

**Teacher Professional Identity Questionnaire: The Case of EFL Prospective Teachers**

**Abolfazl Khodamoradi <sup>1</sup>**

**Department of English, Farhangian University, Tehran, Iran**

**Mohammad Hadi Mahmoodi**

**Department of English, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran**

**Mojtaba Maghsoudi**

**Department of English, Farhangian University, Tehran, Iran**

*Received: 19 January 2021      Accepted: 11 May 2021*

**Abstract**

In recent years, teachers' professional identity has been considered the core of their professional development. In line with this novel approach, this study aimed at constructing and validating a questionnaire to assess EFL prospective teachers' professional identity. Through a comprehensive review of related literature and previously-validated scales, the most common subscales and items were carefully identified. After assuring reliability and content validity of the initial questionnaire, a convenience sample of 186 prospective teachers majoring in teaching English as a foreign language filled out the questionnaire. The results of the confirmatory and exploratory factor analyses indicated that the professional identity of the target group consists of seven components, namely, task orientation (6 items), professional commitment (4 items), self-concept (7 items), self-efficacy (5 items), career motivation (9 items), job attachment (5 items) and collective identity (4 items). Therefore, the validated questionnaire can be used for assessing EFL prospective teachers' professional identity. This questionnaire can be used as a suitable instrument to assess the professional identity of applicants to teacher education programs and assess the formation and evolution of the professional identity in the target group from admission to graduation.

**Keywords:** Professional Identity, Questionnaire Validation, Factor Analysis, Prospective Teachers

---

1. Corresponding Author. Email: khodamoradi@cfu.ac.ir

## طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی

ابوالفضل خدامرادی\* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

محمدهادی محمودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

مجتبی مقصودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

### چکیده

هویت شغلی معلمان به عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. همگام با این رویکرد نوین، این پژوهش با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی انجام پذیرفت. با مطالعه ادبیات تحقیق در حوزه هویت شغلی معلمان و بررسی پرسشنامه‌های طراحی شده، عوامل و گویه‌های مرتبط با این مؤلفه انتخاب شدند. پس از اطمینان از پایایی و روایی محتوایی، پرسشنامه‌ای با ۴۵ گویه ساخته و توسط ۱۸۶ نفر از دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تکمیل شد. به منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد هویت شغلی دانشجویان این رشته از هفت عامل نگرش‌های حرفه‌ای (۶ گویه)، تعهد شغلی (۴ گویه)، خودپنداری (۷ گویه)، خودکارآمدی (۵ گویه)، انگیزه شغلی (۹ گویه)، تعلق شغلی (۵ گویه) و هویت جمعی (۴ گویه) تشکیل شده است. لذا پرسشنامه طراحی شده قابلیت سنجش هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی را دارد. این پرسشنامه می‌تواند به عنوان یک ابزار مناسب برای سنجش هویت شغلی متقاضیان ورود به دانشگاه‌های تربیت معلم مورد استفاده قرار گرفته و سیر تحول هویت شغلی آنها را در طول دوره تحصیل از پذیرش تا دانش‌آموختگی مورد ارزیابی قرار دهد.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل عاملی، دانشجویان، هنجاریابی پرسشنامه، هویت شغلی

\* نویسنده مسئول khodamoradi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۱

## ۱. مقدمه

در سال‌های اخیر مقوله هویت<sup>۱</sup> در بسیاری از حوزه‌ها از جمله فلسفه (نونان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)، جامعه‌شناسی (برنستین و اولسن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)، روانشناسی رشد (بوسما و کونن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) و اقتصاد (آکرلوف و کرانتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰)، مورد بررسی قرار گرفته است. هویت شغلی<sup>۶</sup> به‌عنوان یکی از انواع هویت نیز در بسیاری از حوزه‌ها از جمله پزشکی (پرت، راکمان و کوفمان<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶) فناوری ارتباطات (خاپووا و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷) و حقوق (ماذر، مکوین و مایمن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱) مورد توجه قرار گرفته است. حوزه آموزش نیز از این قاعده مستثنا نبوده و تحقیقات فراوانی در این حوزه صورت پذیرفته است. به عقیده بیجاارد، میجر و ورلوپ<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴) بیشتر تحقیقات صورت گرفته پیرامون هویت شغلی در حوزه آموزش صورت گرفته است.

هویت به‌طور کلی به ادراک فرد از رابطه بین خود و جهان پیرامونش و چگونگی شکل‌گیری این رابطه اطلاق می‌شود (نورتن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸). هویت شغلی معلمان به‌عنوان زیرشاخه‌ای از هویت، اساساً، به این مقوله می‌پردازد که معلمان چگونه خودشان را در ارتباط با حرفه معلمي و محیط آموزشی ارزیابی می‌کنند (سوگرو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵). لذا هویت شغلی در یک شبکه درهم‌تنیده متشکل از عوامل درونی همچون نگرش، شخصیت و انگیزه با عوامل محیطی همچون تعامل با همکاران و الزامات سازمانی شکل گرفته و به‌طور مستمر تعدیل می‌گردد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران، نقطه شروع فرایند شکل‌گیری هویت شغلی یک معلم به سال‌های تحصیل وی در مدارس

1. identity
2. Noonan
3. Bernstein & Olsen
4. Bosma & Kunnen
5. Akerlof & Kranton
6. professional identity
7. Pratt, Rockmann, & Kaufmann
8. Khapova, Arthur, Wilderom, & Svensson
9. Mather, McEwen, & Maiman
10. Beijaard, Meijer, & Verloop
11. Norton
12. Sugrue

برمی‌گردد و در طول دوران تحصیل در تربیت‌معلم قوام‌یافته و پس از دانش‌آموختگی به‌عنوان یک قطب‌نما، عملکرد حرفه‌ای وی را هدایت می‌کند. به همین دلیل است که هویت شغلی را هسته اصلی رشد حرفه‌ای معلم‌ان تلقی می‌کنند (کرزواکی و هانولو، ۲۰۱۰).

هویت شغلی معلم به‌عنوان یک چارچوب مفهومی برای چگونه بودن، چگونه عمل کردن و چگونه درک کردن حرفه معلمی از اهمیت خاصی برخوردار است. به دلیل ماهیت پیچیده آن از یک‌سو و اثرگذاری آن بر مؤلفه‌های دیگر از سوی دیگر، بررسی آن در برنامه‌های تربیت‌معلم در صدر اولویت‌ها قرار گرفته است (راجرز و اسکات، ۲۰۰۸). در این حوزه، برخی تحقیقات بر روی رابطه هویت شغلی معلم‌ان و متغیرهای دیگر همچون عزت‌نفس (مطلب زاده و کاظمی، ۲۰۱۸)، کارایی شغلی (روضاتی، ۲۰۱۷)، رضایتمندی شغلی (هونگ، ۲۰۱۰)، عملکرد تحصیلی (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۶) صورت گرفته است. دسته دیگر از تحقیقات بر روی طراحی و هنجاریابی ابزار برای سنجش هویت شغلی معلم‌ان و دانشجومعلم‌ان متمرکز شده‌اند (به‌طور مثال، کارالیس و فلیپو، ۲۰۱۹؛ هانا، ۲۰۲۰).

نظر به اینکه هویت شغلی یک مؤلفه وابسته به محیط است و عوامل فرهنگی-اجتماعی به‌شدت بر کم و کیف آن اثرگذار است (بورک و استس، ۲۰۰۹)، سنجش و ارزیابی آن نیازمند ابزاری است که در محیط آموزشی خاص آن طراحی و هنجاریابی شده باشد. در این راستا، این پژوهش باهدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلم‌ان رشته دبیری زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان انجام پذیرفت. در طول دو دهه اخیر بیش از ۲۰ پرسشنامه برای سنجش

1. Krzywacki & Hannula
2. Rodgers & Scott
3. Motallebzadeh & Kazemi
4. Rozati
5. Hong
6. Zhang, Hawk, Zhang, & Zhao
7. Karaolis & Philippou
8. Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra
9. Burke & Stets

هویت شغلی معلمان ارائه شده است که بیشتر آنها برای دبیران مقطع متوسطه طراحی شده‌اند (هاننا و همکاران، ۲۰۲۰). لذا پرسشنامه‌های معدودی برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان طراحی شده است. از آنجاکه بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص هویت بر یادگیری زبان دوم متمرکز شده‌اند (نورتن و توهی، ۲۰۱۱)، طراحی پرسشنامه سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان دبیری زبان انگلیسی از اهمیت زیادی برخوردار است. طراحی چنین ابزاری می‌تواند به متصدیان حوزه تربیت معلم کمک کند با ارزیابی هویت شغلی داوطلبان ورود به حرفه دبیری زبان انگلیسی، گزینش اولیه را با دقت بیشتری انجام دهند. همچنین این ابزار می‌تواند تصویری از فرایند شکل‌گیری هویت شغلی این دانشجومعلمان در اختیار برنامه‌ریزان قرار دهد.

