



Developing a lifelong learning model based on emotional exhaustion, teamwork and socio – economic problems with the mediation role of psychological empowerment in the teachers of Kermanshah

Hossein Zolfaghari¹ , Soudabeh Ershadimanesh² , Shakiba Nazari³ 

1. Assistant Professor, Department of Educational Science, Payam Noor University, Hamedan, Iran. E-mail: hossein.zolfaghari59@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: su_ershadi@yahoo.com
3. Master's Student in Human Resources and Improvement Education, Payam Noor University, Hamedan, Iran. E-mail: nazarishakiba8@gmail.com

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 01 July 2023
Received in revised form
29 July 2023
Accepted 07 September
2023
Published Online 22
November 2023

Keywords:
lifelong learning,
emotional exhaustion,
teamwork,
SocioEconomic
problems,
psychological
empowerment

ABSTRACT

Background: The lifelong learning is a basic characteristic among capable people, and in the meantime, the existence of this tendency among teachers can be the source of the formation of broad abilities and skills. So far, many studies have addressed teachers' learning models, but there is a research gap regarding the formulation of teachers' lifelong learning model based on emotional exhaustion, teamwork, and socio-economic problems with the mediation of psychological empowerment.

Aims: The aim of this study was compilation a lifelong learning model based on Developing a lifelong learning model based on emotional Exhaustion, Teamwork and Socio – economic problems with the mediation role of psychological empowerment in the teachers of Kermanshah city.

Methods: Based on the purpose, the current research was of an applied and in terms of nature, it was descriptive-correlational research. The statistical population consisted of teachers of Kermanshah city in the academic year of 2022-2023. The sampling method was multi-stage random sampling, In the end, 395 teachers were selected. The research tools include the Hursen (2016) lifelong learning questionnaire, Spritzer and Mishra (1995) psychological empowerment, Maslach (1986) emotional exhaustion job burnout, Lenchioni (2004) team work, and the researcher-made questionnaire of economic and social status. Analyzing research data with structural equation modeling method And it was done with the help of SPSS-26 and LISREL-8.8 software.

Results: The standard effect coefficient of emotional exhaustion on lifelong learning was equal to -0.75 (t value equal to -14.69), on psychological empowerment equal to -0.27 (t value equal to -3.71) and psychological empowerment coefficient on lifelong learning was equal to 0.23 (t-value equal to 4.94), which indicated the significant mediating role of psychological empowerment in the relationship emotional exhaustion and lifelong learning. The coefficient of economic-social problems on lifelong learning was -0.15 (t-value equal to -4.36), on psychological empowerment equal to -0.19 and to Because of the positive relationship between psychological empowerment and lifelong learning, the significance of the mediating role of psychological empowerment in the relationship economic-social problems and lifelong learning was confirmed at the 0.001 level. Finally, the mediating role of psychological competence in the relationship teamwork and lifelong learning was not confirmed.

Conclusion: It is recommended according to the result that officials at different structural levels of the country, especially education, should focus on solving the livelihood problems of teachers and pay attention to formation of emotions in teachers in order to provide a context for teachers' tendency towards sustainable learning, in this way, due to the psychological empowerment of teachers, the society will benefit from the existence of developmental teachers.

Citation: Zolfaghari, H., Ershadimanesh, S., & Nazari, Sh. (2023). Developing a lifelong learning model based on emotional exhaustion, teamwork and socio – economic problems with the mediation role of psychological empowerment in the teachers of Kermanshah. *Journal of Psychological Science*, 22(129), 1801-1819. [10.52547/JPS.22.129.1801](https://doi.org/10.52547/JPS.22.129.1801)

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 129, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.129.1801](https://doi.org/10.52547/JPS.22.129.1801)



✉ **Corresponding Author:** Soudabeh Ershadimanesh, Assistant Professor, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

E-mail: su_ershadi@yahoo.com, Tel: (+98) 9122174971

Extended Abstract

Introduction

Lifelong learning approach can provide opportunities for societies to adapt to changes in the world around them. In the meantime, jobs are also constantly changing, and for this reason, it is necessary for people to continuously update their knowledge and skills in order to adapt to technological changes and new working conditions (Hursen, 2016). Meanwhile, the tendency of teachers to learn, as the most important factor in the education is very necessary, because teachers are a source of new and practical knowledge for students (Nissila, Karjalainen & Koukkari, 2022). In this regard, the present study tried to investigate the effects of individual and socio-economic factors on the formation of lifelong learning in teachers.

Emotional exhaustion was the first variable that was tried in this research to investigate its effects on the process of lifelong learning in teachers. Wang, Li, Chen, Yan and Wen (2022) have shown that the psychological pressure perceived by people has a positive relationship with the decline in the tendency to learn.

In relation to teamwork, organizational culture is a positive stimulus for lifelong learning, because if the climate in an organization is such that people can learn together, that organization can have a huge growth potential and achieve sustainable ability and employees can achieve appropriate personal growth (Nguyen, Luu & Ho, 2020). Teamwork skills as a kind of necessary competences in all employees, and especially teachers, make work problems to be solved well and deal with new challenges correctly (Baneres & Conesa, 2017).

In relation to the socio-economic problems of teachers and its effect on the tendency to learn, the fact is that the livelihood concerns and financial problems of teachers in the current environment are a major obstacle for this group to focus on studying and learning in order to learn new methods and knowledge in It is the field of education and learning. Badleh, Jazebi and Esfandiari (2018) have shown that teachers' job satisfaction has a positive relationship with elements of lifelong learning.

Based on what was said, the presence of unfavorable factors can be an obstacle to the tendency for continuous learning among teachers, but what is important is what elements leave this effect; In answering this question, the role of mediators is important. In this regard, this research focused on the variable role of psychological empowerment. The four dimensions of psychological empowerment are related to learning activities in the work environment (Zhou and Tu, 2021). Psychological empowerment can arouse a kind of inner enthusiasm in teachers that leads them to learn new knowledge in the field of education. Based on what was said, this research will be done with the aim of developing a model for lifelong learning based on emotional exhaustion, teamwork and economic-social problems with the mediation of psychological empowerment in the teachers of Kermanshah city.

Method

The current research was applied based on the purpose, and in terms of the nature, it was descriptive-correlation research. The statistical population included teachers of Kermanshah city in the 2022. The sample size was obtained using Mueller's formula. The sampling method was multistage random sampling.

Hursen teachers' lifelong learning (2016): This questionnaire was designed with 19 items. In Ayiti, Rudi and Rostami's research (2018), while confirming its content validity, its reliability was reported as 0.89 based on Cronbach's alpha coefficient. The reliability of it in the present study was obtained equal to 0.87.

Spritzer and Mishra Empowerment Questionnaire (1995): This scale consists of 15 items. The reliability of this questionnaire was confirmed in Teimuranejad and Sarihi's research (2009) based on Cronbach's alpha coefficient equal to 0.95 and its content validity was confirmed. The reliability of this tool in the present study was equal to 0.74.

Maslach and Jackson (1986) emotional exhaustion: This questionnaire was designed with 22 items, the first 9 questions of which measure emotional exhaustion. In Akbari et al.'s research (2009), while confirming the content validity and construct validity of this tool based on factor analysis, its reliability was

reported as 0.84 based on Cronbach's alpha coefficient. The reliability of this tool in the present study was equal to 0.83.

Lenchioni's Teamwork (2004): This scale was made up of 15 items. Its validity was confirmed in game research (2014) based on the content method, and its reliability was reported as 0.95 based on Cronbach's alpha. The reliability of this tool in the current study was equal to 0.73.

Socio - economic problems of teachers: This questionnaire was made by the researcher in this research in order to investigate the economic and social situation of teachers. The content validity of this tool was obtained using the content validity method and its reliability was obtained based on Cronbach's alpha coefficient equal to 0.76.

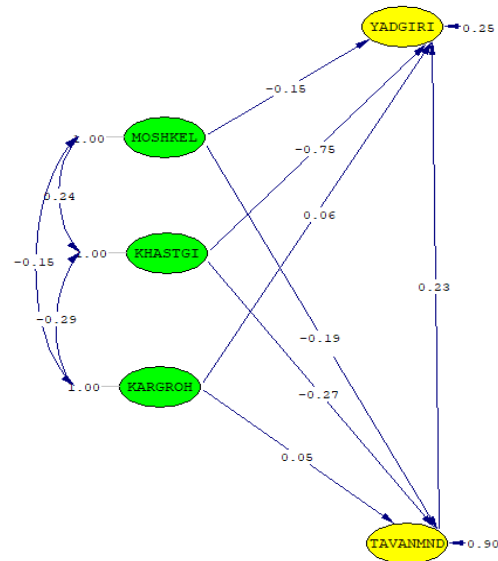
Results

Based on table 1, Before examining the research findings, the assumption of normality based on skewness and kurtosis was confirmed

According to Figure 1, the standard coefficient of the effect of emotional exhaustion, economic-social problems and teamwork on lifelong learning is -0.15, -0.75 and 0.06, respectively; The standard coefficient of the effect of emotional exhaustion, social-economic problems and teamwork on mental capacity was equal to -0.19, -0.27 and 0.05 respectively, and the standard coefficient of the effect of psychological empowerment on lifelong learning was equal to 0.23.

