

Internship Standards from the Point of View of Graduate Students in Psychology and Counseling

Hamidreza Aghamohammadian Sharbaf¹, Marzieh Dindoost², Samin Baharshanjani³

1. (Corresponding Author), Ph.D in general psychology, Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. HYPERLINK "mailto:aghamohammadian@um.ac.ir" aghamohammadian@um.ac.ir
2. Ph.D student of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. m.dindoost73@yahoo.com
3. Ph.D student of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. samin.bahar76@yahoo.com

ABSTRACT

Received: 1/07/2023 - Accepted: 03/11/2024

Aim: One of the main challenges for psychology and counseling students to start their careers is the lack of skills in managing meetings and communicating with clients. On the other hand, most of the academic units in universities are assigned to the theoretical part and practical courses are neglected; meanwhile, the role of the internship unit for psychology and counseling students cannot be ignored. The purpose of this research was to identify the necessary standards for completing internship courses from the point of view of psychology and counseling graduate students. **Methods:** The present research was conducted using a qualitative method utilizing thematic analysis. The studied sample were 13 psychology and counseling masters and doctoral students in Tehran. Targeted sampling was used. A semi-structured interview was conducted, then it was transcribed verbatim, and the data was analyzed using the seven-step Colaizzi method. **Findings:** In this study, 3 main themes were identified, including the necessary criteria for the supervising professor, the necessary criteria for the educational-therapeutic environment and student assignments, and 11 sub-themes were identified. **Conclusion:** The results of the research show that improving the quality of internships for psychology and counseling students requires strengthening the three elements of the supervising professor, the appropriate educational-therapeutic environment, and the active participation of the student. This can pave the way for better training of future therapists by providing quality supervision, adequate facilities, and educational and professional support.

Keywords: Internship, Graduate Education, Psychology, Counseling



فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره
انجمن مشاوره ایران
جلد ۲۳، شماره ۹۲، زمستان ۱۴۰۳
مقاله پژوهشی

e-issn:4018-2717

p-issn:400-2717X

DOI: 10.18502/qjcr.v23i92.17846

استانداردهای دوره‌های کارورزی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره

حمیدرضا آقامحمدیان شعبراف^۱، مرضیه دین‌دوست^۲، ثمین بهارشانجانی^۳

۱. (نویسنده مسئول)، دکتری روان‌شناسی، استاد، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. aghamohammadian@um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.dindoost73@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. samin.bahar76@yahoo.com

(صفحات ۵-۳۱)

چکیده

هدف: یکی از چالش‌های اصلی دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره برای شروع فعالیت حرفه‌ای‌شان، کمبود مهارت در مدیریت جلسات و برقراری ارتباط با مراجع است. از طرفی، عمده‌ی واحدهای درسی در دانشگاه‌ها به بخش نظری اختصاص داده شده و دوره‌های عملی مورد کم‌توجهی واقع شده‌اند؛ در این بین نقش واحد کارورزی برای دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره را نمی‌توان نادیده گرفت. هدف این پژوهش، شناسایی استانداردهای لازم برای گذراندن دوره‌های کارورزی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره بود.

روش: پژوهش حاضر به روش کیفی از نوع تحلیل مضمون انجام شد. نمونه‌ی مورد مطالعه ۱۳ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی روان‌شناسی و مشاوره شهر تهران بودند. نمونه‌گیری هدفمند به کار گرفته شد. با افراد مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته انجام شد، سپس کلمه به کلمه پیاده‌سازی شده و داده‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: در این مطالعه ۳ مضمون اصلی شامل ملاک‌های لازم برای استاد ناظر، ملاک‌های لازم برای محیط آموزشی - درمانی و تکالیف دانشجو و ۱۱ زیر مضمون شناسایی شد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ارتقای کیفیت کارورزی دانشجویان روان‌شناسی و مشاوره مستلزم تقویت سه عنصر استاد ناظر، محیط آموزشی - درمانی مناسب، و مشارکت فعال دانشجو است؛ این امر می‌تواند با تأمین نظارت کیفی، امکانات کافی و حمایت‌های آموزشی و حرفه‌ای، زمینه را برای تربیت بهتر درمانگران آینده فراهم کند.

واژه‌های کلیدی: کارورزی، تحصیلات تکمیلی، روان‌شناسی، مشاوره

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۲

مقدمه

برنامه‌ی درسی اکثر رشته‌های علوم انسانی، متشکل از واحدهای نظری است و به نظر می‌رسد در طرح درس‌های دروس حوزه علوم انسانی، هنوز مفهوم تجارب عملیاتی در بستر خارج از دانشگاه و واحد درسی، نهادینه نشده است. با وجود این، توسعه‌ی آموزش عملی و کاربردی از مهم‌ترین نیازها برای پیشرفت یک کشور به حساب می‌آید و برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف از نظام آموزش عالی باید به گونه‌ای تدوین شوند که امکان تلفیق دروس نظری، عملی و مهارت‌آموزی در حیطه‌های تخصصی را فراهم کنند و بتوانند نیازهای دانشجویان و بازار کار را برآورده سازند (بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۹۸). با این حال، برنامه‌ی درسی رشته‌ی روان‌شناسی مصوب وزارت علوم (شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۱)، به منظور فراهم‌سازی زمینه‌ی گسترش مهارت‌ها در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، به ویژه در عرصه‌های کاربردی آن، برخی دروس عملی گنجانده شده‌اند. سرفصل‌های این دروس، تلاش برای یادگیری عملی انجام مصاحبه، اجرای فنون مشاوره، نمره‌گذاری و تفسیر نمرات آزمون‌ها، نحوه‌ی گزارش‌دهی روان‌شناختی و تعامل با مراجعان است. یکی از مهم‌ترین دروس عملی که دانشجویان ملزم به گذراندن آن از مقطع کارشناسی تا دکتری هستند، واحد درسی کارورزی است که در قالب روش‌های متداولی به منظور ارزیابی عملکرد دانشجویان و شناسایی سطح دانش کاربردی آنها برگزار می‌شود. مواردی از جمله حل مسئله، تحلیل انتقادی رویدادها و موضوعات حوزه‌ی روان‌شناسی، پروژه‌های فردی و گروهی، برگزاری آزمون‌های شفاهی و کتبی با در نظر گرفتن موضوعات و چالش‌های مختلف در این رشته (والش^۱، ۲۰۰۷)، انجام پژوهش و/یا بازنگری و تأمل در پژوهش‌های پیشین (دانسمیر^۲ و همکاران، ۲۰۱۷)، ارائه‌ی تکالیفی درباره‌ی تجارب یادگیری، تهیه‌ی گزارش از حضور در کارگاه‌های هفتگی

1. Walsh

2. Dunsmuir

و جلسات مشابه‌سازی شده‌ی درمان و اتاق آینه‌ای همراه با تحلیل و ارائه‌ی گزارش (آبسکرا^۱، ۲۰۰۶) از جمله فعالیت‌های تعریف شده برای واحد کارورزی است.

کارورزی اصطلاحی متداول در حوزه‌ی یادگیری تجربی است (بوکالیا^۲، ۲۰۱۲)، که دانش و نظریه‌ی دانشگاهی را با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌کند (زارع‌صفت، ۱۳۹۶) و نیز یکی از ده عملی است که از سوی انجمن مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌های آمریکا، جهت دستیابی به یادگیری عمیق و ماندگار مؤثر دانسته شده است (پارکر^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). آنچه که حائز اهمیت است، تمرکز این دوره‌ها بر مؤلفه‌های اساسی یادگیری در حین کار، تفکر انتقادی، توانایی فعالیت در محل کار، پیوند بین نظریه و عمل، یادگیری شغلی، پذیرش مسئولیت‌های شغلی، حرفه‌ای‌گرایی و مسائل اخلاقی است (بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۹۸).