## ۲. پیشینه پژوهش

هویت به‌طور کلی و هویت شغلی به‌طور خاص به‌عنوان یکی از حوزه‌های جدید تحقیقات در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (آکرمان و میجر، ۲۰۱۱). در معنی لغوی، هویت به معنای «تلاش آگاهانه، مستمر و دائمی کنشگران برای پاسخگویی به پرسش چیستی و کیستی و نحوه شناسایی و معرفی خود در برابر دیگری است» (شاوردی و حیدری، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۵). در بررسی جامعی که بیچاره و همکارانش در سال ۲۰۰۴ با محوریت هویت شغلی انجام دادند، تحقیقات صورت گرفته در این حوزه به سه دسته کلی تقسیم‌بندی گردید: دسته اول تحقیقات بر فرایند شکل‌گیری هویت شغلی متمرکز شده بودند. دسته دوم تحقیقات با هدف تعیین ویژگی‌های هویت شغلی معلمان انجام شده بودند. دسته سوم، تحقیقاتی بودند که هویت شغلی را از طریق روایت‌های معلمان به تصویر کشیده بودند. در این پژوهش مروری مشخص گردید برخلاف انتظار، هنوز تعریف جامعی از هویت شغلی معلمان

1. Norton & Toohey
2. Akkerman & Meijer

ارائه نشده است و چارچوب مفهومی جامعی که اکثریت بر آن توافق جمعی داشته باشند در ادبیات این حوزه شکل نگرفته است (کارنیروس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

دلیل پراکندگی آراء و نظرات در این حوزه کم‌وبیش نوظهور می‌توان این باشد که در راستای نگاه نظام‌مند به مؤلفه‌های آموزش، هویت شغلی نقطه تلاقی مؤلفه‌های فردی، حرفه‌ای و اجتماعی است. لذا می‌توان گفت هویت شغلی معلمان برآیند اثرگذاری مؤلفه‌های درونی و بیرونی است که ذهنیت معلمان از خودشان را به‌عنوان یک معلم شکل می‌دهد (اولسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). در این رویکرد، هویت شغلی معلم، برداشتی است که یک معلم با رجوع به تعامل بین عناصر فردی و مؤلفه‌های محیطی در مقطع مشخصی از زمان شکل می‌دهد. البته این رویکرد فراورده‌محور به این معنی نیست که هویت شغلی معلمان ماهیت ایستا دارد. درواقع این مؤلفه درونی در مقابل تأثیرات محیطی ایمن نبوده و با گذر زمان بازآفرینی مستمر را تجربه می‌کند (اولسون، ۲۰۱۰).

پویا و سیال بودن هویت شغلی به این معنی نیست که این فرایند به‌سادگی محقق می‌شود. کورتاگن<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) بر این باور است که فرایند تغییر هویت شغلی معلمان یک فرایند سخت و گاهی غیرممکن است و در بسیاری از موارد با شکست مواجهه می‌شود. لذا به نظر می‌رسد تلاش‌ها برای خلق و بازآفرینی هویت شغلی اثربخش در معلمان باید در مراحل ابتدایی زندگی حرفه‌ای آنها آغاز می‌شود. در این راستا به دلیل انعطاف‌پذیری دانشجومعلمان و نومعلمان، دوره تربیت معلم و سال‌های نخست ورود به عرصه معلمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در دوره تربیت معلم، دانشجومعلمان با هدف کسب شایستگی‌های حرفه‌ای، دانش، مهارت و بینش لازم را از طریق مطالعه منابع و تعامل با اساتیدشان کسب می‌کنند که در شکل‌گیری هویت آنها بسیار مؤثر است (جانسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

1. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman
2. Olsen
3. Korthagen
4. Johnson

نظر به اینکه اولین گام در تربیت معلمان باصلاحیت، گزینش بهترین داوطلبان ورود به دانشگاه‌های تربیت‌معلم است و هویت شغلی نیز یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های سنجش داوطلبان است، مقوله هویت شغلی در حوزه تربیت‌معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. لذا نظر به اهمیت بررسی هویت شغلی دانشجومعلمان، تحقیقات فراوانی پیرامون این مقوله در حوزه تربیت‌معلم صورت گرفته است. طیفی از این تحقیقات با هدف ساخت و هنجاریابی ابزار سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان صورت گرفته است. بدین منظور، محققان با رجوع به تعاریف و چارچوب‌های نظری تلاش کرده‌اند عوامل مرتبط با هویت شغلی دانشجومعلمان و معلمان را مشخص کرده و با استفاده از پژوهش‌های کمی صحت و سقم آنها را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دهند. نظر به عدم اجماع در خصوص تعریف هویت شغلی، عوامل کم‌وبیش متفاوتی به‌عنوان اجزای سازنده هویت شغلی معلم مطرح شده است. خودپنداری، تعهد شغلی، خودکارآمدی، انگیزه شغلی، عزت‌نفس، چشم‌انداز شغلی، رضایتمندی شغلی و رویکرد حرفه‌ای از جمله عواملی هستند که به‌عنوان مهم‌ترین عوامل هویت شغلی معلمان مطرح شده‌اند (کلچترمانس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ دی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). در ذیل به بررسی هر یک از این عوامل پرداخته می‌شود:

- **خودپنداری**<sup>۳</sup>: خودپنداری به قضاوت معلم در خصوص عملکرد واقعی خود اشاره دارد. این قضاوت بدون شک متأثر از بازخوردی است که فرد از محیط پیرامون خود در خصوص عملکردش دریافت می‌کند. رابطه بین هویت شغلی و خودپنداری آن‌چنان عمیق است که هویت شغلی یک فرد را خودپنداری وی از ویژگی‌ها، باورها، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجربیات تعریف می‌کند (اسلی و اسمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

- **تعهد شغلی**<sup>۵</sup>: تعهد شغلی به «فرآیند مستمری که فرد، علاقه‌مندی خود را نسبت به موفقیت و خوشبختی سازمان ابراز می‌دارد، اشاره می‌کند» (بنی‌طبا،

1. Kelchtermans
2. Day
3. self-concept
4. Slay & Smith
5. professional commitment

شاه‌طالبی و کریمی، ۱۳۸۸، ص. ۷۲). این مؤلفه برای تمایز بین معلمان دارای احساس مسئولیت و معلمانی است که منافع شخصی خود را به منافع سازمانی ترجیح می‌دهند، چراکه در حقیقت تعهد شغلی پیوند احساسی مبتنی بر اخلاق معلم با حرفه معلمی است (لی، کارزول و آلن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). تحقیقات نشان داده است تعهد شغلی با خودکارآمدی معلم و رضایتمندی شغلی همبستگی دارد (بوگلر و سومچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

- **خودکارآمدی**<sup>۳</sup>: خودکارآمدی در معنی عام به توانایی فرد در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت اشاره دارد. در حوزه آموزش، خودکارآمدی قضاوت‌های یک معلم پیرامون شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای است که برای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای لازم دارد (چارالامبوس و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد بین خودکارآمدی و تعهد شغلی (کاپارا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) و بین خودکارآمدی و رضایتمندی شغلی رابطه معنی‌داری وجود دارد (چان و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸).

- **انگیزه شغلی**<sup>۷</sup>: انگیزه شغلی در حرفه معلمی به عواملی اشاره دارد که باعث می‌شود فرد حرفه معلمی را انتخاب کرده، در این حرفه بماند و از آن دست نکشد (لatham و پیندر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). لذا می‌توان گفت انگیزه شغلی، فرد را برمی‌انگیزد تا فعالیت‌هایی را در ارتباط با حرفه معلمی آغاز نموده و آنها را به سرانجام برساند. به عقیده آکیلی، کسکین و بویلان<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) این انگیزه‌ها به سه دسته بیرونی، درونی و بشردوستانه<sup>۱۰</sup> تقسیم می‌شوند: انگیزه‌های بیرونی به مؤلفه‌هایی همچون حقوق و مزایا و امنیت شغلی اشاره دارد، انگیزه‌های درونی ناظر بر تأمین نیازهای روان‌شناختی

1. Lee, Carswell, & Allen
2. Bogler & Somech
3. self-ffccccc
4. Charalambous, Philippou, & Kyriakides
5. Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone
6. Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan
7. career motivation
8. Latham & Pinder
9. Akilli, Keskin, & Boylan
10. intrinsic, extrinsic, & altruistic motivation



همچون علاقه و اشتیاق به حرفه معلمی می‌باشند و انگیزه‌های بشردوستانه مربوط به منافی است که جامعه از حرفه معلمی برخوردار می‌شود.

