

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Structural Equation Model Explaining the Relationship Between Psychological Empowerment and Lifelong Learning Through the Mediation of Resilience and Self-Efficacy

Fariba Ashrafinia¹, Zahra Hashemi^{2*}

1 Ph.D. Student, Department of Educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

2 Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Zahra Hashemi

Email: z.hashemi@alzahra.ac.ir

How to cite:

Ashrafinia, F. Hashemi, Z. (2026). Structural Equation Model Explaining the Relationship Between Psychological Empowerment and Lifelong Learning Through the Mediation of Resilience and Self-Efficacy. *Research in School and Virtual Learning*, 13(4), 99-110.

ABSTRACT

The current research conducted to investigate the role of psychological empowerment, resilience, and self-efficacy on lifelong learning. The study's statistical population included private sector contract employees of Tehran province, aged 21-64 and graduates from diploma to doctoral levels, a total of 200 individuals selected through available sampling. In terms of its purpose, the research method was applied and utilized a descriptive-correlational research approach, with the structural equations model. Data collection tools included psychological empowerment questionnaire by Thomas and Velthouse (1990), resilience scale by Connor and Davidson (2003), GSA 17 general self-efficacy questionnaire, and lifelong learning literacy questionnaire by Li and Tsai (2007). The findings indicated that the direct effect of the variables of psychological empowerment, resilience and self-efficacy on lifelong learning was significant. Additionally, the indirect effect of psychological empowerment on lifelong learning was significant when resilience and self-efficacy acted as mediators. Therefore, boosting psychological empowerment in employees, directly and through mediating variables of resilience and self-efficacy influences their lifelong learning.

KEYWORDS

Employees, Psychological Empowerment, Self-Efficacy, Resilience, Lifelong Learning.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

مدل معادلات ساختاری تبیین رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر با واسطه‌گری تاب‌آوری و خودکارآمدی

فریبا اشرفی‌نیا^۱، زهرا هاشمی^{۲*}

۱ دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
۲ دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

زهرا هاشمی

رایانامه: z.hashemi@alzahra.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش توانمندسازی روان‌شناختی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بر میزان یادگیری مادام‌العمر تدوین شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارمندان پیمانی بخش خصوصی شهر تهران در رده سنی ۲۱ الی ۶۴ سال و فارغ‌التحصیل در یکی از مقاطع دیپلم تا دکتری بودند که ۲۰۰ نفر از آن‌ها به شکل در دسترس انتخاب شدند. روش پژوهش از منظر هدف، کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. ابزارهای جمع‌آوری داده شامل پرسش‌نامه‌های توانمندسازی روان‌شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)، مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی جی‌اس‌ای ۱۷ و پرسش‌نامه سواد یادگیری مادام‌العمر لی و تسای (۲۰۰۷) بود. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم متغیرهای توانمندسازی روان‌شناختی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بر متغیر یادگیری مادام‌العمر، معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر توانمندسازی روان‌شناختی بر متغیر یادگیری مادام‌العمر در صورتی که متغیرهای تاب‌آوری و خودکارآمدی میانجی باشد، معنادار است ($p < 0.05$). بنابراین افزایش توانمندسازی روان‌شناختی در کارمندان به طور مستقیم و هم از طریق متغیرهای میانجی تاب‌آوری و خودکارآمدی بر یادگیری مادام‌العمر کارمندان نقش موثری ایفا می‌کند.

واژه‌های کلیدی

کارمندان، توانمندسازی روان‌شناختی، خودکارآمدی، تاب‌آوری، یادگیری مادام‌العمر.

استناد به این مقاله:

فریبا اشرفی‌نیا، زهرا هاشمی (۱۴۰۴). مدل معادلات ساختاری تبیین رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر با واسطه‌گری تاب‌آوری و خودکارآمدی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۴)، ۹۹-۱۱۰.

مقدمه

یادگیری به عنوان یکی از بخش‌های ضروری زندگی به منظور تطابق و سازگاری با محیط‌های پویا مورد نیاز است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). در همین راستا جک میرو^۱ معتقد است، عدم هماهنگی و سازگاری بین تجربه‌های دنیای واقعی و ادراکات قبلی ما از محیط منجر به ایجاد پدیده‌ای به نام بحران حیات^۲ می‌شود. افراد بزرگسال برای حل بحران فوق به برنامه‌ریزی و افزایش تجربه می‌پردازند که برآیند آن منجر به ایجاد یادگیری‌های جدید می‌شود (نظامی و همکاران، ۱۴۰۱) و یکی از انواع یادگیری‌های بزرگسالان که در پی تلاش برای مقابله با چالش‌های عصر جدید است، مربوط به یادگیری مداوم و مادام‌العمر است که در چهار حوزه مهم دسته‌بندی می‌شود: یادگیری دانستن (قرار گرفتن در مسیر بی‌پایان یادگیری)؛ یادگیری انجام دادن (یادگیری‌های مرتبط با زمینه شغلی)؛ یادگیری زندگی کردن با دیگران (شامل درک خود و دیگران و رفتار محترمانه با همه افراد)؛ یادگیری برای بودن (تحقق شخصیت انسان و توانایی انجام کارها) (خنجری، ۱۴۰۱) و شایستگی‌های مربوط به آن در سه دسته دانش، نگرش و مهارت تقسیم‌بندی می‌شود. بعد دانش به مهارت‌های تخصصی و تسلط نسبت به توانایی‌ها و کاستی‌های شخصی و مدیریت زمان اطلاق می‌شود. بعد نگرش شامل انعطاف و انطباق با تغییرات دانش روز و دیدگاه مثبت نسبت به یادگیری آن و روحیه خلاق و نقادانه و آخرین شایستگی مربوط به مهارت‌هاست که فراشناخت، خلاقیت، سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی را در برمی‌گیرد و صلاحیت‌های یادشده از طریق گسترش فرهنگ یادگیری به محیط شغلی منتقل می‌شود (بجانی، جعفری و یآوری بافقی، ۱۳۹۸). لذا با توجه به تغییرات سریع جوامع در ابعاد مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیاز به دستیابی به صلاحیت‌های یادگیری مداوم و مادام‌العمر برای بزرگسالان ضروری به نظر می‌رسد (آلا^۳، ۲۰۲۴) تا آن‌ها بتوانند از یادگیری مداوم به عنوان عنصر کلیدی موفقیت‌های فردی و اجتماعی بهره‌مند شوند. در راستای اهمیت مسئله فوق، تحقیقات گوناگون در پی یافتن عوامل تعیین‌کننده یادگیری مادام‌العمر هستند؛ اما هنوز هم نحوه تعامل این عوامل برای تسهیل مسیر یادگیری مادام‌العمر به کشف و درک کامل نرسیده است (پارچ و لندبرگ^۴، ۲۰۲۴). به عنوان مثال، ژو و