تجربه‌ی کارورزی در روان‌شناسی، به عنوان تجربه‌ای آموزشی، براساس دانش قبلاً آموخته شده، طراحی شده است؛ بدین ترتیب که آن دانش را در یک برنامه‌ی کاربردی، گسترش داده و ادغام می‌کند (مک‌کاتچین و کلین^۴، ۲۰۱۴). پژوهش‌های انجام شده در خصوص دوره‌های کارورزی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، اهداف خاصی را برای این دوره‌ها مشخص ساخته‌اند؛ به طور مثال مرکز مشاوره‌ی دانشگاه یوتا^۵ (۲۰۱۴) برای کارورزی رشته‌ی روان‌شناسی ۹ هدف تعیین کرده است؛ گسترش مهارت‌ها در سنجش بالینی و روان‌سنجی؛ بررسی بالینی؛ افزایش آگاهی و دانش از تنوع فردی و فرهنگی؛ ارائه‌ی مشاوره و توسعه‌ی کارکرد در دانشگاه؛ نظارت بالینی؛ توسعه‌ی شغلی؛ تحقیق؛ رعایت اخلاق و استانداردها؛ و رشد حرفه‌ای. دستورالعمل انجمن روان‌شناسی آمریکا^۶ (۲۰۱۳) نیز اهدافی برای این دوره‌ها ارائه کرده است: (۱) به کار بستن محتوا و مهارت‌های

1. Abeysekera

2. Bukaliya

3. Parker & et.al

4. McCutcheon & Keilin

5. Utah University Counseling Center

6. American Psychological Association

روان شناختی متناسب با اهداف شغلی، ۲) ابراز خودکارآمدی و خودتنظیمی، ۳) تصحیح مهارت‌های مدیریت پروژه، ۴) افزایش قابلیت کار تیمی و ۵) رشد جهت‌گیری حرفه‌ای معنی‌دار برای زندگی بعد از فارغ‌التحصیلی. بنابراین، کارورزی نه به عنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه به عنوان نقطه‌ی ثقل برنامه‌های درسی و شاخصی برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای کسب‌شده توسط دانشجویان قلمداد می‌شود. براین اساس، دوره‌های کارورزی باید بتوانند دانشجویان را برای موقعیت‌های شغلی آینده آماده کنند (میرحیدری و همکاران، ۲۰۱۶)، چرا که این امر می‌تواند از چالش‌های دانشجویان در رابطه‌ی واقعی درمانگر- مراجع بکاهد و مهارت‌های شخصی آنها را برای ورود به بازار کار بهبود بخشد (انجم^۱، ۲۰۲۰).

برای نیل به این اهداف، لازم است دوره‌های کارورزی از استانداردهایی مطلوب برخوردار باشند. اهمیت این استانداردها از سوی نهادهای اعتباربخشی و صدور مجوز به طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار گرفته‌اند (هاچر^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). به غیر از دانشگاه‌ها که مسئولیت اصلی آموزش‌های نظری و تمرینات عملی مرتبط با ارائه‌ی خدمات روان‌شناسی و مشاوره را بر عهده دارند، در هر کشور، نهادهایی نظارتی نیز وجود دارند که بر دانشگاه‌ها اشراف داشته و به عنوان بالاترین مرجع مسئول در ارائه‌ی این خدمات شناخته می‌شوند. در ایران سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره، تنها سازمان کشوری رسمی است که فعالیت‌های حرفه‌ای مشاوران و روان‌شناسان را رهبری می‌کند (شریعتمدار، ۱۳۹۵)، بنابراین ایجاد آمادگی برای تعامل با این سازمان و دریافت پروانه از آن، می‌تواند به عنوان یکی از ملاک‌های ارزیابی استانداردها و کیفیت دوره‌های کارورزی به حساب بیاید. استانداردهای تخصصی طبق نظام‌نامه‌ی اخلاق حرفه‌ای عبارتند از اینکه: استاد ناظر لازم است دانش و تجربه‌ی لازم را برای اجرای برنامه‌های آموزشی، کارآموزی و کارورزی داشته باشد؛ دانشجویان باید از سرفصل، محتوی و فرایند برنامه‌ی

1. Anjum

2. Hatcher & et.al

آموزشی آگاهی‌یابند؛ محتوی و برنامه‌های آموزشی باید مرتبط، علمی، دقیق و به‌روز باشند و در یک محیط رسمی انتقال داده شوند؛ اهداف، انتظارات، محتوی آموزشی و نحوه‌ی ارزشیابی برنامه باید مشخص باشند؛ نظارت کامل استاد ناظر بر اجرای برنامه‌ها و ارائه‌ی بازخورد به کارورزان نیز ضرورت دارد؛ از قابلیت‌ها و محدودیت‌های شخصی و علمی کارورزان ارزیابی مداومی باید صورت گیرد؛ شرط برگزاری دوره‌های کارورزی، اجتناب از هر نوع رابطه‌ای است که منجر به سوءاستفاده می‌شود از جمله برگزاری جلسات درمان فردی، ورود به حیطه‌های زندگی شخصی و عدم رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای؛ و جلسات کارورزی بایستی زمینه را برای فهم دیدگاه‌ها و فنون مختلف روان‌شناختی و مشاوره‌ای فراهم نموده و فرصت لازم را برای کسب تجربه به دانشجویان بدهند (نظام‌نامه اخلاقی روان‌شناسان و مشاوران، ۱۳۸۶). در پژوهش شامبک و دریکس (۲۰۰۲) اشاره شده است که یک کارورزی استاندارد بدین صورت است که فرصت استخدام پاره‌وقت، تمام‌وقت و با حقوق را در یک محیط ساختاریافته که در آن دانشجو در یک نقش شغلی مرتبط با مدرک تحصیلی خود کار می‌کند فراهم نماید؛ دوره‌های کارورزی حداقل شامل یک ترم سه ماهه است و گاهی دو ترم طول می‌کشند؛ دانشجویان پایان دوره‌ی کارورزی باید اعتبار علمی دریافت کنند؛ و اغلب تکالیفی دارند که از آنها می‌خواهند در مورد شباهت‌های بین تجربه‌های محل کار و مفاهیم آموخته‌شده در سرفصل‌ها تأمل کنند.

بنابراین، عناصری کلیدی وجود دارند که در تأمین استانداردهای مطلوب دوره‌های کارورزی نقش مهمی ایفا می‌کنند؛ یکی از مهم‌ترین این عناصر، اساتید ناظر هستند؛ چرا که آنان هدایت‌گر تجربه‌اندوزی دانشجو در میدان عمل‌اند (اسلامی، موسی‌پور و صادقی، ۱۳۹۹). هر دانشجوی روان‌شناسی یا مشاوره، ناگزیر است از مرحله‌ی «بدون تجربه» شروع کند و به تدریج به یک هویت حرفه‌ای پایدار دست یابد؛ هویت کارورزان در حال پرورش، رونوشت هویت‌های استادان ناظرشان نیست؛ در عین حال در تضاد کامل

با آنان هم قرار نمی‌گیرد (شریعتمدار، ۱۳۹۵). بنابراین عاملیت دانشجویان نیز اهمیت دارد و یکی دیگر از عناصر مطرح برای سنجش استانداردهای دوره‌های کارورزی، خود دانشجویان و میزان اهتمام او برای گذران هرچه پربارتر این دوره است (استایلز-اسمیت^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). از طرفی در مطالعات اخیر مربوط به ارزیابی کیفیت دوره‌های کارورزی، بر خروجی نهایی این دوره‌ها، یعنی میزان دستیابی دانشجویان کارورز به شایستگی حرفه‌ای، بیش از رفتارهای ورودی آنان تأکید شده است (دیان^۲ و همکاران، ۲۰۲۱)؛ از این رو، به نظر می‌رسد علاوه بر استاد ناظر و دانشجو، احتمالاً می‌توان عوامل زمینه‌ساز دیگری را نیز در کیفیت دوره‌های کارورزی مؤثر دانست؛ کارفرما یا سازمان محل اجرای کارورزی، کارکنان دانشگاهی و دانشگاه‌ها از جمله‌ی این عوامل هستند (استایلز-اسمیت و همکاران، ۲۰۱۹).

