

معرفی و بومی‌سازی مقیاس تنش هویت حرفه‌ای معلمان

دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۳

پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۳

فاطمه سلطانی گردفرامری^۱

کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

صدیقه حیدری

دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران

چکیده:

این پژوهش با هدف معرفی و بومی‌سازی مقیاس تنش هویت حرفه‌ای در بین معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرج در نیمه‌ی اول سال ۹۹ اجرا شد. روش پژوهش حاضر با تکیه بر روش‌های روانسنجی و ابزار مورد استفاده مقیاس تنش هویت حرفه‌ای هانا و همکاران (۲۰۱۹) بوده است. جامعه‌ی آماری کلیه‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرج و نمونه‌ی آماری ۳۴۰ نفر معلم بود که به دلیل شیوع ویروس کرونا، به شیوه‌ی در دسترس انتخاب شدند. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی، چرخش واریمکس؛ در تحلیل عاملی تأییدی، حداکثر درست‌نمایی و در بررسی اعتبار، ضریب آلفای کرونباخ بوده است. نتایج نشان داد شاخص‌های برازندگی در ساختار عاملی به‌دست آمده طی تحلیل اکتشافی مطلوب بوده است. این مطلب بیانگر تأیید روایی سازه نسخه فارسی ابزار مورد بررسی بوده است. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای تک تک خرده مقیاس‌ها و نیز مقیاس کل بالاتر از ۰/۷ حاصل شد. به طور کلی نتایج نشان داد مقیاس مذکور از روایی و اعتبار قابل قبول برخوردار است.

واژگان کلیدی: تنش، هویت حرفه‌ای، معلمان، روایی، اعتبار، بومی‌سازی.

^۱ نویسنده مسئول: yeganehsoltani997@gmail.com

Introduction and Cross-Cultural Adaptation of Teachers Professional Identity Tension Scale

Receipt: 2021/05/13

Acceptance: 2022/03/04

Fatemeh Soltani GerdFaramarzi¹

Master in Assessment and measurement, Department of psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran.

Sedigheh Heydari

Phd Student in Assessment and measurement, Department of psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Saveh Branch, Saveh, Iran.

Abstract:

The aim of this study was to Introduction and Cross-Cultural Adaptation of Professional Identity Tensions Scale among Elementary school Teachers in Karaj in the first half of 2020. The method of the present study was based on psychometric methods and the tools used were the professional identity stress scale of Hanna et al. (2019), the statistical population were all elementary school teachers of Karaj and the statistical sample of 340 teachers who due to the prevalence of coronavirus, were selected by available method. Data analysis method in Varimax rotational exploratory factor analysis; Cronbach's alpha coefficient was the maximum correlation in the confirmatory factor analysis and in the reliability study. The results showed that the fitness indices in the factor structure obtained during the exploratory analysis were favorable. This has confirmed the validity of the structure of the Persian version of the instrument under study. Cronbach's alpha coefficient was obtained for each of the subscales as well as the total scale above 0.7. In general, the results showed that the scale has acceptable validity and reliability.

Keywords: Stress, Professional Identity, Teachers, Validity, Reliability, Cross-Cultural Adaptation.

¹ Corresponding author: yeganehsoltani997@gmail.com

مقدمه

در دنیای امروز، حجم انتظارات، تنوع درخواست‌ها و عمق توقعات مرتبط با نظام‌های آموزش و پرورش در جهان، از جمله ایران، آن‌چنان زیاد است که بیشتر این نظام با شرایط، امکانات، روش‌ها و نیروی انسانی فعلی‌شان نمی‌تواند پاسخگوی همه‌ی آن‌ها باشد و به نحو شایسته از عهده مأموریت و رسالت خود برآیند؛ بر همین اساس به نظر می‌رسد، در ایران هم، نظام آموزش و پرورش فعلی باید متحول شده و تغییراتی بنیادین و اساسی در آن به وجود آید. هر سازمان با در نظر گرفتن چشم‌انداز تعریف شده در برنامه‌های بلندمدت خود، در صورتی می‌تواند با هدف‌گذاری صحیح و ترسیم نقشه راه و در سایه اثربخشی و کارآمدی به آن هدف‌ها دست یابد که موانع رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان خود را کاملاً برطرف و یا به حداقل کاهش دهد. سازمان باید قادر باشد مفروضات خود درباره‌ی آینده را، مورد تجزیه و تحلیل و بازنگری جدی قرار دهد، تا بتواند خطاهای احتمالی و غیرقابل جبران خود را براساس واقعیات اصلاح کند (Abdollahi & Safari, 2015).

با توجه به وظیفه‌ی اصلی معلم که تبدیل دانش‌آموز به شهروندی جهانی، متعلق به جامعه-ی بین‌الملل، است (Daneshpazhoh & Farzad, Cited by Abdollahi & Safari, 2015)، لزوم ارتقای حرفه‌ای معلمان بیش از پیش احساس می‌شود. به طور کلی، موضوع ارتقای حرفه‌ای معلمان با مطرح شدن بحث اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است؛ چراکه، معلمان در اجرای اصلاحات آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند (Shahmohammadi, 2014). از سوی دیگر تغییرات عمیق در ساختار نظام آموزشی، برنامه‌ی درسی و جمعیت دانش‌آموزی، طی سال‌های اخیر،

هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران کرده است (Abdollahi & Safari, 2015) و در واقع منجر به ایجاد تنش حرفه‌ای در این قشر شده است (Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra, 2019).

از آنجا که نظام آموزشی در سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در جامعه نقش اصلی را دارد و سهم قابل توجهی از بودجه‌ی هر کشوری را به خود اختصاص می‌دهد و با توجه به اهمیت و نقش آن در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، ضروری است در جهت بهبود آن اقدامات اساسی صورت گیرد. لازمه‌ی موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش رشد حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است؛ از این‌رو در دهه‌ی گذشته کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه رشد حرفه‌ای معلمان بود (Richardson, Lingat, Hollis & Pritchard, 2020).

معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده‌ی تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای (Samadi, 2013)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (Karimi, 2008; Cited by Abdollahi & Safari, 2015).

