بودن/ خوش‌پوشی/ الهام‌بخش بودن/ تشویق کردن/ الگو بودن/ ریزبینی/ قدرت تأثیرگذاری/ قدرت بیان/ ریسک‌پذیری/ پختگی شخصیت/ جذبه/ انتقادپذیری/ جرأت‌مندی/ قدرت جهت‌دهی |

**بلوغ عقلی**[1]: بلوغ عقلی متفاوت از بلوغ جنسی یا عاطفی می‌باشد و به رشد شناختی استاندارد متناسب با دوره رشد جسمی و عاطفی اشاره دارد. در واقع افرادی که به بلوغ عقلی رسیده‌اند از توانایی تصمیم‌گیری صحیح و بدون وابستگی برخوردارند. داشتن انتظارات منطقی و معقول، عدم پافشاری بر افکار نادرست، تجزیه و تحلیل مسائل، انتخاب درست، مسئولیت‌پذیری در قبال رفتار و کردار و کنترل زبان از دیگر علایم بلوغ عقلی هستند. شرکت‌کننده C9 این‌گونه اشاره می‌کند که: «یک مشاور اثربخش به لحاظ اندیشه نباید خشک برخورد کنه و در مواجهه با مسائل مختلف دانش‌آموزان از انعطاف‌پذیری شناختی لازم برخوردار باشه.»

**هوش هیجانی**[2]: هوش هیجانی یعنی مجموعه‌ای از شایستگی و مهارت‌های همبسته هیجانی و اجتماعی که تعیین می‌کند افراد چگونه خود را به صورت صحیح درک و ابراز کنند، دیگران را درک کنند، با آنها ارتباط برقرار کنند و با الزامات، چالش‌ها و فشارهای زندگی روزمره مقابله کنند (اکبرزاده، عابدی و باغبان، ۱۳۹۸). بنابراین همان اندازه که توانایی فکری (هوش شناختی) یک مشاور در موفقیت حرفه‌ای او تأثیر و اهمیت دارد، هوش هیجانی بالای مشاور هم می‌تواند در فرایند مشاوره تأثیرگذار و مهم باشد. شرکت‌کننده S6 این‌گونه اشاره می‌کند که: «من خودم ترجیح میدم مشاور مدرسه ما شوخ‌طبع و خنده‌رو باشه تا جدی و خشک».

1. Intellectual Maturity
2. Emotional Intelligence

**سلامت روان**[1]: منظور از سلامت روان، سلامت ابعاد خاصی از انسان همچون هدف، ذهن، حالت و فکر می‌باشد که بر سلامت فیزیکی هم تأثیر دارد (اسلام زاده، اسمعیلی، فرحبخش و همکاران، ۱۴۰۰). مشاوری که به بهداشت روان خودش اهمیتی نمی‌دهد نمی‌تواند به ارائه خدمات روان‌شناختی به بقیه افراد بپردازد؛ چون صلاحیت چنین کاری را ندارد. بنابراین یک مشاور کارآمد حتماً باید از سلامت روان برخوردار بوده و همواره در جهت بهبود آن تلاش کند. شرکت‌کننده P4 این‌گونه اشاره می‌کند که: «تموم درمانگران به ویژه مشاوران مدرسه قبل از شروع فعالیت‌شان حتماً باید دوره‌های خودکاوی رو سپری کنند و تعارضات درونی خودشون رو حل کنند».

**مهارت‌های ارتباطی**[2]: مهارت‌های ارتباطی به منزله‌ی آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آنها افراد می‌توانند درگیر تعاملات بین‌فردی و فرایند ارتباط شوند؛ فرایندی که طی آن، اطلاعات، افکار و احساسات خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند (جابری، اعتمادی و احمدی، ۱۳۹۴). لذا برخورداری یا عدم‌برخورداری از مهارت‌های ارتباطی می‌تواند بازدارنده یا تسهیل‌کننده اثربخشی مشاوران مدرسه باشد. شرکت‌کننده P3 این‌گونه اشاره می‌کند که: «ارتباط قلب مشاوره و گوش دادن قلب ارتباطه؛ بنابراین یک مشاور کارآمد باید یک گوش‌دهنده ماهری باشه».

**سرسختی روان‌شناختی**[3]: سرسختی روان‌شناختی به معنای طاقت، توانایی و تحمل در موقعیت‌های مشکل و سخت است که شامل سه مؤلفه‌ی تعهد، کنترل و مبارزه‌جویی می‌باشد (کوباسا[4]، ۱۹۸۸). بر این اساس، ویژگی شخصیتی سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را به وجود می‌آورد که از یک‌سو نگاه مشاور نسبت به توانایی‌هایش را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و از سوی دیگر بر نحوه عملکرد حرفه‌ای مشاور در فرایند مشاوره تأثیر مثبت می‌گذارد. شرکت‌کننده C2 این‌گونه اشاره می‌کند که: «یک

1. Mental Health
2. Communication Skills
3. Psychological Hardiness
4. Kobasa, S. C.

مشاور کارآمد، هر مراجع و هر جلسه مشاوره رو یک تجربه جدید و آموزنده در نظر می‌گیره نه یک تجربه چالش‌برانگیز به معنای منفی کلمه».

**شخصیت کاریزماتیک:** از نظر مصاحبه‌شوندگان مشاوران کارآمد در کنار ویژگی‌های علمی و اخلاقی، مراجعان را مجذوب شخصیت خود کرده و در لایه‌های عمیق احساسی تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. شرکت‌کننده T5 این‌گونه اشاره می‌کند که: «به نظر من شخصیت مشاور به اندازه علم و مهارت او بر دانش‌آموزان تأثیرگذار است».

راهبردها[1]: راهبردهای موردنظر در نظریه داده‌بنیاد به ارائه راه‌حل‌هایی به منظور مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد که هدف آن اداره کردن پدیده مورد مطالعه، برخورد با آن و حساسیت نشان دادن در برابر آن است (استراوس و همکاران، ۲۰۱۲). راهبردهایی که از محتوای پاسخ مشارکت‌کنندگان استخراج شده، در جدول ۸ ارایه شده است.

**جدول۸. راهبردها**

| | مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|---|
| **راهبردها** | توسعه سازمانی | ایجاد مراکز توانمندسازی/ تخصیص اتاق مشاوره و تجهیز آن در هر مدرسه/ برگزاری دوره‌های ضمن خدمت در راستای دانش شغلی/ تدوین و تهیه آیین‌نامه‌ها، استانداردها و دستورالعمل‌های واحد شرح وظایف شغلی و به‌روزرسانی آنها/ تدوین و ابلاغ استانداردهای اخلاقی مشاوره در حوزه مدرسه/ تقویت هسته‌های مشاوره مناطق و مراکز مشاوره آموزش و پرورش و تعیین حق‌الزحمه استاندارد برای خدمات آنها/ تهیه و تجهیز مشاوران مدرسه به امکانات مشاوره آنلاین/ اختصاص بودجه ویژه برای ارتقای خدمات مشاوران مدرسه/ آشناسازی مشاوران مدرسه با نرم‌افزارهای تخصصی |

1. strategies

| مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|
| توسعه فردی | به‌کارگیری نیروهای متخصص/ رتبه‌بندی مشاوران مدرسه براساس شایستگی‌هایشان/ معرفی سالانه مشاور نمونه کشوری/ تعیین مشاور ارشد و راهنما در هر منطقه آموزشی/ استقلال و آزادی عمل مشاوران در مدرسه/ ایجاد پل ارتباطی بین مشاوران مدرسه با مراکز و نهادهای برون‌سازمانی یاری‌رسان/ بازنگری و اصلاح شیوه‌های جذب و ارتقای مشاوران مدرسه/ مشارکت دادن مشاوران مدرسه در تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی/ انتخاب سرگروه آموزشی مستقل و جدا از دبیران روان‌شناسی/ تشویق و ایجاد روحیه پژوهشگری در مشاوران مدرسه |

**توسعه سازمانی**[1]: براساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان وجود ساختار سازمانی برای پیش‌برد برنامه‌های توانمندسازی مشاوران مدرسه ضروری است، هر چند محتوای سخنان مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن است که این امر زمانی به صورت مطلوب انجام‌پذیر خواهد بود که مدیریت و اجرای چنین مرکزی با مشارکت و همکاری مشاوران مدرسه و اساتید این حوزه باشد. مصاحبه‌شوندگان همچنین بر تدوین آیین‌نامه‌ها و استانداردهای واحد مربوط به نقش‌ها و وظایف مشاوره مدرسه و لزوم به‌روزرسانی آنها متناسب با تغییرات آموزشی و تربیتی اشاره داشتند. از دیگر مقوله‌های مربوط به توسعه سازمانی می‌توان به اختصاص اتاق ویژه مشاوره در مدرسه، برگزاری دوره‌های تخصصی ضمن خدمت و بسیاری از موارد دیگر اشاره کرد. شرکت‌کننده P8 این‌گونه اشاره می‌کند که: «امروزه ایجاد مراکز ویژه توانمندسازی مشاوران مدرسه در چارت سازمانی وزارت آموزش و پرورش و نهادهای برون‌سازمانی یاری‌رسان مثل سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره امری ضروری است».

