



ارائه شده توسط:

سایت ترجمه فا

مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده

از نشریات معتبر

شناسایی پراکنده سازی نقش در مشاوره مدرسه

با وجود پیشرفت های اخیر در مدل های جامع مشاوره مدرسه، ابهام نقش در مشاوره حرفه ای مدرسه یک نگرانی مداوم است. مطالعه ارائه شده در این مقاله، پراکنده سازی نقش را به عنوان یک عامل ممکن سهیم در ابهام نقش مداوم در مشاوره مدرسه مورد بررسی قرار داد. شرکت کنندگان شامل ۱۰۹ دانش آموز فارغ التحصیل ثبت نام نموده در یک برنامه مشاوره معتبر-CACREP در یک دانشگاه بزرگ جنوب غربی بودند. یافته ها نشان می دهند که ارائه خدمات مشاوره مستقیم، منحصر به فرد ترین و کم-پراکنده ترین برای مشاوران مدارس امروز است. همچنین نویسندگان مفاهیمی برای مشاوران حرفه ای مدارس و پیشنهادهایی برای تحقیقات آینده را مرور نموده اند.

کلمات کلیدی: مشاوران مدرسه، ابهام نقش، پراکنده سازی نقش، مشاوره جامع مدرسه، خدمات مشاوره مستقیم.

نقش ها و وظایف مشاوره مدرسه توسط محققان برای ده ها بررسی شده است (Astramovich, Hoskins, & Coker, 2013; Burnham & Jackson, 2000; Gysbers 2004; Herr, 2003; Lieberman, 2004; Myrick, 2004). با پیشرفت مشاوره حرفه ای مدرسه، استانداردهای عمل به عنوان وسیله ای برای محکم نمودن هویت حرفه ای و کمک به هدایت وظایف مشخص مورد انتظار از مشاوران مدرسه توسعه یافت (Dahir, Burnham, & Stone, 2009; Dollarhide & Saginak, 2012). مشاوره مدرسه به عنوان یک حرفه متمایز در قرن ۲۱م گسترش یافته است، با این حال، ناسازگاری هایی در نقش ها و وظایف مشاوره مدرسه، این حوزه را به طور مداوم به چالش کشیده است (Astramovich, Hoskins, & Bartlett, 2010; Culbreth, Scarborough, & Banks-Johnson, & Solomon, 2005). این مقاله، نتایج یک مطالعه پراکنده سازی نقش در میان مشاوران و فراخوانی ها برای تاکید تجدیدنظر شده در مورد وظیفه مشاوره حرفه ای مشاوران امروزی مدرسه تعریف و ارائه می دهد.

از نظر تاریخی، چندین مدل مشاوره مدرسه در نوشته‌ها بررسی شده‌اند که هر یک بر نقش‌های مختلف مشاوره مدرسه تأکید می‌کنند. Myrick (1987) and Gysbers و Henderson (2006) مدل‌های هدایت رشد را برای مشاوره مدرسه خلع نمودند که بر خدمات مشاوره گروه-کوچک و فردی، دروس راهنمایی، برنامه ریزی فردی، و وظایف حمایت از سیستم تأکید نمودند. Schmidt (2003) مدل یک خدمات مشاوره مدرسه را آزمایش نمودند که بر مشاوره گروهی و فردی، سنجش، هماهنگی و نقش‌های مشاوره مشاوره تمرکز نمود. Campbell and Dahir (1997) یک مجموعه از استانداردها برای برنامه‌های مشاوره مدرسه را ارائه نمود که بر وظایف مشاوره مدرسه در حوزه‌های آکادمیک، حرفه‌شغلی، و اجتماعی-شخصی تأکید می‌نمود. بر اساس Campbell and Dahir (1997), the American School Counselor Association (ASCA, 2003) مدل ملی اولیه خود را برای برنامه‌های مشاوره مدرسه منتشر نمود. بعداً Brown and Trusty (2005) یک مدل مشاوره مدرسه جامع راهبردی را پیشنهاد نمود که بر نقش‌های پیشگیرانه و توسعه‌ای مشاور مدرسه همراه با تمرکز بر حمایت از موفقیت دانشگاهی دانشجو تأکید می‌نمود. اخیراً، ASCA (2012) یک نسخه به روزسازی شده از مدل ملی خود را منتشر نمود که بر نقش مشاوره مدرسه در پیاده‌سازی یک برنامه آموزشی مرکزی مشاوره مدرسه، برنامه ریزی فردی دانش آموز و خدمات پاسخگو، از جمله مشاوره فردی، گروهی و بحران تأکید می‌نمود. هدف مشترک این چارچوب‌های سازمانی برای برنامه‌های مشاوره مدرسه، شناسایی نقش‌ها و وظایف مناسب برای مشاوران مدرسه بود.