موضوع هویت در دهه‌های اخیر در شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی مورد توجه بسیاری قرار گرفته است (Calhoun, 1994; Connelly and Clandinin, 1999; Sfar and Prusak, 2005; Cited by Heydari Naghdali et al., 2013). این گرایش ناشی از

(2019)؛ به عنوان مثال، ممکن است یک تنش هویتی در شرایطی اتفاق بیفتد که اعتقاد معلمان تازه‌کار در مورد تدریس نوآورانه با باورهای سنتی یک مربی مطابقت نداشته باشد (Smagorinsky, 2019; Cited by Hanna et al., 2004) یا وقتی، یک معلم تازه‌کار دارای احساسات ضد و نقیضی در مورد نحوه‌ی رفتار به منظور مدیریت یک کلاس دارد (به عنوان مثال گرم بودن و دلسوز بودن در مقابل سخت بودن و حفظ کنترل برای احترام دانش‌آموزان) (Volkman & Anderson, 1998; Cited by Hanna et al., 2019).

تجربه یک تنش هویت حرفه‌ای به طور خودکار نیاز به برطرف کردن، کاهش یا جلوگیری از آن را شامل می‌شود. با این حال، تلاش برای کنترل یک تنش هویتی تا حد زیادی به نحوه تجربه آن بستگی دارد. مطابق با نظریه ناهمخوانی، وزنی که شخص به یک تنش هویت حرفه‌ای نسبت می‌دهد، تحت تأثیر هر دو محیط است (به عنوان مثال، مطالبات آموزشی، محدودیت‌های عملی، تأثیرات فرهنگی - و عوامل شخصی - به عنوان مثال، عزت نفس معلمان، انگیزه، خودکارآمدی). در نتیجه، معلمان می‌توانند تأثیر تنش‌های هویتی را متفاوت از یکدیگر ارزیابی کنند (Hanna et al., 2019).

جهت اندازه‌گیری تنش هویت حرفه‌ای معلمان ابزاری که در خارج از کشور برای آشکار کردن تنش‌های هویت حرفه‌ای در دسترس است، پرسشنامه‌ای است که توسط پیلن و همکاران ساخته شده است. این پرسشنامه به تنش‌های هویت حرفه‌ای معلمان تازه‌کار هم در آموزش ابتدایی و هم در آموزش متوسطه در رابطه با تغییر نقش آن‌ها از دانشجو به معلم، مراقبت از دانش‌آموزان و جهت‌گیری آن‌ها به سمت یادگیری برای تدریس هدایت می‌شود. این پرسشنامه شامل سیزده تنش هویت حرفه‌ای است که از ادبیات و مصاحبه با معلمان شناسایی شده‌اند (Pillen et al., 2013). این مقیاس توسط Hanna و

تغییرات جهانی در ابعاد سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و جنبش‌های دانشگاهی و سیاسی مرتبط با ساخت اجتماعی، اقتصادی و جنسیتی هویت است. تعلیم و تربیت نیز از دگرگونی مستثنی نبوده و در پانزده سال اخیر در زمینه‌ی آموزشی بسیاری از کشورها اصلاحاتی صورت گرفته است (Day, 2004; Fishman, 2002; Hammersley, 2002; Lindblad and Popkewitz, 2013; Cited by Heydari Naghdali et al., 2004).

به موجب پیدایش چالش‌هایی در زمینه هویت حرفه‌ای معلمان (Heydari et al., 2013; Naghdali et al., 2013) و در پیوستار تعریف حرفه‌ای بودن دو نگرش متفاوت به وجود آورده شده است. یک نگرش به دنبال تعریف و اعمال آن در بیرون از حرفه تدریس و با تدوین خط‌مشی‌ها است و نگرش دیگر حرفه‌ای بودن معلم را از درون و به واسطه‌ی اشتغال در حرفه تدریس تعریف می‌کند. تحقیقات زیادی در مورد تنش‌های هویتی حرفه‌ای معلمان در خصوص تغییر نقش آن‌ها از دانشجو به معلم، نحوه برخورد با دانش‌آموزان و دیدگاه آن‌ها در مورد موقعیت و نقش آن‌ها در آموزش انجام شده است (Anspal, Leijen & Lofstrom, 2018; Pillen, Den Brok & Beijjaard, 2013).

تنش هویت حرفه‌ای گاهی اوقات به عنوان یک مبارزه‌ی داخلی برای تلفیق انتظارات با تجربه توصیف می‌شود (Gedik & Ortactepe, 2017; Pillen et al., 2013; Warner, 2016; Woolhouse, Bartle, 2013; Hunt, & Balmer, 2013). نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که توجه و تجربه تنش هویت حرفه‌ای به طور جدایی ناپذیری با روند تبدیل شدن به یک معلم در ارتباط است (Akkerman & Meijer, 2011; Anspal et al., 2018; Lim, 2011).

تنش هویت حرفه‌ای را می‌توان به عنوان ناهماهنگی شناختی شناسایی کرد؛ زیرا همیشه همراه با هیجان‌ات و احساسات ناخوشایند، تحریک کننده و یا ناراحت کننده هستند (Hanna et al.,

مقیاس اندازه‌گیری از ۶۱ ماده شد. ساختار عاملی با استفاده از مقیاس سنجش هویت معلم در بین معلمان دانش‌آموزان دوره‌ی اول و دوم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت. این ابزار ممکن است به درک پیشرفت حرفه‌ای معلمان دانش‌آموزان ابتدایی کمک کند و می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای حمایت از روند توسعه هویت معلم حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرد.

Hanna و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی بیان نمودند دو مطالعه در روند اعتبارسنجی مقیاس تنش هویت حرفه‌ای انجام دادند. اول، موارد در بین ۲۱۱ معلم مورد آزمایش قرار گرفتند تا ببینند آیا آن‌ها زیربنای تنش‌های هویت حرفه‌ای را اندازه می‌گیرند یا خیر. دوم، موارد نگهداری شده در یک نمونه جدید در بین ۲۷۱ معلم اجرا شد. تحلیل عاملی تأییدی ساختار عاملی مشابهی را نشان داد. ابزار نهایی شامل ۳۴ مورد بود که در مقیاس ۵ امتیازی لیکرت ۹ تنش هویت حرفه‌ای مختلف را اندازه می‌گیرد.

Friesen and Besley (۲۰۱۳) پژوهش خود را با تکیه بر نظریه رشد Ericson (۱۹۶۴) در مورد هویت، براساس طبقه‌بندی Turner و همکاران (۱۹۹۴)، هویت معلمان را در گروهی از معلمان دانشجویی سال اول از منظر روانی رشدی و اجتماعی بررسی کرده است. بعد از کنترل چندین متغیر، جنبه‌های هویت شخصی و هویت اجتماعی به طور معناداری با هویت معلم همراه بود. این یافته‌ها پیامدهای متعددی برای برنامه‌های آموزش معلمان دارد و به ابزار بالقوه استفاده از تئوری روان‌شناختی به خوبی تحقیق شده در هنگام بررسی فرایندهایی که معلمان دانشجویی هویت تدریس حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند، اشاره دارد.