**توسعه فردی**[2]: توسعه فردی به مقولاتی اشاره دارد که توانمندی مشاوران مدرسه بیشتر

1. Organizational Development
2. Individual Development

تحت تأثیر توانایی‌ها و ویژگی‌ها و همچنین تعاملات و ارتباطات آنها قرار دارد. در پژوهش حاضر این راهبردها با کدهایی همچون به کارگیری نیروهای متخصص، استقلال مشاوران مدرسه، تعامل و ارتباط با مراکز مرتبط برون‌سازمانی، انتخاب و معرفی مشاور نمونه در سطح منطقه، استان و کشور، مشارکت دادن مشاوران مدرسه در تدوین و طراحی سیاست‌های آموزشی مرتبط با حوزه مشاوره مدرسه و بسیاری از مقوله‌های دیگر، به دفعات مورد تأکید و تأیید مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. شرکت‌کننده S7 این‌گونه اشاره می‌کند که: «به روز بودن اطلاعات مشاور در کارآمدی او خیلی تأثیر داره».

پیامدها[1]: هر جا انجام یا عدم انجام عمل/ تعامل معینی در واکنش به مسئله‌ای از سوی فرد انتخاب شود، پیامدهایی پدید می‌آید؛ به عبارتی، پیامدها نتیجه کنش (عامل) و واکنش (عکس‌العمل‌ها) شرایطی است که در خصوص پدیده وجود دارد (استراوس و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، به کارگیری هر یکی از راهبردهای فوق، پیامدهایی را به دنبال خواهد داشت که می‌تواند در رسیدن به وضعیت مطلوب در خصوص توانمندی مشاوران مدرسه کمک‌کننده باشد. این پیامدها در جدول ۹ گزارش شده است.

**جدول۹. پیامدها**

| | مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|---|
| **پیامدها** | پیامدهای مستقیم | بهبود دانش و مهارت‌های تخصصی/ آشنایی و تسلط بر نظریه‌های جدید مشاوره/ توجه بیش از پیش به اصول و استانداردهای اخلاقی/ افزایش انگیزه شغلی/ تعهد شغلی بالا/ احساس خودکارآمدی بالا/ توجه به پژوهش در کنار آموزش/ ارتقای سلامت‌روان مشاور مدرسه/ آشنایی با نقش‌ها و وظایف شغلی و سازمانی/ افزایش یا کسب توانایی ارائه مشاوره آنلاین/ توجه به رشد هویت شخصی در کنار رشد هویت شغلی |

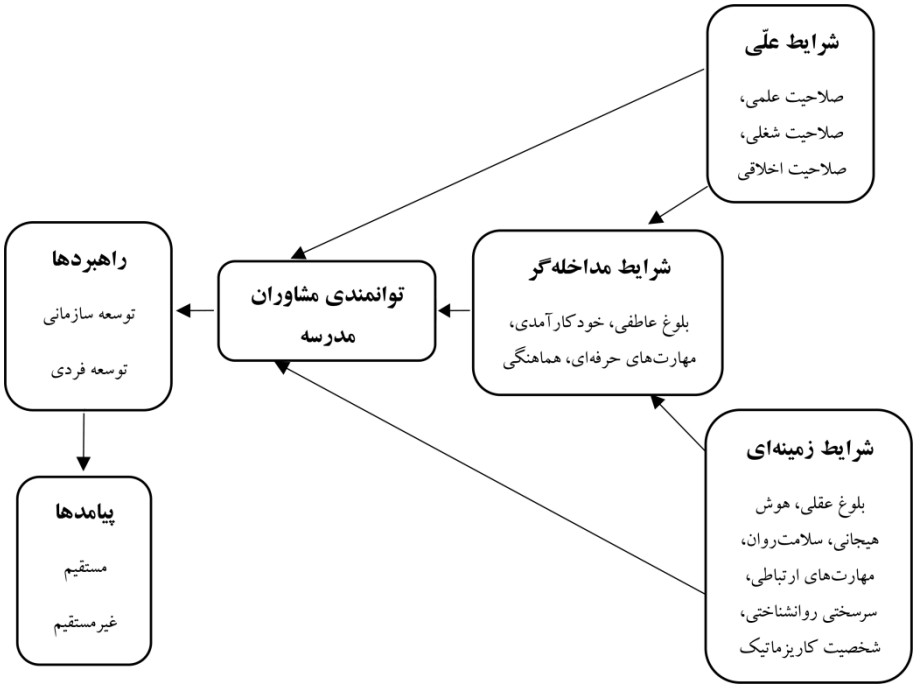
1. outputs

| مقولات عمده (کدگذاری محوری) | گزیده‌ای از مفاهیم (کدگذاری باز) |
|---|---|
| پیامدهای غیرمستقیم | بهبود کیفیت خدمات مشاوره مدرسه/ افزایش رضایت مراجعان (دانش‌آموزان)/ تخصصی شدن حرفه مشاوره مدرسه/ شایسته‌سالاری در جذب و ارتقای مشاوران مدرسه/ تغییر نگرش نسبت به حرفه مشاوره مدرسه/ کاهش مشکلات اخلاقی در فرایند مشاوره/ بهبود تعاملات مشاور مدرسه با سایرین (معلمان، والدین و...)/ بهبود کیفیت فرایند هدایت تحصیلی/ افزایش سواد سلامت‌روان جامعه/ افزایش پشتوانه‌های مادی و مالی/ افزایش مراجع‌محوری در فرایند مشاوره/ بهبود فضا و امکانات موردنیاز مشاوره مدرسه/ افزایش تولیدات نوشتاری، شنیداری و دیداری مرتبط با بهداشت روان در سطح مدرسه و جامعه |

**پیامدهای مستقیم:** پیامدهای مستقیم شامل مواردی است که از طریق آموزش‌های ویژه توانمندسازی و تغییر و تحولات ناشی از آن، موجب بالندگی و توانمندی در مشاوران مدرسه می‌شود. شرکت‌کننده T7 این‌گونه اشاره می‌کند که: «مشاور کارآمد مدرسه از دانش تخصصی و مهارت‌های فنی به‌روز برخوردار است».

**پیامدهای غیرمستقیم:** پیامدهای غیرمستقیم به صورت تغییر رفتارهای قابل مشاهده در مراجعانی (دانش‌آموزان) تعریف می‌شوند که تحت مشاوره با مشاروانی قرار گرفته‌اند که توانمندی و بالندگی لازم را از طریق برنامه یا فعالیت‌های توانمندسازی مشاوران کسب کرده و به کار گرفته‌اند. هر چند شاید در دنیای واقعی بسیار مشکل باشد که مصداق عینی برای چنین موضوعی در عملکرد دانش‌آموزانی که تحت مشاوره و تحت‌تأثیر مشاوران توانمند مدرسه باشند، بیان کرد اما با توجه به بیان ویژگی‌ها و شرایط یک مشاور و مشاوره کارآمد از سوی مصاحبه‌شوندگان در پژوهش حاضر تا حدودی می‌توان مؤلفه‌های چنین موضوعی را معرفی کرد. شرکت‌کننده C13 این‌گونه اشاره می‌کند که: «کارآمدی و اثربخشی حرفه مشاوره مدرسه به افزایش اعتبار آن و شناخته شدن آن به عنوان یک حرفه تخصصی در سطح کلان کمک میکنه».

در فرایند تحلیل و کدگذاری داده‌ها ممکن است تشابه معنایی و مفهومی بین گزاره‌ها یا مؤلفه‌ها وجود داشته باشد؛ به طوری که بتوان این مفاهیم یا مؤلفه‌ها را در دو یا چند مؤلفه‌ی قرار داد که چنین امری در کدگذاری داده‌های یک پژوهش کیفی طبیعی و رایج است. از دیدگاه روش‌شناسی داده‌بنیاد تشابه معنایی بین برخی مفاهیم یا مؤلفه‌های استخراج‌شده از گزاره‌های اولیه مشکلی ندارد و یک مفهوم را می‌توان براساس نزدیک‌ترین ارتباط معنایی یا مفهومی با هر کدام از مؤلفه‌ها طبقه‌بندی کرد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه به‌صورت شکل ۱ تصویر می‌شود.