مدل‌های مشاوره مدرسه تا حدودی برای تقویت و مشخص‌نموده‌هویت حرفه‌ای مشاوران مدرسه توسعه داده شد، با این حال نقش‌های خاص مشاوران مدرسه در سیستم‌های آموزشی هنوز قابل بحث و بهبود است (ASCA, 2012; Keys, Bemak, & Lockhart, 1998; Whiston, 2002, 2004). در طی دهه گذشته، the Transforming School Counseling Initiative (TSCI; The Education Trust, 2009) and ASCA's (2012) National Model به طور گسترده در نوشته‌های مشاوره مدرسه بررسی شده‌اند. در مقابل مدل‌های مشاوره مدرسه قبلی، هر دوی ASCA National Model و TSCI بر حمایت دانشگاهی و نقش‌های

دفاعی مشاوران حرفه ای مدرسه تاکید فزاینده ای نمودند، و در عین حال نقش فراهم نمودن خدمات مشاوره مستقیم برای دانش آموزان را مینیمم نمودند (Astramovich et al., 2010; Grimmett & Paisley, 2008). به طور مثال، ASCA (2012) National Model مشخص نمود که مشاوره فردی در یک حالت درمیان، وظیفه مناسبی برای مشاوران مدرسه نیست. بر این اساس، پیشنهاد شده است که نقش ها و وظایف مشاوران مدرسه به واسطه این مدل های اخیر به طور مشخص بر مشاوره کمتر تمرکز نموده اند و این منجر به هویت حرفه ای تضعیف شده مشاوران مدرسه می شود (Bringman, Mueller, & Lee, 2010; Whiston, 2004). به علاوه، یک تفاوت فلسفی گسترده تر - خواه مشاوران مدرسه به عنوان مربی در نظر گرفته شوند یا مشاوران حرفه یا هر دو - بحث مداوم را در مورد نقش های مشاور مدرسه پدید آورده است (Paisley, Ziomek-Daigle, Getch, & Bailey, 2007).

با وظایف بی شمار پیشنهاد شده توسط مدل های مشاوره مختلف مدرسه، تحقیقات نقش در مشاوره مدرسه اغلب برای مشخص نمودن این مورد تلاش نموده اند که چه وظایفی از مشاوران مدرسه انتظار می رود و چگونه اینها باید اولویت بندی شوند. برخی از محققان بر دیدگاه های مدیران آموزشی در مورد وظایف مناسب مشاوران مدرسه تمرکز نموده اند. (Amatea and Clark (2005) دریافتند که مدیران مدرسه ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان، ترجیح می دهند که مشاوران مدرسه بر رهبری، مشاوره و فراهم نمودن مشاوره فردی و گروهی-کوچک و نیز راهنمایی کلاس درس برای دانش آموزان تمرکز نمایند. به طور مشابه، Zalaquett (2005) and Zalaquett and Chatters (2012) دریافتند که مدیران ترجیح می دهند که مشاوران بر فراهم نمودن خدمات مشاوره مستقیم برای دانش آموزان و مداخله بحرانی، هماهنگی و مشاوره تمرکز نمایند. دیگر محققان، دیدگاه های عملی مشاوران مدرسه در مورد نقش ها و وظایف را بررسی نموده اند. (Nelson, Robles-Pina, and Nichter (2008) در یافتند که مشاوران دبیرستان، صرف زمان زیاد در وظایف غیرمشاوره ای مانند زمانبندی کلاس را گزارش نمودند و در نتیجه زمان کمتری برای فراهم نمودن خدمات مشاوره، مشورت و هماهنگی با دانش آموزان صرف نمودند. در مطالعه دیگر، Walsh, Barrett, and DePaul (2007) دریافتند که مشاوران مدارس ابتدایی، تنها یک سوم از زمان خود را

در خدمات مشاوره پاسخگو صرف نمودند و بقیه آن را صرف هدایت، برنامه ریزی فردی و فعالیت های حمایت از سیستم نمودند. از منظر دیگر، (Astramovich and Loe 2006) دیدگاه معلمان پیش از خدمات در مورد نقش های مشاوران مدرسه و روانشناسان مدرسه را مقایسه نمودند و دریافتند که مشاوران مدرسه احتمالاً به دانش آموزان در رشد حرفه شغلی کمک می کنند در حالیکه روانشناسان مدرسه بیشتر به عنوان افراد کمک کننده به مهارت های اجتماعی-فردی در نظر گرفته شدند. در کل، یافته ها از مطالعه تحقیقاتی نقش نشان می دهد که برخلاف پیشرفت ها در مدل های مشاوره مدرسه، بسیاری از مشاوران مدرسه، ابهام نقش و استرس نقش را در شیوه حرفه ای خود هنوز دارند (Astramovich et al., 2010; Culbreth et al., 2005; Lieberman, 2004; Pyne, 2011).

اگرچه ابهام نقش به عنوان یک نگرانی قابل توجه مشاوران مدرسه شناخته شده است، نویسندگان فرض می کنند که یک عامل قبلی- به نام پراکنده سازی نقش- می تواند عامل اصلی سهیم در ابهام نقش در میان مشاوران مدرسه حرفه ای باشد. پراکنده سازی نقش توسط نویسندگان به عنوان فرایند فرض و یا منصوب شدن برای نقش ها و وظایفی تعریف می شود که افراد از حوزه ها و یا تخصص های دیگر به یک اندازه واجد شرایط عمل در محیط کاری می شوند. به عنوان مثال، پراکنده سازی نقش زمانی رخ می دهد که یک مشاور مدرسه توسط یک سرپرست، مسئول آزمایش دستاوردها در سطح می شود- چیزی که معلمان، متخصصان آموزش یا حتی ثبت نام کنندگان مدرسه می توانند به یک اندازه در سازماندهی آن حائز شرایط باشند. اگرچه مشاور مدرسه قطعاً قادر به هماهنگ سازی آزمون دستاورد است، چنین وظیفه ای نباید توسط مشاور مدرسه حرفه ای پیشنهاد شود، و به این ترتیب نقش منحصر به فرد مشاور مدرسه پخش می شود و به طور بالقوه منجر به ابهام نقش می شود. بنابراین نویسندگان بر این باورند که ابهام نقش در میان مشاوران مدرسه ممکن است در نتیجه پراکنده سازی نقش باشد. علاوه بر این، پراکنده سازی نقش ممکن است ناخواسته توسط مدل های مشاوره مدرسه تقویت شود که بر نقش های مشاوره منحصر به فرد از مشاور مدرسه در محیط های آموزشی تاکید نمی کنند.