همکاران در سال ۲۰۱۹ تبدیل به نسخه‌ای به زبان انگلیسی شد و در سال ۲۰۲۰ مجدد توسط همین پژوهشگران (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2020) به زبان هلندی تبدیل شده و مورد بررسی ویژگی‌های روانسنجی واقع شد.

Alisalimi و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی بیان نمود هویت حرفه‌ای با پیشرفت حرفه‌ای تفاوت دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سال‌های تدریس به‌عنوان شاخص تجربه با هویت گذشته، رابطه‌ی کم و مثبت، با هویت حال رابطه‌ی قوی و مثبت، و با هویت آرمانی رابطه‌ای وجود ندارد. بر پایه یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که سال‌های تدریس و تجربه در بهترین حالت می‌تواند یکی از ابعاد هویت حرفه‌ای (هویت حال) را تحت تأثیر قرار دهد و تجربه به ضرورت نمی‌تواند بیانگر حرفه‌ای بودن و متغیر ارتقای هویت حرفه‌ای باشد.

Askari و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی بیان کردند نظر به تقابل مفهوم معلم زبان بومی و غیربومی، خصیصه‌های مختلفی به این دو گروه اختصاص داده شده است. این تقابل مبنای بسیاری از اقدامات برای روشن شدن نقاط مثبت و منفی معلمان بومی و غیربومی بوده است. در سال‌های اخیر، بسیاری از محققان این تقابل را مورد بازبینی قرار داده‌اند. چالش حاصل می‌تواند انگیزه‌ای برای بررسی این موضوع باشد که آیا بُعد شناختی (نظام باورها)، هویت شغلی و پیشرفت حرفه‌ای معلمان زبان بومی و غیربومی متفاوت است.

Hanna و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی بیان نمود براساس تئوری هویت و بررسی منظم ابزارهای کمی هویت معلم، هویت معلم در چهار ساختار مرتبه اول تجزیه شد: انگیزه، خودپسندی، خودکارآمدی و درک وظیفه. این منجر به ایجاد یک

معلمان (TIMS) " تدوین شده توسط Hanna و همکاران (۲۰۱۹) را از منظر روانسنجی مورد بررسی قرار داده است؛ چرا که این مقیاس اختصاصاً برای معلمان طراحی شده است که وجه تمایز و برتری آن نسبت به سایر ابزار است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی، از لحاظ روش با تکیه بر روش‌های روانسنجی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها به صورت کمی است. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت است از کلیه معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرج که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تدریس هستند. در این پژوهش به دلیل اینکه قصد بر بومی‌سازی یک ابزار در کشور است، شایسته است حجم نمونه‌ی بالایی در نظر گرفته شود؛ اما بالا در نظر گرفتن حجم نمونه نیز اصول خاص خود را دارد. مطابق با نظر نویسنده‌ی به نام در حیطه‌ی تحلیل عاملی، کلین (۲۰۰۴) در هنگام استفاده از تحلیل اکتشافی و تأییدی، برای هر متغیر مشاهده‌پذیر ۱۰ تا ۲۰ نمونه لازم است؛ از این رو حجم نمونه را به ازای هر گویه ۱۰ نفر با احتساب ریزش نمونه برآورد کرده است که مشتمل بر ۳۴۰ نفر معلم دوره‌ی ابتدایی شهر کرج بود. از آنجایی که جمع‌آوری نمونه مقارن با شیوع ویروس کرونا در کشور گردیده است، لذا پژوهشگران مجبور به استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و توزیع مقیاس به شیوه‌ی اینترنتی (لینک تلگرامی، واتساپ، اینستاگرام و... در گروه‌های پوشش دهنده معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کرج شدند. ویژگی‌های جمعیتی نمونه از طریق آمار توصیفی، ساختار عاملی از طریق تحلیل عاملی و اعتبار از طریق آلفای کرونباخ سنجیده شد. موارد ذکر شده با نرم افزار spss ۲۵ و لیزرل ۸/۸۰ انجام شد.

تنش هویت حرفه‌ای، معلمان تازه‌کار را دعوت می‌کند تا دوباره نقش معلمی خود را بررسی کنند و آن‌ها را ترغیب می‌کند تا در مورد اینکه "چه کسی هستیم؟" و "نقش حرفه‌ای من چیست؟" در ذهنشان سؤال پیش آید (Henry, 2016; Warner, 2016). شاید توانایی غلبه و یا مقابله با تنش‌ها حتی یکی از ویژگی‌های اصلی "معلمان خوب" باشد (Bullough & Baughman, 1997; Lortie, 1975; Nias, 2002; Cited by Hanna et al., 2019).

حمایت از معلمان تازه‌کار در مقابله با تنش‌های هویتی حرفه‌ای، مورد توجه مؤسسات آموزش معلمان است. اگر تنش‌های هویتی حرفه‌ای به درستی مدیریت نشود، می‌تواند یادگیری و اشتیاق معلمان را برای این حرفه محدود کند (Güngö, 2017; Smith et al., 2016).

علاوه بر این، این تنش‌ها ممکن است منجر به احساس ناامنی و فرسودگی شود (Pillen, Den, 2013; Brok & Beijaard, 2013) که به مرور زمان خطر تأخیر یا ترک کار را در طول آموزش یا اندکی پس از فارغ‌التحصیلی برای معلمان تازه‌کار افزایش می‌دهد (Hong, 2010; Pellin et al., 2013).

فقط تعداد کمی از تحقیقات برای درک تنش‌های هویت حرفه‌ای در بین معلمان دانش‌آموزان ابتدایی در سال‌های اولیه تحصیل آن‌ها انجام شده است (VanDiepe et al., 2016). علاوه بر این، بیشتر این مطالعات مربوط به نمونه‌های کوچک و یا مشخص پاسخ‌دهندگان است که تعمیم نتایج و پیامدهای آن به سایر جمعیت‌ها را دشوار می‌کند (Hanna et al., 2019).