**شکل۱: الگوی مفهومی توانمندسازی مشاوران مدرسه**

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه براساس شناسایی ویژگی‌های مشاوران کارآمد مدرسه صورت گرفت. براساس یافته‌ها، یکی از عوامل علّی کارآمدی مشاوران مدرسه، صلاحیت علمی است که ویژگی‌های ضروری اولیه برای فعالیت در حرفه مشاوره مدرسه را شامل می‌شود و از جمله آنها می‌توان به رشته و مدرک تحصیلی معتبر، دانش و مهارت تخصصی و تسلط بر انواع حوزه‌های روان‌شناسی (رشد، اختلالات یادگیری و...) اشاره کرد. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های فرشاد و فکری (۱۳۹۸)، کیانی، نوابی‌نژاد، احمدی و همکاران (۱۳۹۳)، حسین‌بر و همکاران (۱۴۰۰)، وجدانی‌همت و کلانترهرمزی (۱۴۰۰)، حق‌شناس و همکاران (۱۴۰۱)، باشتیمور و اوچار[1] (۲۰۲۲)، باچانان[2] (۲۰۱۱)، کورتیس، گرییر و هانلی[3] (۲۰۰۳) و هلد و داویدویچ[4] (۲۰۱۹) هم‌سو بود. فرشاد و همکاران (۱۳۹۸) در فرایند طراحی پرسشنامه ابعاد رشد حرفه‌ای مشاوران، بر دانش حرفه‌ای به عنوان یکی از ابعاد مهم مشاوران اثربخش تأکید کردند. توجه و اولویت‌دهی به ویژگی صلاحیت علمی به عنوان ابتدایی‌ترین و مهم‌ترین ملاک فعالیت در حوزه مشاوره مدرسه در عرصه‌های نظری و عملی تا حدودی مغفول مانده است و بیشتر به مدرک تحصیلی توجه شده است تا تجربه، رشته و دانش تخصصی. تبدیل شدن به یک مشاور کارآمد نیازمند برخورداری از دانش تخصصی است. بیشتر مدل‌های مشاوره‌ای بر نقش و اهمیت دانش حرفه‌ای در اثربخشی فرایند مشاوره تأکید دارند. برای اینکه مشاور بتواند به مراجع کمک کند باید با نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی و همچنین مفاهیم و مصادیق آن در جامعه و فرهنگ خودش آشنایی داشته باشد تا بتواند با بهره‌گیری از آنها به حل مشکل مراجع کمک کند. علاوه بر این، یکپارچه‌سازی دانش حرفه‌ای نیز به عنوان بخش مهمی از فرایند اثربخشی

1. Baştemur, Ş; & Uçar, S
2. Buchanan, *D. K*
3. Curtis, M. J; Grier, J. E. C; & Hunley, S. A
4. Heled, E. & Davidovich, N

مشاوره شناخته می‌شود (استراثر و گروبر[1]، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از ویژگی‌های علّی کارآمدی مشاوران مدرسه، صلاحیت شغلی بود که با کسب توانایی‌ها و مهارت‌های لازم در حوزه حرفه مشاوره مدرسه اشاره دارد و از جمله آنها می‌توان به آشنایی با وظایف و نقش‌های شغلی، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت، تسلط بر فرایند هدایت تحصیلی و گذراندن دوره کارورزی اشاره کرد. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های حق‌شناس و همکاران (۱۴۰۱)، حسین‌بر و همکاران (۱۴۰۰)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۳)، وجدانی‌همت و همکاران (۱۴۰۰)، هینونین و نیسن‌لی[2] (۲۰۱۹)، آمین، نوگراهینی و مولاوارمن[3] (۲۰۱۶) و باچانان (۲۰۱۱) هم‌سو بود. با توجه به تخصصی بودن فعالیت‌های مشاوره به ویژه مشاوره مدرسه، عدم آشنایی با وظایف شغلی و درک نادرست نقش‌ها توسط مشاوران مدرسه ممکن است صدمات جبران‌ناپذیری را برای مراجعین به دنبال داشته باشد. براساس یافته‌های پژوهش هینونین و همکاران (۲۰۱۹)، برای افزایش صلاحیت‌های شغلی مشاوران نه میزان تجربه و نه کاربست بدون کنترل، هیچ‌کدام به تنهایی کافی نیستند. در عوض، جلسات کارورزی باساختار و تدریجاً چالشی‌تر که در آن بازخورد ارائه می‌شود به مسیر حرکت و به سمت تسلط منتهی می‌شود. از این رو، چنین به نظر می‌رسد که گویا صلاحیت حرفه‌ای مشاور مدرسه، موجبات تعریف نقش آنها را فراهم می‌سازد که در نتیجه، برنامه‌ها و خدمات مشاوره‌ای فراهم شده برای دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد. باید توجه داشت که صلاحیت حرفه‌ای و به تبع آن صلاحیت شغلی یک رویداد ثابت و ایستا نیست، بلکه فرایندی پویاست که در یک مدت زمان طولانی پس از آنکه فرد برنامه فارغ‌التحصیلی در مشاوره مدرسه را به اتمام می‌رساند، ادامه می‌یابد. بنابراین، اقداماتی از جمله شرکت در کارگاه‌های تخصصی و دوره‌های ضمن‌خدمت، عضویت در انجمن‌های تخصصی منطقه‌ای و

1. Strasser, J, & Gruber, H
2. Heinonen, E; & Nissen-Lie, H. A
3. Amin, Z. N; Nugraheni, E; Mulawarman, M

ملی و آگاهی از قوانین و مقررات سازمانی که در آن فعالیت می‌کنید، می‌تواند ارتقاء جایگاه شما به عنوان مشاور مدرسه کمک کند (زهراکار و همکاران، ۱۳۹۳).

برخورداری از صلاحیت اخلاقی، از دیگر عوامل علّی تأثیرگذار بر کارآمدی مشاوران مدرسه بود که از سوی مصاحبه‌شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. از مهم‌ترین اصول اخلاقی مورد تأکید مصاحبه‌شوندگان می‌توان به رازداری، توجه بدون قید و شرط، پیگیری، تعهدشغلی و سازمانی، احترام به حقوق مراجع و احترام به تفاوت‌های زبانی، نژادی و مذهبی اشاره داشت. این بخش از یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های اکبری، شریعتمدار، فرحبخش و همکاران (۱۴۰۱)، مدنی و باهنر (۱۳۹۹)، دوکانه‌ای فرد، شفیع‌آبادی و شریفی (۱۳۸۷)، کیانی و همکاران (۱۳۹۳)، احمدی، قاسمزاده علیشاهی و بافنده قراملکی (۱۳۹۴)، باشتیمور و همکاران (۲۰۲۲) و اریکسون و مک‌اولیف[1] (۲۰۰۶) هم‌سو بود. اریکسون و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود از ویژگی‌های اخلاقی به عنوان عاملی یاد می‌کنند که می‌تواند ۱۸ درصد واریانس موفقیت شغلی مشاوران را پیش‌بینی کند. فرشاد و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود با هدف ساخت و اعتباریابی مقیاس رشد حرفه‌ای مشاوران، آگاهی از اصول و استانداردهای اخلاقی را به عنوان یکی از چهار مؤلفه‌ی مقیاس مذکور معرفی کردند. در تبیین یافته حاضر می‌توان اظهار داشت که مشاوران در ارتباط مؤثر با مراجعین خود عمدتاً با باورها، ارزش‌ها و آرمان‌ها و گاه راز و رمزهای آنان سروکار دارند. در غالب مواقع مراجعین سعی می‌کنند با اعتمادی که نسبت به تعهد و تخصص مشاور دارند و به امید دریافت کمک‌های مؤثر از او، صادقانه و صمیمانه تمام راز و رمزهای زندگی خویش را در جلسه مشاوره بازگو می‌کنند. بدیهی است که تمام شرافت شغلی، اصالت انسانی، تقید اخلاقی و تعهد حرفه‌ای مشاوران به عملکرد آنان در قبال مراجع و رعایت صداقت، دوستی، خویشتن‌داری و رازداری و در یک کلام تعهدات قانونی و اخلاق حرفه‌ای بستگی دارد (کیانی و همکاران، ۱۳۹۳).

1. Eriksen, K. P, & McAuliffe, G. J

مقوله‌هایی که در پژوهش حاضر به عنوان شرایط زمینه‌ای برای کارآمدی مشاوران مدرسه شناسایی شد، هم‌سو با یافته‌های پژوهش دیگری است که در ارتباط با کارآمدی و توانمندی مشاوران مدرسه مورد تأکید قرار گرفته‌اند: بلوغ عقلی (کرمی و چوپانی، ۱۳۹۷؛ نصری، حیدری بافقی و جراره، ۱۳۹۶؛ مولن، بلونت، لامبی و همکاران[1]، ۲۰۱۸)، هوش هیجانی (کرمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ مک‌کانل، گیسا، مایز و همکاران[2]، ۲۰۲۰)، سلامت روان (اکبری و همکاران، ۱۴۰۱؛ رابینسون، ماسون، مک‌ماهون و همکاران[3]، ۲۰۱۸؛ تابنور، زیمرمن، کچلی و همکاران[4]، ۲۰۱۳)، مهارت‌های ارتباطی (نصری و همکاران، ۱۳۹۶؛ لانکاستر، استین، مک‌لین و همکاران[5]، ۲۰۱۴؛ بیداز، ادماندز، کانوسسیو و همکاران[6]، ۲۰۱۳)، سرسختی روان‌شناختی (کرمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳؛ سیتیوواتی، پالی، ویونو و همکاران[7]، ۲۰۱۹؛ ایورز، شرودر- فایفر، مولر و همکاران[8]، ۲۰۱۹) و شخصیت کاریزماتیک (کرمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ نصری و همکاران، ۱۳۹۶؛ کمپ، فاکس و فلوورس[9]، ۲۰۱۸؛ میچل، ایبی و راگینز[10]، ۲۰۱۵). کرمی و همکارش (۱۳۹۷) در پژوهش خود مهارت‌های ارتباطی را به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهارتی شایستگی مشاوران معرفی کردند. یافته‌های پژوهش یو، ژیا، دینگ و همکاران[11] (۲۰۲۰) نشان داد که برخورداری از سلامت روان یکی از ویژگی‌های اساسی مشاوران موفق می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت همان‌طور که در متون تخصصی و پژوهش‌های مختلف تأکید شده، مشاوره کارآمد و به تبع آن، اثربخشی مشاور بیش از آن که به فنون مشاوره‌ای وابسته باشد به کیفیت رابطه و ارتباط مشاور با مراجع بستگی دارد.