سوالات پژوهش

با توجه به گفتمان مداوم در مورد هویت حرفه ای مشاور مدرسه، وضوح نقش و فرضیه ما در مورد چگونگی دائمی شدن ابهام نقش، محققان تصمیم گرفتند تا پراکنده سازی نقش بالقوه در میان وظایف معمول پیشنهادی مشاوره مدرسه را کاوش نمایند. سوالات تحقیقات اولیه زیر برای این مطالعه توسعه داده شد:

۱. از وظایف معمولی پیشنهادی برای مشاوران مدرسه، کدام وظایف، منحصر به فردترین وظایف برای نقش مشاور (به

عنوان مثال، حداقل نقش پراکنده شده) هستند؟

۲. از وظایف معمولی پیشنهادی برای مشاوران مدرسه، کدام وظایف حداقل منحصر به فرد بودن را برای نقش مشاور

دارند (به عنوان مثال، حداکثر نقش پراکنده شده)؟

۳. کدامیک از کارکنان دیگر مدرسه در انجام وظایف مختلف پیشنهادی برای مشاوران مدارس حرفه ای به یک اندازه

واجد شرایط شناخته می شوند؟

روش

شرکت کنندگان

نمونه ای از ۱۰۹ دانشجویان مشاوره فارغ التحصیل در سطح کارشناسی ارشد در یک دانشگاه بزرگ در جنوب غربی در مطالعه شرکت کردند. دانش آموزان در هر دو مشاوره مدرسه یا برنامه های مشاوره سلامت روان بالینی ثبت نام نمودند که هر دوی آنها شورای اعتباربخشی مشاوره و برنامه های آموزشی مرتبط (CACREP، 2009) را برگزار می کنند. نمونه از ۹۷ (۸۹٪) زن و ۱۲ (۱۱٪) مرد با میانگین سنی ۲۸٫۹ (SD = 6.9) سال تشکیل شده بود. قومیت شرکت کنندگان شامل ۸۱ (۷۴٪)، قفقازی، ۱۳ (۱۲٪) لاتین لاتین /، ۴ (۴٪) آسیایی آمریکایی، ۳ (۳٪) آفریقایی آمریکایی، و ۶ (۵٪) به نمایندگی از اقوام دیگر بود. با توجه به حوزه تخصص، ۵۴ (۴۹٪) شرکت کنندگان مدرسه، رشته های مشاوره مدرسه و ۵۵ (۵۱٪) رشته مشاوره سلامت روان بودند. علاوه بر این، شرکت کنندگان به طور متوسط ۲۶٫۰ (SD = 17.4) ساعت اعتباری کارشناسی ارشد در مشاوره را به اتمام رساندند.

ابزار و روش

یک ابزار توسط محققان برای کاوش پرسش های تحقیقات اولیه، تاحدی بر اساس وظایف مشاور مدرسه پیشنهادی در مدل ملی ASCA (2012) توسعه داده شد. این ابزار، وظایف مشاور مدرسه بالقوه در پنج حوزه از جمله خدمات مشاوره تحصیلی، شغلی، شخصی، اجتماعی، مستقیم و پشتیبانی را شناسایی نمود. برای هر حوزه، پنج آیتم بنیادی با شناسایی وظایف خاص توصیه شده معمول مشاوران مدارس توسعه داده شد که به یک ابزار ۲۵ آیتم با پنج مقیاس حوزه منجر شد.

برای مقیاس علمی، پنج مورد بنیادی از زبان در مدل ملی ASCA (2012) استنتاج شد و عبارتست از کمک به دانش آموزان در (۱) شناسایی نگرش ها و رفتارهایی که منجر به یادگیری موفقیت آمیز می شود؛ (۲) یادگیری و کاربرد مهارت های تفکر انتقادی؛ (۳) اعمال مهارت های مطالعه لازم برای موفقیت تحصیلی؛ (۴) تبدیل شدن به یک خود هدایت و یادگیرنده مستقل؛ و (۵) استفاده از دانش استعداد و منافع برای تعیین هدف.

برای مقیاس شغلی، پنج مورد بنیادی از زبان در مدل ملی ASCA (2012) استنتاج شد و شامل کمک به دانش آموزان (۱) در توسعه مهارت های موقعیت یابی، ارزیابی و تفسیر اطلاعات شغلی؛ (۲) نشان دادن دانش در مورد محل کار در حال تغییر. (۳) شناسایی مهارت ها، علائق و توانایی های شخصی و مرتبط نمودن آنها به گزینه های انتخاب حرفه شغلی؛ (۴) ارزیابی و تغییر برنامه های آموزشی به منظور حمایت از اهداف شغلی؛ و (۵) توصیف اثر کار بر روی شیوه زندگی بودند.