با توجه به مطالب بیان شده اندازه‌گیری تنش هویت حرفه‌ای در بین معلمان، نیازمند ابزاری معتبر و بومی است که متأسفانه در کشور وجود ندارد. به همین سبب بومی‌سازی ابزاری در این حیطه نمود پیدا کرده و ضروری به نظر آمد. حال در این پژوهش تلاش بر آن است تا ابزاری در این حیطه تحت عنوان "مقیاس تنش هویت حرفه‌ای"

ابزار پژوهش

مقیاس تنش‌های هویت حرفه‌ای معلمان

(۲۰۱۹)

این مقیاس دارای ۳۴ گویه و ۹ عامل بوده که در سال ۲۰۱۹ در کشور هلند توسط Hanna و همکاران براساس تئوری ویگنت محور Pillen و همکاران (۲۰۱۳) به زبان انگلیسی ساخته شده و مورد بررسی ساختار عاملی و اعتبار واقع شد و پس از تأیید ویژگی‌های روانسنجی آن و انتشار، مجدد در سال ۲۰۲۰ توسط Hanna و همکاران به زبان هلندی برگردانده شده و مورد بررسی ساختار عاملی در معلمان هلندی زبان دوره‌ی ابتدایی و دبیرستان واقع شد.

شرح این ابزار به صورت زیر است:

- عامل ۱: تمایل به مراقبت از دانش‌آموزان در مقابل انتظار می‌رود سخت باشد (۴ گویه)
- عامل ۲: احساس برخورد با دانش‌آموز، در مقابل می‌خواهید مسئولیت‌پذیری را بر عهده بگیرید (۳ گویه)
- عامل ۳: احساس همکار بودن در مقابل می‌خواهید مسئولیت معلم بودن را به عهده بگیرید (۳ گویه)
- عامل ۴: در حفظ فاصله‌ی عاطفی مشکلاتی را تجربه می‌کنید (۲ گویه)
- عامل ۵: درگیری بین تمایل شخصی و دیگران نسبت به یادگیری تدریس را تجربه می‌کنید (۵ گویه)
- عامل ۶: احساس وابستگی به یک مربی در مقابل تمایل به تدریس با یک روش شخصی (۴ گویه)
- عامل ۷: تمایل به سرمایه‌گذاری در زندگی خصوصی در مقابل احساس فشار برای صرف وقت و انرژی در محل کار (۴ گویه)
- عامل ۸: تدریس در کلاس‌های شهری (۴ گویه)

عامل ۹: خصوصی در مقابل حرفه‌ای (۵ گویه)

Hanna و همکاران (۲۰۱۹) جهت بررسی روایی مقیاس، روایی سازه را با استفاده از تحلیل اکتشافی و تأییدی انتخاب نمودند. تحلیل عاملی اکتشافی ۹ عامل با مقادیر ویژه بالاتر از ۱ را شناسایی کرد. از تحلیل عاملی تأییدی برای ارزیابی اینکه ساختار عامل حفظ شده توسط تحلیل اکتشافی مناسب مدل دارای برازش است یا خیر استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار ام. پلاس نسخه ۷/۱۱، حداکثر احتمال به‌عنوان برآوردگر انتخاب شد و از چندین شاخص مناسب برای ارزیابی برازندگی مدل استفاده شد که نتایج $CFI=0.91$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.055$ و کای اسکوئر نسبی $1/66$ به‌دست آمد که نشان از برازش عالی مدل بودند. اعتبار مقیاس نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ انجام شد که برای ۹ عامل و کل مقیاس بالاتر از 0.7 و بین 0.71 تا 0.93 حاصل شد (Hanna et al., 2019).

نمره گذاری این مقیاس از طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از اصلا (۱)، کمی (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) تا خیلی زیاد (۵)) بهره گرفته است. با استفاده از این طیف پنج امتیازی از پاسخ دهندگان خواسته شد، اینکه تا چه حد تجربیات خود را در مورد تنش، مطابق با توضیحات هر مورد تشخیص دادند، مشخص نمایند (Hanna et al., 2019).

یافته‌های تحقیق

محدوده‌ی سنی از ۲۲ سال تا بالای ۳۴ سال متغیر بود که از بین آن، بیشترین تعداد محدوده‌ی سنی ۲۶ تا ۲۹ سال را داشته‌اند که نشانه جوان بودن افراد مشارکت کننده در پژوهش می‌باشد. نزدیک به ۸۰ درصد افراد شرکت کننده (۷۷/۸٪ معادل ۲۵۲ نفر) جنسیت زن داشته و ۲۱/۹ درصد مرد بوده‌اند و سطوح تحصیلات از کاردانی تا

طبق متون معتبر یک عامل در صورتی معنادار و قابل قبول است که دارای ارزش ویژه بالاتر از ۱ باشد. با توجه به اینکه عامل ۹ فاقد آلفای قابل قبول (بالاتر از ۰/۷) و به مقدار $\alpha = 0.02$ بوده است، این عامل حذف و تحلیل مجدد انجام پذیرفت.

در مرحله‌ی دوم عامل ۸ به‌دست آمد که سه گویه شماره ۳ (در عامل ۴)، ۱۴ (در عامل ۲) و ۲۶ (در عامل ۶) در عاملی غیر از عامل خود قرار گرفتند و چون اثر منفی بر مقدار آلفا اعمال می‌کردند؛ این گویه‌ها حذف و در مرحله‌ی سوم ۸ عامل باقی مانده که ۶۲/۷۷ درصد واریانس کل را تبیین نمودند، به نظر مطلوب آمدند؛ اما پس از انجام تحلیل اکتشافی مشاهده شد گویه شماره ۲۱ (واقع در عامل ۵) مقدار بار عاملی استاندارد شده کمتر از ۰/۳ (۰/۰۴) و مقدار t کمتر از ۱/۹۶ (۰/۸۴) را گزارش کرده است؛ لذا این گویه حذف شد و برای مرحله چهارم تحلیل اکتشافی انجام شد که در نتیجه آن همه ۲۸ گویه باقی مانده در قالب ۸ عامل ۶۳/۷۵ درصد واریانس کل را تبیین نموده و حفظ شدند.

دکتری متغیر بوده که از بین آن، بیشترین تعداد سطح تحصیلات کارشناسی (۵۷/۴) % معادل ۱۸۶ نفر) و کمترین تعداد (۳/۴) % معادل ۱۱ نفر) سطح تحصیلات دکترا را داشته‌اند.