در پژوهش‌های متعددی که به برنامه‌ی درسی دوره‌های کارورزی و میزان تأثیرگذاری آنها اشاره کرده‌اند، اینطور بیان شده که از دید دانشجویان گروه‌های روان‌شناسی و سایر رشته‌های مرتبط استفاده از ارزیابی‌های جدی مانند ارائه‌ی نمره و کارنامه در پایان دوره بیشتر منعکس‌کننده‌ی کیفیت و جدیت دوره به حساب می‌آید تا انجام تکالیف و فعالیت‌های کلاسی صرف (سایمون، شومن و بلنک، ۲۰۲۲). همچنین اینطور اشاره شده است که وقتی دوره‌ی کارورزی تحت نظارت یک سازمان یا دانشگاه باشد، اهمیت بالاتری در نگاه دانشجویان پیدا می‌کند و راحت‌تر می‌توانند به آن دوره اعتماد کنند (باربر و بایلی، ۲۰۱۵)؛ نوع نظارت مؤسسه و مدرس منعکس‌کننده‌ی اهداف آموزشی است (بلانتون، ۲۰۰۱). طبق گزارش بدست‌آمده از دانشجویان دانشگاه‌های ایالات متحده آمریکا، دانشجویان معتقدند که ارتباط مستقیم با استاد ناظر در رضایت از دوره و کسب تجربه بیشتر، کمک‌کننده است؛ به طور مثال اینکه یک دانشجوی روان‌شناسی صنعتی - سازمانی با کارشناس مرتبط با این حوزه در ارتباط باشد و سؤالات خود را از او

1. Stiles-Smith, Isler & et.al

2. Deane & et.al

بپرسد نسبت به اینکه بخواهد در جلسه‌ای عمومی مطرح کند، بازدهی بالاتری دارد (یانسی، ۲۰۱۱). پژوهش انجام شده توسط بایلی، باربر و نلسون (۲۰۱۷) که ارزیابی جامعی بر دوره‌های کارورزی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره انجام داده بود نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی اغلب از یک استاد راهنما برای همه‌ی کارورزان استفاده می‌کنند تا یک ناظر فردی برای هر دانشجو، با توجه به نوع ارزشیابی دانشجو، اکثر برنامه‌ها از درجه‌بندی حروفی به جای نمره‌گذاری استفاده می‌کنند و آنچه که در بسیاری از برنامه‌ها اتفاق می‌افتد با نیازهای واقعی دانشجویان متفاوت است و محدودیت‌های دنیای واقعی در محدوده‌ی ارائه‌ی خدمات در نظر گرفته نمی‌شوند. بسیاری از مراکز نمونه کارهای عملی و مکتوب از دانشجو می‌خواهند تا ارزیابی کنند که چگونه مهارت‌ها و تجربیات شغلی را فرا گرفته است و مجدداً او را در یک دوره‌ی ارزیابی یک ماهه (معمولاً بدون حقوق) قرار می‌هند که می‌تواند برای دانشجو نارضایتی به همراه بیاورد؛ بدین ترتیب بسیاری از دانشجویان با قرارگیری در موقعیت احساس بی‌کفایتی و بی‌تجربگی می‌کنند زیرا آنچه که در دوره‌ی کارورزی انجام داده‌اند محدود به یک سری فعالیت‌های ساده مانند تکمیل پرونده و یا نوع مصاحبه با مراجع بوده است و چالش‌های جدی‌تر تنها به صورت تئوری آموزش داده می‌شده است، لذا نیازی به پیوستن به دوره‌های مختلف در آنها اتفاق می‌افتد تا بتوانند نیاز به تکمیل اطلاعات خود را ارضا نمایند.

عمده‌ی پژوهش‌های انجام شده در جامعه‌ی ایران، به نقش کارورزی در توسعه‌ی فردی و ارتقاء ویژگی‌های اخلاقی، اجتماعی، وظیفه‌شناسی، خودتنظیمی، فراشناختی، کسب شایستگی‌های اجتماعی - عاطفی، مدیریت احساسات مثبت و منفی، دستیابی به استقلال و ایجاد روابط بین فردی اشاره کرده است که از یک سو منجر به کسب دانش و مهارت‌های جدید در دانشجویان می‌شود و از سوی دیگر به توسعه‌ی حرفه‌ای در حین آموزش دانشگاهی منتج می‌گردد (قریشی خوراسگانی، ۱۴۰۱؛ حاج‌پیروزبخت و

همکاران، ۲۰۲۱). در پاره‌ای دیگر از پژوهش‌ها، به انواع فعالیت‌های کارورزی در دانشگاه‌ها پرداخته شده است که عمدتاً مربوط به دانشگاه فرهنگیان و دانشجویان - معلمان (جعفریان و محمودی، ۱۳۹۸؛ الماسی و همکاران، ۱۳۹۹؛ خدادوست و فرخ‌نیا، ۱۴۰۰) یا دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی بوده (برهان‌زهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ بیجاری و همکاران، ۱۳۹۵) و در این زمینه کمبود پژوهش‌هایی که به بررسی جامع استانداردهای دوره‌های کارورزی از دیدگاه افراد تجربه‌کننده‌ی این دوره‌ها پرداخته باشد، احساس می‌شود.

باتوجه به پژوهش‌های محدود در این زمینه، انجام پژوهشی در زمینه‌ی شناسایی استانداردهای دوره‌های کارورزی از دیدگاه دانشجویان سایر رشته‌ها، از جمله رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، که دانش‌آموختگان آن نقشی بی‌بدیل در ارتقاء سلامت روان جامعه دارند، ضروری به نظر می‌رسد. لذا پژوهش حاضر با هدف پوشش محدودیت‌های پیشین و پاسخ به این سوال انجام شد که دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، چه مؤلفه‌هایی را برای دوره‌های کارورزی ضروری می‌دانند؟ شناسایی این مؤلفه‌ها از دیدگاه تجربه‌کنندگان چنین دوره‌هایی می‌تواند زمینه بهبود و تقویت دوره‌های کارورزی را فراهم سازد.

روش

روش پژوهش حاضر کیفی^۱ از نوع تحلیل مضمون^۲ بود و استانداردهای دوره‌های کارورزی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره مورد بررسی قرار گرفت. جمعیت مورد مطالعه، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. برای نمونه‌گیری از روش هدفمند^۳ استفاده شد. در سطح دانشگاه‌های شهر تهران فراخوانی

1. qualitative research
2. Thematic Analysis
3. purposive sampling

منتشر شد و با توضیح هدف پژوهش و شرایط شرکت در آن، از علاقه‌مندان برای شرکت در پژوهش دعوت به عمل آمد. بدین طریق و تا زمان اشباع داده‌ها، ۱۳ دانشجو انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از اینکه دانشجویان حداقل یک دوره‌ی کارورزی دانشگاهی را گذرانده باشند و با رضایت خود در پژوهش شرکت کنند. دریافت نکردن نمره‌ی قبولی در درس کارورزی و ابتلا به بیماری روان‌شناختی به گزارش خود فرد نیز به عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد.

در ابتدای مصاحبه، جلب رضایت آگاهانه‌ی شرکت‌کنندگان و دادن اطلاعات لازم به آن‌ها انجام گرفت و پس از جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی، سؤالات مصاحبه، به شکل نیمه ساختاریافته^۱ مطرح گردید. در این شیوه هنگامی که پاسخ‌ها به حالتی از تکثر و اشباع^۲ برسد، تعداد آزمودنی‌ها به حد نصاب رسیده است که در این پژوهش با ۱۳ دانشجو انجام شد. میانگین زمان مصاحبه‌ها ۵۰ دقیقه بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کلایزی^۳ (۱۹۶۹) استفاده شد.

مصاحبه‌ها با اطلاع و اجازه‌ی مصاحبه‌شوندگان ضبط و سپس کلمه به کلمه پیاده‌سازی شد. متن مصاحبه‌ها چندین مرتبه مطالعه شد تا از طریق مطالعه‌ی مکرر، امکان دستیابی به معنای کلی و عمیق هر مصاحبه حاصل شود. سپس به منظور استخراج عبارات معنادار، تمام عباراتی که مرتبط با گذراندن دوره کارورزی و استانداردهای آن بودند مشخص شدند. این عبارات همان واحدهای معنایی یا کدها هستند. کدهای به دست آمده با استفاده از میزان همگرایی و واگرایی که نسبت به یکدیگر داشتند در قالب زیر مضمون‌ها طبقه‌بندی شدند. زیرمضمون‌هایی که ارتباط درونی بیشتری با یکدیگر داشتند در یک مضمون قرار گرفتند. مضامین اصلی چندین بار مورد بازبینی قرار گرفتند و موارد زائد یا اشتباه، حذف و اصلاح شدند. در نهایت به

1. semi-structured interview

2. saturation

3. Colaizzi

منظور اعتبارسنجی یافته‌ها از شرکت‌کنندگان درخواست شد یافته‌های حاصل را با تجربه‌ی خود مقایسه کنند تا اطمینان حاصل شود که پژوهشگران به درستی متوجه تجارب شده باشند.

ابزارهای اجرای پژوهش

الف) پرسشنامه‌ی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی: این پرسشنامه حاوی اطلاعاتی از قبیل سن، جنسیت، رشته، گرایش و مقطع تحصیلی، و تعداد دوره‌های کارورزی گذرانده شده بود.