برای مقیاس شخصی-اجتماعی، پنج مورد بنیادی از زبان در مدل ملی ASCA (2012) استنتاج شد و شامل کمک به دانش آموزان در (۱) شناسایی و بیان احساسات؛ (۲) استفاده از مهارت های برقراری ارتباط موثر؛ (۳) یادگیری نحوه ایجاد رابطه و حفظ دوستان؛ (۴) یادگیری نحوه مقابله با فشار همسالان؛ و (۵) یادگیری مهارت های مقابله برای مدیریت حوادث زندگی می شود.

محققان، پنج آیتم برای مقیاس خدمات مشاوره مستقیم، از جمله (۱) ارائه خدمات مشاوره فردی؛ (۲) ارائه خدمات مشاوره گروه های کوچک؛ (۳) ارزیابی نگرانی های دانش آموزان برای ارجاع اجتماعی مناسب. (۴) ارائه بازی درمانی برای کودکان ابتدایی؛ و (۵) ارائه مشاوره مبتنی بر فعالیت به کودکان و نوجوانان بزرگتر توسعه داده شد.

در نهایت، محققان پنج آیتم برای مقیاس وظایف پشتیبانی را توسعه دادند، از جمله (۱) بررسی و یا تغییر برنامه کلاس دانش آموزان؛ (۲) آزمونهای هماهنگی و مدیریت موفقیت تحصیلی، (۳) شرکت در وظیفه نهار / وظیفه سالن / وظیفه اتوبوس؛ (۴) جایگزینی کلاس های آموزش برای معلمان غایب؛ و (۵) کمک به مدیران در وظایف دفتر اصلی.

برای هر یک از ۲۵ مورد از شرکت کنندگان خواسته شد تا نشان دهند که کدامیک از هشت متخصص که معمولاً در مدارس کار می کنند واجد شرایط برای انجام وظیفه خاص هستند. هشت متخصص که از آنها شرکت کنندگان می توانند انتخاب کنند شامل مشاوران مدرسه، روانشناسان مدرسه، معلمان، مددکاران اجتماعی، مدیران، متخصصین، ثبت و دستیاران اداری می شوند. برای هر آیتم، شرکت کنندگان می توانند یک یا چند نفر از هشت متخصص که واجد شرایط انجام وظیفه خاص هستند، انتخاب کنند. آیتم ها به صورت تصادفی ارائه شدند و توسط پنج حوزه گروه بندی نشدند.

ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از پنج مقیاس برای ارزیابی قابلیت اطمینان ابزار محاسبه شد. پایایی همسانی درونی، یک شاخص از قوام پاسخ شرکت کنندگان بر روی آیتم هایی است که ظاهراً برای اندازه گیری یک الگو به کار می روند. سازگاری بیشتر در پاسخ ها به معنای اینست که در اندازه گیری الگوی (های) مورد علاقه، خطای کمتری وجود دارد. قابلیت اطمینان بالا نیز نشان می دهد که این مقیاس در واقع اندازه گیری می کند که چه چیزی برای اندازه گیری مد نظر است- یعنی اعتبار الگو. نتایج نشان داد که این ابزار دارای قابلیت اطمینان قابل قبول در مقیاس های علمی ($\alpha = 0.86$)، حرفه ای ($\alpha = 0.86$)، شخصی، اجتماعی ($\alpha = 0.81$)، خدمات مشاوره مستقیم ($\alpha = 0.77$)، و وظایف پشتیبانی ($\alpha = 0.80$) بود.

برای هر مورد، یک نمره آیتم کل با جمع تعداد متخصصان شناخته شده مدرسه به عنوان شایسته برای انجام وظیفه (محدوده ۰-۸) خلق شد. جدول ۱، فهرست وسایل برای هر یک از ۲۵ اقلام، طبقه بندی شده از بالا تا حداقل نقش-پراکنده شده را نشان می دهد. سپس، نمرات کلی حوزه توسط جمع کردن نمرات آیتم متوسط برای پنج آیتم در حوزه خاص محاسبه شدند که منجر به نمره دامنه ممکن اعم از ۰ تا ۴۰ می شود. جدول ۲، فهرست وسایل برای هر

یک از پنج حوزه را نشان می دهد که بر اساس حداکثر تا حداقل نقش-پراکنده شده مرتب شده است. در نهایت، جدول ۳، فهرست ضرایب همبستگی گشتاوری پیرسون از رتبه بندی پراکندگی نقش در سراسر پنج حوزه را فهرست نموده است. قبل از تحلیل داده ها، داده ها برای فرضیات لازم تست شدند و برای نقاط دورافتاده بالقوه، غربالگری شدند. در صورت عدم حذف، نقاط پرت، اعتماد داده ها را تضعیف می کنند به دلیل اینکه آنها بی جهت برای وسایل گروه و در نتیجه نرمال بودن داده ها تاثیر می گذارند، یعنی، با تاثیر بر چولگی و کشیدگی. روش های غربالگری داده ها هیچ نقطه پرتی به همراه نداشت. علاوه بر این، داده ها، همه مفروضات از جمله نرمال بودن (مقادیر چولگی و کشیدگی درون محدوده بودند)، همگنی واریانس های خطا و کرویت را برآورده می کردند. بنابراین، تجزیه و تحلیل داده با بدون هیچ گونه تنظیمی اقدام شد.