تو (۲۰۲۱) به بررسی عوامل موثر بر یادگیری مادام‌العمر پرداختند و توانمندسازی روان‌شناختی را به عنوان یکی از عوامل موثر بر یادگیری مادام‌العمر شناسایی کردند که می‌تواند با تغییر تجربیات فردی و شرایط سازمانی کارمندان، میزان یادگیری را تغییر دهد. توانمندسازی روان‌شناختی به عنوان یک متغیر سازمانی فرآیندی ذهنی، روانی و نگرشی است که به افراد کمک می‌کند تا در انجام وظایف خود احساس اثربخشی، صلاحیت، شایستگی و اختیار داشته باشند (لورنتو آلونسو، گارسیا و توپا^۵، ۲۰۲۴) و در نیازسنجی‌ها، یادگیری و تنظیم یادگیری افراد نقش مهمی دارد (کیندوری، محمدی حسینی و حسین پور، ۱۳۹۸).

در همین راستا ذوالفقاری، ارشادی‌منش و نظری (۱۴۰۲) بین یادگیری مادام‌العمر و توانمندسازی روان‌شناختی در معلمان رابطه مستقیم و معنادار یافتند. علاوه بر آنکه تحقیقات پیشین به بررسی روابط مستقیم متغیرهای گوناگون با توانمندسازی روان‌شناختی پرداختند، تحقیقات امروزی در پی ایجاد چارچوب‌های مفهومی عمیق به منظور شناسایی همه جانبه مفهوم فوق هستند (حق‌دار ساحلی، نظری و نوروزی سیدحسینی، ۱۴۰۳) که یکی از عوامل مرتبط با آن، مفهوم تاب‌آوری است (سلطانی، ۱۴۰۱). اصطلاح «تاب‌آوری به انعطاف‌پذیری، قدرت سازگاری و بازبایی پس از رویدادهای شوک‌کننده گفته می‌شود (مین گارینی و لارسون^۶، ۲۰۲۵) که در ترسیم مدل‌های جدید آن مولفه‌های شناختی، عاطفی و زمینه‌ای به طور منسجمی در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند تا دستیابی حداکثری به سازگاری یادشده انجام شود و از جمله این مولفه‌ها می‌توان به توجه و ارزش‌گذاری به منابع مقابله‌ای، بازتعریف چالش‌ها و تطبیق واکنش‌های فرد نسبت به چالش‌ها به صورت واقع‌بینانه و به صورت یک فرآیند مستمر و منعطف اشاره نمود (فارچی و پلداورام^۷، ۲۰۲۵). در این راستا به نظر می‌رسد که توانمندسازی روان‌شناختی با ایجاد احساس شایستگی و اختیار به کارمندان در غلبه بر چالش‌ها می‌تواند به افزایش تاب‌آوری در آن‌ها منجر شود. افراد تاب‌آور با توانایی غلبه بر چالش‌ها و اتخاذ رویکرد منعطف در مقابل موانع، قدرت سازش بیشتری با جهان اطراف خود دارند و با آموختن و به کار بستن تکنیک‌های شناختی و فراشناختی به جای اهمال‌کاری در زمینه یادگیری کارکرد مطلوبی خواهند داشت (یاراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

5 Llorente-Alonso, García, & Topa

6 Mingarini, & Larsson

7 Farchi, & Peled-Avram

1 Mezirow

2 Lifr Crisis

3 Alla

4 Partsch, & Landberg

در راستای عوامل اثرگذار بر یادگیری، خودکارآمدی مولفه فردی دیگری است که در حوزه شغل و حرفه سبب توسعه شغلی بیشتر می‌شود (میا، گو و لی^۱، ۲۰۲۵)؛ زیرا افراد خودکارآمد از طریق یادگیری و گشودگی نسبت به تجربیات جدید از پیشرفت شغلی برخوردار می‌شوند (یمینگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴) و به دلیل برخورداری از باورهای توانمندی نسبت به عملکرد موفقیت‌آمیز در انجام تکالیف محول‌شده، رفتارهای انطباقی بیشتری در جهت تعالی خود انجام می‌دهند. بر اساس مفروضه‌های توانمندسازی روان‌شناختی، باورهای خودکارآمدی و توانمندی در مقابل باور ناتوانی سبب افزایش مهارت مدیریت هیجان در مقابل وقایع ناگوار شده و انگیزه یادگیری پربازده و عمیق را به همراه دارد (فاتحی‌پیکانی و شکری، ۱۳۹۴). بنابراین متغیر مذکور در جهت توسعه فرهنگ یادگیری مادام‌العمر ضروری است (مجیا مانزانو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

علی‌الخصوص که عملکرد افراد در حوزه یادگیری‌های جدید منوط به درک و تفسیر فرد از توانایی‌های خود است (یاداک^۴، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر خودکارآمدی یکی از عوامل درونی تعیین‌کننده موفقیت یا عدم موفقیت در فرآیند یاددهی و یادگیری است. از این رو، خودکارآمدی مهم‌ترین مولفه در دنیای یادگیری است که می‌تواند باعث افزایش تمایل به یادگیری مستمر و مادام‌العمر می‌شود (کوزیکگلو^۵، ۲۰۱۹). در پژوهشی که یزدانی و همکاران (۱۴۰۱) روی دانشجویان انجام دادند، نتایج بیانگر تاثیر خودکارآمدی بر گرایش به یادگیری مادام‌العمر افراد بود.