ب) مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته: در پژوهش حاضر با دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره که حداقل یک دوره کارورزی را گذرانده‌اند، مصاحبه انجام شد. سؤالات مصاحبه با توجه به هدف پژوهش و در راستای شناسایی تجربه‌ی این گروه از دانشجویان و با استفاده از منابع نظری موجود در این زمینه، توسط پژوهشگران مطرح گردید. بدین ترتیب که ابتدا سوال می‌شد «دوره‌ی کارورزی را چگونه تجربه می‌کنید/کردید؟» دیگر سؤالات شامل این موارد بود: دوره‌ی کارورزی چه چالش‌هایی برای شما در بر داشته است؟ چه امتیازاتی در کارورزی شما وجود داشت؟ چه پیشنهادهایی برای ارتقاء این دوره دارید؟ سپس با توجه به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان ادامه‌ی سؤالات مطرح می‌شد. در پژوهش‌های کیفی برای سنجش روایی و پایایی^۱ ابزار از ملاک موثق بودن استفاده می‌شود. از طریق ۴ مؤلفه‌ی موثق بودن ابزار قابل سنجش است (کرفتینگ^۲، ۱۹۹۱). این ملاک‌ها در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته‌اند. الف) به منظور معتبر بودن^۳ ابزار که معادل روایی درونی است، از روش تحقیق، روش جمع‌آوری و تحلیل داده متناسب با پدیده مورد بررسی و هدف تحقیق استفاده شد. از سؤالات تکراری نیز برای روشن‌تر شدن سؤالات و جزئیات مربوطه، همچنین برای

1. reliability and validity

2. Krefthing

3. greditability

رفع کج فهمی پژوهشگر از صحبت‌های شرکت‌کنندگان و آشکار شدن تناقض‌های احتمالی استفاده شد. ب) به منظور فراهم شدن زمینه‌ی انتقال‌پذیری^۱ که معادل روایی بیرونی است، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان، سؤالات مطرح شده، زمان و جزئیات مصاحبه و روش تحلیل داده‌ها شرح داده شدند. ج) اطمینان‌پذیری^۲ که معادل پایایی در پژوهش‌های کیفی است با تشریح کامل مراحل تحقیق، انجام‌گرفت تا پژوهشگران در آینده بتوانند آن را تکرار کنند. د) قابلیت تصدیق^۳ نیز به کمک مشورت با اساتید و دانشجویان آشنا به روش کیفی درباره‌ی کدگذاری‌ها و تحلیل داده‌ها تأمین شد.

یافته‌ها

الف) اطلاعات جمعیت‌شناختی

در این بخش به اطلاعات جمعیت‌شناختی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده	سن	جنسیت	رشته، گرایش و مقطع تحصیلی	تعداد دوره‌های
کد ۱	۲۹ سال	زن	کارشناسی ارشد مشاوره شغلی	۱ دوره
کد ۲	۲۵ سال	زن	کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی	۱ دوره
کد ۳	۳۳ سال	مرد	کارشناسی ارشد مشاوره خانواده	۲ دوره
کد ۴	۴۰ سال	زن	دکتری روان‌شناسی بالینی	۳ دوره
کد ۵	۳۴ سال	زن	کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی	۲ دوره
کد ۶	۲۸ سال	مرد	کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی	۱ دوره
کد ۷	۲۶ سال	مرد	کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه	۱ دوره
کد ۸	۳۱ سال	مرد	کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه	۱ دوره
کد ۹	۲۸ سال	زن	کارشناسی ارشد مشاوره خانواده	۲ دوره
کد ۱۰	۲۷ سال	زن	کارشناسی ارشد مشاوره شغلی	۲ دوره

1. transferability

2. dependability

3. confirmability

شرکت کننده	سن	جنسیت	رشته، گرایش و مقطع تحصیلی	تعداد دوره‌های
کد ۱۱	۳۱ سال	زن	دکتری مشاوره	۳ دوره
کد ۱۲	۴۳ سال	مرد	دکتری روان‌شناسی عمومی	۳ دوره
کد ۱۳	۴۵ سال	مرد	دکتری مشاوره	۳ دوره

ب) فرآیند کدگذاری

براساس نتایج به دست آمده از پژوهش، استانداردهای دوره‌های کارورزی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ۳ مضمون اصلی، شامل: ملاک‌های لازم برای استاد ناظر، ملاک‌های لازم برای محیط آموزشی - درمانی، تکالیف دانشجوی و ۱۱ زیرمضمون تحلیل گردید. مضامین و زیرمضمون‌ها در جدول شماره ۲ ارائه شده است. در ادامه نظر شرکت‌کنندگان در توضیح مضمون‌ها و زیرمضمون‌ها بیان شده است.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی موجود در تجربه شرکت‌کنندگان

مضامین اصلی	مضامین فرعی
ملاک‌های لازم برای استاد ناظر	تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده
	همخوانی رویکرد مورد استفاده استاد و دانشجو
	مسئولیت‌پذیری در بررسی مراجعان دانشجو تحت نظارت
	به رسمیت شناختن دانشجوی کارورز
ملاک‌های لازم برای محیط آموزشی - درمانی	برخورداری مرکز از امکانات فیزیکی لازم
	برخورداری مرکز از منابع آموزشی لازم
	تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده
	برخورداری از مهارت‌های پایه مشاوره
تکالیف دانشجو	انجام تکالیف محوله استاد ناظر
	مسئولیت‌پذیری و وقت‌شناسی
	تعامل سازنده با استاد ناظر

۱) مضمون اصلی اول: ملاک‌های لازم برای استاد ناظر: این مضمون در سه زیرمضمون تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده، همخوانی رویکرد مورد استفاده

استاد و دانشجو و مسئولیت‌پذیری در بررسی مراجعان دانشجوی تحت نظارت دسته‌بندی شد.

۱-۱: تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده: دانشجویان پژوهش حاضر، تسلط استاد را عاملی مهم دانسته و معتقد بودند گاهی اساتید نیز از تجربه عملی لازم در زمینه رویکرد مورد استفاده برخوردار نیستند و این امر در رهبری دانشجو و پرورش او خلل ایجاد می‌کند. به طور مثال؛ کد ۷: «من خودم دوره کارشناسی استادی که باهاشون درس کارورزی رو داشتیم، خودشون دانشجوی دکتری بودند و هنوز به جزئیات مراجع دیدن مسلط نبودند، و کاملاً از رفتارشون سر کلاس مشخص بود، مسلماً به ما هم به خوبی آموزش ندادند».

۲-۱: همخوانی رویکرد مورد استفاده استاد و دانشجو: علاوه بر لزوم تسلط بودن استاد ناظر بر رویکرد مورد استفاده اش، شرکت‌کنندگان معتقد بودند لازم است استاد و دانشجو رویکرد همخوان و هم‌راستایی داشته باشند تا یک دوره کارورزی پربار حاصل شود. به گزارش شرکت‌کنندگان گاهی عدم همخوانی رویکرد استاد و دانشجو باعث می‌شود استاد ناظر، فعالیت‌های دانشجو را تایید نکند و دانشجو ملزم به یادگیری رویکرد استاد باشد. به طور مثال؛ کد ۶: "رویکرد من روانکاو بود، ولی استاد معتقد بود این رویکرد منطبق بر فرهنگ و دین ما نیست، به خاطر همین من مجبور شدم با رویکرد ایشون کار کنم و از ابتدا دوره‌های شناختی- رفتاری رو بگذرونم، خیلی مهمه که استادت رویکرد تو رو قبول داشته باشه و بلد باشه و اجازه بده با همون رویکرد کار کنی و مراجع ببینی."

۳-۱: مسئولیت‌پذیری در بررسی مراجعان دانشجوی تحت نظارت: بخش دیگری از ملاک‌های لازم برای استاد ناظر از دیدگاه دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر به این مسئله مربوط بود که استاد مربوطه، مسئولیت‌پذیر باشد و به واقع بر مراجعانی که دانشجو آنها را ویزیت کرده و روند درمان آنها، نظارت داشته باشد. در این زمینه اکثر

شرکت کنندگان نارضایتی هایی را گزارش کردند. به طور مثال؛ کد ۱۱: "خیلی مهمه که استاد ناظری انتخاب کنی که واقعا خودش رو مسئول بدونه و بیاد روی کار تو نظارت داشته باشه، مثلاً من اگر توی مرکزی که بودم، ۱۰ تا مراجع داشتم، استادم فقط روی یکی از مراجع های من نظارت داشت و بقیه مراجع ها رو من مجبور بودم خودم پیش ببرم یا حتی اگر سوالی داشتم از کس دیگه ای بپرسم."

۲) مضمون اصلی دوم: ملاک های لازم برای محیط آموزشی - درمانی: این مضمون در سه زیر مضمون به رسمیت شناختن دانشجوی کارورز، برخورداری مرکز از امکانات فیزیکی لازم و برخورداری مرکز از منابع آموزشی لازم جای گرفت.