1. Mullen, P. R; Blount, A. J; Lambie, G. W; & et al
2. McConnell, K. R; Geesa, R. L; Mayes, R. D; & et al
3. Robinson, D. M; Mason, E. C. M; McMahon, H. G; & et al
4. Taubner, S; Zimmermann, J; Kächele, H; & et al
5. Lancaster, J. W; Stein, S. M; MacLean, L. G; & et al
6. Beidas, R. S; Edmunds, J. M; Cannuscio, C. C; & et al
7. Setiyowati, A. J; Pali, M; Wiyono, B. B; & et al
8. Evers, O; Schröder-Pfeifer, P; Möller, H; & et al
9. Camp, A; Foxx, S. P; & Flowers, C
10. Mitchell, M. E; Eby, L. T; & Ragins, B. R
11. You, L; Jia, X; Ding, Y; & et al

لـذا بـا توجـه بـه اهمیـت بهداشـت روان دانش‌آمـوزان و پیامـدهای آن از یـک سـو و دشـواری‌های پـیش روی مشـاور مدرسـه از سـوی دیگـر در زمینـه برقـراری رابطـه مـؤثر بـا دانش‌آموزان، والدین و معلمان با تنوع قومی، زبانی، اعتقادی و نژادی که خود با تنش‌ها و مشکلات فراونی همراه است، لزوم حساسیت، آموزش و نظارت بیشتر احساس می‌شود. مهارت‌هـای ارتبـاطی پایـه و اسـاس روابـط انسـانی اسـت و مشـاوران مدرسـه می‌تواننـد مهارت‌هـای ارتبـاطی همدلانـه را یـاد بگیرنـد. مهارت‌هـای ارتبـاطی مشـاور کارآمـد شـامل توانایی دریافت و درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی و گوش دادن فعال به این دو نوع پیام در یک بافت همدلانه است. یک مشاور کارآمد مدرسه برای این که بتواند در فرایند مشاوره اثربخش باشد باید بتواند در سه سطح عاطفی، شناختی و رفتاری با مراجعان خودش ارتباط برقرار کند (اکبری و همکاران، ۱۴۰۱). سوانک[1] (۲۰۱۴) مؤلفه‌های ارتباطی از قبیل همخوانی، درک و همدلی، تمرکز، سوال کردن، مواجهه و گوش دادن فعال را در کارآمدی مشاوران مؤثر می‌داند. مشاور کارآمد با کمک این مهارت‌ها می‌تواند به خوبی دو مرحله اصلی مشاوره را با موفقیت پشت سر بگذارد: مرحله برقراری رابطه مشاوره‌ای و مرحله کاربرد فنون تخصصی. همچنین با توجه به این که مراجعین مشاوران مدرسه دانش‌آموزان، والدین و معلمانی با ویژگی‌های شخصیتی، خلقی، خانوادگی و محیطی متفاوت هستند، لذا مشاور مدرسه باید از قدرت سازگاری و خلاقیت بالایی برخوردار باشد تا سعی کند متناسب با شرایط وجودی و کارکردی مراجع فرایند مشاوره را طراحی و اجرا کند. در واقع اجرای فنون درمانی یکسان برای تمامی مراجعین بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های آنان، موفقیت درمانی چندانی را به دنبال نخواهد داشت بلکه باید فرایند مشاوره را با ویژگی‌های منحصر به فرد و خاص مراجعین تطابق داد. بنابراین یک مشاور کارآمد مدرسه در عین این که باید از هوش و تمرکز بالایی برخوردار باشد، باید درک عمیقی از مراجعین و موقعیت‌های مشاوره‌ای نیز داشته باشد.

1. Swank, J. M

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که برخی مقوله‌ها همچون بلوغ عاطفی، خودکارآمدی، مهارت‌های حرفه‌ای و هماهنگی، که از آنها در پژوهش حاضر تحت عنوان شرایط مداخله‌گر یاد می‌شود، می‌توانند در کارآمدی مشاوران مدرسه نقش مؤثری داشته باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های اکبری و همکاران (۱۴۰۱)، حسین‌بر و همکاران (۱۴۰۰)، کرمی و همکاران (۱۳۹۷)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴)، رونستاد، اورلینسکی، شرودر و همکاران[1] (۲۰۱۹)، ایورز و همکاران (۲۰۲۱)، اسمیت، لاسیتر و گوتیرز[2] (۲۰۲۰)، دیگرلی و اوداچی[3] (۲۰۲۰)، مولن، گوتیرز و نیوهارت[4] (۲۰۱۸) و گوتیرز و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو می‌باشد. نتایج یافته‌های تابنور و همکارانش (۲۰۱۳) نشان داد که روان‌درمانگران موفق از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار بوده و این درمانگران قبل از شروع فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان مورد خودکاوی قرار می‌گیرند. اکبری و همکارانش (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که ویژگی‌هایی مانند همدلی و رابطه صمیمانه از جمله صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاوران شناخته می‌شوند. در تبیین این یافته باید بیان داشت که اکثر رویکردها و مدل‌های مشاوره‌ای بر اهمیت آشنایی و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای در کنار دانش تخصصی و معتبر تأکید دارند. لذا به منظور کمک به حل مناسب مشکلات مراجعان، مشاور مدرسه بایستی با مهارت‌های پایه و پیشرفته روان‌درمانی و مشاوره آشنایی داشته و در موقعیت‌های لازم آنها را به کار بگیرد (استراثر و همکاران، ۲۰۱۵). مهارت‌های مشاوره‌ای یکی از مؤلفه‌های اساسی صلاحیت حرفه‌ای برای مشاوران محسوب می‌شود. بعضی از این مهارت‌ها شامل رفتارهای توجه داشتن و مهارت‌های اساسی گوش دادن می‌شود و از جمله آنها می‌توان به تماس چشمی، کیفیت صدا، هماهنگی رفتار کلامی و غیرکلامی، زبان بدن، سؤالات باز و بسته، انعکاس احساسات و محتوا و سایر مهارت‌ها، اشاره کرد. لذا یک مشاور کارآمد صرف نظر از

1. Ronnestad, M. H; Orlinsky, D. E; Schröder, T. A; & et al
2. Smith, J. D; Lassiter, P. S; & Gutierrez, D
3. Değerli, F. I; & Odaci, H
4. Mullen, P. R; Gutierrez, D; & Newhart, S

افکار قالبی و وجود کامرواسازی‌های مرسوم باید به تأثیر مجموعه مهارت‌های حرفه‌ای که در اثربخشی مشاوران نقش دارند، توجه کند و همواره در جهت بهبود این مهارت‌ها تلاش کند. همچنین، با توجه به بافت و فضای عاطفی حاکم بر جوّ مشاوره که در آن مراجع احساسات و عواطف خود را با مشاور به اشتراک می‌گذارد، مشاور به دلیل نقش رهبری که بر عهده دارد از نظر عاطفی باید به بلوغ و تکامل لازم رسیده باشد تا تحت تأثیر عواطف و احساسات منفی یا مثبت مراجع قرار نگیرد. به عبارتی، مشاوری که نتواند در جلسه مشاوره احساسات شخصی خود نسبت به مراجع را کنترل کند، هرگز از کارآمدی و اثربخشی لازم در کمک به مراجعان برخوردار نخواهد بود. یکی از عواملی که بر کارآمدی فعالیت‌های مشاوره و عملکرد مشاوران در مدرسه تأثیرگذار می‌باشد، زمینه و کیفیت ارتباط و تعامل مشاوران مدرسه با منابع درون‌سازمانی (معلمان و سایر کارکنان مدرسه) و برون‌سازمانی (والدین) یاری‌رسان به دانش‌آموزان است. به عبارتی مشاور مدرسه بدون تعامل و همکاری با منابع درون و برون‌سازمانی نمی‌تواند برخی از فعالیت‌های مربوط به نقش‌اش را پیش ببرد و این تعامل لازمه ارائه خدمات مشاوره‌ای باکیفیت و بهبود کارآمدی مشاور مدرسه است. تعامل با افراد درون و برون‌سازمانی باعث می‌شود تا مشاوران مدرسه از یک‌سو با جمع‌آوری اطلاعات لازم درباره دانش‌آموزان قادر به ارائه خدمات باکیفیت به آنها شوند و از سوی دیگر به این منابع درون و برون‌سازمانی (والدین، معلمان، مدیر مدرسه و...) از طریق ارائه اطلاعات و آگاهی‌های لازم در حوزه روان‌شناختی به آنها در جهت ارتباط مؤثر و کارآمد با دانش‌آموزان کمک کنند. در نتیجه این اقدامات فرایند مشاوره کارآمدتر و اثربخشی مشاور مدرسه بیشتر خواهد شد. در نهایت این که، یکی از جنبه‌های کلیدی ابعاد کارآمدی افراد شاغل و متخصص در حرفه‌های مختلف باور و نگرش آنها نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های فردی و حرفه‌ای خودشان است. از این رو، باور مشاور مدرسه نسبت به قابلیت‌های خود برای سازماندهی و انجام اقدامات لازم در موقعیت‌های مختلف عاملی مؤثر بر کارآمدی