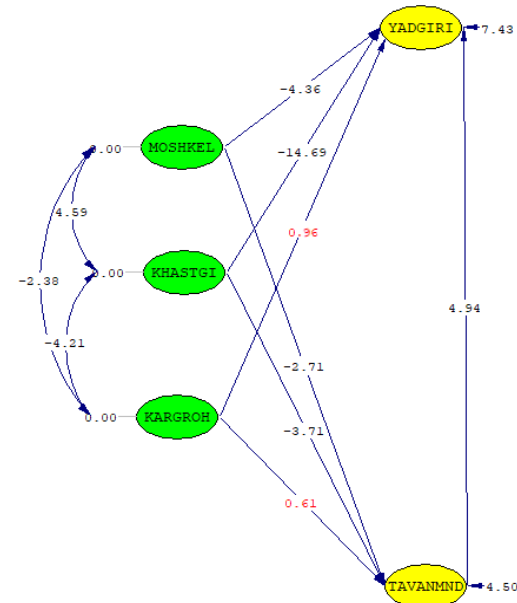
Table 1. Normality of data distribution

Variable	skewness	kurtosis	status
Lifelong learning	-1.01	0.75	normal
Psychological empowerment	-1.41	1.91	normal
Socio-economic problems	-0.98	2.14	normal
emotional exhaustion	1.78	2.44	normal
Teamwork	0.66	0.80	normal



Chi-Square=5972.75, df=2982, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

Figure 1: Lifelong learning model based on emotional exhaustion, social-economic problems and teamwork with the mediation of psychological empowerment in the case of standard coefficients



Chi-Square=5972.75, df=2982, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

Figure 2: Lifelong learning model based on emotional exhaustion, social-economic problems and teamwork with the mediation of psychological empowerment in the case of significant coefficients

Based on Figures 1 and 2, the first hypothesis showed that the coefficient of emotional exhaustion on lifelong learning is -0.75 (with a t value of -14.69) and emotional exhaustion on psychological empowerment was -0.27 (with t value equal to -3.71) was obtained. The standard effect coefficient of

psychological empowerment on lifelong learning was also equal to 0.23 (with a t value equal to 4.94), the mediating role of psychological empowerment in the relationship between emotional exhaustion and lifelong learning was confirmed and the first hypothesis was accepted. Examining the second hypothesis showed that the effect coefficient of teamwork on lifelong learning was equal to 0.06 (with t value equal to 4.96) and the effect coefficient of teamwork on psychological empowerment was calculated as 0.05 at a non-significant level. and accordingly, the second hypothesis was rejected. Examining the third hypothesis of the research

showed that the direct standard effect coefficient of social-economic problems on lifelong learning is equal to -0.15 (with a value of t equal to -4.36) and on psychological empowerment equal to -0.19 (with a value of t was equal to -2.71) and according to the standard effect coefficient of psychological empowerment on lifelong learning, the mediating role of psychological empowerment in relation to economic-social problems and lifelong learning was confirmed and the third hypothesis was accepted. The fit indices calculated in the research model are shown in Table 2.

Table 2. Model fit indices

indices	Value	desire	fitness
root mean square error of approximation	0.05	Below 0.1	desirable
CMIN/df	1.87	Less than 5	desirable
comparative fitness index (CFI)	0.90	≥0.9	desirable
Normed Fit Index (NFI)	0.92	≥0.9	desirable
Relative Fit Index (RFI)	0.90	≥0.9	desirable
Incremental fitness index (IFI)	0.92	≥0.9	desirable
Goodness of fit index (GFI)	0.90	≥0.9	desirable

Conclusion

Based on the findings, the examination of the first hypothesis of this research using structural equation analysis shows that the mediating role of teachers' psychological ability in the relationship between emotional exhaustion and lifelong learning was confirmed. The results of the test of this hypothesis with the research of Wei and Yeh (2022), Bleck, V., & Lipowsky (2022), Heydari and Jafari (1400), Abbasi et al. (2016), Fazel et al. (2016), Wang et al. (2022) consistent and it is inconsistent with the research of Bey and Yeh (2021).

Examining the second hypothesis shows that the tendency of teachers to work in a group cannot be a direct basis for lifelong learning, and psychological empowerment is not effective in the formation of this indirect effect. The results of the test of this hypothesis are consistent with the research of Mirzaei Alavi (2016) and with the research of Zhou and Tu (2021), Bardazko et al. (2020), Tabatabai and Razavi (2019), Shafiei Sarvestani et al. (2018) is inconsistent.

Examining the third hypothesis shows that the mediating role of teachers' psychological empowerment in relation to economic-social

problems and lifelong learning was confirmed. The presence of economic-social problems in teachers can directly influence It is negative on the tendency to lifelong learning and this negative effect also occurs on psychological empowerment; But it is possible to moderate these negative effects on lifelong learning due to the existence of psychological empowerment in teachers. This finding was well explained based on Maslow's perspective; Because in a situation where a teacher is suffering from a difficult economic and social situation and finds himself involved in satisfying biological needs, how can he provide an environment that is the basis for a sense of effectiveness and empowerment in the work environment?

Among the limitations of this research, we can mention the limitation of the statistical population to teachers and the low cooperation of some of them. It is suggested to the school administrators that in order to create a sense of meaning and effectiveness in the teachers, they should try to show their psychological empowerment, so that the teachers' participation in making all kinds of important school decisions is provided.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the master thesis of the third author in the field of Training and human resource development in the faculty of educational management, University of Hamadan. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

Funding: This study was conducted as a master thesis with no financial support.

Authors' contribution: The third author is the main researcher, the first author as a supervisor, and the second author as a scientific associate participated in this research.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: We hereby thank and appreciate all the participants in this research.



تدوین مدل یادگیری مادام‌العمر معلمان بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی

حسین ذوالفقاری^۱، سودابه ارشادی‌منش^۲، شکیبا نظری^۳

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، همدان، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بهسازی و منابع انسانی، دانشگاه پیام‌نور، همدان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: گرایش به یادگیری یک ویژگی اساسی در میان انسان‌های توانمند است و در این میان، وجود این گرایش در بین معلمان می‌تواند سرچشمه شکل‌گیری توانایی‌ها و مهارت‌های گسترده شود. تاکنون مطالعات متعددی به مدل‌های یادگیری معلمان پرداخته‌اند، اما در مورد تدوین مدل یادگیری مادام‌العمر معلمان بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی شکاف پژوهشی وجود دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی در معلمان شهر کرمانشاه انجام شد.

روش: پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمام معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱ بود. روش نمونه‌گیری نیز به صورت تصادفی چند مرحله‌ای بود که در نهایت ۳۹۵ نفر معلم انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر معلمان (هرسن، ۲۰۱۶)، توانمندسازی روانشناختی (اسپریتزر و میشر، ۱۹۹۵)، خستگی هیجانی (مسلش، ۱۹۸۶)، کار تیمی (لنچوینی، ۲۰۰۴) و پرسش‌نامه پژوهشگر ساخته مشکلات اقتصادی - اجتماعی معلمان بود. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و کمک نرم‌افزارهای SPSS-26 و LISREL-8.8 انجام شد.

یافته‌ها: ضریب تأثیر استاندارد خستگی هیجانی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با ۰/۷۵- (با مقدار t برابر با ۱۴/۶۹-)، بر توانمندسازی روانی برابر با ۰/۲۷- (با مقدار t برابر با ۳/۷۱-) و توانمندسازی روانی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با ۰/۲۳ (مقدار t برابر با ۴/۹۴) بود که نشان دهنده معناداری نقش میانجی توانمندسازی روانی در رابطه خستگی هیجانی و یادگیری مادام‌العمر بود. ضریب تأثیر مشکلات اقتصادی - اجتماعی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با ۰/۱۵- (مقدار t برابر با ۴/۳۶-)، بر توانمندسازی روانی برابر با ۰/۱۹- (با مقدار t برابر با ۲/۷۱-) و به سبب رابطه مثبت توانمندسازی روانی و یادگیری مادام‌العمر، معناداری نقش میانجی توانمندسازی روانی در رابطه مشکلات اقتصادی - اجتماعی و یادگیری مادام‌العمر در سطح ۰/۰۱ تأیید شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود که مسئولان در سطوح مختلف ساختاری کشور و به ویژه آموزش و پرورش، جهت فراهم ساختن زمینه گرایش معلمان به یادگیری پایدار بر حل مشکلات معیشتی معلمان تمرکز کنند و به زمینه‌های شکل‌گیری هیجانات در معلمان توجه داشته باشند، تا بدین ترتیب به سبب توانمندسازی روانی معلمان، جامعه از وجود معلمان رشدگرا برخوردار شود.