۱-۲: به رسمیت شناختن دانشجوی کارورز: در این زمینه، شرکت کنندگان اظهار داشتند که برای شکل گیری یک تجربه واقعی از کار با مراجعان، لازم است مرکزی که برای انجام کارورزی به آن مراجعه کرده اند، با کارورزان رفتاری مشابه مشاوران و روان شناسان خود داشته باشد، به کارورزان مراجع اختصاص بدهد، حق الزحمه پرداخت کند و دانشجو را به رسمیت بشناسد. به طور مثال، کد ۱۳: "من دوران کارشناسی ارشدم دانشگاه غیردولتی بودم و مرکزی که برای کارورزی مراجعه کرده بودم، بسیار مرکز ضعیفی بود، کارورزها رو اصلاً به حساب نمی آورد، به زحمت براشون مراجع می گذاشت و هیچ حقی برای اون ها قائل نبود، خیلی از مراکز دید خوبی نسبت به دانشجوی کارورز ندارند، اما مقطع دکتری یک دانشگاه دولتی خوب بودم و توی مراکز مشاوره دانشگاهی کار کردم، دیدم چقدر اینجا اوضاع بهتر هست."

۲-۲: برخورداری مرکز از امکانات فیزیکی لازم: دانشجویان شرکت کننده در پژوهش حاضر معتقد بودند مرکز مورد نظر برای گذراندن دوره کارورزی نیز لازم است به لحاظ فیزیکی، از برخی امکانات برخوردار باشد، مثلاً اینکه فضای کافی برای اختصاص اتاق مجزا به دانشجو داشته باشد، اتاقی دارای آینه یکطرفه برای ویزیت مراجعان و نظارت همزمان استاد داشته باشد و فضای و امکانات کافی برای تشکیل پرونده های مراجعان و

نگهداری محرمانه از آنها نیز در دسترس باشد. به طور مثال؛ کد ۳: مثلاً مرکزی که من می‌رفتم کلاسه تا اتاق داشت، گاهی من باید منتظر می‌شدم تا مراجع همکار قبلی از اتاق بیاد بیرون و بعد من و مراجع ام‌بریم، گاهی زمان مشاوره‌ها من تداخل داشت. کد ۹: "مرکز ما خدا روشکر آیینی یک طرفه داشت، من خیلی راضی بودم، چند جلسه‌ای من رفتم توی اتاق و استاد هم همزمان و مستقیم نظارت داشت. این خیلی مهمه که یک مرکز همچین هزینه‌ای بکنه. معمولاً مراکز دانشگاهی این کار رو انجام میدن."

۲-۳: برخورداری مرکز از منابع آموزشی لازم: علاوه بر امکانات فیزیکی مرکز محل گذراندن دوره کارورزی، شرکت‌کنندگان معتقد بودند لازم است دسترسی به منابع آموزشی جدید و به روز نیز از طریق این مراکز امکان‌پذیر باشد. به گزارش شرکت‌کنندگان در مراکز معمولاً منابع مطالعاتی یا در دسترس نیستند و یا اینکه قدیمی بوده و استفاده از آنها مطلوب به نظر نمی‌رسد. به طور مثال: کد ۵: "به نظر من باید محیط مرکز مشاوره در عین حال که یک محیط درمانی هست، به لحاظ آموزشی هم پویا و به روز باشه و بتونیم توی این مراکز، با جدیدترین روش‌های درمانی آشنا بشیم، این اتفاق خیلی وقت‌ها توی مراکز مشاوره دانشگاهی هم محقق نمیشه."

۳) تکالیف دانشجویان: این مضمون در پنج زیر مضمون؛ تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده، برخورداری از مهارت‌های پایه مشاوره و روان‌درمانی، انجام تکالیف محوله استاد ناظر، مسئولیت‌پذیری و وقت‌شناسی و تعامل سازنده با استاد ناظر تقسیم‌بندی شد. در این خصوص شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که علاوه بر ملاک‌هایی که لازم است استاد ناظر و محیط آموزشی - درمانی داشته باشند تا یک دوره‌ی کارورزی خوب شکل بگیرد، خود دانشجویان نیز وظایفی بر عهده دارد که ملزم به انجام آنهاست. به اعتقاد شرکت‌کنندگان، در صورتی که دانشجویان این وظایف را به خوبی انجام ندهد، حتی در صورت برخورداری از استاد ناظر و محیط درمانی مطلوب، نتیجه‌چندانی برای او حاصل نخواهد شد.

۳-۱: تسلط بر مبانی نظری رویکرد مورد استفاده: مانند آنچه در ملاک‌های لازم برای انتخاب استاد ناظر، شرح آن گذشت، شرکت‌کنندگان معتقد بودند دانشجوی نیز لازم است ابتدا به مبانی نظری تسلط داشته باشد تا در ادامه بتواند این مبانی نظری را به شکل عملی به کار بگیرد، به علاوه دانشجوی وظیفه دارد در صورتی که در این زمینه ضعف دارد، خود با مطالعه منابع مختلف، این ضعف را برطرف ساخته و سپس وارد اتاق درمان شود. طور مثال، کد ۸: "واقعاً لازمه دانشجوی با سواد باشه، این سواد با مدرک داشتن خیلی فرق میکنه، گاهی ما خودمون، چون مثلاً دانشجوی دکتری هستیم، فکر می‌کنیم دیگه خیلی بلدیم و لازم نیست بریم کتاب بخونیم، و همین باعث میشه ضعیف بمونیم، یعنی حتی بلد هم باشیم باید هم مرور و تکرار داشته باشیم و هم منابع جدید بخونیم و به روز بمونیم."

۳-۲: برخورداری از مهارت‌های پایه در مشاوره و روان‌درمانی: به گزارش شرکت‌کنندگان، بخش دیگری از وظایف دانشجوی این است که حداقل در بکارگیری مهارت‌های پایه، ابتدایی و مشترک در همه رویکردها توانمند باشد و در قدم بعد بتواند این مهارت‌ها را برای هر مراجع و مشکل او منطبق کرده و از آن استفاده کند. به طور مثال؛ کد ۱۰: "خب از حق نگذریم، خیلی وقت‌ها خود ما دانشجوها هم ضعیف هستیم، مثلاً دیگه همدلی و بازخورد دادن و قاب‌گیری و تکنیک‌های ساده رو باید بلد باشی، حتی اگر خیلی هم مراجع ندیده باشی، لازمه این موارد ابتدایی رو بدونی."

۳-۳: انجام تکالیف محوله استاد ناظر: در این خصوص شرکت‌کنندگان معتقد بودند در صورتی که در مراحل پیشین، موفق شده باشند استاد ناظر خوبی انتخاب کنند، حال لازم است به او اعتماد کرده و همه تکالیف محوله را متعهدانه انجام بدهند. به طور مثال: کد ۴: "من از بابت استاد ناظری که داشتم خیالم راحت بود، یعنی هر تکلیفی که به من می‌دادند با جون و دل انجام می‌دادم چون می‌دونستم یک جایی به دردم می‌خوره، و واقعاً هم همین‌طور شد. این یکی از الزامات کارورزی هست به نظر من،

که دانشجوی هم به وظایف و تکالیفش عمل کنه."

۳-۴: تعامل سازنده با استاد ناظر: آخرین تکلیفی که شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر برای دانشجوی در نظر گرفته بودند، تعامل و ارتباط سازنده با استاد ناظر بود؛ درخواست مودبانه از استاد ناظر برای راهنمایی دادن به دانشجوی و در صورت لزوم، تمدید دوره کارورزی، توافق بر سر تکالیف این درس و نمره هر بخش از آن، محترم شمردن مواردی که با بر سر آن اختلاف وجود دارد و عمل به توصیه‌های استاد ناظر در خصوص هر مراجع از جمله این موارد بود. به طور مثال: کد ۱۲: "من فکر می‌کنم مثل هر محیط دیگه‌ای، توی دانشگاه و در ارتباط با اساتید هم خیلی مهمه که رابطه خوبی با اون‌ها برقرار کنیم، مثلاً اگر خواهشی داریم یا بعضی نظرات ایشون به نظرمون درست نیست، این‌ها رو خیلی با رعایت احترام مطرح کنیم، خب بالاخره اساتید جایگاه و پایگاهی دارند و انتظار دارند دانشجوی به این جایگاه احترام بذاره، و دانشجوی هم اگر رعایت کنه، خیلی چیزها می‌تونه از اساتید یاد بگیره."

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از چالش‌های اصلی دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، ناتوانی در مدیریت جلسات و برقراری ارتباط با مراجع در شروع فعالیت‌های حرفه‌ای شان است (هاچر و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو، گذراندن دوره‌های کارورزی پیش از شروع فعالیت حرفه‌ای ضروری است. به نظر می‌رسد لازم است این دوره‌ها، از برخی استانداردهای مطلوب برخوردار باشند. در پژوهش حاضر، به واریسی این استانداردها از دیدگاه دانشجویان، به عنوان کنش‌گران اصلی پرداخته شد.