- عزت نفس<sup>۱</sup>: عزت نفس به ارزیابی کلی فرد از قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود اشاره دارد (خززلو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). در واقع عزت نفس را شاخصی از رابطه بین خودپنداری واقعی و خودپنداری ایده‌آل می‌داند. لذا مهم‌ترین منبع این قضاوت بازخوردهایی است که یک معلم از محیط پیرامون خود دریافت می‌کند. تحقیقات نشان داده است که بین عزت نفس و رضایتمندی شغلی (بولوف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹) و بین عزت نفس و هویت شغلی (مطلب‌زاده و کاظمی، ۲۰۱۸) رابطه معنی‌دار وجود دارد.

- چشم‌انداز شغلی<sup>۴</sup>: چشم‌انداز شغلی به معنی برآورده شدن انتظارات یک معلم در حرفه معلمی از منظر اقتصادی و ارتقای شغلی در آینده دور و نزدیک است (کلتچرمانز، ۲۰۰۹). این عامل به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر تصمیمات، احساسات و عملکرد معلمان تأثیر می‌گذارد. رابطه همبستگی چشم‌انداز شغلی با خودکارآمدی در تحقیقات به اثبات رسیده است (کارالیس و فلیپو، ۲۰۱۹).

- رضایتمندی شغلی<sup>۵</sup>: رضایتمندی شغلی به قضاوت‌های مثبت و منفی معلم در خصوص ارزشمندی حرفه معلمی اطلاق می‌شود (ویس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). مؤلفه‌های متعددی در میزان رضایتمندی شغلی معلمان تأثیرگذار هستند که از جمله می‌توان به کیفیت تعامل با دانش آموزان، چالش‌های حرفه معلمی، فرصت‌های نوآوری و خلاقیت و کیفیت روابط اجتماعی با همکاران اشاره کرد. یافته‌های تحقیقی بین رضایتمندی شغلی و تعهد شغلی (کارنیروس و همکاران، ۲۰۱۲) بین رضایتمندی شغلی و

- 
1. self-esteem
  2. Khezerlo
  3. Bullough
  4. future perspective
  5. job satisfaction
  6. Weiss

عزت نفس (بولوف، ۲۰۰۹) و بین رضایتمندی شغلی و خودکارآمدی (کاپارا و همکاران، ۲۰۰۶) رابطه معنی داری را به اثبات رسانده‌اند.

- **جهت‌گیری شغلی**<sup>۱</sup>: جهت‌گیری شغلی به مجموعه باورهای معلم پیرامون اهداف آموزش و روش‌های تدریس اطلاق می‌شود که رفتارها و فعالیت‌های حرفه‌ای وی را جهت‌دهی می‌کند (لموت و انجلز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). این مجموعه باورها به‌عنوان یک صافی عمل می‌کند و عوامل محیطی قبل از اثرگذاری بر رفتار معلم از آن عبور می‌کنند. این دسته از باورها در سه دسته روابط بین معلم و دانش‌آموز، فلسفه آموزش و رویکردهای آموزشی تقسیم می‌شوند (کارالیس و فلیپو، ۲۰۱۹).

در حوزه تحقیقات نظری، برخی مدل‌های مفهومی پیشنهاد شده است که با استفاده از این عوامل به‌عنوان اجزای سازنده سعی کرده‌اند تصویر جامعی از هویت شغلی ترسیم کنند. کلچرمانز (۲۰۰۹/۲۰۰۵) با استفاده از واژه «خودفهمی»<sup>۳</sup> به‌جای هویت شغلی، آن را مشتمل بر پنج مؤلفه خودپنداری، عزت نفس، انگیزه شغلی، جهت‌گیری شغلی و چشم‌انداز آینده معرفی می‌کند. از دیدگاه وی، این پنج مؤلفه، قابلیت بررسی مجزا را دارند، اما تمامی آنها در یک نظام پیوسته، باهم در ارتباط هستند. پژوهش‌های دی (۲۰۰۲) نیز مؤلفه‌های کم‌وبیش مشابهی را برای هویت شغلی معلمان پیشنهاد می‌دهد. از دیدگاه کلچرمانز (۲۰۰۹) تمامی این مؤلفه‌ها در یک چارچوب مفهومی با یکدیگر در تعامل بوده و محصول تعامل فرد با شرایط اجتماعی، فرهنگی و حرفه‌ای وی است. لذا مدل‌های مفهومی ارائه شده برای هویت شغلی معلمان به‌تناسب شرایط اجتماعی-فرهنگی محیط آموزشی دست به انتخاب برخی از عوامل مذکور زده و به‌تبع آن ابزاری برای سنجش هویت شغلی معلمان طراحی و هنجاریابی کرده‌اند.

در حوزه تحقیقات کاربردی نیز تلاش‌هایی با هدف ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی صورت گرفته است. در سال ۲۰۲۰، هانا و همکارانش

---

1. task orientation  
2. Lamote & Engels  
3. self-understanding

پرسشنامه‌ای را برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان آموزش ابتدایی ساخت و هنجاریابی کردند. پرسشنامه آنها دارای ۴۶ گویه بود که ذیل چهار عامل انگیزه، خودپنداری، خودکارآمدی و جهت‌گیری شغلی دسته‌بندی می‌شدند. در پژوهش دیگری که در سال ۲۰۱۹ توسط کارالپس و فلیپو انجام گرفت پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۴۸ گویه تحت پنج عامل طراحی گردید. عوامل انگیزه شغلی (انگیزه درونی، انگیزه بیرونی)، جهت‌گیری شغلی (نگرش‌های ساختگرایانه، ذهنیت‌های سنتی)، خودکارآمدی، تعهد شغلی و چشم‌انداز آینده پنج عاملی بودند که از طریق تحلیل عاملی به‌عنوان عوامل هویت شغلی معلمان استخراج گردید. در پژوهشی دیگری نیز که توسط کانرینوس و همکاران (۲۰۱۲) انجام شد چهار عامل خودکارآمدی، رضایتمندی شغلی، انگیزه شغلی و تعهد شغلی را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی هویت شغلی پیشنهاد گردید. در جامعه این پژوهش، نیز پژوهش خدارحمی، تاج‌الدین کاوردی و خطیب (۱۳۹۱) پیرامون هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی نشان داد حس خودکارآمدی، احساس تعلق به حرفه، انگیزه و اشتیاق برای پیشرفت حرفه‌ای به ترتیب مؤلفه‌های اصلی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی هستند. در دانشگاه فرهنگیان ایران، مقوله هویت شغلی دانشجومعلمان از جمله حوزه‌های بکر پژوهشی به‌حساب می‌آید و تا جایی که محققان این تحقیق بررسی کردند هیچ‌گونه پژوهشی با هدف طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی صورت نگرفته است. شاید دلیل این موضوع نبود ابزار مناسب برای سنجش این متغیر باشد. لذا این تحقیق بر آن شد تا با طراحی و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی راه را برای انجام پژوهش‌های آتی هموار نماید. لازم به یادآوری است که برنامه تربیت‌معلم برای تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور بعد از پانزده سال رکود نسبی، مجدداً، در این دانشگاه با رویکرد و برنامه درسی جدید شروع شده است (شریفی نجف‌آبادی، ۱۳۹۸). لذا نظر به اهمیت هویت شغلی به‌عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن، خلق ابزار مناسب برای سنجش آن از اولویت‌های مهم پژوهشی در این حوزه به‌شمار می‌رود.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق ۱۸۶ دانشجو معلم رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان در پردیس‌های استان مرکزی بودند که به روش «نمونه‌گیری در دسترس»<sup>۱</sup> انتخاب شدند. از این تعداد ۷۱ نفر از شرکت‌کنندگان دانشجو معلم دختر و ۱۱۵ نفر دانشجو معلم پسر بودند. طیف سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۲۴ سال بود و در زمان جمع‌آوری داده‌های این تحقیق، این دانشجویان در سال دوم و سوم تحصیل در مقطع کارشناسی پیوسته رشته دبیری زبان انگلیسی بودند.

#### ۳.۲. طراحی ابزار

طراحی پرسشنامه در سه مرحله صورت گرفت. در مرحله اول تمامی پرسشنامه‌های در دسترس در این حوزه، همچون پرسشنامه اوستونر (۲۰۰۶)، استار و همکارانش (۲۰۰۶) و هانا و همکارانش (۲۰۲۰) مورد بررسی قرار گرفتند و عوامل آنها استخراج گردید. پس از بررسی مبانی نظری هویت شغلی، یازده عامل موجود در پرسشنامه‌ها انتخاب شد و برای بررسی میزان ارتباط آنها با سازه هویت شغلی دانشجومعلمان در جامعه ایران در اختیار پنج متخصص در حوزه تربیت معلم قرار گرفت. با توجه به نظرات مطرح شده، شش عامل نگرش‌های حرفه‌ای، تعهد شغلی، خودپنداری، خودکارآمدی، انگیزه شغلی و تعلق شغلی که بیشترین اولویت را در نظرسنجی‌ها به خود اختصاص داده بودند انتخاب شدند. نظر به اینکه نقش هویت جمعی به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر هویت شغلی غیرقابل انکار است (کاردوسو، باتیستا و گارسیا، ۲۰۱۴)، عامل هویت جمعی<sup>۳</sup> نیز به عنوان هفتمین مؤلفه به شش مؤلفه انتخاب شده اضافه گردید.