استناد: ذوالفقاری، حسین؛ ارشادی‌منش، سودابه؛ و نظری، شکیبا (۱۴۰۲). تدوین مدل یادگیری مادام‌العمر معلمان بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۲۹، ۱۸۰۱-۱۸۱۹.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۲۹، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.129.1801](https://doi.org/10.52547/JPS.22.129.1801)



مقدمه

در سال‌های اخیر، دانش به عنوان بارزترین ویژگی جوامع رشدگرا، به سرعت در حال تغییر و بهبود بوده و به طور ویژه، تحولات علمی و فناوری اثری خاص بر زندگی اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی افراد بر جای گذاشته است (مومن و همکاران، ۲۰۲۲). به سبب اهمیت و ضرورت تداوم کسب دانش و یادگیری مستمر در جهت رشد و شکوفایی شغلی و موفقیت در فضای کاری، مطالعات متعدد در سطح جهانی مبتنی بر دیدگاه‌های گوناگون، مفهوم یادگیری مادام‌العمر^۱ در محیط شغلی و در سطوح خرد و کلان را مورد بررسی قرار داده‌اند. در تعریف یادگیری مادام‌العمر، اعتقاد بر این است که یادگیری مکانیسمی است که نه تنها منجر به افزایش پتانسیل شخصی، بلکه به ایجاد انگیزه فردی برای دستیابی به موجودیتی بهتر از خود می‌انجامد (نگویان و همکاران، ۲۰۲۰). این مفهوم به این معنا است که یادگیری پایان ندارد و همان طور که فرد زندگی را سپری می‌کند، آموختن و به اشتراک گذاری منابع دانش را ضروری می‌پندارد و به طور مستمر با سایر متخصصان در رشته خود ارتباط برقرار می‌کند (نیسالا و همکاران، ۲۰۲۲). یادگیری مادام‌العمر در واقع، نوعی تجربه و تمرین است که منجر به یک تغییر نسبی دائمی در فعالیت فرد می‌شود (آلتوویاجری و کالیانارامان، ۲۰۲۰). برخی از پژوهشگران بر این باورند که یادگیری مادام‌العمر یک فرآیند جامع است که تمام مسیر آموزش یک انسان از مرحله دبستان تا آخرین نقطه عطف در آموزش عالی و زندگی کاری را در بر می‌گیرد (رحمان و همکاران، ۲۰۲۰). رویکرد یادگیری مادام‌العمر می‌تواند فرصت‌هایی را برای جوامع و افراد فراهم کند تا با تغییرات و تحولات جهان پیرامون هماهنگ شوند و به عبارت دیگر، این عامل می‌تواند راهگشای نیروی انسانی و سازمان‌ها در جهت عملکرد موفق باشد. در این راستا، کیفیت عناصر مختلف در مشاغل و حرفه‌ها نیز به طور مداوم در حال دگرگونی و تجدید بوده و ویژگی‌های لازم برای نیروی انسانی کارآمد به طور مداوم نوتر شده و دیگر دانش آموخته‌شده قبلی در بسیاری از مشاغل پاسخ‌گوی مقتضیات شغلی در زمان فعلی برای کارکنان نیست. به همین دلیل، بسیار ضروری است که افراد به طور مستمر دانش و مهارت خود را به روز کنند تا خود را با تغییرات تکنولوژیکی و شرایط جدید

کاری سازگار کنند (هرسن، ۲۰۱۶). در این میان معلمان، به عنوان مهم‌ترین عامل هم در تربیت افراد (سالاری و توان، ۱۳۹۷) به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر نقش مهمی بر عهده دارند و هم خود تنها زمانی می‌توانند در این راستا موفق عمل کنند که الگویی مناسب از یادگیری مادام‌العمر باشند. معلمان به سبب بر عهده داشتن وظیفه مهم تربیت یادگیرندگان به روز و فراهم کردن منابع دانش نو و کاربردی برای دانش آموزان، جایگاهی خاص دارند (میرزاخانی و همکاران، ۱۴۰۲) و گرایش به یادگیری پایدار در آنان از اهمیتی خاص برخوردار است (نیسالا و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع، در یک جامعه مرفعی، معلمان با برخورداری از ویژگی‌های یادگیری مادام‌العمر، مزایای دانش و کارکرد خود را در اختیار افراد قرار می‌دهند (بخشی خیلگاوانی و همکاران، ۱۴۰۱). از همین رو، شناسایی عوامل مؤثر بر نگرش معلمان نسبت به رویکرد یادگیری مادام‌العمر بسیار اهمیت دارد (هرسن، ۲۰۱۶). در همین راستا، در پژوهش حاضر تلاش شده است تا اثرات عوامل هیجانی، اجتماعی و اقتصادی بر شکل‌گیری یادگیری مادام‌العمر معلمان بررسی شود.

در رابطه با عوامل هیجانی، خستگی هیجانی^۲، نخستین متغیری است که در این پژوهش تلاش خواهد شد تا اثرات آن بر روند یادگیری مادام‌العمر در معلمان مورد بررسی قرار گیرد. زیرا اشتغال به حرفه معلمی در شرایط اقتصادی فعلی به سبب رویارویی با مشکلات معیشتی می‌تواند زمینه‌ساز قرار گرفتن این جامعه اثرگذار در تنگنایی باشد که آنان را از نظر هیجانی و عاطفی تحت فشار روانی قرار دهد. خستگی هیجانی یکی از مشکلات مهم در سلامت شغلی کارکنان و به ویژه معلمان به شمار می‌رود که سلامت روان آن‌ها را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (بی و یه، ۲۰۲۱). وانگ، لی، چن، یان و ون (۲۰۲۲) نشان دادند که فشار روانی درک‌شده توسط افراد رابطه مثبتی با تحلیل رفتگی در گرایش به یادگیری دارد. وی و یه (۲۰۲۲) نیز نشان دادند که خستگی هیجانی تأثیری منفی بر بهزیستی روانی معلمان دارد که رشد فردی و هدف‌مندی زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از سوی دیگر در طی سالیان اخیر، گسترش همه‌گیری کرونا ویروس موجب رویارویی معلمان با چالش‌های بزرگی شد که بهزیستی

^۱ lifelong learning

^۲ Emotional Exhaustion

آنان را متأثر ساخته است و به سبب بروز فشارهای روانی مکرر، زمینه لازم جهت خستگی هیجانی این گروه شکل گرفت (بلک و لیوفسکی، ۲۰۲۲). در کنار عوامل هیجانی در شغل معلمان، عوامل اجتماعی نیز در بروز کارکرد بهینه در آنان، قابل توجه هستند. در رابطه با کار گروهی باید اذعان داشت که فرهنگ سازمانی، محرک مثبت یادگیری مادام‌العمر است، زیرا اگر در یک سازمان، جو به گونه‌ای باشد که افراد در کنار یکدیگر بتوانند به یادگیری نائل آیند، هم آن سازمان می‌تواند به پتانسیل رشدی خود و توانایی پایدار دست یابد و هم کارکنان می‌توانند به رشد فردی مناسب دست پیدا کنند (نگویان و همکاران، ۲۰۲۰). از این رو، کار گروهی^۱ از جمله مؤلفه‌های فرهنگی در سازمان است که در صورت تحقق آن می‌تواند به حرکت کارکنان در جهت یادگیری مداوم امید داشت. کار گروهی، یکی از مهارت‌های نرم است که به عنوان یکی از عناصر اساسی رشد شغلی، موجب بروز تغییرات نگرشی و رفتاری و افزایش بهره‌وری و بهزیستی کارکنان می‌شود (ووغان و همکاران، ۲۰۱۹). در دنیای پیچیده کنونی، مهارت‌های کار گروهی به عنوان نوعی شایستگی‌های ضروری در نظر گرفته می‌شوند و از همه کارکنان، و به ویژه معلمان، انتظار می‌رود که با تمرکز بر کار گروهی مسائل کاری خاص خود را حل کنند و با چالش‌های جدید مواجه شوند (بانراس و کونسا، ۲۰۱۷). در دهه‌های اخیر، از کار گروهی به عنوان نوعی مهارت نرم یاد می‌شود که می‌تواند انعطاف بیشتر فرد در یادگیری مسائل جدید را به دنبال داشته باشد (کلرز و همکاران، ۲۰۱۹). دی‌پرادا و همکاران (۲۰۲۲) بر این باورند که کار گروهی عاملی اساسی برای موفقیت شخصی، تحصیلی و حرفه‌ای تلقی می‌شود. بردازکو و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که توانمندی فرد در کار گروهی با توانایی‌های یادگیری مادام‌العمر رابطه مثبت دارد. با این وجود، مشاهدات تجربی پژوهشگر این دغدغه را آشکار ساخت که مهارت کار گروهی در میان معلمان در ایران جایگاه چندانی ندارد.

افزون بر عوامل هیجانی و اجتماعی در شکل‌گیری کارکرد مطلوب معلمان، عوامل اقتصادی نیز در این زمینه می‌توانند نقش مهمی را ایفا کنند. در رابطه با مشکلات اقتصادی - اجتماعی معلمان و اثرگذاری آن بر گرایش به یادگیری بلندمدت، شواهد گویای آن است که دل‌مشغولی‌های

معیشتی و مشکلات مالی مشاهده شده در جامعه معلمان در محیط‌های واقعی مانعی اساسی برای تمرکز این گروه اثرگذار بر مطالعه به منظور یادگیری روش‌ها و دانش نوین در حوزه آموزش و یادگیری است. بادله و همکاران (۱۳۹۸) نشان داده‌اند رضایت شغلی معلمان رابطه‌ای مثبت با عناصر یادگیری مادام‌العمر دارد. برومند و فرید (۱۳۹۳) نیز دریافتند که نارضایتی شغلی ناشی از فشار عوامل اقتصادی می‌تواند بر کارکرد بهینه معلمان اثر منفی بر جای بگذارد.