اولین مضمون استخراج شده به ملاک‌های لازم برای استاد ناظر اشاره داشت. شرکت‌کنندگان به مواردی از قبیل تسلط استاد ناظر به مبانی نظری، همخوانی رویکرد مورد استفاده‌ی استاد و دانشجوی و مسئولیت‌پذیری استاد در قبال دانشجوی اشاره کردند. اساتید ناظر به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های کارورزی، در فرآیند آماده کردن کارورزان و

کیفیت بخشی به فعالیت های آنان، نقشی حیاتی دارند (بوکاری^۱، ۲۰۱۵)، چنانچه آنان شناخت کافی از مسائل کارورزی نداشته و یا تجربه ی کمی در این زمینه داشته باشند، نمی توانند تأثیرات آموزشی - تربیتی قابل توجهی بر کارورزان بگذارند (زارع صفت، ۱۳۹۶). به علاوه، متأسفانه گاهی اساتید ناظر نقش حمایتی و راهنمایی خود را نادیده گرفته و به جای نظارت های بالینی پیگیرانه، با سلب مسئولیت از خود، برنامه را به خوبی پیاده سازی نمی کنند (زارع صفت، ۱۳۹۶). اهمیت کیفیت حضور استاد ناظر در جریان برگزاری جلسات و بعد از آن، در تجربه ی شرکت کنندگان پژوهش حاضر نیز مشهود بود.

نتایج این بخش با نتایج پژوهش کمپبل^۲ و همکاران (۲۰۱۵) همخوان است؛ آنان نیز معتقدند بدون نظارت مداوم و قابل توجه از سوی استاد ناظر، دوره های کارورزی قابل اجرا نیستند و لازم است آن استاد به مدیریت دوره و رهبری دانشجو، تعهد قابل توجهی داشته باشد. به علاوه این پژوهشگران، برخی شرایط دیگر را نیز برای استاد ناظر ضروری می دانند؛ این شرایط عبارتند از اینکه؛ خود استاد واجد پروانه ی اشتغال باشد، برای مشارکت دانشجو در مراجع دیدن و ارزیابی دانشجو، برنامه ی مشخصی داشته باشد، مسئولیت اصلی مراجعان دانشجو را خود بر عهده بگیرد و دانشجو اجازه داشته باشد حداقل به مدت چهار ساعت در هفته از استاد ناظر راهنمایی دریافت کند. زارع صفت (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود در خصوص دوره های کارورزی مربوط به دانشگاه فرهنگیان، به نقش اساتید راهنما، به عنوان بخش مهمی از این دوره ها اشاره کرده است؛ آنچه که حائز اهمیت است کیفیت تخصص و تعهد آنان در اجرای هرچه بهتر برنامه ها است.

طبق یافته های پژوهش سیمسیویک و استیتیک (۲۰۱۷) نیز می توان عنوان نمود که اولین مؤلفه ی مهم در ساختار جلسات کارورزی، میزان نظارت اساتید راهنما از طریق ایجاد ارتباط مستمر با کارورزان در راستای شناسایی موانع و مشکلات، هم اندیشی و

1. Bukari

2. Campbell

یافتن راه حل مسائل است. در پژوهش‌دانشمیر و لیدبتر^۱، (۲۰۱۰) نیز اشاره گردیده که نظارت حرفه‌ای اساتید می‌تواند برای دانشجویان کمک‌کننده باشد چرا که آنها را با مسائل اخلاقی آشنا می‌کند، دانشجو می‌تواند در جریان هم‌اندیشی اتفاق افتاده به میزان مسئولیت‌های خود در قبال درمانجو پی ببرد، می‌تواند با استاد ناظر درخصوص جنبه‌های عاطفی اتفاق افتاده در فرآیند درمان به مباحثه بپردازد و در نهایت اقدامات لازم برای کاهش میزان خطاها و اشتباهات مداوم در آینده را پیش بگیرد. آنچه که مسلم است، تسلط استاد ناظر بر جوانب عمومی و تخصصی مسائل روان‌شناسی است. استاد ناظر لازم است هم بر مسائل عمومی و مشترک مسلط باشد و هم مسائل تخصصی و خاص هر رویکرد درمانی، ازجمله نحوه‌ی نشستن درمانگر، شیوه برقراری ارتباط با مراجع، میزان فعال بودن درمانگر در جلسه پروتکل درمانی و نظارت بر اجرای موفقیت‌آمیز آن را به خوبی بداند. به علاوه لازم است اساتید ناظر و راهنما به‌گونه‌ای عمل کنند که دانشجویان احساس بی‌عدالتی و تبعیض نداشته باشند و از طرفی بتوانند در دوران کارورزی، به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود پی ببرند. آموزش‌های استاد ناظر باید علاوه بر حل مشکلات حرفه‌ای دانشجویان (دانشگاهی، بین فردی) به آنها در شناسایی و اصلاح مشکلات اساسی (مانند توانایی مشاور شدن، امکان ادامه‌ی مسیر یا جایگزینی آن با یک فرصت شغلی دیگر که تناسب بهتری با نقاط قوت آنها دارد) نیز کمک نماید (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۲).

دومین مضمون پژوهش، به ملاک‌های لازم برای محیط آموزشی - درمانی، اختصاص داشت. به اعتقاد شرکت‌کنندگان کیفیت محیط‌های آموزشی - درمانی به لحاظ فراهم بودن امکانات فیزیکی و آموزشی به عنوان بستر برگزاری دوره‌های کارورزی، اهمیت دارد. استایلز - اسمیت و همکاران (۲۰۱۹)، همخوان با نتایج پژوهش حاضر معتقدند محیط آموزشی کارورزی باید واجد منابع آموزشی لازم باشد، مواد و تجهیزات و دفاتر و سایر

امکانات فیزیکی برای آموزش کارورزان را فراهم کند، به لحاظ پشتیبانی اداری و فنی از سطح مطلوبی برخوردار باشد، و به کارورزان حقوق و مزایا اختصاص بدهد. فرخی و طاطاری (۱۳۹۹) نیز به بررسی مشکلات مربوط به اجرای کارورزی در ایران پرداخته‌اند و این مشکلات را در دو قالب ۱) مشکلات مربوط به دانشگاه، مانند عدم حضور استاد راهنما، کمبود منابع اطلاعاتی و نحوه‌ی ارزیابی کیفیت کارورزی و ۲) مشکلات ناشی از کار در فضای کارورزی مانند عدم پذیرش یا پذیرش نامطلوب کارورزان در چنین فضاهایی، فقدان مسئول و امکانات رفاهی، دسته‌بندی کرده‌اند. مواردی که شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر نیز در قالب ملاک‌های لازم برای محیط کارورزی ذکر کرده‌اند، مشابه مشکلات کار در فضای کارورزی است. عارف‌نژاد و امامعلی‌پور (۱۳۹۸) در پژوهش خود فضای آموزش، مواد و منابع آموزشی، اهداف، فعالیت‌های یادگیری و زمان آموزش را جزو آسیب‌های موجود در دوره‌های کارورزی شناسایی کرده‌اند. کهربایی کلخوران علیا و پندار (۱۴۰۲) نیز در بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی مشاوره نشان داده‌اند آموزش کم‌کیفیت و غیرکاربردی در دوره کارشناسی دانشگاه، از جمله موانعی است که باعث می‌شوند دانشجویان این رشته پس از فراغت از تحصیل، نتوانند در شغل متناسب با رشته مشاوره مشغول به کار شوند. به نظر می‌رسد در این زمینه، فقدان منابع و حمایت‌های مالی مطلوب نقش داشته باشد؛ کمبود اعتبارات و بودجه‌های حمایتی و تشویقی، از جمله مهم‌ترین موانع برای پیاده‌سازی برنامه‌های کارورزی هستند (حجازی، ۱۳۹۷). این کمبود امکانات مالی می‌تواند یکی از دلایل به رسمیت نشناختن کارورزان نیز باشد که لزوم توجه به اهمیت دوره‌های کارورزی در توانمندسازی دانشجویان برای فعالیت مستقل و حرفه‌ای را از سوی نهادهای زیربنا نشان می‌دهد. در پژوهش انجام شده توسط مهنا^۱ و همکاران (۲۰۲۳) نیز سه فاکتور مهم برای ارزیابی محیط‌های آموزشی، محیط فیزیکی (امکانات اولیه، ایمنی)، فضای

عاطفی غالب (امنیت روانی، احساس تعلق داشتن) و فضای فکری غالب (میل به یادگیری و تمرین کردن، اشتیاق به برقراری ارتباط) شناخته شده است. یکی دیگر از مؤلفه‌های مربوط به محیط آموزشی، به نوعی همان بُعد حمایت‌گری آن است. نبود تنش، ارائه راهنمایی‌های کافی و یا حتی مشاوره‌ی شغلی و اخلاق حمایت‌گری و بدون تمسخر و قضاوت کارکنانی که در محیط آموزشی کارورزان مشغول به کار هستند، نیز از جمله عوامل دانسته شده است (الگیدی^۱، ۲۰۱۰).