1. convenience sampling
2. Cardoso, Batista, & Graça,
3. collective identity

در مرحله دوم تمامی گویه‌های پرسشنامه‌های هویت شغلی و همچنین گویه‌های برخی پرسشنامه‌های سنجش عوامل هفت‌گانه فوق نیز استخراج شد و ۸۶ گویه مرتبط با هویت شغلی انتخاب گردید. گویه‌های انتخاب‌شده در اختیار همان صاحب‌نظران قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا ارتباط گویه‌ها را با هویت شغلی دانشجومعلم‌ان دبیری زبان انگلیسی در جامعه ایران بر روی مقیاس سه سطحی لیکرت (کاملاً مرتبط، مرتبط، غیر مرتبط) مشخص نمایند.

در مرحله سوم، فهرستی متشکل از هفت عامل و ۴۵ گویه که حائز بیشترین امتیاز شده بودند در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا برای هر یک از گویه‌ها، یک از عوامل هفت‌گانه را انتخاب کرده و مواردی که می‌بایست به صورت معکوس نمره‌گذاری شوند را مشخص کنند. لازم به یادآوری است که ریزش عامل‌ها و گویه‌ها به هفت عامل و ۴۵ گویه به دلیل بود که برخی از گویه‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی معنایی و محتوایی داشتند. لذا با توجه به نظرات متخصصان، پرسشنامه اولیه با ۴۵ گویه تحت هفت عامل طراحی شد. این پرسشنامه در «گوگل فرم» بارگذاری شد و از ۱۲ نفر از دانشجومعلم‌ان رشته دبیری زبان انگلیسی خواسته شد آن را تکمیل نموده و سپس نظراتشان را در خصوص سهولت فهم گویه‌ها و مشکلات احتمالی تکمیل پرسشنامه به طراحان منعکس کنند. بر اساس نظرات مطرح‌شده، پاره‌ای تغییرات لفظی و مفهومی در پرسشنامه اعمال گردید و نسخه نهایی با همان ۴۵ گویه با هدف جمع‌آوری داده‌ها برای تحلیل عاملی در سامانه بارگذاری گردید. پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای سنجش پایایی پرسشنامه از روش «آلفای کرونباخ» و برای سنجش روایی آن از «تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی» استفاده گردید.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در گام اول به منظور اندازه‌گیری و بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. در جدول ۱، مشخصه‌های آماری ۴۵ گویه آزمون مشتمل بر میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی هر گویه با نمره کل و تأثیر حذف هر یک از

گویه‌ها در آلفای کرونباخ نشان داده شده است. آمار توصیفی نشان داد میانگین نمره‌های پاسخ به ۴۵ گویه پرسشنامه بین مقدار ۲/۴۲ (گویه شماره ۴۰) و ۴/۳۹ (گویه شماره ۳) است. آلفای کرونباخ کل ۰/۷۵ محاسبه شد که نشان از پایایی قابل قبول پرسشنامه داشت. با حذف هر یک از گویه‌های آزمون، ضریب آلفا در حد معنی داری افزایش نیافت؛ بنابراین حذف هیچ‌یک از گویه‌های آزمون ضروری نبود.



جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی گویه‌ها با نمره کل و آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه

گویه	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی هر گویه با نمره کل	آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه
۱	۴/۱۲	۰/۷۲۸	۰/۲۷۸	۰/۷۴۴
۲	۳/۹۲	۰/۷۷۷	۰/۲۴۷	۰/۷۴۵
۳	۴/۳۹	۱/۰۷۱	۰/۲۰۴	۰/۷۴۷
۴	۴/۰۱	۰/۷۶۰	۰/۲۷۲	۰/۷۴۴
۵	۴/۰۲	۰/۸۹۷	۰/۱۶۹	۰/۷۴۸
۶	۴/۲۸	۰/۹۲۳	۰/۲۶۹	۰/۷۴۴
۷	۳/۵۵	۱/۰۸۶	۰/۰۸۱	۰/۷۵۲
۸	۳/۹۵	۱/۰۱۵	۰/۲۰۳	۰/۷۴۷
۹	۳/۸۵	۱/۰۴۴	۰/۰۲۱	۰/۷۵۵
۱۰	۴/۱۲	۰/۹۱۹	۰/۱۹۳	۰/۷۴۷
۱۱	۴/۳۸	۰/۷۱۹	۰/۱۷۶	۰/۷۴۸
۱۲	۳/۵۲	۱/۲۰۰	۰/۲۳۸	۰/۷۴۵
۱۳	۳/۸۷	۱/۰۵۴	۰/۳۰۳	۰/۷۴۲
۱۴	۴/۲۵	۰/۶۶۰	۰/۲۴۹	۰/۷۴۶
۱۵	۴/۰۵	۰/۷۹۰	۰/۲۹۴	۰/۷۴۴
۱۶	۳/۶۹	۰/۹۳۴	۰/۳۷۸	۰/۷۳۹
۱۷	۳/۷۳	۱/۰۷۷	۰/۳۹۲	۰/۷۳۸
۱۸	۳/۵۴	۱/۰۱۴	۰/۲۶۰	۰/۷۴۴
۱۹	۳/۸۵	۱/۰۴۴	۰/۰۱۵	۰/۷۵۵
۲۰	۳/۲۳	۱/۲۲۸	۰/۰۵۹	۰/۷۵۴
۲۱	۲/۶۱	۰/۸۸۳	۰/۰۲۶	۰/۷۵۵
۲۲	۳/۲۴	۰/۷۴۸	۰/۰۶۳	۰/۷۵۱
۲۳	۴/۱۲	۰/۷۲۱	۰/۰۲۳	۰/۷۵۲
۲۴	۲/۸۹	۱/۲۳۹	۰/۱۱۴	۰/۷۵۲
۲۵	۴/۰۴	۰/۸۶۶	۰/۳۲۶	۰/۷۴۲
۲۶	۳/۸۳	۰/۹۶۴	۰/۴۲۱	۰/۷۳۷
۲۷	۴/۰۲	۰/۹۰۳	۰/۳۵۲	۰/۷۴۱
۲۸	۴/۰۸	۰/۸۳۱	۰/۴۷۷	۰/۷۳۷
۲۹	۳/۸۰	۱/۰۶۶	۰/۴۰۷	۰/۷۳۷
۳۰	۲/۴۳	۱/۰۹۴	۰/۱۱۶	۰/۷۵۱
۳۱	۳/۵۳	۰/۹۹۳	۰/۱۳۸	۰/۷۴۹
۳۲	۳/۲۷	۱/۳۴۹	۰/۳۵۸	۰/۷۳۸
۳۳	۳/۴۸	۱/۱۸۷	۰/۳۱۷	۰/۷۴۱
۳۴	۴/۰۱	۱/۰۴۰	۰/۴۴۴	۰/۷۳۶
۳۵	۳/۲۲	۱/۲۵۶	۰/۲۴۰	۰/۷۴۵
۳۶	۴/۳۰	۰/۶۹۳	۰/۲۴۲	۰/۷۴۶
۳۷	۳/۹۵	۰/۹۹۹	۰/۱۹۶	۰/۷۴۷
۳۸	۳/۳۸	۱/۱۹۴	۰/۲۵۴	۰/۷۴۴
۳۹	۴/۱۲	۰/۸۷۷	۰/۱۲۵	۰/۷۴۹
۴۰	۲/۴۲	۱/۱۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵۶
۴۱	۳/۳۴	۱/۱۸۵	۰/۲۰۵	۰/۷۴۷
۴۲	۳/۶۳	۱/۰۵۹	۰/۱۹۵	۰/۷۴۷
۴۳	۳/۳۹	۱/۰۷۱	۰/۱۸۴	۰/۷۴۷
۴۴	۳/۵۲	۱/۰۷۷	۰/۲۶۹	۰/۷۴۴
۴۵	۳/۰۵	۲/۰۳۶	۰/۲۰۳	۰/۷۴۷

تحلیل عاملی اکتشافی: تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه به روش «مؤلفه‌های اصلی» و «چرخش واریماکس» انجام شد. جهت اطمینان یافتن از امکان به‌کارگیری

فن تحلیل عاملی در این پژوهش، از دو آزمون «بارتلت»<sup>۱</sup> و آزمون «کایزر-مایر-اولکین»<sup>۲</sup> استفاده شد. هدف از انجام آزمون بارتلت، اطمینان یافتن از واحد نبودن ماتریس همبستگی است. ماتریس واحد، ماتریسی است که کلیه درایه‌های آن صفر و عناصر قطری آن یک باشد. در مورد این آزمون باید توجه داشت که اگر سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ باشد در این صورت ماتریس همبستگی، ماتریس واحدی نخواهد بود و از این نظر برای تحلیل عاملی، ماتریس مناسبی است.