بر اساس آن چه گفته شد، وجود عوامل نامطلوب می‌تواند مانعی برای گرایش به یادگیری مداوم در میان معلمان باشد، اما آن چه اهمیت دارد این است که این عوامل از طریق چه عناصری این تأثیر را بر جای می‌گذارند؛ که در پاسخ به این سؤال نقش عوامل میانجی بارز می‌شود. در این راستا، در پژوهش حاضر بر نقش متغیر توانمندسازی روانی^۲ در شغل تمرکز شد. توانمندسازی روانشناختی به طور اساسی با یادگیری در محل شغلی همراه است که تحت عنوان "ارتباط بین یک حس از شایستگی شخصی، تمایل و گرایش به اقدام در حوزه عمومی" تعریف می‌شود و به عنوان انگیزه شغلی درونی گفته می‌شود که در آن افراد در مورد کار خود احساس کنترل کرده و نوعی احساس معنا، شایستگی، خودمختاری، خودتعیین‌کنندگی و اثرگذاری^۳ دارند (اسپیترز، ۲۰۰۷). چهار بعد توانمندسازی روانشناختی با فعالیت‌های یادگیری در محیط شغلی ارتباط دارد (ژو و تو، ۲۰۲۱). بدین ترتیب که معنا با تحقق ارزش و رضایت در کار؛ شایستگی همراه با انگیزه درونی، خودتعیین‌گری با افزایش انگیزه برای یادگیری در حوزه شغل و اثرگذاری با ابتکار عمل برای درگیر شدن در رفتارهای منتج به نتایج مطلوب رابطه نزدیکی دارد. ژو و تو (۲۰۲۱) در پژوهشی دریافتند که یادگیری مادام‌العمر بزرگسالان فرآیندی است که دائماً همراه با تجربیات فردی و شرایط سازمانی در حال ساخت و بازسازی است و توانمندسازی روانی معلمان می‌تواند تأثیری مثبت بر آن داشته باشد. توانمندسازی روانشناختی به سبب برخورداری از مؤلفه‌های اساسی می‌تواند نوعی نیرو و شوق درونی در معلمان برانگیزاند که آنان را به سوی یادگیری دانش جدید در حوزه آموزش رهنمون سازد. توانمندسازی روانشناختی به طور مثبت با حالت هیجانی مطلوب، از جمله رضایت شغلی و تعهد سازمانی

3. meaning, competence, self-determination, and impact

1. teamwork

2. Empowerment psychological

رابطه دارد (سیکولینی و همکاران، ۲۰۱۴) و با نرخ پایین تر تمایل به ترک شغل و فشارهای شغلی مرتبط است (اسپریتزر، ۲۰۰۷). بر اساس آنچه گفته شد، مطالعه حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که آیا مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی در معلمان شهر کرمانشاه از برآش خوبی برخوردار است؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش مطالعه حاضر، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱ بود. حجم نمونه در این پژوهش با استفاده از فرمول مولر (تعداد گویه‌ها ضرب در عدد ۵) تعداد ۳۹۵ نفر به دست آمد. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای بود. بر این اساس، پس از تعیین مدارس بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، نمونه آماری (۳۹۵ معلم) از مدارس مناطق چهارگانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه انتخاب شد. سپس، پرسشنامه‌ها در اختیار افراد نمونه قرار گرفت. ملاک‌های ورودی پژوهش شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، اشتغال به حرفه معلمی در شهر کرمانشاه بود و ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تکمیل پرسشنامه‌ها با دقت لازم و نیمه‌کاره رها کردن آن‌ها بود.

ب) ابزار

پرسشنامه یادگیری مادام‌العمر معلمان هرسن^۱ (LLLAS): این پرسشنامه در سال ۲۰۱۶ توسط هرسن و ازونبیلو با ۱۹ گویه ساخته شد. مقیاس نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تدوین شد. این ابزار دارای سه مؤلفه تمایل به یادگیری، اعتقاد به سود فعالیت‌های یادگیری برای توسعه و آگاهی درباره توانایی‌های فردی است. در پژوهش آیتی و همکاران (۱۳۹۸) ضمن تأیید روایی محتوایی پرسشنامه، پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ گزارش

شد. میزان پایایی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی^۲ در شغل: این مقیاس توسط اسپیتزر و میسرا در سال ۱۹۹۵ مشتمل بر ۱۵ گویه ساخته شد؛ که بر مبنای مقیاس نمره‌گذاری پنج‌درجه‌ای طیف لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم طراحی شد. این ابزار پنج بُعد شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی‌داری و اعتماد را می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش تیمورنژاد و صریحی (۱۳۸۹) در سال ۱۳۸۹ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ محاسبه شد و روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. میزان پایایی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ به دست آمد.

مقیاس خستگی هیجانی فرسودگی شغلی^۳ مسلس و جکسون (MBI): پرسشنامه فرسودگی شغلی در سال ۱۹۹۵ توسط مسلس و جکسون با ۲۲ گویه طراحی شد که ۹ سؤال اول آن خستگی هیجانی را می‌سنجد. مقیاس نمره‌گذاری این ابزار بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از هرگز تا هر روز تدوین شد. این ابزار، به طور کلی مؤلفه‌های خستگی هیجانی، تهی شدن از ویژگی‌های شخصیتی و احساس موفقیت فردی را می‌سنجد. در پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۸۹) ضمن تأیید روایی محتوایی و روایی سازه این ابزار بر اساس تحلیل عاملی، میزان پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ گزارش شد. میزان پایایی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه استاندارد کار تیمی لنجیونی^۴: این مقیاس توسط لنجیونی در سال ۲۰۰۴ با ۱۵ گویه بر اساس مقیاس نمره‌گذاری مبتنی بر طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد طراحی شد. این ابزار پنج بُعد تعهد، اعتماد، مسئولیت‌پذیری، برخورد سازنده و هدف‌مندی را می‌سنجد. روایی این پرسشنامه در مطالعه قنبری و بهشتی (۱۳۹۵) بر اساس روش محتوایی تأیید شد و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ گزارش شد. میزان پایایی این ابزار در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ به دست آمد.

3. burnout inventory

4. team assessment questionnaire

1. lifelong learning attitudes of teachers

2. psychological empowerment

پرسشنامه مشکلات اقتصادی - اجتماعی معلمان: این پرسشنامه توسط پژوهشگران مطالعه حاضر به منظور بررسی وضعیت اقتصادی و اجتماعی معلمان ساخته شد. مقیاس نمره‌گذاری این ابزار بر اساس طیف لیکرت پنج سطحی تدوین شد. میزان روایی محتوایی این ابزار بر اساس دیدگاه متخصصان و اساتید مورد تأیید قرار گرفت. میزان پایایی این ابزار بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌ها مبتنی بر متغیرهای جمعیت‌شناسی در مطالعه حاضر نشان داد، بر

حسب جنسیت، ۲۴۷ نفر زن (۶۲/۵ درصد) و ۱۴۸ نفر مرد (۳۷/۵ درصد)؛ بر حسب تحصیلات، ۳۹ نفر کاردانی (۹/۹ درصد)، ۲۳۳ نفر کارشناسی (۵۹ درصد)، ۱۱۱ کارشناسی ارشد (۲۸/۱ درصد) و ۱۲ نفر دکتری (۳ درصد) و بر حسب سن، ۲۲ نفر کمتر از ۲۹ سال (۵/۶ درصد)، ۵۲ نفر بین ۲۹ تا ۳۵ سال (۱۳/۲ درصد)، ۱۸۶ نفر بین ۳۶ تا ۴۲ سال (۴۷/۱ درصد) و ۱۳۵ نفر بالاتر از ۴۲ سال (۳۴/۲ درصد) بود. جدول شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	توزیع
یادگیری مادام‌العمر	۶۸/۴۲	۱۸/۸۷	-۱/۰۱	۰/۷۵	طبیعی
توانمندسازی روانی	۳۷/۷۲	۵/۶۸	-۱/۴۱	۱/۹۱	طبیعی
مشکلات اقتصادی - اجتماعی	۵۰/۱۲	۴/۳۶	-۰/۹۸	۲/۱۴	طبیعی
خستگی هیجانی	۲۵/۶۲	۷/۶۰	۱/۷۸	۲/۴۴	طبیعی
کار گروهی	۴۸/۷۷	۴/۶۱	۰/۶۶	۰/۸۰	طبیعی

در مدل‌یابی ساختاری توزیع متغیرها باید طبیعی باشد و قدر مطلق کجی و کشیدگی متغیرها در محدوده کمتر از ۲ و ۲- قرار داشته باشد. بر اساس

نتایج جدول ۱، طبیعی بودن تک‌متغیری برقرار است. در جدول ۲ نیز ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	یادگیری مادام‌العمر	توانمندسازی روانی	مشکلات اقتصادی - اجتماعی	خستگی هیجانی	کار گروهی
یادگیری مادام‌العمر	۱	۰/۴۶	۰/۱۹	۰/۷۳	-۰/۳۹
توانمندسازی روانی		۱	۰/۲۶	-۰/۲۹	-۰/۲۹
مشکلات اقتصادی - اجتماعی			۱	-۰/۲۱	-۰/۲۱
خستگی هیجانی				۱	۰/۲۷
کار گروهی					۱

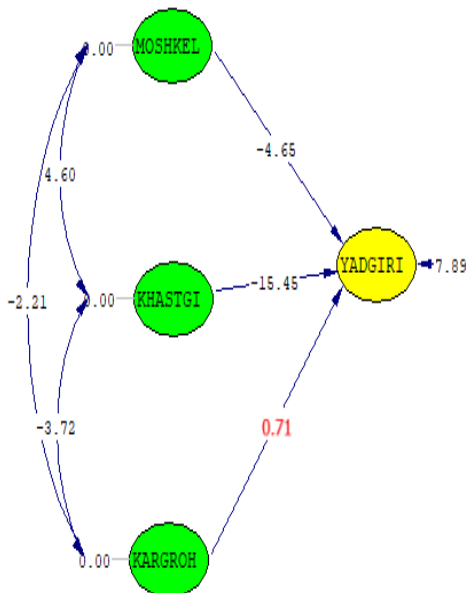
همچنین نتایج آزمون مهالونوبیس^۱ در سطح ۰/۰۰۱ نشان داد که فرض طبیعی بودن چندمتغیره نیز برقرار است؛ هرچند نقض فرض طبیعی بودن توزیع متغیرها در نمونه‌های بزرگ‌تر از ۲۰۰ نفر قابل اغماض است. در بررسی هم‌خطی بودن متغیرهای پیش‌بین مشخص شد که عامل تورم واریانس برای هیچ یک از متغیرها بالاتر از ۱۰ و ضریب تحمل کمتر از ۰/۱ نبود (توانمندسازی روانی برابر با ۱/۱۴ و ۰/۸۷، خستگی هیجانی برابر با

۱/۱۷ و ۰/۷۸، کار گروهی برابر با ۱/۰۴ و ۰/۹۵ و مشکلات اقتصادی - اجتماعی برابر با ۱/۱۳ و ۰/۸۷). در تأیید عدم وجود داده‌های پرت اثرگذار مشخص شد که میزان مانده‌های استاندارد شده در محدوده ۲/۲۱ و ۲/۹۷- (حد مطلوب بین ۳ و ۳-) و حداکثر مقدار لورژ داده‌ها از ۰/۵ کمتر و حداکثر مقدار فاصله کوک از ۱ کمتر بود (حداقل و حداکثر مقدار لورژ به ترتیب برابر با ۰/۰۰۱ و ۰/۱۴ و فاصله کوک برابر با ۰/۰۰۱ و ۰/۱۳ بود).