به طور کلی، در چارچوب نظریه کنترل ادراک‌شده که به عنوان زیربنای تاب‌آوری شناخته می‌شود و بر مبنای سیستم‌های مدیریت منابع انسانی استراتژیک، القای احساسات مثبت به کارمندان، منجر به شکل‌گیری توانمندی و تاب‌آوری در کارمندان می‌شود و این فرآیند با ایجاد یادگیری‌های جدید و شکل‌دهی منابع شخصی به تعدیل اثرات منفی ناملاپمات سازمانی منجر شده و با گسترش دامنه‌های فکر و عمل، عملکرد مطلوب را به دنبال می‌آورد. در نتیجه، پرورش کارمندان توانمند و تاب‌آور حائز اهمیت حیاتی است (کلمن و همکاران، ۲۰۲۴؛ ژای، ژو و ژانگ^۶، ۲۰۲۳). هرچند، جستجو در پایگاه‌های علمی موید این نکته است که مقالات علمی

اکثراً معطوف به یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان هستند. این در حالی است که محیط، روش و سیستم‌های یادگیری بزرگسالان متمایز از کودکان بوده و ترسیم مدل یادگیری آنان باید مختص به خودشان باشد. زیرا آنان نیازها، انتظارات و محدودیت‌هایی متفاوت با گروه کودکان دارند. با این وجود، موانع روانی-اجتماعی آنان در مسیر یادگیری اغلب در پژوهش‌ها نادیده گرفته می‌شوند (آتول و اسکس^۷، ۲۰۱۲). ذکر این نکته حائز اهمیت است که بزرگسالانی که در مقاطع تحصیلی پایین ترک تحصیل کرده و یا در آموزش‌های جدید مشارکت نمی‌کنند، موانع یادگیری بیشتری را تجربه می‌کنند (ون‌نیون‌هو و دوور^۸، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، پژوهش‌های سابق به ارتباط بین انواع مهارت‌های گوناگون روان‌شناختی و متغیرهای مربوط به یادگیری پرداخته‌اند؛ ولیکن پژوهشی که بتواند تمام متغیرهای فوق را در قالب یک مدل علی تبیین و بررسی کرده باشد، یافت نشد. همچنین در پژوهش‌های پیشین داخلی به ارتباط بین متغیر یادگیری مادام‌العمر و سایر متغیرهای روان‌شناختی کمتر پرداخته شده است، این در حالی است که پژوهش‌های خارجی موید اهمیت روزافزون یادگیری بزرگسالان و میانسالان در ایالات متحده و اروپا است؛ به بیان دیگر، قوانین فدرالی همچون قانون نوآوری و فرصت‌های نیروی کار و سوادآموزی خانواده به منظور افزایش پتانسیل‌های شغلی، حمایت از نیروی کار و تقویت نیروی کار با تخصیص بودجه به منظور عملی کردن برنامه‌ها در سطوح ایالتی و محلی فراهم شده است (لی، ۲۰۲۳). مطالعه عوامل موثر بر یادگیری مادام‌العمر در جایی مشخص می‌شود که جمعیت کشور با شیب صعودی روند میانسالی و سالمندی را طی می‌کند (محمودزاده، آقایاری و حاتمی، ۱۴۰۰) و ارائه راهکارهای افزایش فعالیت‌های شناختی، تغییرات مطلوب در کیفیت زندگی آنان همچون کاهش خطر ابتلا به زوال عقل و یا حفظ تعادل زندگی بزرگسالی را در پی دارد (تاکنچی و کاواشیمای^۹، ۲۰۲۳؛ و فرهادی باجولی، اورک و زنگنه، ۱۴۰۴) و این مسئله ضرورت طراحی مدلی بر مبنای شناسایی پیشایندهای یادگیری مادام‌العمر در سنین پس از تحصیل به منظور تداوم رشد فردی، خانوادگی، اجتماعی و شغلی افراد را مشخص می‌سازد. از این رو، پژوهش حاضر می‌کوشد تا با الهام از نظریه توانمندسازی روان‌شناختی توماس و ولتهوس به عنوان پیشایندهای فردی-سازمانی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری و خودکارآمدی را به عنوان متغیر میانجی در بررسی ارتباط

1 Miao, Guo., & Li

2 Yiming

3 Mejía-Manzano

4 Yadak

5 Kozikoglu

6 Zhai, Zhu, & Zhang

7 O'Toole, S., & Essex

8 Van Nieuwenhove, L., & De Wever

9 Takeuchi, & Kawashima

همچنین پایایی این پرسش‌نامه ۰/۸۱ محاسبه شده است (دهقانان و رجب‌پور، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز پایایی پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) ۰/۸۵ محاسبه شد.