همچنین از آزمون کایزر-مایر-اولکین (KMO) استفاده گردید که برای مقایسه مقادیر همبستگی مشاهده شده با مقادیر ضرایب همبستگی زوجی به کار می‌رود. هرچه مقدار این شاخص کمتر باشد، مشخص می‌شود که متغیرها برای تحلیل عاملی مناسب نیستند و ارزش‌های ۰/۶ و بالاتر از آن شرط انجام تحلیل عاملی است (تبکنیک و فیدل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). نتایج حاصل از آزمون کرویت بارتلت و آزمون KMO در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. مفروضه‌های استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی

آزمون کایزر-مایر-اولکین <sup>۲</sup>	آزمون کرویت بارتلت		خی دو
	سطح معنی دار	درجه آزادی	
۰/۶۹۳	۰/۰۰۰۱	۹۹۰	۳۴۴۰/۶۳۷

در جدول ۲ مشاهده می‌شود مقدار به دست آمده جهت آزمون، شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) ۰/۶۹۳ بود؛ بنابراین کفایت نمونه‌گیری مطلوب بوده و داده‌های پژوهش حاضر توان عامل شدن را داشتند. مقدار سطح معنی داری برای آزمون کرویت بارتلت نیز کم‌تر از ۰/۰۰۰۱ بود که مناسب بودن تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) را نشان داد. با انجام تحلیل عاملی، در مرحله اول تعداد ۱۴ عامل استخراج شد که مقدار ویژه هر یک از آنها بزرگ‌تر از ۱ بود. در نمودار ۱،

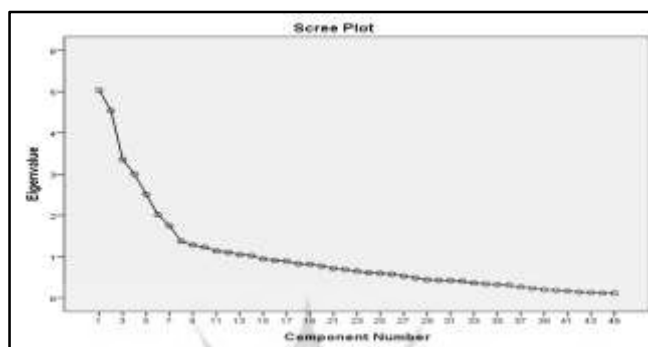
1. Brr'''''' tttt

2. Kaiser- Mayer- Olkin (KMO)

3. Tabachnick & Fidell



اندازه مقدار ویژه هر یک از عامل‌های استخراج‌شده نشان داده شده است. همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود از عامل ۷ به بعد مقدار ویژه مابقی عامل‌ها، اُفت سریعی داشت و پس‌از آن، کاهش مقادیر ویژه روند ملایمی داشت.



نمودار ۱. اندازه مقادیر ویژه عامل‌های پرسشنامه

بر اساس، مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد تراکمی واریانس هر یک از عامل‌های استخراج‌شده (جدول ۳). مطابق جدول، عامل‌های استخراج‌شده ۶۷/۵۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین بزرگ‌ترین مقدار ویژه مربوط به عامل اول (۴/۴۸) بود که ۹/۹۶ درصد از واریانس کل را در برداشت.

جدول ۳. مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد تراکمی واریانس هر عامل پرسشنامه

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی واریانس
۱	۴/۴۸	۹/۹۶	۹/۹۶
۲	۳/۶۱	۸/۰۳	۱۷/۹۹
۳	۲/۹۵	۶/۵۶	۲۴/۵۴
۴	۲/۸۸	۶/۳۹	۳۰/۹۴
۵	۲/۴۸	۵/۵۲	۳۶/۴۵
۶	۲/۴۲	۵/۳۷	۴۱/۸۲
۷	۲/۴۱	۵/۳۶	۴۷/۱۸
۸	۱/۶۳	۲/۶۳	۵۰/۸۱
۹	۱/۳۳	۲/۹۵	۵۳/۷۶
۱۰	۱/۳۳	۲/۹۴	۵۶/۷۰
۱۱	۱/۲۴	۲/۷۶	۵۹/۴۶
۱۲	۱/۲۳	۲/۷۴	۶۲/۲۰
۱۳	۱/۲۳	۲/۷۴	۶۳/۹۳
۱۴	۱/۱۹	۲/۶۵	۶۷/۵۹



با توجه به اینکه به طور معمول در تحلیل عاملی، بارهای عاملی بین  $0/4$  و  $0/5$  برای قرار گرفتن یک گویه در یک عامل، بار مناسبی است در جدول ۳، مقدار بار عاملی گزاره‌هایی که بار عاملی آنها  $0/4$  و بزرگ‌تر بودند نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود عامل‌های ۷ و ۸ و ۹ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۱ تا ۶ مربوط به خرده‌مقیاس نگرش‌های حرفه‌ای، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۶ و ۱۲ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۷ تا ۱۱ مربوط به خرده‌مقیاس تعهد شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۲ تنها عاملی بود که گویه‌های ۱۲ تا ۱۹ مربوط به خرده‌مقیاس خودپنداری، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۵ تنها عاملی است که گویه‌های ۲۰ تا ۲۴ مربوط به خرده‌مقیاس خودکارآمدی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۱ و ۱۰ و ۱۱ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۲۵ تا ۳۵ مربوط به خرده‌مقیاس انگیزه شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل‌های ۳ و ۱۳ و ۱۴ تنها عواملی بودند که گویه‌های ۳۶ تا ۴۱ مربوط به خرده‌مقیاس تعلق شغلی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. عامل ۴ تنها عاملی بود که گویه‌های ۴۲ تا ۴۵ مربوط به خرده‌مقیاس هویت جمعی، دارای بزرگ‌ترین بار عاملی مثبت روی آن بودند. بنابراین ملاحظه می‌شود که ۴۵ گویه پرسشنامه تنها با ۷ عامل، منطبق با خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه قابل ارائه بودند. برای این منظور، در مرحله دوم، تحلیل عاملی با تعداد ثابت ۷ عامل مجدداً انجام شد که به دلیل پایین بودن میزان اشتراک اولیه در تبیین واریانس عوامل مشترک سؤال ۹ (از اینکه نتوانم در حد انتظار، شایستگی‌های حرفه‌ای لازم را کسب کنم نگران هستم). با میزان اشتراک  $0/218$ ، سؤال ۱۹ (برای من باورم که جامعه معلمان از عزت‌نفس کافی برای انجام رسالت خود برخوردار نیستند). با میزان اشتراک  $0/157$ ، سؤال ۲۹ (نگرانم انگیزه و علاقه من به حرفه معلمي تحت الشعاع کاستی‌ها و نواقص نظام آموزش و پرورش قرار گیرد). با میزان اشتراک  $0/154$ ، سؤال ۳۰ (بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، من را در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود دلسرد نخواهد کرد). با

میزان اشتراک ۰/۰۸۷ و سؤال ۳۹ (ترجیح می‌دهم در آینده، به‌جای مدرسه در دانشگاه مشغول به کار بشوم.) با میزان اشتراک ۰/۱۹۱ حذف شدند و در نهایت با ۴۰ گویه پرسشنامه و ۷ عامل تحلیل عاملی مجدد انجام شد. در جدول ۵، بار عاملی ۴۰ گویه پرسشنامه بر روی ۷ خرده مقیاس آن، که حداکثر ۵۴/۲۲۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کردند، آمده است.