^۱. Mahalanobis D-squared

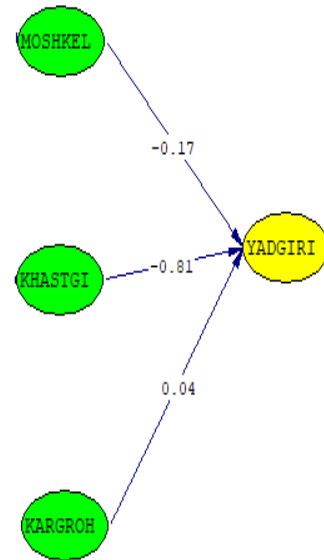
ورود متغیر میانجی گر به مدل، رابطه متغیرهای پیش‌بین و ملاک بررسی می‌شود.

پس از برآورده شدن پیش‌فرض‌ها، با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری به بررسی برازش مدل و فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد.



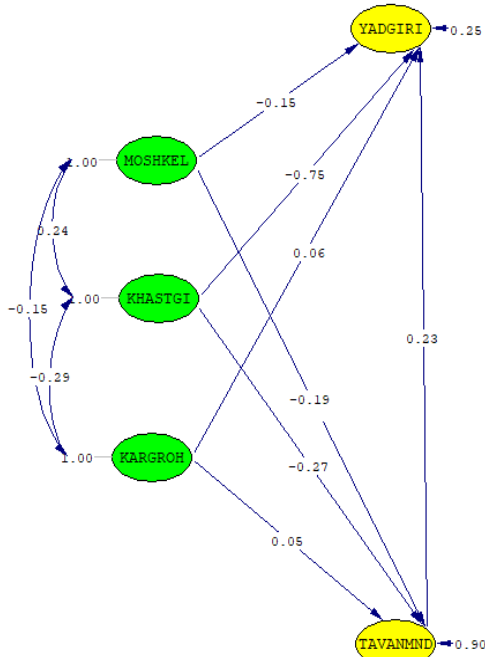
Chi-Square=7423.94, df=3001, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

شکل ۲. مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی در حالت ضرایب معناداری



Chi-Square=7423.94, df=3001, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

شکل ۱. مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی در حالت ضرایب استاندارد

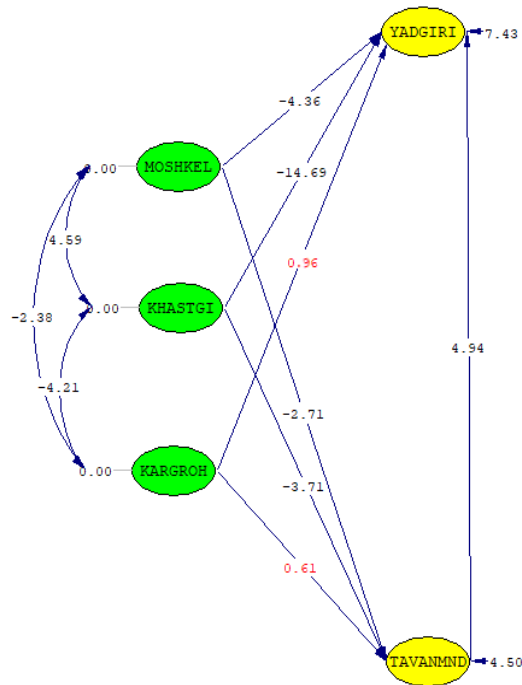


Chi-Square=5972.75, df=2982, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

شکل ۳. مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی در حالت ضرایب استاندارد

در شکل ۱، رابطه متغیرهای پیش‌بین (خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی) و ملاک (یادگیری مادام‌العمر) بدون ورود متغیر میانجی (توانمندسازی روانی) بررسی شد. بر این اساس، خستگی هیجانی دارای ضریب تأثیر استاندارد منفی به میزان $0/81$ بر یادگیری مادام‌العمر، مشکلات اقتصادی - اجتماعی دارای ضریب تأثیر استاندارد منفی به میزان $0/17$ بر یادگیری مادام‌العمر و کار گروهی دارای ضریب تأثیر استاندارد به میزان $0/04$ بر یادگیری مادام‌العمر بود. در ادامه، معناداری این روابط بررسی شد.

بر اساس شکل ۲، مقدار t رابطه خستگی هیجانی و یادگیری مادام‌العمر برابر با $15/45$ ، مقدار t رابطه مشکلات اقتصادی - اجتماعی و یادگیری مادام‌العمر برابر با $4/65$ و مقدار t رابطه کار گروهی و یادگیری مادام‌العمر برابر با $7/1$ بود. بر این اساس، رابطه میان خستگی هیجانی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با یادگیری مادام‌العمر معنادار بود و رابطه میان کار گروهی و یادگیری مادام‌العمر معنادار نبود، زیرا هرگاه مقدار آماره t بالاتر از $1/96$ باشد، معناداری ضریب تأثیر استاندارد تأیید می‌شود. اکنون، ضمن



Chi-Square=5972.75, df=2982, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

شکل ۴. مدل یادگیری مادام‌العمر بر اساس خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی در حالت ضرایب معناداری

علاوه بر این، شکل‌های ۳ و ۴ نشان داد با ورود متغیر توانمندسازی روانی، ضریب تأثیر استاندارد مستقیم مشکلات اقتصادی - اجتماعی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با $-0/15$ (با مقدار t برابر با $-4/36$) محاسبه شد که نسبت به رابطه این متغیرها در حالت عادی که برابر با $-0/17$ بود، اندکی کاهش یافت. از سویی، ضریب تأثیر استاندارد مشکلات اقتصادی - اجتماعی بر توانمندسازی روانی برابر با $-0/19$ (با مقدار t برابر با $-2/71$) به دست آمد و چون ضریب تأثیر استاندارد توانمندسازی روانی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با $0/23$ (با مقدار t برابر با $4/94$) بود، بدین ترتیب، ضمن تأیید معناداری رابطه مستقیم مشکلات اقتصادی - اجتماعی و یادگیری مادام‌العمر، نقش میانجی توانمندسازی روانی در رابطه بین مشکلات اقتصادی - اجتماعی و یادگیری مادام‌العمر تأیید شد. شاخص‌های برازش محاسبه شده در مدل پژوهش در جدول ۳ آمده است.

بر اساس شکل ۳، نتایج گویای آن است که با ورود متغیر میانجی‌گری توانمندسازی روانی به مدل، رابطه متغیرهای پیش‌بین و ملاک تحت تأثیر قرار گرفته است. بر این اساس، میزان ضریب استاندارد تأثیر خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی بر یادگیری مادام‌العمر به ترتیب برابر با $-0/15$ ، $-0/75$ و $0/06$ ؛ ضریب استاندارد تأثیر خستگی هیجانی، مشکلات اقتصادی - اجتماعی و کار گروهی بر توانمندسازی روانی به ترتیب برابر با $-0/19$ ، $-0/27$ و $0/05$ و ضریب استاندارد تأثیر توانمندسازی روانی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با $0/23$ بود. در ادامه، ضمن بررسی معناداری روابط، فرضیه‌های پژوهشی بررسی گردید. شکل ۳ و ۴ نشان داد با ورود متغیر توانمندسازی روانی، ضریب تأثیر استاندارد مستقیم ویژگی خستگی هیجانی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با $-0/75$ (با مقدار t برابر با $-14/69$) محاسبه شد که نسبت به میزان رابطه این متغیرها در حالت عادی که برابر با $-0/81$ بود، تغییر نسبتاً کمی داشت. از سوی دیگر، ضریب تأثیر استاندارد خستگی هیجانی بر توانمندسازی روانی برابر با $-0/27$ (با مقدار t برابر با $-3/71$) به دست آمد و با توجه به این که ضریب تأثیر استاندارد توانمندسازی روانی بر یادگیری مادام‌العمر نیز برابر با $0/23$ (با مقدار t برابر با $4/94$) بود، بدین ترتیب، ضمن تأیید معناداری رابطه مستقیم و منفی خستگی هیجانی و یادگیری مادام‌العمر، نقش میانجی توانمندسازی روانی در رابطه خستگی هیجانی و یادگیری مادام‌العمر تأیید شد. هم‌چنین شکل‌های ۳ و ۴ نشان داد که با ورود متغیر توانمندسازی روانی، ضریب تأثیر استاندارد مستقیم کار گروهی بر یادگیری مادام‌العمر برابر با $0/06$ (با مقدار t برابر با $4/96$) محاسبه شد که نسبت به میزان رابطه این متغیرها در حالت عادی که برابر با $0/04$ بود، تفاوت چندانی نداشت و به سبب این که ضریب تأثیر استاندارد کار گروهی بر توانمندسازی روانی نیز برابر با $0/05$ در سطح غیرمعنادار محاسبه گشت (با مقدار t برابر با $0/61$) به دست آمد، بدین ترتیب، نقش میانجی توانمندسازی روانی در رابطه کار گروهی و یادگیری مادام‌العمر مورد پذیرش قرار نگرفت.