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳): این

پرسش‌نامه توسط کانر و دیویدسون با مرور منابع پژوهشی حوزه تاب‌آوری تهیه شد و حاوی ۲۵ سوال بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست تا همیشه درست است (محمدی و امینی، ۱۳۹۹). محمدی و همکاران (۱۳۸۵) همسانی درونی مقیاس مذکور را ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ برآورد کرده‌اند. همچنین پایایی آزمون-بازآزمون آن ۰/۶۱ گزارش شده است (تورانن^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسش‌نامه ۰/۹۰ محاسبه شد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی GSE-17: این

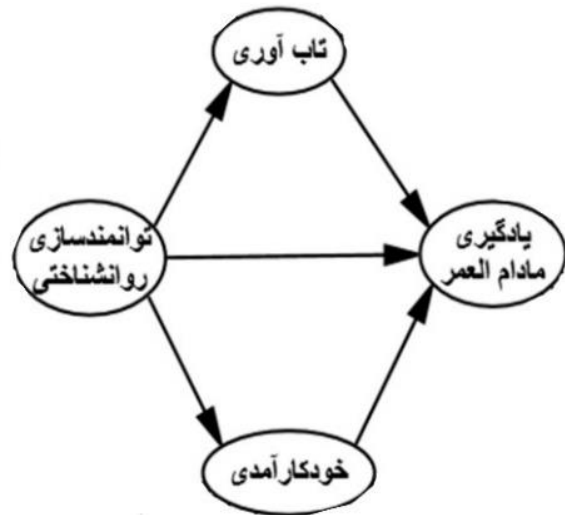
مقیاس توسط شرر و مادوکس (۱۹۸۲) ساخته شده است و ۱۷ سوال با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم را شامل می‌شود. ضریب همسانی درونی این مقیاس برابر ۰/۸۳ است (حقایق و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین بیلدریم و ایلهان^۳ (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۸۰ و ضریب بازآزمون مجدد آن را ۰/۶۹ محاسبه کردند. در این پژوهش ضریب پایایی مقیاس مذکور ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه سواد یادگیری مادام‌العمر: این

پرسش‌نامه که در سال ۲۰۰۷ توسط لی و تسای (۲۰۰۷) ساخته شده است، ۴۹ سوال دارد و ابعاد آن شامل: آگاهی نسبت به خود؛ آگاهی نسبت به یادگیری؛ توانایی شناختی و بازیابی اطلاعات؛ ایجاد برنامه یادگیری؛ استفاده از راهبردهای یادگیری؛ برنامه‌ریزی و مدیریت زمان یادگیری؛ یادگیری جمعی و ارزشیابی و انتقال یادگیری است که این ابعاد در سه حوزه ورودی، فرآیند و خروجی یادگیری جای می‌گیرند. آن‌ها برای اعتباریابی پرسش‌نامه سواد یادگیری مادام‌العمر از روش دلفی و فرایند تحلیل سلسله مراتبی استفاده کردند. در پژوهش اکبری، آیتی و زارع‌مقدم (۱۳۹۷) روایی و پایایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی مولفه‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ تایید شد. در پژوهش مذکور پایایی پرسش‌نامه سواد یادگیری مادام‌العمر ۰/۹۴ برآورد شد.

همچنین در پژوهش حاضر، متغیرهای آشکار مدل که شامل سوالات پرسش‌نامه برای مقیاس خودکارآمدی و مولفه‌ها برای سه مقیاس دیگر بودند، دارای بار عاملی حداقل ۰/۳۰ بودند و متغیرهای آشکار با ضریب کمتر از ۰/۳۰ به

بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر بیازماید. لذا فرضیه پژوهش عبارت است از: مدل ساختاری توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری و خودکارآمدی از برآزش مناسبی برخوردار است.



شکل ۱. مدل مفهومی متغیرها

روش

روش پژوهش از منظر هدف، کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارمندان پیمانی بخش خصوصی شهر تهران در رده سنی ۲۱ الی ۶۴ سال و فارغ‌التحصیل در یکی از مقاطع دیپلم تا دکتری بودند که ۲۰۰ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شده (کلاچین، ۲۰۲۳) و به شکل در دسترس و به صورت آنلاین به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. ملاک ورود به پژوهش، دانشجو نبودن، داشتن حداقل مدرک دیپلم و تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی توماس و ولتهوس^۱ (۱۹۹۰): این پرسش‌نامه دارای ۱۶ سوال بوده و پاسخگویی به آن به روش لیکرت در دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار دارد و از چهار بعد احساس شایستگی، احساس خودمختاری، موثر بودن و معناداری تشکیل شده است (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰). برای اطمینان از روایی سازه از تحلیل عاملی تاییدی به کمک نرم‌افزار spss استفاده شد و نتایج نشان‌دهنده سطح مطلوبی از روایی سازه بود.

2 Tourunen

3 Yildirim, & Ilhan

1 Thomas and Velthouse

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون و بررسی مفروضه هم‌خطی با شاخص

تورم واریانس				
متغیرها	توانمندسازی روان‌شناختی	تاب‌آوری خودکارآمدی	یادگیری مادام‌العمر	تورمواریانس (VIF)
توانمندسازی روان‌شناختی	۱			۱/۶۳
تاب‌آوری	۰/۵۹**	۱		۱/۸۱
خودکارآمدی	۰/۴۹**	۰/۵۶**	۱	۱/۵۶
یادگیری مادام‌العمر	۰/۶۵**	۰/۶۰**	۰/۴۹**	۱

یافته‌ها

منظور برآزش مناسب‌تر مدل، از مدل نهایی حذف شدند (سوال ۷ از مقیاس خودکارآمدی).