بررسی روایی سازه ابزار با استفاده از تحلیل عاملی

در ابتدا اقدام به انجام تحلیل عاملی اکتشافی شد. انجام هر تحلیل آماری منوط به رعایت پیش‌فرض‌های آن تحلیل است؛ پیش‌فرض تحلیل اکتشافی نیز دارا بودن شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) بالاتر از ۰/۷ است. مطابق جدول (۱) شاخص کفایت نمونه‌برداری بالاتر از ۰/۷ حاصل شده است؛ از این رو مجاز به انجام تحلیل اکتشافی هستیم.

جدول ۱. شاخص کفایت نمونه‌برداری

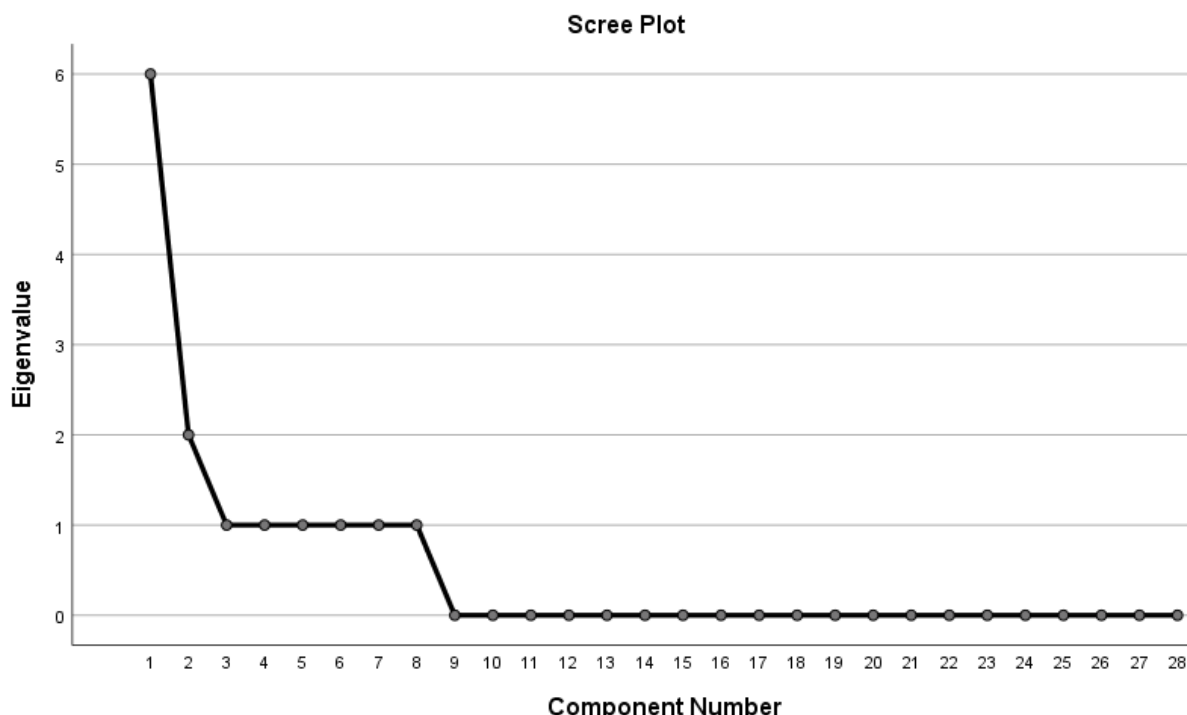
مقدار	شاخص
۰/۸۲	کاپیز مایر اولکین
۴۱۲/۷۱۴	کرویت بارلت/ کای اسکولر
۵۶۱	درجه آزادی
۰/۰۱	سطح معناداری

در اولین تحلیل اکتشافی انجام شده بدون فیکس کردن عامل‌ها؛ تعداد ۹ عامل شناسایی شد که ارزش ویژه اولیه بالاتر از ۱ را کسب نمودند.

جدول ۲. توضیح واریانس با چرخش عامل‌ها در تحلیل اکتشافی چهارم

عامل	ارزش ویژه اولیه		مجموع مربعات بارها پس از چرخش	
	جمع	درصد واریانس	جمع	درصد واریانس
۱	۶/۹۱	۲۴/۷۰	۳/۲۱	۱۱/۴۶
۲	۲/۳۹	۸/۵۳	۲/۷۲	۲۱/۱۷
۳	۱/۸۹	۶/۷۶	۲/۷۰	۳۰/۸۱
۴	۱/۵۶	۵/۵۷	۲/۱۸	۳۸/۵۸
۵	۱/۴۹	۵/۳۲	۱/۸۹	۴۵/۳۵
۶	۱/۳۷	۴/۹۱	۱/۸۴	۵۱/۹۱
۷	۱/۲۰	۴/۲۹	۱/۸۱	۵۸/۳۹
۸	۱/۰۳	۳/۶۷	۱/۵۰	۶۳/۷۵
۹	۰/۹۱	۳/۲۶		

مطابق جدول (۲) پس از اعمال چرخش متعامد جهت انتخاب بهترین قرارگیری بارها، تعداد ۸ عامل ارزش ویژه بالاتر از ۱ را کسب کرده‌اند که روی هم رفته ۶۳/۷۵ درصد واریانس کل را تبیین کرده‌اند. نمودار سنگریزه (نمودار ۱) تأیید کننده این یافته است.



نمودار ۱. نمودار سنگریزه‌ای

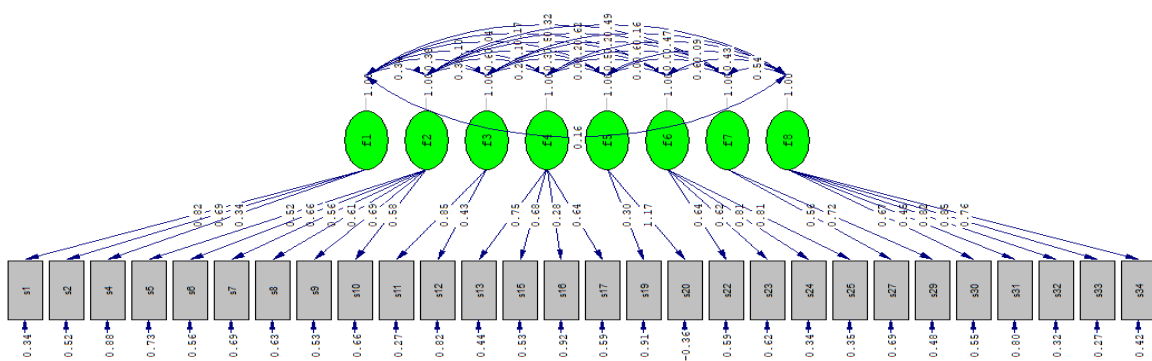
جدول ۳. بارعاملی هر گویه پس از چرخش به تفکیک عامل