جدول ۳. شاخص‌های برازش محاسبه شده در مدل پژوهش

شاخص برازش	مقدار شاخص	سطح مطلوب	برازش
ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	۰/۰۵	زیر ۰/۱	مطلوب
نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی (CMIN/df)	۱/۸۷	کمتر از ۵	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۰	بالا تر یا مساوی ۰/۹	مطلوب
شاخص برازش نرمال (NFI)	۰/۹۲	بالا تر یا مساوی ۰/۹	مطلوب
شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۹۰	بالا تر یا مساوی ۰/۹	مطلوب
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۲	بالا تر یا مساوی ۰/۹	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۰	بالا تر یا مساوی ۰/۹	مطلوب

استفاده از شاخص‌های برازش زمانی کاربرد دارد که یک مدل به دست آمده در تحلیل مورد ارزیابی قرار گیرد، زیرا تأیید می‌کند که آیا یک مدل برازش یافته با واقعیت تناسب دارد. شاخص مربعات خطاهای تخمین به وفور مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیشتر پژوهشگران بر این باورند که هرگاه این شاخص کوچک‌تر از ۰/۱ باشد، برازندگی مدل قابل قبول می‌شود و چون مقدار این شاخص در پژوهش حاضر برابر با حدود ۰/۰۵ به دست آمد، برازش مدل تأیید شد. همچنین، اگر شاخص تقسیم‌خی دو بر درجه آزادی کمتر از ۵ باشد، برازش مدل تأیید می‌شود که مقدار این شاخص در پژوهش حاضر برابر با ۱/۸۷ بود. در نهایت، هنگامی که معیارهای شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش نرمال، شاخص برازش این کری منتال و شاخص نیکویی برازش بالاتر یا مساوی ۰/۹ باشند، برازندگی مناسب مدل تأیید می‌شود؛ که در این پژوهش به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ محاسبه شد و بدین ترتیب، برازش مناسب مدل تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل یادگیری مادام‌العمر معلمان بر اساس خستگی هیجانی، کار گروهی و مشکلات اقتصادی - اجتماعی با میانجی‌گری توانمندسازی روانی به انجام رسید

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که خستگی هیجانی به صورت مستقیم دارای رابطه معنادار و منفی با یادگیری مادام‌العمر در معلمان شهر کرمانشاه بود و از سوی دیگر، به سبب رابطه منفی و معنادار توانمندسازی روانی با یادگیری مادام‌العمر، نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی معلمان در رابطه خستگی هیجانی و یادگیری مادام‌العمر مورد تأیید قرار گرفت. یافته حاصل با نتایج مطالعات وی و یه (۲۰۲۲)، بلک و لیپوفسکی

(۲۰۲۲)، حیدری و جعفری (۱۴۰۰)، مهتری‌آرانی و همکاران (۱۳۹۷)، عباسی و همکاران (۱۳۹۶)، فاضل و همکاران (۱۳۹۶)، وانگ و همکاران (۲۰۲۲) همخوان و با پژوهش بی و یه (۲۰۲۱) ناهمسو است. این یافته بدان معنا است که وجود خستگی هیجانی در معلمان می‌تواند به صورت مستقیم زمینه‌ساز تأثیر منفی هم بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر و هم توانمندسازی روانی باشد؛ ولی احتمال تعدیل اثرات منفی خستگی هیجانی بر یادگیری مادام‌العمر به سبب وجود توانمندسازی روانی در معلمان وجود دارد. به بیان دیگر، اگر میزان خستگی هیجانی در معلمان بالا باشد (یعنی احساس خستگی از نظر عاطفی، تصور از کارافتادگی در پایان کار روزانه، احساس خستگی از شروع یک روز دوباره در ابتدای صبح، احساس ناکامی در شغل، استرس و فشار در کار کردن مستقیم با فراگیران، نداشتن انرژی و توان کاری، عدم توانایی در شکل‌دهی به یک محیط آرام برای دانش‌آموزان، احساس ناتوانی در انجام کارهای ارزشمند در شغل و نگرانی از خشونت در فضای شغلی)، میزان توانمندسازی روانی آنان کاهش می‌یابد (یعنی غیرمهم پنداشتن شغل، عدم ارزشمندی خود و کار، عدم اطمینان از شایستگی و توانایی خود در انجام شغل، عدم تسلط بر مهارت‌های لازم برای انجام دادن وظایف شغلی، عدم تمایل به کاربرد ابتکار خود در انجام امور شغلی، ناتوانی در تصمیم‌گیری در مورد چگونگی انجام وظایف شغلی، عدم داشتن احساس استقلال در انجام دادن وظایف شغلی، احساس عدم اثرگذاری بر شرایط محیط شغلی، نداشتن کنترل بر شرایط در واحد کاری و عدم اطمینان از برخورددار صاقدانه و دغدغه‌مندانه همکاران)؛ اما وجود توانمندی روانشناختی بالا می‌تواند زمینه‌ساز تعدیل این اثر منفی شود و گرایش معلمان به یادگیری مادام‌العمر پدیدار شود؛ که در قالب رفتارهایی مانند سازگاری با تغییر و گسترش اطلاعات در حوزه کاری، خودانگیزی در طول فرآیندهای یادگیری برای رشد شغلی، تلاش برای

پیوند موضوعات یادگیری جدید به دانش قبلی خود به منظور بهبود فرایند یادگیری، ضروری پنداشتن یادگیری چیزهای جدید در ارتباط با شغل در تمام عمر، غنی‌سازی یادگیری با استفاده از رسانه‌های مجازی، ضروری دانستن اختصاص وقت برای یادگیری اطلاعات و چیزهای جدید، اهمیت پنداشتن اختصاص وقت برای درگیری برای یادگیری موضوعات دشوار، داشتن تمایل رضایت‌مندانۀ درونی برای کسب یادگیری، استفاده از فن‌آوری‌های نوین مانند رایانه و تلفن همراه به منظور بهبود و ارتقای فرآیندهای یادگیری، برنامه‌ریزی برای رشد شغلی، اقدام به یادگیری مهارت جستجوی اطلاعات به عنوان راهی برای افزایش رشد شغلی، تبادل اطلاعات با همکاران برای کسب اطلاعات، ایجاد ارتباط بین زندگی و دانش برای رشد فردی و بهبود خلاقیت خود با اشتراک فعالیت‌های رشد شغلی نمود می‌یابد. در تبیین این یافته، مطالعه بلک و لیوفسکی (۲۰۲۲) نشان دادند که حرفه معلمی در شرایط بحرانی و چالش‌برانگیز سالیان اخیر موجب افزایش خستگی هیجانی در برخی معلمان شده است که رکود در رشد شغلی را به دنبال داشته است. وانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که فشار روانی ادراک شده توسط افراد، رابطه مثبتی با تحلیل رفتگی در گرایش به یادگیری دارد. حیدری و جعفری (۱۴۰۰) نشان دادند که خستگی عاطفی موجب تأثیر منفی بر عملکرد معلمان می‌شود که تلاش و برنامه‌ریزی برای کاربرد روش‌های نوین آموزش، بخشی از آن به شمار می‌رود. عباسی و همکاران (۱۳۹۶) دریافتند که وضعیت هیجانی مثبت در افراد با اشتیاق تحصیلی و شوق به یادگیری اثر مثبت دارد. وی و یه (۲۰۲۲) نشان دادند که در بین معلمان، خستگی هیجانی با برخورداری از بهزیستی روانی در تضاد است و به نوعی مانع داشتن تمایل به رشد مداوم، شکوفایی در مواجهه با ناملايمات و دنبال کردن علایق و زندگی هدفمند می‌شود. از سوئی، بی و یه (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که سرمایه روانشناختی نمی‌تواند خستگی هیجانی عاطفی را تعدیل نماید. در ارتباط با اثرات مثبت توانمندسازی روانی بر یادگیری مادام‌العمر، مهتری آرانی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که توانمندی فردی معلمان به سبب کاربرد شیوه‌های جدید آموزشی مانند شبیه‌سازی آموزشی مبتنی بر رایانه بر یادگیری مادام‌العمر اثر دارد. هم‌چنین، فاضل و همکاران (۱۳۹۶) در بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر توانمندسازی درد انشگاه دریافتند که عوامل فردی از