پس از بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها و پیش از انجام تحلیل نهایی، بررسی پیش‌فرض‌های مدل معادلات ساختاری همچون نرمال بودن داده‌ها، عدم وجود داده‌های پرت، عدم هم‌خطی چندگانه و ترسیم جدول نیکویی برآزش انجام شد. به منظور غربال‌گری داده‌ها، داده‌های پرت تک‌متغیره با نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیره با فاصله مهلانویس شناسایی و اصلاح شدند. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح یافته‌های توصیفی و یافته‌های استنباطی انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS 27 و AMOS 24 انجام شد؛ زیرا این نرم‌افزار قابلیت ارائه مدل‌های پیچیده، تحلیل و اصلاح سریع آن را دارد.

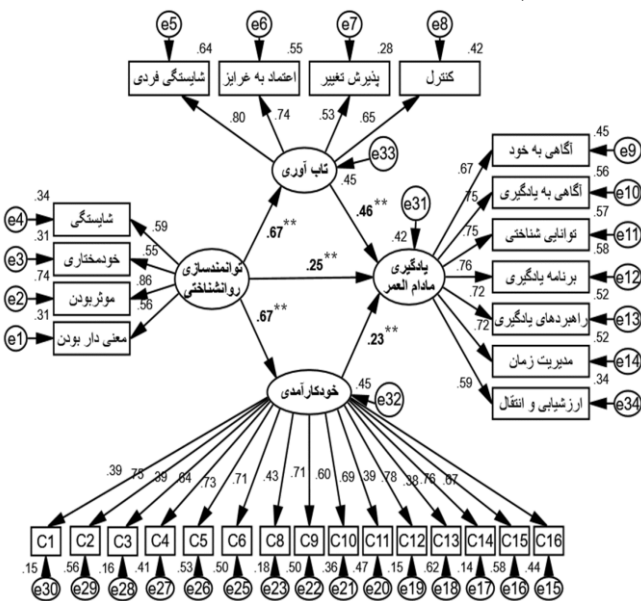
در جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرها ارائه شده است. مطابق نتایج جدول ۱، شاخص‌های کجی و کشیدگی بررسی شد و چون مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه +۲ تا -۲ به‌دست آمد، نرمال بودن تک متغیره تایید شد و در نتیجه از آزمون همبستگی پارامتریک پیرسون برای بررسی رابطه متغیرها استفاده شد. نرمال بودن چندمتغیره که پیش‌فرض آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری بود با ضریب مردیا بررسی شد که ضریب به‌دست آمده برابر با ۲/۸۷ به‌دست آمد که بر اساس معیار ۵ برای ضریب مردیا (بایرن، ۲۰۱۰) می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه نرمال بودن چندمتغیره برقرار بود.

یافته‌ها نشان داد که همبستگی معناداری بین چهار متغیر اصلی پژوهش مشاهده شد ($p < 0/05$). جهت رابطه متغیرها مثبت بود و شدت همبستگی از حداقل ۰/۴۹ برای خودکارآمدی و توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی و یادگیری مادام‌العمر تا حداکثر ۰/۶۵ برای توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر به‌دست آمد. آزمون همبستگی نشان داد که توانمندسازی روان‌شناختی رابطه معناداری با سه متغیر تاب‌آوری، خودکارآمدی و یادگیری مادام‌العمر داشت، همچنین دو متغیر میانجی تاب‌آوری و خودکارآمدی با یادگیری مادام‌العمر رابطه معنادار داشتند ($p < 0/05$). بررسی مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه نشان داد که مقادیر عامل تورم واریانس در تمامی موارد کمتر از ۲ بود و مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه برقرار بود. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و در نرم‌افزار Amos آزمون شد. شکل ۲ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد و سطح معناداری (با علامت ستاره) است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	توانمندسازی روان‌شناختی	تاب‌آوری	خودکارآمدی	یادگیری مادام‌العمر	میانگین
میانگین	۶۴/۴۳	۶۷/۴۰	۵۹/۹۵	۱۳۷/۲۸	
انحراف معیار	۷/۰۲	۹/۴۸	۹/۱۲	۱۴/۰۲	
کجی	-۰/۴۴	-۰/۳۴	-۰/۶۶	۰/۵۶	
کشیدگی	-۰/۲۸	-۱/۰۱	۰/۶۷	۰/۰۵	

در جدول ۲ نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرها ذکر شده‌است. همچنین مقدار آماره عامل تورم واریانس برای سنجش مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه نیز ارائه شده است.



شکل ۲. مدل تجربی در حالت ضرایب مسیر استاندارد (و معناداری روابط)

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	R ²	PGFI	IFI	NFI	CFI	GFI	RMSEA	Chi square/df
معیار*	>۰/۳۳	>۰/۷۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	در بازه ۱ تا ۵
نتیجه	۰/۴۲	۰/۷۹	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۰۶۹	۳/۷۶

(مایرز و همکاران، ۱۳۹۱)

داشتند ($p < 0.05$). جهت تاثیر در تمامی روابط مدل مثبت بود که نشان داد که افزایش توانمندسازی روان‌شناختی، تاب‌آوری و خودکارآمدی با افزایش یادگیری مادام‌العمر همراه بود. بررسی شدت اثر با ضریب استاندارد نشان داد که قوی‌ترین تاثیر بر یادگیری مادام‌العمر مربوط به تاب‌آوری با ضریب ۰/۴۶ و بعد از آن توانمندسازی روان‌شناختی با ضریب ۰/۲۵ بود. بررسی معناداری نقش میانجی به روش بوت استراپ انجام شد. با توجه به این که نرم‌افزار ایموس قابلیت سنجش چند روابط میانجی‌گری را به طور همزمان ندارد، مدل اولیه به دو مدل فرعی (هر مدل با یک متغیر میانجی) تبدیل و اجرا شد و نتایج جدول ۶ مربوط به اجرای مدل با یک متغیر میانجی است.