جدول ۱

میانگین های آیتم فردی برای بیشتر تا کمترین پراکنده سازی نقش

انحراف معیار	میانگین	آیتم	حوزه
2.57	5.50	در وظیفه نهار/ وظیفه سالن/وظیفه اتوبوس شرکت می کند	حمایت
1.98	4.76		
1.95	4.61	یادگیری نحوه ایجاد رابطه و حفظ دوستان	شخصی-اجتماعی
1.62	4.27	استفاده از مهارت های ارتباطی موثر	شخصی-اجتماعی
1.74	4.27	شناسایی نگرش ها و رفتارهایی که منجر به یادگیری موفقیت آمیز می شود	آکادمیک
1.65	4.25		
1.95	4.23	یادگیری مقابله با فشار همسالان	شخصی-اجتماعی
		شناسایی و ابراز احساسات	شخصی-اجتماعی
		رشد مهارت های موقعیت یابی، ارزیابی و تفسیر اطلاعات حرفه شغلی	حرفه شغلی
		کمک به مدیران در وظایف اداری مدیر	حمایت
		شناسایی مهارت های فردی، علایق و قابلیت ها و مرتبط نمودن آنها به گزینه های انتخاب حرفه شغلی	حرفه شغلی
		تبدیل شدن به یک یادگیرنده خود-هدایت شده و	آکادمیک

	مستقل	4.21	2.10
حرفه شغلی	توصیف اثر کار بر روی سبک زندگی	3.94	1.75
حمایت	بازنگری یا تغییر زمانبندی کلاس دانش آموزان	3.90	1.67
حمایت	هماهنگی و مدیریت آزمون های موفقیت	3.86	1.68
حرفه شغلی	نشان دادن آگاهی در مورد محل کار در حال تغییر	3.86	2.44
آکادمیک	اعمال مهارت های مطالعه لازم برای موفقیت دانشگاهی	3.79	2.22
آکادمیک	یادگیری و اعمال مهارت های تفکر حیاتی	3.74	1.99
آکادمیک	اعمال آگاهی از گنجایش ها و علایق برای محیط هدف	3.72	1.71
حرفه شغلی	ارزیابی و اصلاح برنامه ریزی های آموزشی به منظور حمایت از اهداف حرفه شغلی	3.70	1.67
مشاوره مستقیم	ارزیابی نگرانی های دانش آرمو برای ارجاعات اجتماعی مناسب	3.69	1.71
حمایت	تعویض کلا هاس درسی برای معلمان غایب	3.64	1.50
فردی-اجتماعی	یادگیری مهارت های مقابله برای مدیریت رویدادهای زندگی	3.53	1.50
		3.27	2.17
مشاوره مستقیم	فراهم نمودن مشاوره مبتنی بر فعالیت برای افراد نوجوان و کودکان سن بالاتر	3.24	1.42
		2.82	0.80
مشاوره مستقیم	فراهم نمودن خدمات مشاوره گروهی-کوچک	2.73	0.81
مشاوره مستقیم	فراهم نمودن خدمات مشاوره فردی	2.54	0.87
مشاوره مستقیم	فراهم نمودن درمان برای کودکان در سنین ابتدایی	2.50	1.08

جدول ۲ وسایل کلی برای پنج حوزه از بیشتر تا کمترین پراکندگی شغلی

حوزه	میانگین	انحراف معیار
فردی-اجتماعی	21.13	6.62
پشتیبانی	20.63	8.77
حرفه شغلی	19.41	7.40
آکادمیک	19.28	6.78
مشاوره مستقیم*	14.12	3.82

توجه. آیتم های مشاوره مستقیم به صورت به طور چشمگیر کمتر پراکنده شده نقش نسبت به دیگر حوزه ها رتبه بندی شدند $p < .05$ *

جدول ۳ ماتریس همبستگی مرتبه-صفر برای رتبه بندی های پراکنده نقش در سراسر پنج حوزه

متغیر	1	2	3	4	5
۱. آکادمیک	—	.82**	.75**	.67**	.51**
۲. حرفه شغلی		—	.71**	.62**	.45**
۳. فردی-اجتماعی			—	.51**	.55**
۴. حمایت				—	.37**
۵. مشاوره مستقیم					—

توجه. $N = 109$; ** $p < .01$.

دانشجویان مشاوره دارای تحصیلات تکمیلی ثبت نام شده در دو بخش از یک دوره اخلاق و مسائل حقوقی در مشاوره و در دو بخش از یک دوره از پیش عملی در یک دانشگاه بزرگ جنوب غربی به شرکت در مطالعه دعوت شدند. پس از یک بررسی رضایت آگاهانه، نسخه هایی از ابزار (اسناد) به شرکت کنندگان و محققان برای پاسخگویی به سؤالات مورد نیاز ارائه شد. با یک نرخ پاسخ ۱۰۹ (۹۱٪) برای ابزار تکمیل شده، در مجموع ۱۲۰ نفر واجد شرایط برای مشارکت بودند.

نتایج

وظایف مشاور مدرسه با حداقل و حداکثر پراکنده نقش

به منظور رسیدگی به این دو پرسش اول پژوهش، تجزیه و تحلیل یک طرفه واریانس (ANOVA) برای آزمایش تفاوت ها بین سطوح نفوذ نقش در میان پنج حوزه انجام شد. رتبه بندی های پراکنده نقش