او خواهد بود؛ چرا که چنین باوری عامل تعیین‌کننده طرز فکر، نحوه رفتار و احساسات او در موقعیت‌های مختلف مشاوره‌ای خواهد بود. مشاورانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند در مواجهه با مسائل و مشکلات چالش‌برانگیز مراجعان به جای اجتناب، با آنها روبرو می‌شوند و چنانچه فرایند مشاوره موفقیت‌آمیز نباشد، آن را بیشتر به تلاش ناپسند و دانش و مهارت ناقص اما جبران‌پذیر خود اسناد می‌دهند. آنها همچنین هنگام مواجهه با مشکل به جای اضطراب و ترس به دلیل باور و ایمانی که نسبت به توانایی‌هایشان دارند، احساس آرامش را تجربه می‌کنند و دیدگاه گسترده‌ای از شیوه حل مسأله دارند.

در بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر بر راهبردهای سازمانی و فردی به عنوان راهبردهای افزایش کارآمدی مشاوران مدرسه تأکید شده است. در بخش راهبردهای سازمانی بر مواردی همچون ایجاد مراکز ویژه توانمندسازی مشاوران مدرسه، تدوین، یک‌دست‌سازی و ابلاغ آیین‌نامه‌ها و استانداردهای آموزشی و اخلاقی و تهیه و تجهیز اتاق‌ها و مراکز مشاوره و در بخش راهبردهای فردی بر مواردی همچون به‌کارگیری نیروهای متخصص، انتخاب و معرفی مشاور برتر مدرسه در هر سال‌تحصیلی و مشارکت دادن مشاوران مدرسه در تصمیم‌گیری‌های تخصصی تأکید شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حق‌شناس و همکاران (۱۴۰۱)، باباجانی‌بروجنی، رضاپور و متقی (۱۳۹۹)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۳)، کویتینن، مریلاینن و راتی[1] (۲۰۱۴)، ریدلی، مولن، کانسوله و همکاران[2] (۲۰۲۱)، هیل، اشپیگل، هافمن و همکاران[3] (۲۰۱۷) و چولیوا، گودمن- اسکات، توماس و همکاران[4] (۲۰۱۶) هم‌سو می‌باشد. در تبیین این بخش از یافته پژوهش می‌توان گفت که اولین گام در جهت توانمندسازی مشاوران مدرسه و بهبود کارآمدی آنان وجود ساختار سازمانی به منظور پیش‌برد برنامه‌های توانمندسازی

1. Kuittinen, M; Meriläinen, M; & Räty, H
2. Ridley, C. R; Mollen, D; Console, K; & et al
3. Hill, C. E; Spiegel, S. B; Hoffman, M. A; et al
4. Cholewa, B; Goodman-Scott, E; Thomas, A; et al

می‌باشد. نکته مهم این است که مدیریت و برنامه‌ریزی چنین ساختاری باید با مشارکت مشاوران مدرسه صورت بگیرد تا محتوای برنامه‌ها و فعالیت‌های توانمندسازی به صورت علمی و عملی تدوین و به مرحله اجرا برسد. مشاوران مدرسه با شرکت در چنین دوره‌های کاربردی (قبل از خدمت یا ضمن‌خدمت) می‌توانند کارآمدی خودشان را بهبود بخشند. همچنین وجود اتاق مستقل تحت عنوان اتاق مشاوره در یک مجتمع آموزشی لازمه‌ی کار یک مشاور کارآمد مدرسه می‌باشد به این دلیل که از یک‌سو از تداخل وظایف مشاور با وظایف سایر کارکنان مدرسه جلوگیری کرده و از سوی دیگر محیط مناسبی را برای مراجعان جهت طرح مشکلات‌شان فراهم می‌سازد. در بحث راهبردهای فردی نیز باید گفت که یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین شروط کارآمدی مشاوران مدرسه این است که مشاور مدرسه از شایستگی حرفه‌ای لازم برخوردار باشد. در بسیاری از منابع علمی و تخصصی تحصیل در رشته تخصصی و داشتن مدرک تحصیلی معتبر از ابعاد اصلی شایستگی حرفه‌ای شناخته شده است (فرشاد و همکاران، ۱۳۹۸). لذا برای این که مشاوران مدرسه از کارآمدی بالایی برخوردار باشند، در اولین گام باید در حوزه تخصصی مشاوره مدرسه تحصیل کرده و دارای مدرک معتبر از دانشگاه معتبر باشند. همچنین باید در شیوه‌های جذب و ارتقای شغلی مشاوران مدرسه نیز بازنگری اساسی صورت بگیرد تا از یک‌سو افراد متخصص و ماهر وارد این حوزه شده و از سوی دیگر مشاوران مدرسه براساس شایستگی و کارآمدی‌شان ارتقاء یابند. اقدامات و فعالیت‌های دیگری نظیر انتخاب و معرفی مشاور برتر مدرسه در هر سال‌تحصیلی، دادن آزادی عمل در چارچوب قوانین آموزشی و حرفه‌ای به مشاوران مدرسه، مشارکت دادن مشاوران مدرسه در تصمیم‌گیری‌ها و قانون‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی و تشویق و ترغیب مشاوران مدرسه به انجام اقدام‌پژوهی در حوزه فعالیت‌هایشان، نیز می‌تواند در جهت بهبود کارآمدی مشاوران مدرسه کمک‌کننده باشد.

نتایج پژوهش حاضر، پیامدهای توانمندسازی مشاوران مدرسه را در دو دسته کلی

طبقه‌بندی کرد که شامل پیامدهای مستقیم و غیرمستقیم است. پیامدهای مستقیم به ویژگی‌ها و خصوصیاتی روان‌شناختی، عاطفی و رفتاری مختلفی اشاره دارد که بعد از گذراندن دوره ویژه توانمندسازی در ابعاد مختلف در رفتار مشاوران مدرسه نمایان می‌شود که از مهم‌ترین آنها می‌توان به بهبود دانش و مهارت‌های تخصصی، افزایش انگیزه و تعهد شغلی، بهبود سلامت روان، احساس خودکارآمدی بالا و توجه به رشد هویت شخصی و شغلی اشاره کرد. پیامدهای غیرمستقیم نیز به مواردی اشاره دارد که آثار و نتایج مثبت توانمندسازی مشاوران مدرسه در مجموعه‌ی سیستم آموزشی و افرادی که از خدمات آنها استفاده می‌کنند (دانش‌آموزان، معلمان، والدین و...) خود را نشان می‌دهد که از جمله آنها می‌توان به بهبود کیفیت خدمات مشاوره مدرسه، افزایش رضایت مراجعان، بهبود کیفیت فرایند هدایت تحصیلی، شایسته‌سالاری در جذب و ارتقای مشاوران و بهبود سواد سلامت‌روان جامعه اشاره کرد. این بخش از یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های سودی، ملکی‌آوارسین و طالبی (۱۳۹۸)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۳)، هالتائوفدرهیده، گادر، جاکل و همکاران[1] (۲۰۲۱)، ایورز و همکاران (۲۰۲۱) و بارنت[2] (۲۰۱۹) هم‌سو بود. براساس نتایج پژوهش ایورز و همکاران (۲۰۲۱) برخورداری درمانگر از دانش تخصصی و همچنین تسلط بر نظریه‌ها و رویکردهای درمانی از ویژگی‌های یک درمانگر اثربخش و موفق معرفی شده است. همچنین براساس نتایج پژوهش هیل و همکاران (۲۰۱۷)، گذراندن دوره کارورزی تحت نظارت اساتید و درمانگران باتجربه به درمانگران جوان کمک می‌کند تا در فرایند مشاوره کارآمدی بیشتری از خود نشان بدهند.