نتایج جدول ۵ نشان داد که هر دو نقش میانجی‌گری تایید شد و تاب‌آوری و خودکارآمدی توانستند نقش میانجی معناداری در رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری

مطابق شکل ۲ تمامی پنج مسیر اصلی در مدل در سطح اطمینان ۹۵ درصد تایید شد ($p < 0.05$). شکل ۲ مدل در حالت استاندارد است که بیانگر شدت اثرات است و قوی‌ترین اثرات در مدل مربوط به تاثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر تاب‌آوری و خودکارآمدی با ضریب ۰/۶۷ بود. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ آمده است.

در مجموع با ارزیابی تمامی شاخص‌های برازش در جدول ۳ می‌توان استنباط کرد که در مدل تجربی هیچ کدام از شاخص‌های برازش مقدار ضعیفی ندارند و تمامی شاخص‌های برازش مقدار قابل قبولی دارند که نشان از برازش مدل تجربی پژوهش داشت. ضریب تعیین متغیر وابسته یادگیری مادام‌العمر برابر با ۰/۴۲ بود که مقدار مناسبی بود و نشان داد که متغیرهای مستقل و میانجی توانستند ۴۲ درصد از واریانس یادگیری مادام‌العمر را تبیین کنند که نشان از قدرت تبیین بالاتر از متوسط مدل داشت. در جدول ۴ نتایج آزمون روابط

جدول ۴. نتایج آزمون روابط ساختاری (اثرات مستقیم)

نوع تاثیر	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
توانمندسازی روان‌شناختی - تاب‌آوری	۰/۶۷	۱/۱۰	۰/۱۷۹	۶/۱۳	<۰/۰۰۱
توانمندسازی روان‌شناختی - خودکارآمدی	۰/۶۷	۱/۰۰	۰/۱۹۲	۵/۲۱	<۰/۰۰۱
توانمندسازی روان‌شناختی - یادگیری مادام‌العمر	۰/۲۵	۰/۲۱	۰/۰۷۳	۲/۸۸	۰/۰۰۴
تاب‌آوری - یادگیری مادام‌العمر	۰/۴۶	۰/۲۳	۰/۰۶۰	۳/۹۰	<۰/۰۰۱
خودکارآمدی - یادگیری مادام‌العمر	۰/۲۳	۰/۱۴	۰/۰۶۲	۲/۲۶	۰/۰۲۵

مادام‌العمر داشته‌باشند ($p < 0.05$). بر اساس نتایج آزمون بوت استراپ، اثر غیرمستقیم توانمندسازی روان‌شناختی بر یادگیری مادام‌العمر با نقش میانجی‌گری تاب‌آوری و خودکارآمدی تایید

ساختاری (اثرات مستقیم) آمده است. براساس نتایج اثرات مستقیم (جدول ۴) تمامی پنج اثر مستقیم در مدل تایید شد ($p < 0.05$). اثر مستقیم متغیر

جدول ۵. نتایج بررسی اثرات غیرمستقیم در مدل معادلات ساختاری

نوع تاثیر	شدت اثر غیرمستقیم	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
توانمندسازی روان‌شناختی - تاب‌آوری - یادگیری مادام‌العمر	۰/۲۹۸	۰/۰۷۶	۳/۹۲	<۰/۰۰۱
توانمندسازی روان‌شناختی - خودکارآمدی - یادگیری مادام‌العمر	۰/۱۶۳	۰/۰۷۳	۲/۲۳	۰/۰۲۷

شد. در مجموع نتایج نشان داد که توانمندسازی روان‌شناختی هم به طور مستقیم بر یادگیری مادام‌العمر تاثیر داشت و هم به طور غیرمستقیم با میانجی‌گری تاب‌آوری و خودکارآمدی بر یادگیری مادام‌العمر موثر بود.

مستقل توانمندسازی روان‌شناختی بر متغیر وابسته یادگیری مادام‌العمر و بر متغیرهای میانجی تاب‌آوری و خودکارآمدی تایید شد ($p < 0.05$). یافته‌ها نشان داد دو متغیر میانجی تاب‌آوری و خودکارآمدی اثر مستقیم بر یادگیری مادام‌العمر

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر به بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری و خودکارآمدی بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر پرداخت و یافته‌ها بیانگر ارتباط معنادار بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر بود. در تبیین رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر باید گفت که کارمندان توانمند برای انجام امور محوله و نیل به خودشکوفایی و بهره‌گیری از امکانات موجود دیدگاه مثبتی نسبت به خود دارند. همچنین کارمندان با ویژگی توانمندی روان‌شناختی بر محیط کاری خود و روند و نتایج امور شغلی اثرگذار هستند. آن‌ها با در نظر گرفتن شرایط پویا و متغیر کنونی و رشد تکنولوژی در زمینه پرورش مهارت‌های گوناگونی چون فراگیری زبان‌های خارجه، کامپیوتر، توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری دارای گشودگی بیشتری نسبت به یادگیری‌های جدید هستند. از همین رو، توانمندسازی روان‌شناختی با شناسایی مولفه‌های رشد شخصی و شغلی سهم موثری در تنظیم یادگیری افراد دارد (کیدوری، محمدی حسینی و حسین‌پور، ۱۳۹۸). به نظر می‌رسد، چنین فرآیندی از طریق ایجاد انعطاف و انطباق با محیط که حاصل از ویژگی توانمندسازی روان‌شناختی است، میسر خواهد شد. به بیان دقیق‌تر احساس شایستگی در کارمندان می‌تواند منجر به ریسک‌پذیری و ایجاد تمایل به تجربه مهارت‌ها و راه‌حل‌های جدید برای چالش‌های ایجاد شده باشد. در حالی که نداشتن احساس شایستگی می‌تواند اجتناب از حل مسائل را در پی داشته باشد. همچنین خودمختاری با القای حس انتخاب به جای تحمیل می‌تواند منجر به حضور در عرصه‌های جدید یادگیری به عنوان انتخاب‌های شخصی شود که یافته‌های فوق مطابق با داشبوردهای تحلیل یادگیری است که ضرورت پشتیبانی از تصمیمات خودمختار و راهبردی بزرگسالان را به منظور تقویت خودباوری و توانمندسازی آن‌ها بیان می‌دارد (لی و کیم، ۲۰۲۵).

بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و تاب‌آوری حاکی از آن بود که دو متغیر تاب‌آوری و خودکارآمدی در رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر رابطه مثبت و معنادار داشتند. با این تفاوت که تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری نسبت به خودکارآمدی برای یادگیری مادام‌العمر بود و یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق فاتحی‌پیکانی و شگری (۱۳۹۴)، نظامی و همکاران (۱۴۰۱)، ذوالفقاری، ارشادی منش و نظری (۱۴۰۲) هم‌راستا است.

در تبیین یافته فوق، تاب‌آوری سبب موفقیت‌های بیشتر در مسیرهای شغلی شده و به کاهش نقاط ضعف کارمندان، افزایش انعطاف‌پذیری و یادگیری آنان کمک می‌کند (پیترز، کانیلز و وربراگن، ۲۰۲۲). در نتیجه برای افزایش این گونه خصوصیات نیاز به فراگیری مهارت‌های مربوط به چگونگی دانستن همچون تخیل، حافظه و پرورش تفکر دارند که یکی از ارکان اساسی یادگیری مادام‌العمر است.

همچنین، تاب‌آوری سبب خودمدیریتی و ارتقای مهارت‌های تفکری می‌شود. این ویژگی در ارتباط با یادگیری مادام‌العمر سبب می‌شود که افراد پیش از یادگیری موضوعات مختلف، به بررسی و ارزیابی موضوع یادگیری و تناسب آن با ویژگی‌های شخصی و ملزومات شغلی پرداخته و پیشایندهای لازم جهت آغاز و استمرار یادگیری همچون افکار، احساسات، فعالیت‌ها و راه‌های فراگیری موضوع مذکور را بسنجند. این فرایند، انگیزه یادگیری عمیق و فعال را موجب می‌شود (استفانز، ۲۰۱۹؛ راستجو، سپهر و زندوانیان، ۱۳۹۳). همچنین افراد تاب‌آور در مواجهه با چالش‌های مسیر یادگیری پایدارتر بوده و به جای ناامیدی و اجتناب، با ارائه راه‌حل‌های گوناگون به پذیرش تغییرات جدید می‌پردازند که با یافته‌های فارچی و پلدآورام (۲۰۲۵) همسو است. در نتیجه تاب‌آوری از طریق تنظیم یادگیری در یادگیری مادام‌العمر نقش معنادار دارد.

در بخش دیگری از پژوهش حاضر، ارتباط توانمندسازی روان‌شناختی با خودکارآمدی معنادار بود. بدین معنا که توانمندسازی روان‌شناختی پیش‌بین قدرتمندی برای خودکارآمدی است. همچنین ارتباط خودکارآمدی با یادگیری مادام‌العمر نیز مثبت و معنادار و با یافته‌های درویشی و همکاران، (۱۴۰۰)، مجیا مانزانو (۲۰۲۲) و خدایانه، محمدی فر و طالع پسند (۱۴۰۳) هم‌جهت بود.

در توجیه یافته فوق می‌توان گفت که خصیصه‌های توانمندی روان‌شناختی همچون حس خودمختاری و شایستگی سبب می‌شود افراد ارزیابی مثبتی از توانایی خود برای رسیدن به اهداف داشته باشند و خودکارآمدی خود را افزایش دهند. این امر موجب می‌شود افراد خودکارآمد چالش‌ها را به عنوان تکالیفی در نظر گرفته که نسبت به تسلط بر آن تعهد بیشتری دارند و همین امر سبب مشارکت در یادگیری و تمایل به تداوم یادگیری حتی در سنین بزرگسالی می‌شود (یزدانی و همکاران، ۱۴۰۱). از ویژگی‌های حاصل از خودکارآمدی می‌توان به انعطاف‌پذیری و تطابق با موقعیت‌های گوناگون اشاره کرد. از این رو، خودکارآمدی

پژوهش در یک نمونه محدود ۲۰۰ نفری به اجرا درآمده و به همین علت پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی به بررسی رابطه سایر متغیرهای روان‌شناختی و یادگیری مادام‌العمر در نمونه‌های بیشتر و مقطع‌های زمانی دیگر پرداخته شود، همچنین با توجه به رابطه معنادار توانمندسازی روان‌شناختی، خودکارآمدی و تاب‌آوری با یادگیری مادام‌العمر، ارائه و اجرای برنامه‌های توسعه شغلی اعم از برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی روان‌شناختی، اجرای مسابقات کتاب‌خوانی در این زمینه و ارزیابی مداوم کارمندان به منظور ارتقای ویژگی‌های ضروری سازمانی همچون یادگیری مادام‌العمر می‌تواند یکی از گام‌های موثر سازمان‌ها در راستای افزایش یادگیری و بهره‌وری کارمندان باشد.

موازن اخلاقی

در این مطالعه تمامی ملاحظات اخلاقی از جمله رعایت اصل رازداری، ارائه توضیحات مربوط به اهمیت و ضرورت پژوهش، عدم افشای اطلاعات شخصی و بی‌نام بودن پرسش‌نامه‌ها رعایت شد.