در سراسر پنج حوزه $(F(1, 107) = 7.81, p < .0005, \eta^2 = .63)$ تفاوت داشت که نشان دهنده یک قدرت بزرگ متفاوت قابل توجه ارتباط بین متغیرهای مورد مطالعه است. به طور خاص تر، نتایج نشان می دهند که پنج حوزه، حدود ۶۳ درصد از تنوع در رتبه بندی پراکندگی نقش را در بر می گیرند. به طور کلی، نتایج نشان داد که مشاوره مستقیم به طور چندان قابل توجهی در پراکندگی نقش (یعنی، نیازمند مهارت های منحصر به فردتر) از چهار حوزه دیگر (برای میانگین ها، جدول ۲ را ببینید) رتبه بندی نمی شود. تجزیه و تحلیل آزمون t حفاظت شده fisher با تنظیم Bonferroni برای رفع تروم نرخ خطای نوع I خانواده-به-خانواده برای تفاوت های به اندازه کافی معلوم در سراسر پنج حوزه با توجه به رتبه بندی های پراکندگی نقش درخواست شد. نتایج نشان داد که رتبه بندی ها بین مشاوره مستقیم و چهار حوزه دیگر، از نظر آماری به طور معنی داری متفاوت بودند (تمام مقادیر $P < 0.05$ ، اثر اندازه r اعم از -0.42 تا -0.54 ، که نقاط قوت متوسط تا قوی ارتباط بین متغیرها را نشان می دهد). هیچ مقایسه دیگری، به معناداری آماری ($P < 0.05$) دست نیافت.

دیگر پرسنل واجد شرایط مدرسه برای انجام وظایف پیشنهادی مشاور مدرسه

با پرداختن به سوال سوم پژوهش، یک آنالیز واریانس یک طرفه برای آزمایش تفاوت ها بین هشت تن از پرسنل مدرسه و احراز شرایط برای انجام وظایف در هر یک از پنج حوزه انجام شد. از نظر آماری تفاوت های معناداری در احراز شرایط برای انجام وظایف در هر یک از پنج حوزه بین هشت کارکنان مدرسه $F(4) = 13.50, P(28) < 0.05$ ($\eta^2 = 0.12$) وجود داشت که نشان دهنده قدرت معتدل ارتباط بین کارکنان مدرسه و واجد شرایط بودن هاست. بنابراین، هشت نقش پرسنل مدرسه، ۱۲ درصد از تنوع در احراز شرایط برای انجام وظایف از پنج حوزه را در بر می گیرند.

نتایج نشان داد که معلمان، روانشناسان مدرسه، مددکاران اجتماعی و مدیران برای انجام وظایف مشاور مدرسه در حوزه تحصیلی و شخصی-اجتماعی مجهز می شوند، در حالی دستیاران اداری، ثبت نام کنندگان و متخصصان کمتر مجهز می شوند. در حوزه شغلی، معلمان، روانشناسان مدرسه و مددکاران اجتماعی برای انجام وظایف مشاور مدرسه مجهز می شوند و تصور می شود که دستیاران اداری، ثبت کنندگان، متخصصین، مدیران و روانشناسان مدرسه به

خوبی مجهز نمی شوند. همه نقش ها-یعنی، دستیاران، روانشناسان مدرسه، متخصصین، مدیران، مددکاران اجتماعی، ثبت نام کنندگان و و معلمان- برای انجام وظایف مشاور مدرسه در حوزه پشتیبانی مجهز می شوند. در نهایت، فقط روانشناسان مدرسه و مددکاران اجتماعی برای انجام وظایف مشاور مدرسه در حوزه مشاوره مستقیم مجهز می شوند در حالی که همه نقش های دیگر اینگونه نیستند.

بحث

یافته های این پژوهش نشان می دهد که مشاوران حرفه ای مدرسه، حداقل پراکندگی نقش را داشتند و در نتیجه منحصر به فردترین نقش در محیط مدرسه، ارائه خدمات مشاوره مستقیم به دانش آموزان است. این نتایج همزمان با تحقیق بر روی دیدگاه های مدیران از نقش های مورد نظر برای مشاوران مدارس (به عنوان مثال، Amatea & Clark, 2005; Zalaquett & Chatters, 2012) و نقش های ترجیحی مشاوران مدارس حرفه ای (به عنوان مثال Nelson, Robles- Pina, & Nichter, 2008) می باشد. جالب توجه است که این نتایج در تضاد مستقیم با مدل ملی ASCA (2012) هستند که نشان می دهد که مشاوره فردی با دانش آموزان در یک "حالت درمانی" یک وظیفه نامناسب برای مشاوران حرفه ای مدارس است. از هشت نقش پرسنل مدرسه مورد بررسی در این مطالعه، تنها مدرسه روانشناسان و مددکاران اجتماعی مدرسه به یک اندازه شایستگی به عنوان مشاوران مدرسه را برای ارائه خدمات مشاوره به دانش آموزان داشتند. با این حال، به دلیل اینکه روانشناسان مدرسه و کارگران مدرسه اجتماعی، هر کدام شاغل در کمتر از یک سوم از نرخ مشاوران مدارس در سراسر کشور هستند (وزارت کار ایالات متحده، ۲۰۱۲)، مشاوران مدرسه، بالاترین احتمال ارائه خدمات مشاوره مستقیم به دانش آموزان در مجموعه های آموزشی را دارند.