در مجموع با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت کارآمدی مشاوران مدرسه پدیده‌ای چندعاملی است نه یک عاملی. این عوامل سبب شده تا مواجهه آنها با موضوع کارآمدی، طیفی از راهبردهای فردگرایانه تا جمع‌گرایانه را در پی داشته باشد. بلوغ

1. Haltaufderheide, J; Gather, J; Juckel, G; & et al
2. Barnett, J. E

عـاطفی، خودکارآمـدی، مهارت‌هـای حرفـه‌ای، همـاهنگی، بلـوغ عقلـی، هوش‌هیجـانی، سـلامت‌روان، مهارت‌هـای ارتبـاطی، سرسـختی روان‌شـناختی و شخصـیت کاریزماتیـک جزو مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده و یا بازدارنده هستند که کارآمدی مشاوران مدرسه را جهت‌دهی می‌کنند. در کنار این عوامل، عناصری همچون صلاحیت علمی، صلاحیت حرفه‌ای و صلاحیت اخلاقی نیز به عنوان عناصر زمینه‌ساز و پایه در کارآمدی مشاوران مدرسه شناخته شد. لذا کارآمدی مشاوران مدرسه، اتفاقی ناگهانی و یک مرحله‌ای نیست بلکه فرایندی است که به تدریج مشاوران مدرسه می‌توانند به آن دست یابند و در این مسیر بهره‌گیری از راهبردهای سازمانی و فردی مورد اشاره در پژوهش حاضر می‌تواند به پدیدآیی یا رشد کارآمدی آنها کمک نماید. با بهبود کارآمدی مشاوران مدرسه، مجموعه‌ای از پیامدهای مستقیم متوجه خود مشاور مدرسه و پیامدهای غیرمستقیم متوجه مراجعان و سیستم آموزشی خواهد شد.

مثل هر مطالعه علمی پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی همراه بود. به دلیل همه‌گیری ویروس کرونا و محدودیت‌های ناشی از آن، دسترسی پژوهشگر به افراد مشارکت‌کننده در پژوهش با دشواری‌هایی مواجه بود و از این رو بخشی از مصاحبه‌ها به ویژه مصاحبه با متخصصان و اساتید مشاوره به صورت غیرحضوری و در بستر فضای مجازی صورت گرفت که این فرایند ممکن است بر یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها اثرگذار باشد. محدودیت در تعمیم نتایج به جامعه مورد بررسی به دلیل نمونه در دسترس و کوچک از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. همچنین دشواری‌های مربوط به سنجش میزان آگاهی برخی از افراد مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر (مانند دانش‌آموزان یا معلمان) در رابطه با ویژگی‌های مشاوران کارآمد و عدم برخورداری آنها از دانش و اطلاعات تخصصی کافی نیز به عنوان یکی از دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر شناخته می‌شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود از الگوی توانمندسازی مشاوران به دست آمده از یافته‌های پژوهش حاضر برای توانمندسازی مشاوران مدرسه و همین‌طور

طراحی و تدوین برنامه‌های مختلف در جهت بهبود خدمات راهنمایی و مشاوره مدرسه استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد میزان اثربخشی این الگو بر عملکرد مشاوران مدرسه مورد مطالعه و بررسی قرار بگیرد.

## ملاحظات اخلاقی پژوهش

تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی و کتبی خود را اعلام و اطمینان لازم درباره محرمانگی مشخصات و اطلاعات به آنها داده شد. ضمن این که پژوهش حاضر با کد IR.UMA.REC.1400.002 در کمیته اخلاق دانشگاه محقق اردبیلی به تصویب رسیده است.

**سهم نویسندگان:** تمامی نویسندگان در فرایند اجرا و تحلیل پژوهش مشارکت و همکاری داشتند.

**حمایت مالی:** پژوهش حاضر تحت حمایت مالی- معنوی جایی نبوده و نویسندگان خودشان تمام هزینه‌های پژوهش را تقبل نموده‌اند.

**تعارض منافع:** نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافعی در این پژوهش وجود ندارد.

**قدردانی:** نویسندگان لازم می‌دانند از تمامی افراد مشارکت‌کننده که با شرکت خود در پژوهش، به روند اجرای پژوهش کمک کردند، تشکر و قدردانی کنند.

## منابع

آزاد مرزآبادی، الف؛ هوشمندجا، م و پورخلیل، م. (۱۳۹۱). رابطه معنویت سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی، خلاقیت، هوش معنوی، استرس شغلی و رضایت شغلی کارکنان دانشگاه. مجله علوم رفتاری، ۶ (۲)، ۱۸۱-۱۸۷.

ابراهیمی، ل و حیدری، ر. (۱۳۹۹). پیش‌بینی گرایش به طلاق عاطفی براساس ویژگی‌های شخصیتی، باورهای فراشناختی و بلوغ عاطفی زوجین. مجله پژوهش‌های مشاوره، ۱۹ (۷۴)، ۳۶-۶۱.

ابراهمی، ل؛ فرحبخش، ک؛ اسمعیلی، م و سلیمی بجستانی، ح. (۱۳۹۳). مدل بهبود عملکرد مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندسازی روان‌شناسان و مشاوران. مجله علوم رفتاری، ۸ (۲)، ۱۹۵-۲۰۴.

احمدی، ع؛ قاسم‌زاده علیشاهی، الف و بافنده قراملکی، ح. (۱۳۹۴). بررسی همبستگی ویژگی‌های شخصیتی با رعایت اخلاق حرفه‌ای و پاسخگویی فردی مشاوران و روان‌شناسان. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۹ (۹)، ۵۷-۶۵.

اسپری، ل و کارلسون، ج. (۲۰۱۴). مشاوران و روان درمانگران مسلط در جلسه درمان چگونه عمل می‌کنند، ترجمه: قربان پور، امیر. (۱۴۰۰). گیلان: انتشارات دانشگاه گیلان.

اسلام‌زاده، ب؛ اسمعیلی، م؛ فرح بخش، ک و عسگری م، (۱۴۰۰). تدوین راهبردهای مقابله‌ای با عوامل تهدیدکننده سلامت روان و ساختار خانواده کارکنان اقماری شرکت نفت: با تاکید بر محوریت تغییرات نوع سوم. مجله پژوهش های مشاوره، ۲۰ (۷۹)، ۳۲۱-۳۷۴.

استراوس، آ و کوربین، ج. م. (۲۰۱۲). اصول تحقیق کیفی: شیوه‌ها و رویه‌های توسعه گراندد تئوری، ترجمه: دهقان‌نیری، ناهید؛ صادقی، تابنده، فخرموحدی، علی و همکاران. (۱۳۹۱). تهران: انتشارات اندیشه رفیع.

اکبرزاده، م؛ عابدی، م. ر و باغبان، ا. (۱۳۹۸). نقش میانجی انطباق‌پذیری مسیرشغلی در رابطه هوش هیجانی با مشکلات تصمیم‌گیری مسیرشغلی. مجله پژوهش های مشاوره، ۱۸ (۷۲)، ۶۶-۹۴.

اکبری، ز؛ شریعتمدار، الف؛ فرحبخش، ک و نظری، ع. م. (۱۴۰۱). طراحی مدل صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاوران طلاق مراکز مداخله در بحران. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۳ (۴۹)، ۳۱-۷۶.

امیرکبیری، ع و محمدیان، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان توانمندسازی، رضایت شغلی، استرس شغلی و تعهد سازمانی در دفتر مرکزی شرکت پتروپاس. مطالعات کمی در مدیریت، ۲ (۶)، ۱۳۹-۱۶۶.

باباجانی بروجنی، ل؛ رضاپور، ی و متقی، ش. (۱۳۹۹). معنویت و تعالی خود در حرفه مشاوره: یک تحلیل کیفی. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۱ (۴۴)، ۷۹-۱۰۶.

حسین بر، م؛ سعادتمند، زهره؛ براتعلی، مریم و یوسفی، ز. (۱۴۰۰). بازنگری دوره‌های توانمندسازی مشاوران تحصیلی در آموزش و پرورش به منظور ارائه الگوی مناسب. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴ (۲)، ۲۳-۴۷.

حق شناس، س و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۴۰۱). طراحی الگوی مفهومی تبیین موفقیت شغلی مشاوران مدارس. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۳ (۴۹)، ۷۷-۹۴.

جابری، س؛ اعتمادی، ع و احمدی، ا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی با صمیمیت زناشویی. پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، ۵ (۲)، ۱۴۳-۱۵۲.

دوکانه‌ای فرد، ف؛ شفیع‌آبادی، ع و شریفی، ح. پ. (۱۳۸۷). ویژگی‌های شخصیتی و جمعیت‌شناختی مشاوران موفق از دیدگاه جامعه مشاوران. مجله اندیشه و رفتار، ۳ (۱۰)، ۳۳-۴۶.

دیویس، ت. (۲۰۰۵). مشاوره مدرسه: دیدگاه‌ها و کاربست‌های حرفه‌ای. ترجمه: زهراکار، کیانوش و کهلویی، زهرا. (۱۳۹۳). تهران: نشر ویرایش.

سودی، ح؛ ملکی‌آوارسین، ص و طالبی، ب. (۱۳۹۸). تدوین الگویی برای مدرسه اثربخش در دوره‌ی اول متوسطه. فصلنامه علمی - پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۶ (۱)، ۱۰۱-۱۲۶.

شکوهی، م؛ مصطفوی، م و ایزدی، ع. (۱۳۹۶). برنامه‌ها و فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره دوره متوسطه اول. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

عظیمی، د؛ شریعتمدار، آ و نعیمی، اﻟﻒ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴ (۴۸)، ۸۷-۱۰۳.

فرشاد، م و فکری، ک. (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ابعاد رشد حرفه‌ای مشاوران. مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱ (۳۸)، ۱۶۰-۱۳۷.