جمله برانگیختگی هیجانی و هیجانات برانگیزاننده مثبت در شکل‌گیری توانمندی افراد نقش دارد. یافته دیگر پژوهش حاضر نشان دهنده این است که کار گروهی نه به صورت مستقیم و نه با میانجی توانمندسازی روانی با یادگیری مادام‌العمر در معلمان شهر کرمانشاه رابطه ندارد. این بدان معنا است که تمایل به کار گروهی در معلمان به صورت مستقیم نمی‌تواند زمینه‌ساز گرایش به یادگیری مادام‌العمر باشد و توانمندسازی روانشناختی نیز در شکل‌گیری این اثر غیرمستقیم مؤثر نبود. به بیان دیگر، با وجود مشکلات اقتصادی - اجتماعی و خستگی هیجانی در معلمان، حتی تمایل به کار گروهی (یعنی شور و شوق در بحث درباره مسائل در مدرسه، به چالش کشیدن رفتارهای بی‌ثمر و نارسا در محیط کار، دریافت نظر و دیدگاه درباره بهبود روند شغلی، حرکت در جهت خیر و صلاح کل مجموعه، گشاده‌رویی در دریافت نظرات یکدیگر، جذاب پنداشتن جلسات گروهی، حضور در نشست‌های گروهی متمرکز بر تصمیم‌گیری جمعی و بررسی مسائل مهم و اساسی مدرسه) نمی‌تواند میزان توانمندسازی روانی و گرایش به یادگیری مادام‌العمر را استمرار بخشد. نتایج حاصل از یافته با مطالعات میرزایی علوی (۱۳۹۶) هم‌خوان و با پژوهش لیسبرگ (۲۰۲۲)، ژو و تو (۲۰۲۱)، بردازکو و همکاران (۲۰۲۰)، طباطبائی و رضوی (۱۳۹۹)، شفیع سروستانی و همکاران (۱۳۹۵)، محمدی‌مهر و همکاران (۱۳۹۰) ناهمسو است. در تبیین این یافته میرزایی علوی (۱۳۹۶) نشان داد که نگرش، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی افراد بر گرایش به یادگیری خودراهربر تأثیر معنادار دارند و به نوعی یادگیری مداوم بیشتر ریشه در مسائل درون‌فردی دارد؛ اما محمدی‌مهر و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که هم مهارت‌های ارتباطی حرفه‌ای و هم توانمندی فردی یادگیری خودراهربر به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز برای شکل‌گیری یادگیری مادام‌العمر ضروری هستند. هم‌چنین، شفیع سروستانی و همکاران (۱۳۹۵) بر این باورند که همکاری تیمی معلمان در فعالیت درس پژوهی بر یادگیری مادام‌العمر معلمان تأثیر مثبت دارد، زیرا یکی از بهترین روش‌های مثبت در بهسازی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است و چون در فرآیند کار آموزشی و پرورشی معلمان و به طور پیوسته انجام می‌گیرد، همواره با یک خودارزیابی و کنترل درونی همراه است. لیسبرگ (۲۰۲۲) نشان داد که کار گروهی و تمرکز مشترک بر یادگیری دانش‌آموزان در فرآیندهای پرس‌وجوی مشارکتی معلمان منجر به آگاهی

و افزایش دانش معلمان و یادگیری بهتر دانش‌آموزان می‌شود و به عبارتی، کار مشارکتی معلمان مجموعه‌ای غنی از فرصت‌های یادگیری فراهم می‌کند که برای کسب یادگیری حرفه‌ای در معلمان ضرورت دارد، زیرا کار تیمی، دانش معلمان درباره محیط‌های آموزشی را افزایش و توانایی‌های معلمان برای ایجاد تغییرات آموزشی را بهبود می‌بخشد. طباطبائی و رضوی (۱۳۹۹) نشان دادند که روش‌های تدریس فعال و مشارکتی بر یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان اثر دارد. نتایج مطالعه ژو و تو (۲۰۲۱) نشان داد که یادگیری مادام‌العمر بزرگسالان فرآیندی است که دائماً همراه با تجربیات فردی و شرایط سازمانی در حال ساخت و بازسازی است و روابط مثبت معناداری میان توانمندسازی روانی با فرهنگ یادگیری سازمانی و یادگیری مبتنی بر مشارکت وجود دارد. بردازکو و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که داشتن رابطه سازنده و انجام کار گروهی با توانایی‌های یادگیری مادام‌العمر پیوند مثبت دارد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر گویای آن است که مشکلات اجتماعی - اقتصادی به صورت مستقیم با یادگیری مادام‌العمر در معلمان شهر کرمانشاه دارای یک رابطه معنادار و منفی بود و از سوی دیگر، به سبب رابطه منفی و معنادار توانمندسازی روانی با یادگیری مادام‌العمر، نقش میانجی توانمندی روانشناختی معلمان در رابطه مشکلات اقتصادی - اجتماعی و یادگیری مادام‌العمر مورد تأیید قرار گرفت. این بدان معنا است که وجود مشکلات اقتصادی - اجتماعی در معلمان می‌تواند به صورت مستقیم زمینه‌ساز تأثیر منفی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر باشد و این اثر منفی بر توانمندسازی روانشناختی نیز به وقوع می‌پیوندد؛ ولی امکان تعدیل این اثرات منفی بر یادگیری مادام‌العمر به سبب وجود توانمندسازی روانی در معلمان قابل تعدیل است. به بیان دیگر، اگر مشکلات اقتصادی - اجتماعی در زندگی معلمان وجود داشته باشد (احساس دشواری در وضعیت شغلی، ادامه تحصیل و یادگیری، سطح رفاه در تسهیلات زندگی و اوقات فراغت، وضعیت مسکن و هزینه و درآمد ماهانه) می‌تواند میزان توانمندسازی روانی آنان را کاهش دهد (با نشانه‌هایی مانند احساس عدم شایستگی، نبود اطمینان و علاقه در شغل، نداشتن تسلط مهارتی، ناتوانی در تصمیم‌گیری، نداشتن خودمحتاری و استقلال و غیرقابل کنترل پنداشتن شرایط شغلی)؛ اما وجود توانمندی روانشناختی می‌تواند زمینه‌ساز تعدیل اثرات منفی شرایط اقتصادی و اجتماعی شود و احتمال حفظ گرایش

معلمان به یادگیری مادام‌العمر استمرار یابد (یعنی توان بالا در سازگاری با تغییر دانش روز، خودانگیزی در یادگیری، پیوند دادن محتوای یادگیری جدید با دانش پیشین، درک اهمیت کسب یادگیری چیزهای جدید، برنامه‌ریزی برای یادگیری محتوای کاربردی در شغل معلمی، کاربرد فن‌آوری‌های نوین، به کارگیری روش‌های جستجوی اطلاعات و خلاقیت در محیط کاری). در تبیین این یافته می‌توان گفت که وجود گرایش به یادگیری مادام‌العمر در معلمان یک ویژگی خاص، بیشتر متکی به عوامل فردی است و در حقیقت، آمادگی هیجانی-عاطفی و عدم وجود مشکلات محیطی می‌تواند زمینه‌ساز آن باشد. این یافته را می‌توان بر اساس دیدگاه مازلو به خوبی تبیین نمود؛ زیرا در حالتی که یک معلم از وضعیت اقتصادی و اجتماعی بغرنج رنج می‌برد و با هزاران مشکل اقتصادی دست و پنجه نرم می‌کند و خود را درگیر ارضای نیازهای زیستی (مسکن و پوشاک) خود و خانواده می‌بیند، چگونه می‌تواند فضایی فراهم آورد که هم زمینه حس اثرگذاری و توانمندی در محیط شغلی باشد و هم از سوی دیگر، کسب یادگیری جدید در حوزه‌های مختلف شغلی را فراهم سازد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت جامعه آماری به افراد شاغل در یک حرفه خاص (معلمان) و عدم امکان تعمیم قطعی نتایج به دیگر کارکنان، و عدم استفاده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه به دلیل لزوم صرف زمان زیاد و عدم همکاری برخی معلمان و بی‌انگیزی و عدم همکاری برخی مدیران مدارس در انجام پژوهش میدانی اشاره کرد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که به منظور ایجاد احساس معناداری و احساس مؤثر بودن در معلمان در جهت نشان دادن توانمندسازی روانی خود تلاش کنند تا زمینه مشارکت معلمان در اخذ انواع تصمیم‌گیری‌های مهم در مدرسه فراهم شود. به مدیران آموزش و پرورش در سطح کلان پیشنهاد می‌شود که با برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت، امکان یادگیری انواع دانش روز را برای معلمان فراهم کنند. با توجه به فقدان ملاک‌های تشخیصی مناسب در ارزیابی معلمان کارآمد در عرصه استفاده از دانش روز در کلاس درس در آموزش و پرورش کنونی، پیشنهاد می‌شود که فرآیند ارزیابی معلمان به گونه‌ای تدوین شود که معلمان دارای تمایل به یادگیری در عمل، امتیازات ویژه‌ای را دریافت کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده سوم در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه پیام‌نور همدان است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد و بدون حمایت مالی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده سوم پژوهشگر اصلی، نویسنده اول به عنوان استاد راهنما و نویسنده دوم نیز به عنوان همکار علمی در پژوهش حاضر مشارکت کردند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

آیتی، محسن؛ رودی علی‌آبادی، ثریا و رستمی، محمدعلی (۱۳۹۸). اعتباریابی ابزار صلاحیت‌های یادگیری مادام‌العمر دانشجویان در عصر دیجیتال. *مجله علوم تربیتی شهید چمران اهواز*، ۶(۲۶)، ۱-۱۴.

<https://doi.org/10.22055/edus.2019.24708.2445>

بادله، علیرضا؛ جاذبی، راضیه و اسفندیاری، علی‌اکبر (۱۳۹۸). رابطه بین گرایش به یادگیری مادام‌العمر با رضایت شغلی معلمان زن مقطع ابتدایی شهر گمیشان. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۱(۱)، ۲۲-۳۱.

<https://doi.org/20.1001.1.26765500.1398.1.1.4.4>

بخشی خیلگوانی، ویسعلی؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ نیلی احمدآبادی، محمدرضا؛ برزویان، صمد و دلاور، علی (۱۴۰۱). بررسی عوامل روانشناختی و جمعیت‌شناختی مرتبط با سواد مالی دانشجو - معلمان استان گیلان *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۶)، ۱۵۲۰-۱۵۰۳.

<https://doi.org/10.52547/JPS.21.116.1503>

پاکدل، هادی؛ سهرابی، فرامرز و حاجی‌علیزاده، کبری (۱۴۰۱). اثربخشی درمان روان‌پوشی کوتاه‌مدت بر راهبردهای مقابله با استرس شغلی، کیفیت زندگی مرتبط با سلامت و خودکارآمدی کارکنان کنترل ترافیک هوایی دچار فرسودگی شغلی. *علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۱)، ۵۴۳-۵۵۸.