مشخص شد که نقش مشاور مدرسه در حوزه شخصی-اجتماعی، تحصیلی، شغلی، و پشتیبانی به طور قابل توجهی در میان هفت پرسنل دیگر مدرسه در این مطالعه پراکنده شده است. روانشناسان مدرسه و مددکاران اجتماعی مدرسه به عنوان اقشار دارای توانمندی یکسان به عنوان مشاوران مدرسه برای انجام وظایف در این چهار حوزه رتبه بندی شدند و همچنین، نشان داده شد که نقش مشاوران مدرسه، روانشناسان مدرسه، و مددکاران اجتماعی مدرسه می

تواند یک درجه قابل توجهی از همپوشانی و نسخه برداری امکان پذیر را در برداشته باشند. یکی دیگر از یافته های جالب توجه این بود که معلمان به عنوان دارای شایستگی یکسان با مشاوران مدارس در انجام وظایف پیشنهادی در همه حوزه ها رتبه بندی شدند به جز مشاوره مستقیم. از آنجا که معلمان معمولاً در سطح لیسانس آموزش می بینند، ممکن است استنباط شود که کار در حوزه های شخصی-اجتماعی، علمی و حرفه ای ممکن است لزوماً نیاز به آموزش در سطح کارشناسی ارشد نداشته باشد. بنابراین، پراکندگی نقش ممکن است توسط مشاوران مدرسه که در درجه اول بر وظایفی تمرکز می کنند که مهارت های پیشرفته نیاز ندارد، دائمی شود.

توصیه هایی برای مشاوران حرفه ای مدارس و مربیان مشاور

با توجه به تداوم ابهام نقش و استرس نقش در میان مشاوران مدرسه، پرداختن به پراکندگی نقش در سطح مدرسه ، منطقه، ایالتی و ملی می تواند به طور قابل توجهی هویت حرفه ای مشاوران مدارس را تقویت نماید. بنابراین، مشاوران مدرسه باید به طور منظم و سیستماتیک از هویت حرفه خود توسط اطلاع رسانی فعالانه ترکیبات کلیدی در مورد خدمات مشاوره ای که مشاور مدرسه برای دانش آموزان فراهم می کند دفاع نمایند. است.

علاوه بر این، سازمان های حرفه ای ایالتی و ملی مشاوره مدرسه باید راه هایی برای ترویج مجموعه مهارت های مشاوره منحصر به فرد اعضای خود بیابند و با تاکید بر آموزش مشاوره در سطح کارشناسی ارشد، به جای توسعه مدل ها و استانداردهایی که مشاوران مدرسه را به تمرکز بر روی وظایفی معطوف می نماید که سایر کارکنان مدرسه واجد شرایط انجام آن هستند، باید به بالا بردن کار مشاوران مدارس حرفه ای کمک کنند. Kaplan و Gladding (۲۰۱۱) بر نیاز به همه تخصص های مشاوره برای همگرایی حول یک هویت مشترک مشاوره به عنوان وسیله ای برای کمک به مردم در درک نقش مناسب مشاوران حرفه ای تاکید کردند. با توجه به نتایج این مطالعه، به نظر می رسد کار به خصوص برای مشاوران مدارس که برای چندین دهه تلاش قابل توجهی در ایجاد یک هویت حرفه ای سازگار نموده اند، چشمگیر است.

برنامه های آموزشی مشاور به ارزیابی انتقادی مطلوبیت مشاوران آموزش آینده مدارس در مدل ها، از جمله مدل ملی ASCA (2012) نیاز دارد که از مشاوران مدرسه در ارائه مستقیم خدمات مشاوره پشتیبانی نمی کند که در نتیجه ممکن است موجب پرورش پراکندگی نقش و ابهام نقش شود. توسعه مراکز مشاوره مبتنی بر مدرسه جامع، طبق پیشنهاد Astramovich و همکاران (۲۰۱۰) می تواند یک روش جایگزین برای مدل های موجود را ارائه دهد و می تواند موجب ترویج تخصص مشاوره منحصر به فرد برای مشاوران حرفه ای مدرسه شود. بنابراین، آموزش در سطح کارشناسی ارشد برای مشاوران مدارس باید بر توسعه مهارت های فردی و مشاوره گروهی برای کمک به آماده سازی مشاوران آینده برای کار موثر با طیف گسترده ای از نگرانی های دانش آموزان تاکید نماید. علاوه بر این، برنامه های آموزشی مشاور باید به مشاوران جدید مدرسه کمک کند تا مهارت های حمایت از ارائه خدمات مشاوره مستقیم در مدارس را توسعه دهند. در نهایت، برنامه های آموزش مشاور باید به مشاوران مدرسه جدید در پرورش یک مشاوره قوی کمک کند - یک هویت متمرکز حرفه ای که در عمل از سایر پرسنل ها در زمینه آموزشی قابل تشخیص باشد.

محدودیت ها و پیشنهاداتی برای پژوهشهای آینده

محدودیت های این مطالعه باید خاطرنشان شوند. اول از همه، نمونه شامل دانشجویان مشاوره کارشناسی ارشد در یک دانشگاه بود و بنابراین، باید تعمیم به جمعیت های دیگر، از جمله مشاوران در حال کار در مدرسه باید با احتیاط صورت گیرد. بر خلاف مشاوران در حال کار در مدرسه، دانشجویان مشاوره کارشناسی ارشد سلامت روان و مدرسه ممکن است دیدگاه های مختلفی در مورد نقش مشاوران مدارس داشته باشند. علاوه بر این، این مطالعه بر وظایف پیشنهادی توسط حوزه های مدل ملی ASCA (2012) تمرکز نمود که نمی توانند عمل روز به روز واقعی مشاوران مدارس حرفه ای را در مدارس مختلف در سراسر کشور منعکس کنند.