کرسول، ج و کلارک، پ. (۲۰۰۷). روش‌های تحقیق تلفیقی. ترجمه: زارعی، عباس؛ نیازی، محسن و زمانی، ربابه. (۱۳۸۹). تهران: نشر سخنوران.

کرمی، م و چوپانی، م. (۱۳۹۸). تبیین ابعاد شخصیتی شایستگی مشاوران از دیدگاه مشاوران موفق: یک مطالعه کیفی. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۸ (۲)، ۱۵۴-۱۶۹.

کرمی، م و چوپانی، م. (۱۳۹۷). ادراک مشاوران از مؤلفه‌های مهارتی شایستگی مشاوران: یک مطالعه کیفی. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۷ (۳)، ۲۶۴-۲۷۸.

کوشکی، ع؛ اسدی، الف و مسلمی، ع. (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی معنویت سازمانی در ارتباط بین توانمندسازی روان‌شناختی و بروز رفتارهای کارآفرینانه. مطالعات کمی در مدیریت، ۴ (۱۲): ۶۱-۸۶.

کیانی، الف؛ نوابی نژاد، ش؛ احمدی، خ و انیسی، ج. (۱۳۹۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس اخلاق حرفه‌ای مشاوران و روان‌شناسان. پژوهش‌های مشاوره، ۱۳ (۴۹)، ۱۰۳-۱۲۷.

کیانی، الف؛ نوابی‌نژاد، ش و احمدی، خ. (۱۳۸۷). ویژگی‌های شخصیتی و رعایت اخلاق حرفه‌ای در مشاوران و روان‌شناسان. مجله اندیشه و رفتار، ۲ (۸)، ۷۹-۹۰.

گال، م؛ بورگ، و و گال، ج. (۱۹۹۶). روش‌های تحقیق کیفی و کمی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه: باقری، خسرو؛ کیامنش، علیرضا؛ نصر، احمدرضا و همکاران. (۱۳۹۳). تهران: سمت.

مدنی، ی و باهنر، ف. (۱۳۹۹). رهیافتی پدیدارشناسانه بر دیدگاه مشاورین نسبت به مراکز مشاوره اسلامی. پژوهش‌های مشاوره، ۱۹ (۷۴)، ۱۰۶-۱۳۶.

نصری، ص؛ حیدری بافقی، ر و جراره، ج. (۱۳۹۶). ویژگی‌های شخصیتی، باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های ارتباطی به عنوان پیش‌بین‌های عملکرد شغلی مشاوران مدرسه. مشاوره کاربردی، ۷ (۱)، ۲۷-۴۶.

نجفی، ح؛ زاهد بابلان، ع؛ خالق خواه، ع و معینی کیا، م. (۱۳۹۹). توانمندسازی معلمان چشم‌انداز مدیریت آموزشی (بررسی نقش خودکارآمدی فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱ (۴۱)، ۴۱-۶۸.

وجدانی همت، م و کلانترهرمزی، آ. (۱۴۰۰). بررسی ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای شان. مشاوره کاربردی، ۱۱ (۲)، ۱۰۵-۱۳۶.

Ahmadi, E., Alishahi Ghasemzadeh, A., & Bafandeh Gharamaleki, H. A. (2015). Study of the Correlation between Personality Traits and Observance of Professional Ethics and Individual Accountability of Counselors and Psychologists. *Qom University of Medical Sciences Journal*, 9 (9), 57-65.

Akbari, Z., Shariatmadar, A., Farahbakhsh, K., & Nazari, A. (2022). Developing a professional competency model for divorce counselors at The Crisis Intervention Centers. *Counseling Culture and Psycotherapy*, 13 (49), 31-76.

Akbarzadeh, M., Abedi, M. R., & Baghban, I. (2020). Mediating Role of Career Adaptability in Relationship between Emotional Intelligence and Career Decision Making Difficulties. *Journal of Counseling Research*, 18 (72), 66-94.

ASCA. (2012). The ASCA national model: A framework for school counselor programs (3rd. Ed). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Atli, A. (2020). Understanding the first year of novice school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30 (1), 82-93.

Amirkabiri, A., & Mohammadian, M. (2011). Investigating the relationship between empowerment, job satisfaction, job stress and organizational commitment in the head office of Petropars Company. *Quarterly Journal of Quantitative Studies in Management*, 2 (6), 139-166.

Amit S., Shailendra S., Himanshu R., & Bhattacharya A. (2018). Employee Empowerment Leading to Flexible Role Orientation: A Disposition Based Contingency Framework. *IIMB Management Review*, 21 (2): 12-25.

Amin, Z. N., Nugraheni, E., & Mulawarman, M. (2016). Counsellors' Personal Quality in Public Senior High School. 6th International Conference on Educational, Management, Administration and Leadership: Bandung, West Java.

Azad Marzabadi, E., Hoshmandja, M., & Poorkhalil, M. (2012). Relationship Between Organizational Spiritualty with Psychological Empowerment, Creativity, Spiritual Intelligence, Job Stress and Job Satisfaction of University Staff. *Journal of Behavioral Science*, 6 (2), 181-187.

Azimi, D., & Shariatmadar, A., & Naeimi, E. (2018). The Effect of Hardiness Training on Academic Self_ Efficacy and Social Acceptance Students. *Educational Psychology*, *14* (48), 87-103.

Babajani Botoujeni, L., Rezapour, Y., & Mottaghi, S. (2020). Spirituality and self-transcendence in the Counseling Profession: A Qualitative Analysis. *Counseling Culture and Psycotherapy*, *11* (44), 79-106.

Barnett, J. E. (2019). The ethical practice of psychotherapy: Clearly within our reach. *Psychotherapy*, *56* (4), 431-440

Baskin, T. W., & Slaten, C. D. (2014). Contextual School Counseling Approach: Linking contextual psychotherapy with the school environment. *The Counseling Psychologist*, 42 (1), 73– 96.

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.

Beidas, R. S., Edmunds, J. M., Cannuscio, C. C., Gallagher, M., Downey, M. M., & Kendall, P. C. (2013). Therapists perspectives on the effective elements of

consultation following training. *Administration and policy in mental health*, *40* (6), 507–517.

Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18, 53 –66.

*Buchanan, D. K. (2011). A Comparative Analysis of School Counselors' and School Principals' Perceptions of School Counselors' Activities. Doctoral Dissertations, University of Tennessee, Knoxville.*

Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor, 20* (1): 39–47.

Camp, A., Foxx, S. P., & Flowers, C. (2018). Examining the Relationship Between the Multicultural Self-Efficacy, Empathy, and Training of School Counselors and Their Knowledge and Skills Supporting Students Experiencing Homelessness. Professional School Counseling.

Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Thomas, A., & Cook, J. (2016). Teachers' Perceptions and Experiences Consulting with School Counselors: A Qualitative Study. *Professional School Counseling*, 20 (1), 77-88.

Cressol, J., & Clark, P. (2007). Integrated Research Methods. Translated by Abbas Zarei et al. Tehran: Sokhanvaran Publications.

Curtis, M. J., Grier, J. E. C., & Hunley, S. A. (2003). The Changing Face of School Psychology: Trends in Data and Projections for the Future. *School Psychology Quarterly, 18* (4), 409–430.

Davis, T. (2005). School Counseling: Professional Practices and Perspectives. Translated by Kianoush Zahrakar & Zahra Kahlooee. Tehran: Virayesh Publications.

*Değerli, F. I., & Odaci, H. (2020). Effect of an Emotional Intelligence Training Program Developed for Prospective Psychological Counselors on Psychological Counseling Skill Levels. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 38 (3), 568-578.*

Dithole, K. S., Thupayagale, G., Akpor, O. A., & Moleki, M. M. (2017). Communication skills intervention: promoting effective communication between nurses and mechanically ventilated patients. *BMC Nursing*, 16, 74-86.

Dokanifard, F., Shafihabadi, A., & Sharifi, H. P. (2008). Personality and Demographic Characteristics of Successful Consultants from the Perspective of the Counselors Community. Journal of Thoughts and Behavior, 3 (10), 33-46.

Ebrahimi, L., & Heydari, R. (2020). Prediction of the Tendency Toward Emotional Divorce based on Personality Traits, Metacognitive Beliefs and Emotional Maturity of Couples. *Journal of Counseling Research*, 19 (74), 36-61.

Ebrahimi, L., Farahbakhsh, K., Esmaieli, M., & Salimi, H. (2014). The introduction of a new model for improvement of counseling performance in schools through the empowerment of psychologists and counselors. *International Journal of Behavioral Sciences, 8 (2), 195-204.*

Eriksen, K. P, & McAuliffe, G. J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 45 (3), 180-192.

Eslamzadeh, B., Esmaieli, M., Farahbakhsh, Q., & Asgari, M. (2021). Developing Coping Strategies for Threats to Mental Health and the Family Structure of the Oil Company's Subsidiary Staff, Emphasizing Third-Type of Change. *Journal of Counseling Research*, 20 (79), 321-374.