بار عاملی پس از چرخش	عامل‌ها و متن گویه مربوطه
	عامل ۱: تمایل به مراقبت از دانش‌آموزان به جای سختگیر بودن با آنها
۰/۸۶۵	۱. از نظر من سخت گیر بودن با دانش‌آموزان سخت است؛ زیرا می‌خواهم آنها هم زمان مرا دوست داشته باشند.
۰/۷۳۶	۲. از نظر من سخت گیر بودن با دانش‌آموزان سخت است؛ زیرا در عین حال می‌خواهم جو کلاس خوب باشد.
حذف	۳. از نظر من برخورد دوستانه با دانش‌آموزان و در عین حال برقراری نظم در کلاس شلوغ سخت است.
۰/۴۹۸	۴. از نظر من سخت گیری با دانش‌آموزان آزار دهنده است، زیرا فکر نمی‌کنم این سخت گیری متناسب با آنچه من هستم باشد. (این سخت گیری با شخصیت من سازگار نیست)
	عامل ۲ (ادغام عامل ۲ و ۳) احساس اینکه با شما مانند یک دانش‌آموز رفتار کنند در مقابل مسئولیتی که بر عهده دارید- احساس هم نوع بودن در مقابل مسئولیت پذیری به عنوان یک معلم
۰/۶۵۵	۵. در مدرسه‌ای که کار می‌کنم می‌خواهم به عنوان یک معلم تمام عیار دیده شوم؛ اما نمی‌دانم چگونه می‌توانم بدون مزاحمت این تغییر را ایجاد کنم.
۰/۶۵۹	۶. شیوه‌های رفتار با من، شبیه رفتاری است که با دانش‌آموز در مدرسه دارند (با من شبیه دانش‌آموزان رفتار می‌شود)؛ اما من واقعاً می‌خواهم به عنوان یک معلم دیده شوم.
۰/۷۱۸	۷. خودم را مانند معلم در مدرسه می‌بینم؛ اما همکارانم همانند یک دانش‌آموز مرا می‌بینند.
۰/۶۱۵	۸. من دوست دارم با دانش‌آموزان شوخی کنم؛ اما به عنوان یک معلم تعیین مرز آن دشوار است.
۰/۵۷۵	۹. من دوست دارم با بچه‌ها بازی‌های سرگرم کننده داشته باشم؛ اما می‌ترسم بیش از حد پیش بروم تا جایی که دانش‌آموزان دیگر مرا جدی نگیرند.
۰/۴۳۶	۱۰. در کلاس احساس معلم بودن را دارم؛ اما مانند در نقش حرفه ای ام در خارج از کلاس دشوار است.
	عامل ۳: تجربه مشکلات با حفظ فاصله عاطفی
۰/۶۱۰	۱۱. من در مورد مشکلات شخصی برخی از دانش‌آموزان بسیار نگران هستم؛ زیرا نمی‌توانم کاری را که می‌خواهم برای آنها انجام دهم.
۰/۷۵۳	۱۲. من نسبت به شاگردانم بسیار متعهد هستم و بعضی اوقات نمی‌توانم مشکلات شخصی آنها را کنار بگذارم.
	عامل ۴: تجربه تعارض بین جهت گیری شخصی و دیگران در مورد یادگیری تدریس
۰/۵۷۰	۱۳. احساس می‌کنم در آموزش، مطالبی که می‌تواند به عملکرد درست من در مدرسه منجر شود را به خوبی یاد نمی‌گیرم.

۱۴. من باید در شیوه‌ی آموزش کارهای زیادی انجام دهم؛ اما هدف یادگیری همیشه شفاف نیست.
۱۵. این تجربه را دارم که در طول دوره‌ی آموزش، مواردی را که مربوط به یادگیری تدریس بهتر بود را یاد نگرفته‌ام.
۱۶. احساس می‌کنم تکالیف در آموزش همیشه نیازهای من را برآورده نمی‌کند.
۱۷. از نظر من انجام کارهایی که در مدرسه از من انتظار می‌رود سخت است؛ زیرا در آموزش‌های خود چیزهای درستی نیاموخته‌ام.
- عامل ۵: احساس وابستگی به یک مربی در مقابل تمایل به تدریس با یک روش شخصی
۱۸. من باید به روش معینی که از مربی خود آموخته‌ام؛ تدریس کنم، اما آن شیوه تدریس برای من مناسب نیست.
۱۹. من دوست دارم ایده‌های خودم را بررسی کنم و با دانش آموزان به روشی متفاوت از مربی خود رفتار کنم.
۲۰. من می‌خواهم از یک طرف به مربی ام گوش دهم، زیرا آن شخص مرا ارزیابی می‌کند، اما از طرف دیگر، فکر می‌کنم باید سعی کنم به روش خودم تدریس کنم.
۲۱. پیدا کردن تعادل بین دیدگاه‌های آموزشی من و مربی ام، دشوار است.
- عامل ۶: تمایل به سرمایه‌گذاری در زندگی خصوصی در مقابل احساس فشار برای صرف وقت و انرژی در محل کار
۲۲. من می‌خواهم وظیفه خود را به عنوان معلم به خوبی انجام دهم؛ اما این نکته را آزار دهنده می‌دانم که برای این کار باید از گذراندن وقت با خانواده و دوستان صرف نظر کنم.
۲۳. من خسته‌ام از اینکه اغلب کارهای زیادی در مدرسه دارم که هنوز تمام نشده‌اند؛ در حالی که زمان رفتن به خانه فرارسیده است.
۲۴. از نظر من تقسیم وقت بین آموزش از یک طرف و دوستان و خانواده از طرف دیگر دشوار است.
۲۵. از نظر من پیدا کردن تعادل مناسب بین زمان برای آموزش در مدرسه و زمان برای خودم، خانواده و یا دوستان دشوار است.
- عامل ۷: تدریس در کلاسهای شهری
۲۶. من دوست دارم در کلاسی واقع در یک منطقه شهری تدریس کنم؛ اما نسبت به خواسته‌ام شک دارم؛ زیرا به نظرم سخت است.
۲۷. من فکر می‌کنم در درس‌های خودم باید ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی آن منطقه را در نظر بگیرم؛ اما این کار را سخت می‌دانم؛ زیرا آن‌ها گاهی با دیدگاه‌های من مغایر هستند.
۲۸. تنوع فرهنگی در کلاس برایم تجربه ارزشمندی است؛ اما در یک زمان کنار آمدن با آن برایم سخت است.
۲۹. از نظر من توجه به ارزشمندی تفاوت‌ها و در عین حال مراقب شباهت‌ها بین شاگردان بودن سخت است.
- عامل ۸: عوامل شخصی در مقابل حرفه‌ای
۳۰. من نمی‌خواهم آموزش را ترک کنم؛ اما بیشتر از قبل احساس می‌کنم تدریس برای من مناسب نیست.
۳۱. من نمی‌خواهم آموزش را ترک کنم؛ اما فکر نمی‌کنم که معلم بودن با جاه طلبی‌هایم سازگار باشد.
۳۲. اگرچه دوست دارم تدریس کنم؛ اما شک دارم که همچنان معلم باشم.
۳۳. من نمی‌خواهم آموزش را ترک کنم؛ اما شک دارم که آیا می‌خواهم معلم باشم.
۳۴. اگرچه فکر می‌کنم معقولانه تدریس می‌کنم؛ اما شک دارم که همچنان معلم باشم.