سومین مضمون پژوهش، به نقش خود دانشجو در با کیفیت بودن دوره‌های کارورزی اشاره داشت. دانشجویان به عنوان عامل اصلی موثر در فرآیند یادگیری حرفه‌ای‌شان می‌توانند از محیط کارورزی خود تأثیر گرفته و متقابلاً بر آن تأثیر بگذارند؛ مطابق تجربه‌ی شرکت‌کنندگان به نظر می‌رسد حتی با وجود ضعف‌هایی در اجرای کارورزی از سوی دانشگاه و مراکز آموزشی، در صورتی که دانشجو فعال‌تر بوده و تلاش بیشتری برای یادگیری داشته باشد، احتمالاً می‌تواند بخشی از این ضعف را پوشش دهد. فرخی و طاطاری (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود به نقش دانشجو در پربار بودن دوره‌های کارورزی اشاره دارند. مانند سایر حوزه‌های تحصیلی که مسئولیت‌پذیری دانشجو، وقت‌شناسی و تعامل مطلوب با اساتید امری ضروری است، در خصوص دوره‌های کارورزی نیز قاعده‌اش بر همین منوال است. در پژوهش مشابهی که به بررسی دیدگاه کارورزان در ورود به دوره‌های کارورزی پرداخته است، اشاره شده که از جمله دلایل نارضایتی دانشجویان در دوره‌های کارورزی را می‌توان عدم برخورداری از دانش و مهارت لازم برای شروع، ناتوانی در انجام کارهای عملی، عدم اطلاع از سیستم درمان و نداشتن اعتماد به نفس در تعامل و برقراری ارتباط با درمانجو دانست. همچنین در پژوهش استایلز- اسمیت و همکاران (۲۰۱۹) نیز اشاره گردید که آمادگی دانشجویان در ورود به دوره‌های کارورزی مبتنی است بر گردآوری دقیق اطلاعات در مورد محیط تمرین، تمرکز و دقت کافی در

انجام تمرین‌ها و اوصول زیربنای توسعه‌ی شایستگی، همکاری با اساتید ناظر و راهنما و هم‌اندیشی با استاد ناظر جهت اطلاع و توسعه‌ی طرح کارآموزی. سعیدی، کشاورز افشار و نعیمی (۱۴۰۲) با بررسی نومشاوران خانواده، اهمیت شغل، تعهد و مرکزیت شغلی، دلبستگی شغلی، ابعاد محض و کاربردی هویت مشاوره‌ای، و جهت‌گیری حرفه‌ای در شغل را در سیر رشد هویت شغلی آنان ضروری دانسته‌اند، بر اساس مطالعه آنان به نظر می‌رسد برای دستیابی به این مهم، عاملیت دانشجو در مراحل آمادگی برای تبدیل شدن‌اش به یک مشاور حرفه‌ای ضروری باشد.

بنابراین مطابق یافته‌های پژوهش، به نظر می‌رسد از دیدگاه دانشجویان، سه‌گانه‌ی استاد ناظر، محیط آموزشی - درمانی و خود دانشجو، در کیفیت دوره‌های کارورزی نقش دارند. از این‌رو، برای ارتقاء کیفیت این دوره‌ها نیز توجه به سه‌گانه مذکور اهمیت می‌یابد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این مسئله اشاره کرد که نمونه مورد بررسی از دانشجویان شهر تهران بوده است، از این رو ممکن است در تجارب دانشجویان مشغول به تحصیل در سایر شهرها و دانشگاه‌های رده‌های پایین‌تر تفاوت‌هایی وجود داشته باشد.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر قابل طرح هستند:

۱. افزایش آموزش و حمایت از استادان ناظر: برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای استادان ناظر با تمرکز بر روش‌های نظارت بالینی، آشنایی با مداخله‌های نوین، و ایجاد ارتباط مستمر با کارورزان می‌تواند به بهبود کیفیت کارورزی کمک کند.

۲. تقویت امکانات محیط‌های آموزشی - درمانی: فراهم‌سازی منابع آموزشی، تجهیزات کافی، و فضای فیزیکی مناسب در مراکز کارورزی، همراه با حمایت اداری و فنی، می‌تواند شرایط بهتری برای کارورزان ایجاد کند.

۳. ترویج فرهنگ مسئولیت‌پذیری و تعامل در دانشجویان: ارائه جلسات آموزشی و

مشاوره‌ای به دانشجویان برای تقویت مهارت‌های بین‌فردی و مسئولیت‌پذیری، آنها را برای نقش‌های حرفه‌ای در آینده آماده‌تر می‌کند.

۴. ارائه برنامه‌های نظارت و ارزیابی مستمر: تنظیم سیستم‌های ارزیابی مداوم عملکرد استادان و کارورزان، همراه با دریافت بازخورد منظم از دانشجویان، به شناسایی و رفع مشکلات موجود کمک می‌کند.

۵. اختصاص منابع مالی و حمایتی: اختصاص بودجه برای حمایت از کارورزان، مانند کمک هزینه‌ها و پشتیبانی‌های رفاهی، انگیزه و تعهد دانشجویان را نسبت به یادگیری و پیشرفت افزایش می‌دهد.

۶. گسترش کارورزی‌های تخصصی متناسب با گرایش‌ها: تنظیم دوره‌های کارورزی خاص برای هر گرایش روان‌شناسی که متناسب با نوع مراجعان و نیازهای خاص آن گرایش باشد، می‌تواند به آماده‌سازی بهتر دانشجویان کمک کند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شد. به علاوه، هر یک از آنان هر زمان که تمایل به ادامه همکاری نداشتند، می‌توانستند از مطالعه خارج شوند. صوت ضبط شده از مصاحبه‌ها تنها برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و بعد از پایان پژوهش، فایل‌های ضبط شده حذف شدند.

سهم نویسندگان: نویسنده مسئول تمامی مراحل پژوهش را مدیریت نموده و مسئول نگارش مقاله است.

حمایت مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی - معنوی سازمان خاصی انجام گرفته است.

تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

قدردانی: نویسندگان بدین وسیله کمال تشکر خود را از شرکت کنندگان ابراز می‌دارند.

منابع

اسلامی، فاطمه، موسی پور، نعمت الله، صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). مطالعه تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲۲۱-۲۰۱.

[Doi: 10.22099/jcr.2021.6054](https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6054)

الماسی، ح؛ زارعی زوارکی، ا؛ دلاور، ع؛ نیلی احمدآبادی، م، (۱۳۹۹). طراحی و اعتبار یابی الگوی آموزشی کارورزی بر اساس نظریه استاد شاگردی شناختی برای اجرای درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۶۵)، ۳۰-۱.

بابادی عکاشه، ز؛ نصرافهانی، ا؛ نیلی احمدآبادی، م، (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت بندی اهداف و فعالیت‌های یادگیری درس کارورزی در رشته روان‌شناسی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۳(۴۵)، ۲۰۵-۲۲۴.

[10.30487/rwab.2020.108593.1346](https://doi.org/10.30487/rwab.2020.108593.1346)

برهان زهی، خ؛ ابراهیمی ریگی، ز؛ یزدان پرست، ا؛ حسین بر، م؛ ابراهیمی ریگی، ه، (۱۴۰۰). بررسی میزان ارائه مسئولیت به دانشجویان کارورزی در عرصه پرستاری از دیدگاه دانشجویان، مربیان و پرسنل بیمارستان‌های شهر کرمان در سال ۱۳۹۷. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۲)، ۴۸-۳۹.

<https://search.ricest.ac.ir/dl/search/defaultta.aspx?DTC=8&DC=1289361>

بیجاری، ب؛ عباسی، ع؛ عسکری، م، (۱۳۹۵). فرسودگی شغلی و سلامت عمومی در دانشجویان پزشکی دوره کارورزی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. طب و ترکیه، ۲۵(۱)، ۲۸-۱۹.

https://www.tebvatazkiye.ir/article_52297.html

جعفریان، و؛ محمودی، ف، (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تبریز. تدریس پژوهی، ۷(۲)، ۶۹-۵۴.