Evers, O., Schröder-Pfeifer, P., Möller, H., & Taubner, S. (2019). How do personal and professional characteristics influence the development of psychotherapists in training: Results from a longitudinal study. *Research in psychotherapy (Milano), 22* (3), 424.

Evers, O., Schröder-Pfeifer, P., Möller, H., & Taubner, S. (2021). The competence development of German psychotherapy trainees: A naturalistic, longitudinal and multidimensional outcome study. *Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 1–15.

Farshad, M., & Fekri, K. (2019). Construction and validity of the dimensions of development of conselors questionnaire. *Career and Organizational Counseling, 11* (38), 137-160.

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). Eductional Research: An Introduction. Translated by Khosro Bagheri, Alireza Kiyamanesh, Ahmadreza Nasr & et al. Tehran: Samt Publications.

Glasheen, K., Campbell, M., & Shochet, I. (2013). Opportunities and Challenges: School Guidance Counsellors' Perceptions of Counselling Students Online. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 23* (2), 222-235.

Guest, K. E. (2000). Career development of school psychologists. *Journal of School Psychology*, 38, 237–257.

Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA and London: Sage Publications.

Gutierrez, D., Butts, C. M., Lamberson, K. A., & Lassiter, P. S. (2019). Examining the Contributions of Trait Emotional Intelligence on Addiction Counselor Burnout. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 40, 52-64.

Haghshenas, S., & Abolmaali Alhoseini, K. (2022). Designing a conceptual model to explain the job success of school counselors. *Counseling Culture and Psycotherapy, 13* (49), 77-94.

Haltaufderheide, J., Gather, J., Juckel, G., Schildmann, J., & Vollmann, J. (2021). Types of Ethical Problems and Expertise in Clinical Ethics Consultation in Psychiatry - Insights from a Qualitative Empirical Ethics Study. *Frontiers in psychiatry*, 12, 558-795.

Hernández, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256–262.

Heled, E. & Davidovich, N. (2019). The impact of academic, personal, and professional attributes on the occupational identity of school counselors in Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 5 (4), 513-523.

Hill, C. E., Spiegel, S. B., Hoffman, M. A., Kivlighan, D. M., & Gelso, C. J. (2017). Therapist expertise in psychotherapy revisited. *The Counseling Psychologist*, 45 (1), 7–53.

Heinonen, E., & Nissen-Lie, H. A. (2020). The professional and personal characteristics of effective psychotherapists: a systematic review.

*Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 30 (4), 417–432.

*Hosseinbar, M., Saadatmand, Z., Baratali, M., & Yousefi, Z. (2021). Revising the Empowerment Courses of Academic Advisors in Education in order to Provide a Suitable Model. Educational Leadership & administration, 14 (2), 23-47.*

Jaberi, S., Ehtemadi, O., & Ahmadi, A. (2015). Investigating the Relationship Between Communication Skills and Marital Intimacy. Journal of Cognitive and Behavioral Science Research, 5 (2), 143-152

Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1–9.

Karami, M., & Choupani, M. (2020). Personality Dimensions of Counselors' Competency from the Perspective of Successful Counselors: A Qualitative Study. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 8 (2), 154-169.

Karami, M, & Choupani M. (2018). Counselors' Perception of their Competency Skill Components: A Qualitative Study. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 7 (3): 264-78.

Kobasa, S. C. (1988). Hardiness in Lindsey, Thompson and Spring. New York: Worth Publication.

Koushki, A., Asadi, A., & Moslemi, A., (2013). Investigating the Mediating Role of Organizational Spirituality in the Relationship Between Psychological Empowerment and the Emergence of Entrepreneurial Behaviors. *Quarterly Journal of Quantitative Studies in Management*, 4 (12), 61-86.

Kuittinen, M., Meriläinen, M., & Räty, H. (2014). Professional competences of young psychologists: The dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European Journal of Psychology of Education*, *29* (1), 63–80.

Kiani, A., Navabinejad, Sh., Ahmadi, Kh., & Anisi, J. (2014). Developing and Validation of psychologists' professional ethics Questionnaire for Counselors. *Journal of Counseling Research*, 13 (49), 103-127.

Kiani, A., Navabinejad, Sh., & Ahmadi, Kh. (2008). Personality Characteristics and Compliance with Professional Ethics in Counselors and Psychologists. *Journal of Thoughts and Behavior*, 2 (8), 79-90.

Lancaster, J. W., Stein, S. M., MacLean, L. G., Van Amburgh, J., & Persky, A. M. (2014). Faculty development program models to advance teaching and learning within health science programs. *American journal of pharmaceutical education*, *78* (5), 99.

Madani, Y, & Bahonar, F. (2020). A Phenomenological Approach to Counselors' Viewpoint Towards Islamic Counseling Centers. *Journal of Counseling Research*, 19 (74), 106-136.

McConnell, K. R., Geesa, R. L., Mayes, R. D., & Elam, N. P. (2020). Improving School Counselor Efficacy Through Principal-Counselor Collaboration: A Comprehensive Literature Review. *Mid-Western Educational Researcher*, 32 (2), 133-155.

Mitchell, M. E., Eby, L. T, & Ragins, B. R. (2015). My mentor, my self: antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89: 1-9.

Mullen, P. R., Gutierrez, D., & Newhart, S. (2017). School Counselors' Emotional Intelligence and Its Relationship to Leadership. *Professional School Counseling*. 21 (1), 1-12.

Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018). School Counselors' Perceived Stress, Burnout, and Job Satisfaction. *Professional School Counseling*, *21* (1), 1–10.

Najafi, H., Zahed Babolan, A., Khaleghkhah, A., & Moienikia, M. (2020). Teachers' Empowerment of Educational Administration Perspective (Investigating the Role of Individual Self-efficacy; Knowledge Transfer and Quality of Work Life). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, *11* (41), 41-68.

Nasri, S., Heydari Bafghi, R., & Jararh, J. (2017). Personality Characteristics, Irrational Beliefs, and Communication Skills as Predictors School Counselors' Job Performance. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 7 (1), 27-46.

Nugent, F. A., & Jones, K. D. (2009). Introduction to the profession of counseling (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Özteke Kozan, H. (2020). A Qualitative Approach to School Counsellor Self-Efficacy: Sources and Enhancement Strategies. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-17.

Randelovic, D. J., Mitrovic, M. Z., & Todorovic, D. L. J. (2015). Psychological counselling center for students-need, desire, necessity. *Collection of Papers of the faculty of Philosophy*, 45 (3), 143-166.

Robinson, D. M., Mason, E. C. M., McMahon, H. G., Flowers, L. R., & Harrison, A. (2018). New School Counselors' Perceptions of Factors Influencing Their Roles as Leaders. *Professional School Counseling*, 22 (1), 1-15.

Ronnestad, M. H., Orlinsky, D. E., Schröder, T. A., Skovholt, T. M., & Willutzki, U. (2019). The professional development of counsellors and psychotherapists: Implications of empirical studies for supervision, training and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19 (3), 214-230.

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.

Setiyowati, A. J., Pali, M., Wiyono, B. B. (2019). Structural Model of Counseling Competence. *Cakrawala Pendidikan*, 38 (1), 45-62.

Shokouhi, M., Mostafavi, M., & Izadi, A. (2017). Guidance and Counseling Programs and Activities for the First Secondary School. Tehran: Manadi Tarbiat Cultural Institute Publications

Soudi, H., Maleki Avarsin, S., & Talebi, B. (2019). Development of a Model for Effective Junior High Schools. *Quarterly Journal of Family and Research*, 16 (1), 101-126.

Strasser, J, & Gruber, H. (2015). Learning processes in the professional development of mental health counselors: knowledge restructuring and illness script formation. *Advances in Health Sciences Education,* 20 (2), 515-530.

Struss, A., & Corbin, J. (2012). Basics of Qualitative Research: Techniques & Procedures for Developing Grounded Theory. Translated by Tabandeh Sadeghi et al. Tehran: Andishe-Rafi Publications.

*Smith, J. D., Lassiter, P. S., & Gutierrez, D. (2020). Examining the Relationship of Emotional Intelligence and Cultural Empathy in Addiction Counselors. Journal of Addictions & Offender Counseling, 41, 97-110.*

*Swank, J. M. (2014). Assessing Counseling Competencies: A Comparison of Supervisors' Ratings and Student Supervisees' SelfRatings. Counseling Outcome Research and Evaluation, 5 (1), 17-27.*

Taubner, S., Zimmermann, J., Kächele, H., Möller, H., & Sell, C. (2013). The relationship of introject affiliation and personal therapy to trainee self-efficacy: a longitudinal study among psychotherapy trainees. *Psychotherapy (Chicago, Ill.), 50* (2), 167–177.

Vojdani Hemmat, M., & Kalantar Hormozi, A. (2022). Study of school counselors' perceptions on their professional role. *Biannual Journal of Applied Counseling*, *11* (2), 105-136.

You, L., Jia, X., Ding, Y., An, Q., & Li, B. (2021). A Study on the Competence Characteristics of Psychological Hotline Counselors During the Outbreak of COVID-19. *Frontiers in psychology*, 12, 55-79.

© 2021 Iran Counseling Association, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)