<https://doi.org/10.52547/JPS.21.111.543>

سالاری، پروین و توان، عباس (۱۳۹۷). بررسی نیازهای حرفه‌ای نو معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷(۷۲).

<https://doi.org/20.1001.1.17357462.1397.17.72.2.8>

قنبری، سیروس و بهشتی‌راد، رقیه (۱۳۹۵). بررسی تأثیر سکوت سازمانی بر کاهش کار تیمی و عملکرد سازمانی بر اساس کارت امتیازی متوازن (BSC) (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه رازی کرمانشاه). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۷(۴)، ۴۷-۶۰.

<https://doi.org/20.1001.1.20085745.1395.27.4.4.1>

حیدری، مرضیه و جعفری، لیلیا (۱۴۰۰). نقش میانجی خستگی عاطفی در رابطه بین مدیریت عملکرد با عملکرد معلمان. *فصلنامه آموزش و پرورش متعالی*، ۱(۴)، ۱۳-۲۶.

<https://doi.org/10.30495/EE.2022.1949272.1058>

عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و صالحی، الهه (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۶)، ۴۴۷-۴۵۴.

<http://edcbmj.ir/article-1-1189-fa.html>

فاضل، امیر؛ کمالیان، امین رضا و روشن، علیقلی (۱۳۹۶). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر توانمندسازی منابع انسانی دانشگاهی با تأکید بر دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم با استفاده از رویکرد دلفی فازی: ارائه یک الگوی مفهومی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۶)، ۴۵۵-۴۶۸.

<http://edcbmj.ir/article-1-1199-fa.html>

برومند، مسعود و فریدی‌ثانی، معصومه (۱۳۹۳). بررسی عوامل اقتصادی و اجتماعی مرتبط با میزان رضایت شغلی دبیران آموزش و پرورش شهرستان بستان‌آباد. *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۷(۲۵)، ۷۷-۹۳.

https://jss.tabriz.iau.ir/article_524063.html?lang=fa

میرزاخانی، معصومه؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ ستوده‌اصل، نعمت (۱۴۰۲). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق شغلی شاوولی در معلمان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲(۱۲۶)، ۱۱۶۸-۱۱۵۱.

<https://doi.org/10.52547/JPS.22.126.1151>

میرزایی علویجه، مهدی؛ کریمی متین، بهزاد؛ حسینی، نصراله؛ رحیمی، شعیب و جلیلیان، فرزاد (۱۳۹۶). آمادگی برای یادگیری خود راهبرد و عوامل زمینه‌ای مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۶)، ۴۳۷-۴۳۱.

<http://edcbmj.ir/article-1-1179-en.html>

References

- Abbasi, M., Pirani, Z., & Salehi, E. (2017). Investigate the relationship between positive and negative perfectionism with emotional well-being and academic engagement in nurse's students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 447-454. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1189-fa.html>.
- Altuwajri, B. M., & Kalyanaraman, L. (2020). CEO Education Performance Relationship: Evidence from Saudi Arabia. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 259-286. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3680536
- Ayati, M., Roudi Aliabadi, S., & Rostaminezhad, M. A. (2019). Validating students' lifelong learning competencies scale in digital age. *Journal of Educational Scinces*, 26(2), 177-196. <https://doi.org/10.22055/EDUS.2019.24708.2445>. [Persian]
- Badeleh, A., Jazebi, R., & Esfandiyari Kelaei, A. (2019). The Relationship Between the Tendency of Female Teachers Towards Lifelong Learning and Job

- Satisfaction in Primary Schools of Gomishan. *Research in Elementary Education*, 1(1), 22-31. [Persian]
<https://doi.org/20.1001.1.26765500.1398.1.1.4.4> [Persian]
- Bakhshi Khilgavani, V., Aliabadi, K., Nili Ahmadabadi, M. R., Borzou'ian, N. M., & Delavar, A. (2022). Investigating psychological and demographic factors related to financial literacy of teacher candidates in Gilan province. *Journal of Psychological Science*, 21(116), 1503-1520. [Persian]
<https://doi.org/10.52547/JPS.21.116.1503>.
- Baneres, D., & Conesa, J. (2017). A life-long learning recommender system to promote employability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), 77-93.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
- Berduzco, T. N., Medina, P., Choquenaira, C. B., San-Martín, M., Delgado, B. R & Vivanco, L. (2020). Family loneliness: its effects in the development of empathy, teamwork and lifelong learning abilities in medical students. *Frontiers in Psychology*, 11, 2046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02046>
- Bi, Y., & Ye, X. (2021). The Effect of Trait Mindfulness on Teachers' Emotional Exhaustion: The Chain Mediating Role of Psychological Capital and Job Engagement. *In Healthcare*, 9 (1), 1527-1547. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527>.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2022). Teachers' emotional exhaustion before and during the COVID-19 pandemic: Neither emotional exertion nor vacation feeling. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887494>.
- Bromand, M., & Faridi Sani, M. (2015). Examination of economic and social factors related to teachers' job satisfaction in Bostanabad. *Sociological studies*, 7(25), 77-93. [Persian]
https://jss.tabriz.iau.ir/article_524063.html?lang=fa
- Cicolini, G., Comparcini, D., & Simonetti, V. (2014). Workplace empowerment and nurses' job satisfaction: A systematic literature review. *Journal of Nursing Management*, 22, 855-871. <https://doi.org/10.1111/jonm.12028>.
- Clares, P. M., Lorente, C. G., & Rebollo-Quintela, N. (2019). Competences for employability: a model of structural equations in the Faculty of Education. *Educational Research Journal*, 37(1), 57-73.
- DePrada, E. D., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psychology*, *Reflection and Criticism*, 35. 12-22.
<https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- Fazel, A., Kamalian, A., & Rowshan, A. (2017). Identification of effective dimensions and components on academic human resources empowerment, emphasizing the third and fourth generation of universities with fuzzy delphi approach: presenting a conceptual model. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 455-468. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1199-fa.html>.
- Ghanbari, S., & Beheshtirad, R. (2017). The Effect of Organizational Silence on Reduction of Teamwork and Organizational Performance Based on Balanced Scorecard (Case Study of Kermanshah Razi University staff). *Journal of Applied Sociology*, 27(4), 47-60. [Persian]
<https://doi.org/10.22108/JAS.2017.21160>.
- Heydari, M., & Jafari, L. (2022). The Mediating Role of Emotional Exhaustion in the Relationship between Performance Management and Teacher Performance. *Transcendent Education*, 1(4), 13-26. [Persian]
https://tej.sanandaj.iau.ir/article_691396.html
- Hursen, Ç. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 21-37. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=965243>
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iojpe/issue/69827/1113786>
- Memon, K. R., Ghani, B., Hyder, S. I., Han, H., Zada, M., Ariza-Montes, A., & Arraño-Muñoz, M. (2022). Management of knowledge and competence through human resource information system—A structured review. *Frontiers in Psychology*, 13, 944276-944276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944276>
- Mirzaei-Alavijeh, M., Karami-Matin, B., Hosseini, N., Rahimi, S., & Jalilian, F. (2017). Self-Directed Learning Readiness and the Associated Contextual Factors Among Kermanshah University of Medical Sciences Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 431-437. [Persian]
<http://edcbmj.ir/article-1-1179-en.html>
- Nguyen, L & Ho. L. (2020). Factors Influencing Life-Long Learning: An Empirical Study of Young People in Vietnam. *The Journal of Asian Finance*,

- Economics and Business journal*, 7 (10), 909-918.
<https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.909>
- Nissila, S. P., Karjalainen, A., & Koukkari, M. (2022). It is the shared aims, trust and compassion that allow people to prosper: Teacher educators lifelong learning in competence-based education. *Uropean Journal of Education Research*, 11 (2), 965-980.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.965>
- Pakdel, H., Shorabi, F., Haji Alizade, K. (2022). The efficacy of intensive short-term dynamic psychotherapy on job stress coping strategies, health-related quality of life, and self-efficacy of iran air traffic controler staff. *Journal of Psychological Science*. 21(111), 543-558. [Persian]
<https://doi.org/10.52547/JPS.21.111.543>
- Rahman, S., Mia, M., Ahmed, F., Thongrak, S., & Kiatpathomchai, S. (2020). Assessing Students' Satisfaction in Public Universities in Bangladesh: An Empirical Study. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7 (8), 323-332.
<https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.323>
- Salari, P., & Tavan, A. (2019). Study professional needs of Graduated New teachers of Farhangian University in Farsi language education in elementary school. *Journal of Psychological Science*. 17(72), 945-950. [Persian]
<http://psychologicalscience.ir/article-1-28>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Vaughan, B., Yoxall, J., & Grace, S. (2019). Peer assessment of teamwork in group projects: Evaluation of a rubric. *Issues in Educational Research*, 29(3), 961-978.
<http://www.iier.org.au/iier29/vaughan-abs.html>
- Wang, S., Li, H., Chen, X., Yan, N., & Wen, D. (2022). Learning burnout and its association with perceived stress, social support, and the Big Five personality traits in Chinese medical students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 22 (1), 1-12.
<https://doi.org/10.1186/s12888-022-04453-6>
- Wei, C., & Ye, J. H. (2022). The Impacts of Work-Life Balance on the Emotional Exhaustion and Well-Being of College Teachers in China. *In Healthcare Journal*, 10 (11), 2214- 2234.
<https://doi.org/10.3390/healthcare10112234>
- Zhou, H., & Tu, C. C. (2021). Influential factors of university teachers' lifelong learning in professional development. *Australian Journal of Adult Learning*, 61(2), 267-297. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315930>