به منظور تأیید عوامل شناسایی شده در نتیجه انجام چرخش متعامد (واریمکس) در نرم‌افزار SPSS، از نرم‌افزار Lisrel نسخه 8.80 استفاده شد.

در جدول (۳) بار عاملی به تفکیک هر عامل پس از اعمال چرخش واریمکس و با فیکس کردن بار روی ۰/۳ محاسبه شده است.



می‌آید که تا چه حد پارامترهای برآورد شده (به لحاظ اندازه و علامت) با مشخصات نظریه مطابقت دارند. به منظور انجام تحلیل عاملی تأییدی از نرم‌افزار lisrel نسخه‌ی ۸/۸۰ بهره گرفته شد. شاخص‌های برازش در پژوهش حاضر به استثنا شاخص CFI همگی مطلوب حاصل شدند. میزان کای اسکوتر نسبی نیز کمتر از ۳ و به مقدار ۲/۷۲ به دست آمد که نشانه برازش مطلوب مدل می‌باشد. مقایسه این یافته با یافته‌های سازنده این مقیاس میسر نبود؛ زیرا سازندگان این مقیاس تنها به ارائه تحلیل عاملی اکتشافی اکتفا نموده‌اند.

جهت بررسی اعتبار ابزار نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای همه عوامل و نیز برای کل مقیاس بالاتر از ۰/۷ به دست آمد. این یافته با یافته‌های Hanna و همکاران (۲۰۱۹) و Hanna (۲۰۲۰) همسو بوده است. Hanna و همکارانش (۲۰۱۹) در پژوهش خود مقدار آلفای کرونباخ را به ترتیب برای کلیه‌ی عوامل ۰/۷۱، ۰/۸۰، ۰/۸۴، ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۸۰، ۰/۷۵ و ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۵۳، ۰/۷۲، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۳ به دست آمد. در خصوص عامل چهارم که مقدار آلفای کرونباخ ۰/۵۳ را گزارش کرده است، اگر توجه خود را به همبستگی هر گویه با عامل معطوف نماییم مشاهده می‌کنیم که گویه‌ی شماره‌ی ۱۶ همبستگی بسیار ناچیز حتی کمتر از ۰/۳ با سایر گویه‌های موجود در این عامل داشته است؛ لذا توصیه می‌گردد این گویه از عامل مربوط حذف گردد.

در این پژوهش ۶ گویه با محتوای زیر حذف گردید که دلیل حذف آن‌ها را می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی یا ایرادهای احتمالی که بر ترجمه وارد بوده است؛ نظیر نامفهوم بودن آن، نسبت داد.

گویه‌های حذف شده:

۳: از نظر من برخورد دوستانه با دانش‌آموزان و در عین حال برقراری نظم در کلاس شلوغ سخت است.

از جمله تغییرات فرهنگی که می‌تواند در پاسخ دادن به این گویه اثرگذار باشد این مطلب است که در

پژوهشگر قادر است برازش مدل را مورد ارزشیابی قرار دهد. او از طریق ملاحظه مقادیر شاخص‌های برازش در مورد برازش آماری مدل به قضاوت می‌نشیند. شاخص مجذورکای از مهم‌ترین و رایج‌ترین شاخص‌هایی است که پژوهشگران برای تعیین موقعیت برازش کلی مدل گزارش می‌نمایند. علاوه بر این شاخص‌های متعددی برای بررسی برازش کلی مدل وجود دارد که آزمون نیکویی برازش (GFI)، شاخص ریشه میانگین پسماند (RMS, RMR, RMSR)، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص تاکر لویس (TLI)، شاخص برازندگی بنتلر (BFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) از جمله مهم‌ترین و پرکاربردترین آن‌ها به شمار می‌روند (Homan, 2010).

تفسیر مناسب از شاخص‌های برازندگی مستلزم تصمیم پژوهشگر در رابطه با نقاط بحرانی یا نقاط برش مقادیر این شاخص‌ها است که لازم است در این پژوهش به آن‌ها استناد گردد؛ به عنوان مثال مقدار مجذور کای در ارتباط با درجه‌ی آزادی (df) و به صورت محاسبه نسبت مجذور کای به درجه آزادی تعیین می‌شود و مدل‌هایی برازش خوب را نشان می‌دهند که در آن‌ها مقدار این نسبت نزدیک به یک باشد. اغلب پژوهشگران فرضیه‌ی برازش مدل‌هایی را که دارای نسبت مجذور کای بزرگتر از ۲ باشند، رد می‌کنند؛ در صورتی که بیرن مقدار کمتر از ۳ را به عنوان مطلوب پیشنهاد کرده است. پژوهشگران معمولاً بیش از یک شاخص را گزارش می‌کنند که بسته به تناسب آن‌ها با مقتضیات تحلیل (از جمله حجم نمونه، نوع و مقیاس داده‌ها) و نیز شرایط گزارش هر شاخص است؛ اما به طور کلی اگر تعداد بیشتری از شاخص‌ها برازش خوبی را نمایش دادند، پژوهشگر می‌تواند اطمینان بیشتری را به خوانندگان در مورد مناسب بودن مدل بدهد. در واقع لازم است تعادل ظریفی بین ملاحظات نظری و یافته‌های آماری برآورد شده برقرار گردد (Homan, 2010). اگر مدل برازش آماری خوبی داشت، این سؤال پیش