جدول ۵. بار عاملی ۴۵ گویه پرسشنامه بر روی ۷ خرده مقیاس به شیوه واریماکس

گویه‌ها	مقیاسین گویه‌ها	نگرش‌های حرفه‌ای (عامل ۱)	تعهد شغلی (عامل ۲)	خودبنداری (عامل ۳)	خودکارآمدی (عامل ۴)	نگیزوی شغلی (عامل ۵)	تعلق شغلی (عامل ۶)	هورت جسمی (عامل ۷)
۱	به‌عنوان یک معلم ترجیح می‌دهم نقش "سهیل‌کننده یادگیری" را ایفا کنم.	۰/۵۱						
۲	با شایستگی‌هایی که در خود می‌بینم می‌توانم یک الگوی خوب برای دانش آموزان باشم.	۰/۷۹						
۳	در کسوت معلمی، خود را بی‌نیاز از یادگیری مستمر و مداوم نمی‌دانم.	۰/۶۰						
۴	در کسوت معلمی بیشتر سعی خواهم کرد به‌جای تدریس مطالب از طریق سخنرانی، نقش یک "راهنما" را برای دانش آموزان ایفا کنم.	۰/۸۵						
۵	به‌عنوان یک معلم زبان انگلیسی، "تدریس مهارت‌های زندگی" به دانش آموزان را رسالت اصلی خود می‌دانم.	۰/۴۸						
۶	به این امر باور دارم که معلمان تأثیرگذارترین قشر بر سعادت و شقاوت جامعه هستند.	۰/۵۳						
۷	در آینده به‌عنوان یک معلم حاضر هستم بدون دریافت حق‌الزحمه، برعهده فعالیت‌های آموزشی را تقبل کنم.	۰/۳۷						
۸	در حال حاضر به‌عنوان یک دانشجو معلم، فعالیت‌های من فراتر از تکالیف تعیین‌شده برای دروس دانشگاهی است.	۰/۸۳						
۱۰	از این‌که درسی از دروس مهم دانشگاه را بدون کسب دانش و مهارت لازم پاس کنم احساس بدی دارم.	۰/۹۰						
۱۱	هنگامی‌که وظایف خود را به‌عنوان یک دانشجو معلم به‌خوبی انجام می‌دهم احساس شادمانی می‌کنم.	۰/۷۲						

۰/۶۰	۱۲	گاهی اوقات به خودم شک می‌کنم که آیا برای حرفه معلمی ساخته‌شده‌ام*.
۰/۸۲	۱۳	از اینکه خودم را یک دانشجوی معلم معرفی کنم احساس غرور می‌کنم.
۰/۶۷	۱۴	احساس می‌کنم در حرفه معلمی با دانش آموزان تعامل خوبی خواهیم داشت.
۰/۶۶	۱۵	احساس می‌کنم در حرفه معلمی با دیگر معلمان روابط و تعاملاتی خوبی خواهیم داشت.
۰/۶۹	۱۶	با شناختی که از خود دارم می‌توانم با الزامات شغل معلمی در آموزش و پرورش به‌خوبی کنار بیایم.
۰/۷۹	۱۷	از اینکه بگویم دانشجوی دانشگاه فرهنگیان هستم احساس غرور می‌کنم.
۰/۵۸	۱۸	از دیدگاه عموم مردم، حرفه معلمی از شأن اجتماعی بالایی برخوردار است.
۰/۸۴	۲۰	از پیشرفت خودم در دوره تربیت معلم رضایت دارم.
۰/۴۹	۲۱	سبک معلمی کنونی من با سبک ایدئال من تفاوتی ندارد.
۰/۵۵	۲۲	توصیف دیگران از کم و کیف معلمی من، با ارزیابی خودم اختلاف چندانی ندارد.
۰/۵۷	۲۳	در آینده، من را در محیط کاری به‌عنوان یک نیروی کارآمد خواهند شناخت.
۰/۷۸	۲۴	متقدم اکثریت معلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برای حرفه معلمی برخوردار نیستند*.
۰/۶۳	۲۵	برای من حرفه معلمی فراتر از داشتن یک شغل و تأمین معاش است.
۰/۶۷	۲۶	مشتاقانه منتظر پایان دوران تحصیلی و ورود به کسوت معلمی هستم.
۰/۶۰	۲۷	از هم‌اکنون به‌عنوان دانشجو معلم از فرصت‌های تدریس پیش‌آمده استقبال می‌کنم.

۰/۸۲	۲۸	دلایلی که باعث شدند من حرفه معلمی را انتخاب کنم ذاتاً ارزشمند هستند.
۰/۸۲	۲۹	به همان دلایلی که حرفه معلمی را انتخاب کردم می‌خواهم این حرفه را برای همیشه ادامه دهم.
۰/۷۰	۳۲	مدت‌ها قبل از انتخاب رشته دانشگاهی، حرفه معلمی را انتخاب کرده بودم.
۰/۵۸	۳۳	وجود یک یا چند معلم تأثیرگذار در دوران تحصیل باعث گردید من به حرفه معلمی علاقه‌مند شوم.
۰/۸۴	۳۴	حرفه معلمی را از سر‌ناچاری انتخاب کردم*.
۰/۵۱	۳۵	دوره تربیت‌معلم نگرش مثبت من را به حرفه معلمی تقویت کرده است.
۰/۸۲	۳۶	حرفه معلمی برای من اهمیت زیادی دارد.
۰/۸۴	۳۷	اگر به گذشته بازگردم بازهم حرفه معلمی را انتخاب خواهم کرد.
۰/۷۹	۳۸	معلم شدن از آرزوهای من بوده است.
۰/۴۷	۳۹	از اینکه فردی به حرفه معلمی نگرش منفی داشته باشد ناراحت می‌شوم.
۰/۷۷	۴۱	در صورتی که شغل بهتری برای من فراهم شود از حرفه معلمی استعفا خواهم داد*.
۰/۸۰	۴۲	از روابط بین فردی همکلاسی‌های خود رضایت کامل دارم.
۰/۸۷	۴۳	اجتماع همکلاسی‌های خود راه اجتماعی پیوسته و با اهداف مشترک می‌دانم.
۰/۸۷	۴۴	روحیه همکاری، مشارکت و هم‌افزایی خوبی بین همکلاسی‌هایم وجود دارد.
۰/۵۴	۴۵	اکثر همکلاسی‌هایم از انتخاب حرفه معلمی رضایت کامل را دارند.

<sup>۱</sup> مواردی که با علامت ستاره (\*) مشخص شده اند به صورت معکوس نمره گذاری شده اند.

در جدول ۶ مشخصات آماری، مقادیر ویژه آلفای کرونباخ برای ۴۰ گویه پرسشنامه در قالب ۷ خرده مقیاس (۷ عامل) آمده است. مطابق جدول ۵، مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۰۶ تا ۰/۸۴۸ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی درونی قابل قبول پرسشنامه است.

جدول ۶. میانگین انحراف استاندارد، آلفای کرونباخ، مقدار ویژه و همبستگی با نمره کل خرده مقیاس‌ها

مقیاس	تعداد گویه	میانگین	انحراف استاندارد	آلفای کرونباخ
هویت شغلی دانشجو- معلمان	۴۰	۳/۷۴	۰/۳۱۲	۰/۷۶۷
نگرش‌های حرفه‌ای	۶	۴/۱۲	۰/۵۵۶	۰/۷۱۴
تعهد شغلی	۴	۴	۰/۶۹۲	۰/۷۱۳
خودپنداری	۷	۳/۸۱	۰/۶۸۰	۰/۸۲۴
خودکارآمدی	۵	۳/۹۷	۰/۶۱۱	۰/۷۰۶
انگیزه شغلی	۹	۳/۷۴	۰/۷۲۳	۰/۸۰۱
تعلق شغلی	۵	۳/۸۲	۰/۷۴۵	۰/۷۹۳
روحیه جمعی	۴	۳/۳۹	۰/۸۷۵	۰/۸۴۵

در ادامه از روش تحلیل عاملی تأییدی جهت تأیید ساختار به‌دست آمده و برآزش پرسشنامه با داده‌های پژوهش استفاده شد. برای تحلیل عاملی تأییدی از روش حداکثر درست‌نمایی برای برآورد مدل (ML) از شاخص‌های برآزش مقدار مجذور کای<sup>۱</sup> ( $X^2$ )، شاخص‌های هنجار شده مجذور کای<sup>۲</sup> (نسبت مجذور کای بر درجه آزادی)، شاخص نیکویی برآزش (GFI)<sup>۳</sup>، شاخص برآزش نرم شده (NFI)<sup>۴</sup>، شاخص برآزش نرم نشده (NNFI)<sup>۵</sup> شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)<sup>۶</sup> و جذر میانگین

1. Chi-square
2. Normal chi- square measure
3. Goodnees-of-fit
4. Normed Fit Index
5. Non-Normal Fit Index
6. Comparative Fit Index