[Doi: 10.34785/J012.2019.424](https://doi.org/10.34785/J012.2019.424)

حاج پیروز بخت، م؛ حسینی، ر؛ صفری، م، (۱۴۰۰). واکاوی فرایند توسعه شخصی در سیستم آموزش مدیریت منابع انسانی (مطالعه موردی: با تأکید بر توسعه آموزش در صنعت بیمه). علوم تربیتی، ۲۸(۲)، ۱۶۸-۱۵۳.

[Doi: 10.22055/edus.2021.37252.3221](https://doi.org/10.22055/edus.2021.37252.3221)

حجازی، اسد، (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده سازی موفق برنامه‌ی جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۶۷)، ۴۷-۷۰.

خدادوست، محمدرضا، فرخ نیا، نسترن. (۱۴۰۰). تعاملات عاطفی در کارورزی مجازی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان. مطالعات کارورزی در تربیت معلم، ۱(۳)، ۹۲-۶۵.

شریعتمدار، آسیه. (۱۳۹۵). کارورزی مشاوره در شبکه‌های مجازی: پرورش و تقویت هویت حرفه‌ای، امکانات و موانع. مطالعات رسانه‌های نوین، ۲(۷)، ۳۵-۶۰.

<https://doi.org/10.22054/cs.2017.17528.137>

شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۹۱). برنامه‌ی درسی بازنگری شده‌ی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی روان‌شناسی، برنامه‌ی بازنگری شده در هشتصد و بیست و چهارمین جلسه مور ۱۳/۱۲/۱۳۹۱ به تصویب رسیده است. زارع صفت، صادق. (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۹)، ۳۷-۶۸.

https://cstp.khu.ac.ir/browse.php?a_id=2625&sid=1&slc_lang=fa

سعیدی، میلاد، کشاورز افشار، حسین، نعیمی، ابراهیم. (۱۴۰۲). رشد هویت شغلی مشاوران تازه‌کار خانواده در بافت روابط اجتماعی و بین‌فردی: یک مطالعه کیفی. پژوهش‌های مشاوره، ۲۲ (۸۷)، ۱۷۲-۱۹۹.

DOI: 10.18502/qjcr.v22i87.13989

عارف نژاد، سعید، امامعلی پور، شهین. (۱۳۹۸). شناسایی آسیب‌های برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، مطالعات کارورزی در تربیت معلم، ۱(۱)، ۷-۳۳.

فرخی، افروز، و طاطاری، علیرضا. (۱۳۹۹). کارورزی و تأثیر آن بر توانمندی سازی دانشجو معلمان. پویش در آموزش علوم انسانی، ۶(۲۱)، ۱-۱۴.

<https://sid.ir/paper/410260/fa>

قریشی خراسگانی، مریم. (۱۴۰۱). تأثیر کارورزی بر توسعه‌ی فردی و حرفه‌ای دانشجویان: نقش میانجی مهارت. علوم تربیتی، ۶(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۲.

<https://doi.org/10.22055/edus.2022.38867.3290>

کهربائی کلخوران علیا، محمد، پندار، زینب. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی اشتغال به کار مرتبط در فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی رشته‌ی مشاوره: یک پژوهش کیفی. پژوهش‌های مشاوره، ۲۲ (۸۸)، ۱۰۶-۱۲۷.

DOI: 10.18502/qjcr.v22i88.15456

میرحیدری، اشرف، محمدی وندیشی، زهره، و ایزدیان، فاطمه. (۱۳۹۵). کارورزی از دیروز تا امروز. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی.

<https://sid.ir/paper/859150/fa>

ناظم، مسعود، گرگ‌یراقی، محمد، حسین پور، مهرداد، خدای، علیرضا. (۱۳۸۴). دیدگاه کارورزان در مورد آمادگی برای ورود به دوره کارورزی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. آموزش در علوم پزشکی، ۵(۲)، ۱۵۷-۱۶۴.

Abeysekera, I. (2006). Issues relating to designing a Work-Integrated Learning (WIL) program in an undergraduate accounting degree program and its implications for the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 7(1), 7-15. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2326048>

Algaidi, S. A. (2010). Assessment of educational environment for interns using postgraduate hospital educational environment measure (PHEEM). *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 5(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/s1658-3612\(10\)70118-9](https://doi.org/10.1016/s1658-3612(10)70118-9)

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.12.1060>

- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan. *Future Business Journal*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>
- Bailey, S. F., Barber, L. K., & Nelson, V. L. (2017). Undergraduate internship supervision in psychology departments: Use of experiential learning best practices. *Psychology Learning & Teaching*, 16(1), 74-83. <https://doi.org/10.1177/1475725716671234>
- Barber, L. K., & Bailey, S. F. (2015). *Internship Supervision Resources for Developing Student Employability*. Davidson, NC: Office of Teaching Resources in Psychology. 1-41.
- Blanton, P. G. (2001). A Model for Supervising Undergraduate Internships. *Teaching of Psychology*, 28(3), 217-19. https://www.researchgate.net/publication/234741952_A_Model_for_Supervising_Undergraduate_Internships
- Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. *International journal on new trends in education and their implications*, 3 (1), 80-90. ISSN 1309-6249
- Bukari, M. (2015). Exploring the Role of Mentoring in the Quality of Teacher Training in Ghana. *International Journal of Learning & Development*, 5(1), 46-67. <https://doi.org/10.5296/ijld.v5i1.6822>
- Campbell, C. D., Emmons, L., Mangione, L., Grus, C. L., Berry, S., Dailey, K. C., Hutchings, P. S., Nutt, R. L., & Siegel, W. G. (2015). Using the Psychology Internship Development Toolkit to increase the number of internship positions. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(3), 195–201. <https://doi.org/10.1037/tep0000084>
- Colaizzi, P. F. (1969). *The descriptive methods and the types of subject-matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning*. Duquesne University. <https://www.proquest.com/openview/093b22a068b531cb1db9faa42ca014bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Deane, F.P., Donovan, M., Quinlan, E., Calvert, F., Allan, Ch. (2021). In with the outputs and out with the inputs: A need for better tracking and research on professional psychology practicum hours. *Clinical Psychologist*, 25(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/13284207.2021.1923127>
- Dunsmuir, S., Atkinson, C., Lang, J., Warhurst, A., & Wright, S. (2017). Objective structured professional assessments for trainee educational psychologists: an evaluation. *Educational Psychology in Practice*, 33(4), 418-434. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1352490>
- Dunsmuir, S., & Leadbetter, J. (2010). *Professional supervision: Guidelines for practice for educational psychologists*. Leicester: British Psychological Society. <https://doi.org/10.53841/bpsrep.2010.inf177>
- Grehan, P. M., Flanagan, R., & Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48(4), 317-331. <https://doi.org/10.1002/pits.20556>
- Hatcher, R. L., Wise, E., Grus, H., Catherine, L. (2015). Preparation for practicum in professional psychology: A survey of training directors. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/tep0000060>

- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- McCutcheon, S. R., & Keilin, W. G. (2014). *Internship training*. 155-170, In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199874019.013.025>
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional development in education*, 39(3), 387-400. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>
- Mizell, H. (2010). Why Professional Development Matters. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056. https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.learningforward.org%2fadancing%2fWhy_PD_Matters_Web.pdf
- Mohanna, K., Wall, D., Cottrell, E., & Chambers, R. (2023). *The theory behind the practical aspects of teaching and learning*. In Teaching Made Easy. 87-102, CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003352532-9>
- Parker III, E. T., Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E. & Pascarella, E. T. (2016). "The differential effects of internship participation on end-of-fourth-year GPA by demographic and institutional characteristics" *Journal of College Student Development*, 57(1): 104-109. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0012>
- Schambach, T. P., & Dirks, J. (2002). Student Perceptions of Internship Experiences. 1-10. <https://eric.ed.gov/?id=ED481733>
- Simons, L., Schoneman, S., & Blank, N. (2022). A Developmental Approach for Infusing Career Issues in an Undergraduate Psychology Curriculum. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 226-232. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.6.522>
- Stiles-Smith, B., Isler, N., Kennedy, B., & Beckett, J. (2019). Psychology Internship as Partnership: Four Perspectives. *Psychology Teaching Review*, 25(2), 18-29. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.2.18>
- Utah University Counseling Center (2014). Psychology Internship Training Manual 2014- 2015, University of Utah. <https://counselingcenter.utah.edu/training/psychology-internship/training-program.php>
- Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1), 79-87. <https://doi.org/10.1080/02602930600848309>
- Yancey, G. B. (2011). Undergraduate internships for psychology majors. *Promoting student engagement*, 1, 46-56.