تحقیقات آینده در مورد پراکندگی نقش را می توان با نمونه گیری از مشاوران مدرسه در حال کار کنونی و نیز مدیران مدارس که بر عملکرد مشاور مدرسه نظارت و ارزیابی می نمایند تقویت نمود. علاوه بر این، بررسی پراکندگی نقش در سطوح مدرسه ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان می تواند به شناسایی چالش های منحصر به فرد پیش روی مشاوران مدرسه در هر محیط مدرسه کمک کند. در نهایت، مطالعات نقش که به شفاف سازی و متمایز نمودن نقش

مشاور مدرسه از نقش های مددکاران اجتماعی و روانشناسان مدرسه کمک می کنند، می تواند به تقویت بیشتر هویت مشاوران مدرسه حرفه ای کمک کند.

نتیجه گیری

اگر چه پراکندگی نقش و ابهام نقش ممکن است در گذشته به طور منفی حرفه مشاوره مدرسه را تحت تاثیر قرار داده باشند، مشاوران حرفه ای امروزی مدرسه و سازمان های مشاوره مدرسه فرصت هایی برای روشن نمودن و پیشبرد نقش مشاور مدرسه پیدا کرده اند. تمرکز بر روی مهارت های منحصر به فرد مشاوره برای مشاوران مدرسه می تواند یک مرحله حیاتی برای این حرفه باشد. در نهایت، با پرداختن به اثرات پراکندگی نقش، مشاوران مدرسه می توانند هویت حرفه ای خود را تقویت و متمایز کنند و بنابراین دارای تاثیر چشمگیری بر کودکان و نوجوانانی باشند که به آنها مشاوره می دهند.

References

- Amatea, E. S., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9*, 16–27.
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., & Bartlett, K. A. (2010). *Rethinking the organization and delivery of counseling in schools*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_78.pdf
- Astramovich, R. L., Hoskins, W. J., & Coker, J. K. (2013). *Organizing and evaluating data-driven school counseling programs* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Astramovich, R. L., & Loe, S. A. (2006). Comparing the roles of school counselors and school psychologists: A study of preservice teachers. *Journal of School Counseling, 4*(12). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n12.pdf>
- Bringman, N. M., Mueller, S. M., & Lee, S. M. (2010). Educating future school principals regarding the role of professional school counselors. *Journal of School Counseling, 8*(3). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v8n3.pdf>
- Brown, D., & Trusty, J. (2005). *Designing and leading comprehensive school counseling programs: Promoting student competence and meeting student needs*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4*, 41–49.
- Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *Sharing the vision: The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *CACREP 2009 standards*. Retrieved from <http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards%20with%20cover.pdf>

- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*, 58–71. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x
- Dahir, C. A., Burnham, J. J., & Stone, C. (2009). Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling, 12*, 182–192. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.182
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2012). *Comprehensive school counseling programs: K–12 delivery systems in action* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Education Trust (2009). *The new vision for school counseling*. Retrieved from <http://www.edtrust.org/dc/tsc/vision>
- Grimmett, M. A., & Paisley, P. O. (2008). A preliminary investigation of school counselor beliefs regarding important educational issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, 47*, 99–110. doi: 10.1002/j.2161-1939.2008.tb00050.x
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling, 8*, 1–14.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Herr, E. L. (2003). Historical roots and future issues. In B. T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp. 21–38). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kaplan, D. M., & Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 principles for strengthening and unifying the profession. *Journal of Counseling & Development, 89*, 367–372. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00101.x
- Keys, S., Bemak, F., & Lockhart, E. J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development, 76*, 381–388. doi: 10.1002/j.1556-6676.1998.tb02696.x
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education, 124*, 552–558.
- Myrick, R. D. (1987). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media.
- Nelson, J. A., Robles-Pina, R., & Nichter, M. (2008). An analysis of Texas high school counselors' roles: Actual and preferred counseling practices. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, & Research, 36*, 30–46.
- Paisley, P. O., Ziomek-Daigle, J., Getch, Y. Q., & Bailey, D. F. (2006). Using state standards to develop professional school counselor identity as both counsellors and educators. *Guidance and Counselling, 21*, 143–151.
- Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA national model. *Professional School Counseling, 15*, 88–97. doi: 10.5330/PSC.n.2011-15.88
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- U. S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2012). *Occupational outlook handbook, 2012–2013*. Retrieved from <http://www.bls.gov/ooh/>
- Walsh, M. E., Barrett, J. G., & DePaul, J. (2007). Day-to-day activities of school counselors: Alignment with new directions in the field and the ASCA National Model. *Professional School Counseling, 10*, 370–378.
- Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling: Raising some issues. *Professional School Counseling, 5*, 148–156.
- Whiston, S. C. (2004). Counseling psychology and school counseling: Can a stronger relationship be forged? *The Counseling Psychologist, 32*, 270–277. doi:10.1177/0011000003261357
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling, 8*, 451–457.
- Zalaquett, C. P., & Chatters, S. J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' roles and functions. *American Secondary Education, 40*, 89–103.



این مقاله، از سری مقالات ترجمه شده رایگان سایت ترجمه فا میباشد که با فرمت PDF در اختیار شما عزیزان قرار گرفته است. در صورت تمایل میتوانید با کلیک بر روی دکمه های زیر از سایر مقالات نیز استفاده نمایید:

لیست مقالات ترجمه شده ✓

لیست مقالات ترجمه شده رایگان ✓

لیست جدیدترین مقالات انگلیسی ISI ✓

سایت ترجمه فا ؛ مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده از نشریات معتبر خارجی