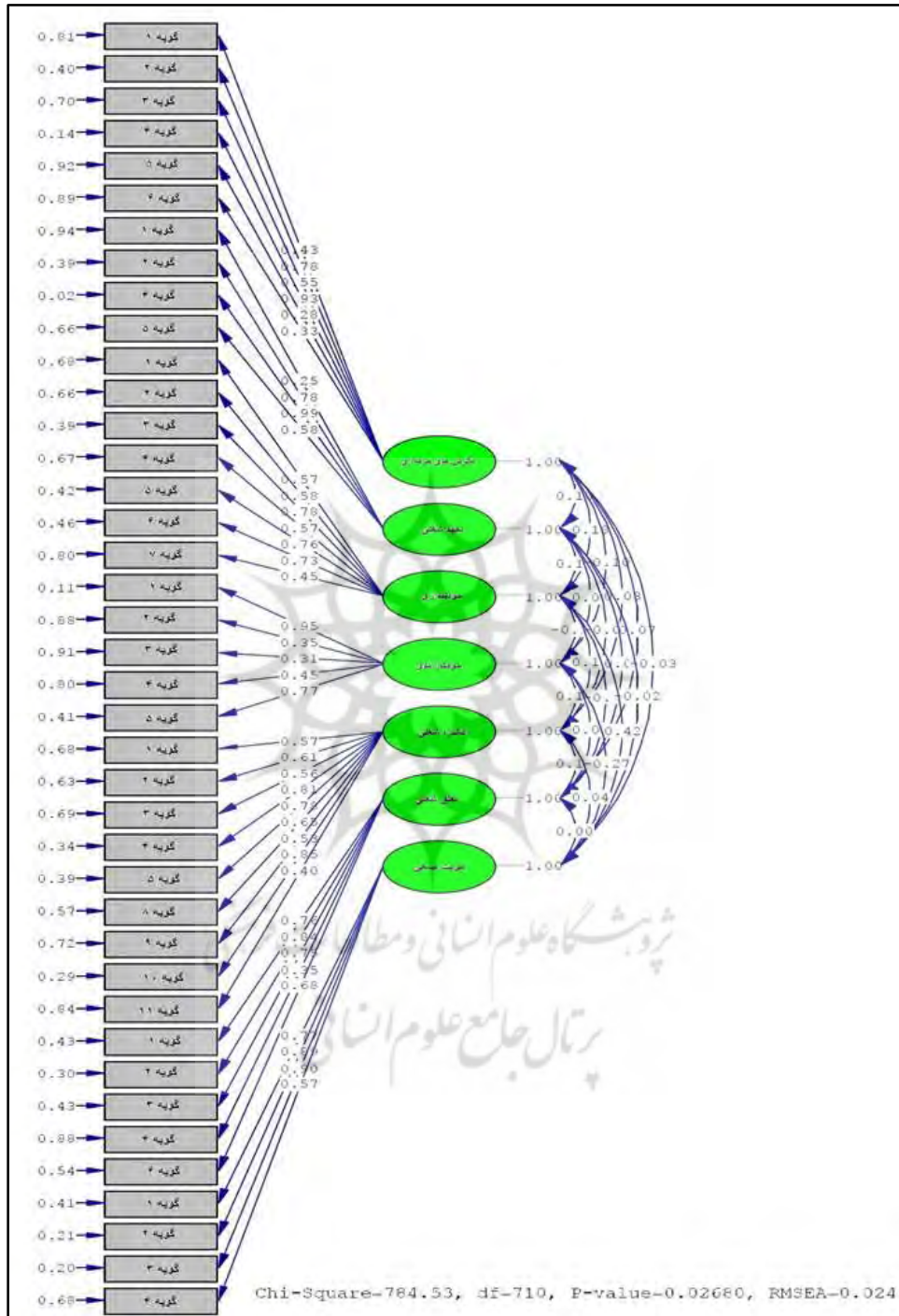
مجذورات خطای تقریب (RMSEA)<sup>۱</sup> استفاده گردید. مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه نشان داد که مقدار مجذور کای ( $x^2$ ) با درجه آزادی (DF) ۷۱۰ برابر با ۷۸۴/۵۳ به دست آمد (شکل ۲). نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $X^2/DF$ ) برابر با ۱/۱۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۸۳، شاخص برازش نرم نشده (NNFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۶ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۵ به دست آمد. به طور کلی هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها باید در کنار هم تفسیر شوند. نتایج بررسی شاخص‌های برازش به دست آمده از مدل نشان از کفایت و برازش مناسب مدل با داده‌ها داشت (جدول ۷) و تمامی گویه‌های وارد شده در مدل، بار عاملی بالایی با متغیر مکنون خود داشتند (نمودار ۲).

جدول ۷. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش		
نام شاخص	مقدار	حد مجاز
$x^2/df$	۱/۱۰	کمتر از ۳
RMSEA	۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸
CFI	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹
IFI	۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹
GFI	۰/۸۳	بالاتر از ۰/۹
NNFI	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹

1. Root-mean-square error of approximation





نمودار ۲. مدل تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه هویت شغلی دانشجومعلمان

جدول ۸. پارامترهای مدل اندازه‌گیری ابعاد پرسشنامه در تحلیل عاملی تأییدی

سؤال	بار عاملی	آماره t	p-value	سؤال	بار عاملی	آماره t	p-value
۱	۰/۴۳	۵/۸۶	۰/۰۰۰۱	۲۳	۰/۴۵	۶/۰۸	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۷۸	۱۱/۶۰	۰/۰۰۰۱	۲۴	۰/۷۷	۱۱	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۵۵	۷/۶۵	۰/۰۰۰۱	۲۵	۰/۵۷	۸/۰۵	۰/۰۰۰۱
۴	۰/۹۳	۱۴/۷۶	۰/۰۰۰۱	۲۶	۰/۶۱	۸/۷۸	۰/۰۰۰۱
۵	۰/۲۸	۳/۶۶	۰/۰۰۰۱	۲۷	۰/۵۶	۸/۰۳	۰/۰۰۰۱
۶	۰/۳۳	۴/۴۹	۰/۰۰۰۱	۲۸	۰/۸۱	۱۲/۹۷	۰/۰۰۰۱
۷	۰/۲۵	۳/۳۹	۰/۰۰۰۱	۲۹	۰/۷۸	۱۲/۲۲	۰/۰۰۰۱
۸	۰/۷۸	۱۱/۵۴	۰/۰۰۰۱	۳۲	۰/۶۵	۹/۶۰	۰/۰۰۰۱
۱۰	۰/۹۹	۱۵/۴۴	۰/۰۰۰۱	۳۳	۰/۵۳	۷/۳۷	۰/۰۰۰۱
۱۱	۰/۵۸	۸/۲۲	۰/۰۰۰۱	۳۴	۰/۸۵	۱۳/۷۴	۰/۰۰۰۱
۱۲	۰/۵۷	۸/۱۵	۰/۰۰۰۱	۳۵	۰/۴۰	۵/۳۳	۰/۰۰۰۱
۱۳	۰/۵۸	۸/۲۱	۰/۰۰۰۱	۳۶	۰/۷۶	۱۱/۲۸	۰/۰۰۰۱
۱۴	۰/۷۸	۱۰/۹۳	۰/۰۰۰۱	۳۷	۰/۸۰	۱۲/۹۵	۰/۰۰۰۱
۱۵	۰/۵۷	۸/۲۵	۰/۰۰۰۱	۳۸	۰/۷۵	۱۱/۲۶	۰/۰۰۰۱
۱۶	۰/۷۶	۱۰/۸۲	۰/۰۰۰۱	۳۹	۰/۳۵	۴/۵۴	۰/۰۰۰۱
۱۷	۰/۷۳	۱۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	۴۱	۰/۶۸	۹/۷۷	۰/۰۰۰۱
۱۸	۰/۴۵	۶/۲۹	۰/۰۰۰۱	۴۲	۰/۷۷	۱۱/۹۴	۰/۰۰۰۱
۲۰	۰/۹۵	۱۳/۹۸	۰/۰۰۰۱	۴۳	۰/۸۹	۱۵/۰۷	۰/۰۰۰۱
۲۱	۰/۳۵	۴/۶۰	۰/۰۰۰۱	۴۴	۰/۹۰	۱۵/۲۰	۰/۰۰۰۱
۲۲	۰/۳۱	۴/۰۸	۰/۰۰۰۱	۴۵	۰/۵۷	۸/۲۷	۰/۰۰۰۱

اطلاعات جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که سؤالات ۱ تا ۶ از مؤلفه نگرش‌های حرفه‌ای، سؤالات ۷، ۸، ۱۰، ۱۱ از مؤلفه تعهد شغلی، سؤالات ۱۲ تا ۱۸ از مؤلفه خودپنداری، سؤالات ۲۰ تا ۲۴ از مؤلفه خودکارآمدی، سؤالات ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۲، ۳۳، ۳۴ از مؤلفه انگیزه شغلی، سؤالات ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۱ از مؤلفه تعلق شغلی و سؤالات ۴۲ تا ۴۵ از مؤلفه هویت جمعی دارای بار عاملی بالا و معنی‌داری هستند ( $p < 0,0001$ ).

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسشنامه هویت شغلی برای دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی این پژوهش نشان داد هویت شغلی دانشجویان این رشته از هفت مؤلفه نگرش‌های حرفه‌ای (۶ گویه)، تعهد شغلی (۴ گویه)، خودپنداری (۷ گویه)، خودکارآمدی (۵ گویه)، انگیزه شغلی (۹ گویه)، تعلق شغلی (۵ گویه) و هویت جمعی (۴ گویه) تشکیل شده است. لذا ابزار طراحی شده قابلیت سنجش هویت شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی را دارد.