با شیوهی نمونه‌گیری تصادفی و با توزیع مداد کاغذی البته پس از مرتفع شدن محدودیت‌های مرتبط با شیوع ویروس کووید-۱۹؛ انجام شود و یافته‌های با یافته‌های حاضر مورد مقایسه قرار گیرد و آنگاه تصمیم‌گیری شود. بررسی اعتبار ابزار با استفاده از روش بازآزمون نیز پیشنهاد می‌گردد. پس از تصمیم‌گیری نهایی در خصوص روایی و اعتبار ابزار مذکور، پیشنهاد می‌شود نمرات تُرم به تفکیک جنسیت برای تک تک عوامل با روش رتبه درصدی یا نمرات Z و T محاسبه و گزارش گردد. با توجه به اینکه پژوهش‌هایی مشابه با این پژوهش جهت تبیین نتایج یافت نشد، پیشنهاد می‌شود سایر شاخص‌های روانسنجی موجود در نظریه‌های جدید نظریه دشواری، حدس، شاخص تشخیص و نیز شاخص توانایی برآورد گشته تا پژوهشگران آتی بتوانند پژوهش حاضر را به عنوان یک پژوهش بنیادی مبنای کار خود قرار دهند. پیشنهاد می‌شود متغیرهای اثرگذار نظیر فرسودگی و رضایت شغلی بصورت همبسته با تنش هویت حرفه‌ای در نظر گرفته شده و میزان اثرگذاری این متغیرها اندازه‌گیری شود. پیشنهاد می‌شود از این ابزار در مصاحبه‌های گزینش معلمان استفاده شود. با توجه به اینکه دانشجویان تربیت معلم پس از قبولی در کنکور سراسری، استخدام آموزش و پرورش خواهند شد، پیشنهاد می‌شود از این مقیاس در گزینش آن‌ها استفاده گردد. پژوهشگران می‌توانند از این مقیاس در پژوهش‌هایی که به نوعی هویت حرفه‌ای می‌تواند متغیری مداخله‌گر و یا میانجی باشد، استفاده نمایند.

کشور ما، آزادی‌هایی که مثل کشورهای خارج در کلاس‌های درس به دانش‌آموزان داده می‌شود محدودتر می‌باشد. از طرفی نکته حائز اهمیت مختلط بودن جنسیت در کلاس‌های درس کشورهای خارج و بالعکس تک جنسیتی بودن کلاس‌های داخل کشور می‌باشد که طبیعتاً تفاوت‌هایی در رفتار معلم با دانش‌آموز ایجاد می‌کند.

۱۴: من باید در شیوهی آموزش کارهای زیادی انجام دهم؛ اما هدف یادگیری همیشه شفاف نیست.
۱۸: من باید به روش معینی که از مربی خود آموخته‌ام؛ تدریس کنم؛ اما آن شیوه تدریس برای من مناسب نیست.

۲۱: پیدا کردن تعادل بین دیدگاه‌های آموزشی من و مربی‌ام، دشوار است.

۲۲: من دوست دارم در کلاسی واقع در یک منطقه شهری تدریس کنم؛ اما نسبت به خواسته ام شک دارم؛ زیرا به نظرم سخت است.
۲۸: تنوع فرهنگی در کلاس برایم تجربهی ارزشمندی است؛ اما در یک زمان کنار آمدن با آن برایم سخت است.

شاید بتوان علت حذف این ۵ گویه را به ابهامی که از متن آن بر می‌آید و در نتیجه به ترجمه آن نسبت داد.

عدم ارتباط مستقیم با پاسخ‌دهندگان جهت توضیحات در صورت بروز سوال برای پاسخ دهندگان و جمع آوری نمونه همراه با شیوع ویروس کووید-۱۹ از محدودیت‌های پژوهش بوده است؛ لذا احتمال می‌رود متغیرهایی خارج از کنترل پژوهشگر بوده که بر پاسخ‌های شرکت کنندگان اثر گذاشته است. محدودیت‌های ناشی از ترجمه که قابل چشم‌پوشی نیست؛ لذا پیشنهاد می‌شود بخش میدانی کار مجدد

References

- Abdollahi, B., Safari, A. (2016). Investigating the Basic Barriers to Teachers' Professional Development, *Educational Innovation Quarterly*, 58, 99-134. [in Persian].
- Ali Salimi, I., Mustafa Alaei, M., Najarbaghsiah, R. (2016). Past, Present, and Ideal Professional Identity of English Teachers: Measuring the Impact of Teaching Experience on Professional Identity. *Linguistic research in foreign languages*, 6 (2), 303-320. [in Persian].
- Anspal, T., Leijen, A., & Lofstrom, E. (2018). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
- Askari, H., Tajuddin, Z., Khatib, M. (2015). Identity, professional development and cognitive status of native and non-native English teachers: A study of their divergence and perceptual convergence. Government - Ministry of Science, Research, and Technology - Allameh Tabatabai University - Faculty of Literature and Humanities. [in Persian].
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gedik, P. K., & Ortactepe, D. (2017). Teacher identity (re) construction within professional learning Communities: The role of emotions and tensions. Hershey, PA: IGI Global.
- Geerdink, G., & Beer, de (2013). Meer mans. Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit. [More men. Training student teachers with eye for diversity and quality]. The Netherlands: Garant: Appeldoorn.
- Gungor, F. (2017). The tensions between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 19, 13-27.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 21-33.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67, 291-305.
- Heydari Naghdali, J., Attaran, M., Haji Hosseinejad, Gh.R. (2013). Experiences of the period of study and the formation of the teacher's professional identity: a self-ethnographic research, *Iranian Anthropological Research*, 3 (1), 7-28. [in Persian].
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Lim, H. W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27, 969-981.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijjaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Shah Mohammadi, N. (2014). The position of teachers' professional competence in Germany. *Teacher Development*, (2), 45-42. [in Persian].
- Smith, L. A., Anderson, V., & Blanch, K. (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards. *Teaching and Teacher Education*, 54, 107-116.
- van Diepe, R., Geldens, J., & Wubbels, T. (2016). Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen [Tensions in the professional identity experienced by first-year student teachers and the relationship with their students]. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 33-44.
- Warner, C. K. (2016). Constructions of excellent teaching: identity tensions in preservice english teachers. *National Teacher Education Journal*, 9(1), 5-15.
- Woolhouse, C., Bartle, P., Hunt, E., & Balmer, D. (2013). Language learning, cultural capital and teacher identity: teachers negotiating the introduction of French into the primary curriculum. *Language Learning Journal*, 41, 55-67.