یافته‌های این پژوهش تا حدودی مدل مفهومی کلچرمانز (۲۰۰۹) را از منظر مؤلفه هویت شغلی تأیید می‌نماید. سه عامل مستخرج این پژوهش (خودپنداری، انگیزه شغلی و نگرش‌های حرفه‌ای) با مؤلفه این مدل مفهومی همخوانی داشت. یافته‌های پژوهش همچنین مدل مفهومی کانرینوس<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) را که چهار مؤلفه رضایتمندی شغلی، تعهد شغلی، انگیزه شغلی و خودکارآمدی را به‌عنوان اجزای سازنده هویت شغلی مطرح می‌کند تأیید می‌نماید. نتایج تحلیل عاملی این پژوهش با نتایج پژوهش هانا و همکارانش (۲۰۲۰) که چهار مؤلفه انگیزه شغلی، خودپنداری، خودکارآمدی و جهت‌گیری شغلی را پیشنهاد داده بودند و همچنین نتایج پژوهش کارالیس و فلیپو (۲۰۱۹) که مؤلفه انگیزه شغلی، جهت‌گیری شغلی، خودکارآمدی، تعهد شغلی و چشم‌انداز آینده را استخراج کرده بودند تا حدود زیادی منطبق بودند.

آنچه یافته‌های این پژوهش را از یافته‌های پژوهش‌های دیگر متمایز می‌کند تعدد مؤلفه هویت شغلی دانشجویان است. برخلاف پرسشنامه‌های پیشین که چهار یا حداکثر پنج مؤلفه را پیشنهاد داده‌اند، تحلیل عاملی داده‌های این پژوهش هفت مؤلفه را استخراج نمود که تمامی آنها در پرسشنامه‌های قبلی به‌عنوان یکی از عوامل تأیید شده بود. این یافته با توجه به اثرگذاری مؤلفه‌های سه‌گانه فردی، حرفه‌ای و موقعیتی

---

1. Canrinus

بر شکل‌گیری هویت شغلی (دی و کینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) قابل توجیه است. تنها مؤلفه‌ای که در پرسشنامه‌های پیشین مطرح نشده بود مؤلفه هویت جمعی بود که پنینگتون و ریچاردز<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) از آن به‌عنوان یک مؤلفه اثرگذار بر هویت شغلی نام می‌برد.

این ابزار می‌تواند برای سنجش هویت شغلی داوطلبان ورود به مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم به‌عنوان یک معیار مهم گزینش مورد استفاده قرار گیرد. همچنین نظر به اینکه هویت شغلی در گذر زمان تغییر می‌کند (کروستی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، این ابزار برای بررسی تغییرات کیفی و کمی هویت شغلی دانشجومعلمان در طول دوره تربیت‌معلم می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. بدون شک تقویت هویت شغلی دانشجومعلمان از جمله اهداف مهم برنامه درسی تربیت‌معلم است. از آنجاکه رابطه تنگاتنگی بین هویت شغلی و نگرش حرفه‌ای وجود دارد (مقصودی و خدامرادی، ۱۳۹۹) و یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای دانشجومعلمان رشته دبیری زبان انگلیسی نگرش حرفه‌ای است، لذا بررسی الگوی تغییرات هویت شغلی دانشجومعلمان می‌تواند به برنامه‌ریزان و اساتید دانشگاه کمک کند در راستای تقویت این مؤلفه اقدامات مناسب را انجام دهند.

در انجام این پژوهش، محققان با برخی محدودیت‌ها مواجه بودند. مهم‌ترین محدودیت این پژوهش، انتخاب نمونه تحقیق بود که به دلایلی از جمله تعطیلی دانشگاه‌ها به دلیل شیوع بیماری کرونا به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شد و در نتیجه تعمیم‌یافته‌ها به جمعیت آماری باید با احتیاط صورت پذیرد. همچنین جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت الکترونیکی صورت پذیرفت که تا حدودی بر کمیت داده‌های جمع‌آوری شده اثرگذار بود. لذا تحقیقات آتی می‌توانند با انتخاب تصادفی نمونه تحقیق از رشته‌های دیگر دایر در دانشگاه همچون آموزش ابتدایی، پرسشنامه‌های مربوطه را طراحی و هنجاریابی نمایند. همچنین تحقیقات آتی می‌توانند اثربخشی این ابزار را برای سنجش هویت شغلی دانشجومعلمان به‌عنوان

1. Day & Kington
2. Pennington & Richards
3. Crocetti

یکی از معیارهای گزینش متقاضیان ورود به دانشگاه‌های تربیت‌معلم مورد ارزیابی قرار دهند. بدون شک، سنجش هویت شغلی معلمان به‌عنوان قلب تپنده فرایند حرفه‌ای شدن معلمان می‌تواند برای سیاست‌گذاران، برنامه‌نویسان درسی، طراحان کتب درسی و اساتید شاغل در مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. سیاست‌گذاران می‌توانند با توجه به اهمیت هویت شغلی، سهم این مؤلفه غیراکادمیک را در گزینش داوطلبان ورود به عرصه تربیت‌معلم افزایش دهند. همگام با این رویکرد، دروسی که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم هویت شغلی دانشجومعلمان را تقویت کنند باید در برنامه درسی گنجانده شوند. در حلقه پایانی این فرایند، اساتید دانشگاه باید تقویت هویت شغلی دانشجومعلمان را در اولویت قرار دهند. بدون شک انجام این اقدامات مستلزم سنجش هویت شغلی داوطلبان ورود به تربیت‌معلم، دانشجومعلمان در حال تحصیل و همچنین دانش‌آموختگان در زمان فارغ‌التحصیلی است.

#### کتاب‌نامه

- بنی‌طبا، م.، شاه‌طالبی، ب.، و کریمی، ف. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت تعهد شغلی و اعتماد درون‌سازمانی در دبیرستان‌های شهر اصفهان. *علوم تربیتی*، ۷، ۶۷-۹۸.
- خدارحمی، ا. (۱۳۹۱). بررسی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و نحوه شکل‌گیری این هویت، (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- خدامرادی، ا.، و مقصودی، م. (۱۳۹۹). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۱)، ۱۶۷-۱۹۵.
- شاوردی، ت.، و حیدری، ح. (۱۳۹۵). تحلیل و بررسی هویت شغلی با تأکید بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آن. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱(۲۸)، ۱۱۴-۱۴۱.
- شریفی نجف‌آبادی، ر. (۱۳۹۸). تأملی بر شیوه جذب و توزیع دانشجومعلمان رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*، ۱(۲)، ۲۹-۴۵.

Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715-753.

- Akilli, M., Keskin, H. K., & Boylan, M. (2016). The motivational factors affecting the preference of teaching profession in Turkey. *Cogent Education*, 3(1), 1-9.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualize teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bernstein, M., & Olsen, K. A. (2009). Identity deployment and social change: Understanding identity as a social movement and organizational strategy. *Sociology Compass*, 3(6), 871-883.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment, and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31, 281-289.
- Bullough, R. V. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33-53). London, England: Springer.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers sense of their professional identity* (Unpublished master's thesis). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Netherlands.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *The Open Sports Science Journal*, 7, 83-97.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.

- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125–142.
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145-150.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- 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.
- 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(8), 1530–1543.
- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & O. Zhang (Eds.), *Affect and mathematics education* (pp. 397-419). London, England: Springer Open.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P. M., & Svensson, S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International*, 12, 584-595.
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113–130.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Krzywacki, H. & Hannula, M. S. (2010). Tension between present and ideal state of teacher identity in the core of professional development. In C. Frade & L. Meira (Eds.), *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.

- 267-271). Alicante, Spain: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. A. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Maghsoudi, M., Khodamoradi, A. (2020). *Investigating the relationship between university entrance exam general score, professional attitude, professional identity, and academic achievement in prospective English language teachers of Farhangian University [Research Project]*. Farhangian University, Mashhad, Iran.
- Mather, L., McEwen, C., & Maiman, R. J. (2001). *Divorce lawyers at work: Varieties of professionalism and practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Motallebzadeh, Kh. & Kazemi, B., (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education* 5(1), 1-9.
- Noonan, H. W. (2007). Identity eliminated. *Analysis*, 67, 122-127.
- Norton, B. (2008). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex, England: Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. London, England: Routledge.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. (2006) Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262.
- Rodgers, C.R., & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, D.J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). London, England: Routledge



- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, 27(4), 859-873.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2010). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Sugrue, C. (2005). Revisiting teaching archetypes. In D. Bijaard, P. C. Meijer, G. Morine - Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 149-164). London, England: Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New, NY: Harper Collins.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573.

#### درباره نویسندگان

**ابوالفضل خدامرادی** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی آموزش زبان، تربیت معلم و فلسفه معلمی است.

**محمد هادی محمودی** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی روانشناسی زبان، نظریه‌های یادگیری، و نظریه‌های انگیزه در زبان دوم است.

**مجتبی مقصودی** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. حوزه پژوهشی موردعلاقه وی آموزش و تربیت معلم است.