تعارض منافع

در نگارش مقاله حاضر هیچ گونه تعارضی بین نویسندگان مقاله وجود نداشت.

مشارکت نویسندگان

فعالیت‌های مربوط به نگارش مقاله توسط هر دو نویسنده انجام پذیرفته است.

تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که با تلاش‌های خود اعم از تکمیل پرسش‌نامه و ارائه نظرات و انتقادات، سهمی در ارتقای علمی و ادبی مطالب داشتند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آوریم.

می‌تواند منجر به افزایش یادگیری مادام‌العمر شود؛ زیرا از الزامات یادگیری مادام‌العمر باور به پویایی و انعطاف دانش است. با توجه به تحولات سریع دانش‌های عصر حاضر، یادگیرندگان مادام‌العمر باید به ویژگی انعطاف‌پذیری در برابر دانش اهمیت قائل بوده و منش تغییرپذیری، بی‌طرفی نسبت به اندوخته‌های پیشین و کاوش‌گری را در خود پروراند و از این طریق، انجماد فکری خود را کاهش دهند (محمدی‌مهر و همکاران، ۱۳۹۰؛ بجانی، جعفری و یآوری باقی، ۱۳۹۸).

از آنجایی که خودکارآمدی قضاوت در مورد توانمندی‌های شخص در اجرا و سازمان‌دهی امور منتج به عملکردهای خاص است و احساس شایستگی و کفایت در مواجهه با بحران‌ها است؛ در نتیجه خودکارآمدی با تنظیم سطح دشواری تکلیف و بازتعریف شکست و افزایش حس کنترل نسبت به آن در تنظیم یادگیری‌های جدید ایفای نقش می‌کند. افراد خودکارآمد با انتخاب تکالیفی که چالش‌های متناسب با سطح توانمندی‌شان دارند، از انجام تکالیف لذت برده و با افزایش اعتماد به نفس و خودکفایتی، به یادگیری‌های جدید علاقه نشان می‌دهند. چنین فرآیندهای مثبت و امیدوارانه‌ای می‌تواند به خلق یادگیری‌های پرثمر بیانجامد (درویشی و همکاران، ۱۴۰۰؛ هاشمی، ۱۴۰۰).

به عنوان کلام آخر، تحقیقات بسیاری روی یادگیری کودکان و نوجوانان انجام شده و به پرورش مهارت‌های گوناگونی در آنها منجر می‌شود تا بهزیستی روانی و تحصیلی آن‌ها ارتقا یابد. لذا در کنار پرورش توانمندی‌های کودکان و نوجوانان، یادگیری و توانمند ساختن بزرگسالان در حوزه‌های گوناگون روان‌شناختی به دلیل نیاز به تطور و دگرگونی در تفکرات و اعمال ضرورت دارد و فرهنگ یادگیری مادام‌العمر آنها را قادر می‌سازد تا در شرایط جدید ناشناخته به نحو مطلوبی عمل کنند (مجیا مانزانو، ۲۰۲۲).

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش

در مقاله حاضر، یک متغیر مستقل و دو متغیر میانجی به عنوان عوامل اثرگذار بر یادگیری مادام‌العمر مطالعه و در یک مقطع زمانی اندازه‌گیری انجام شده است. از سوی دیگر این

منابع

References

- Akbari, N., Ayati, M., & Zare-Moghaddam, A. (2018). Validation of the Lifelong Learning Literacy Questionnaire In secondary school teachers. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(31), 191-216 [Persian]
- Alla, X. (2024). Lifelong Learning. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 11(1), 27-27. DOI:10.56345/ijrdv11n105
- Bejani, H., Jafari, P., & Yavari Bafghi., A. H. (2019). Providing a model for lifelong learning in the naja staff. *Quarterly of order and security guards*, 12(3(47)), 73-100. [Persian]
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

- Darvishi, M., Seif, M. H., Sarmadi, M. R. and Farajollahi, M. (2021). Presenting the Casual Model of Cognitive Absorption, Need for Cognition and Perceived Enjoyment of Learning Via Augmented Reality (AR): Mediating Role of Mobile Self-Efficacy and Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(4), 53-66. doi: 10.30473/etl.2021.57812.3442 [Persian]
- Dehghanan, H., & Rajabpour, E. (2015). Verifying the role of information technology in staff empowerment through organizational culture (case study: social security organization of bushehr province). *Journal of cultural management*, 9(28), 125-139. <https://sid.ir/paper/199634> [Persian]
- Farchi, M. U., & Peled-Avram, M. (2025). The ART of resilience: a theoretical bridge across resilience perspectives. *Frontiers in Psychology*, 16, 1556047. doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1556047.
- Farhadibajouli, M., Ourak, M., Zanganeh, F. (2025 .) Investigating the impact of lifelong learning on mental health in older age. *The First International Conference on New Developments in Educational Sciences, Psychology and Education, Urmia*. <https://civilica.com/doc/2286488> [Persian]
- Fatehi Peykani, Z., & Shokri, O. (2015). The mediating role of achievement emotions in relationship between academic self-efficacy beliefs and learning approaches. *Journal of cognitive strategies in learning*, 2(3), 89-109. [Persian]
- Haghighayegh, A., Ghasemi, N., Neshatdoost H T., kajbaf, M B., khanbani, M. (2010). Psychometric Properties of Diabetes Management. *Iranian Journal of Endocrinology and Metabolism*, 12 (2) :111-115. <http://ijem.sbmu.ac.ir/article-1-789-> [Persian]
- Haghdar Saheli, M., Nazari, S. and Norouzi Seyed Hossini, R. (2025). Developing a Conceptual Framework of Effective Factors in the Professional Development of Physical Education Teachers with an Emphasis on Psychological Empowerment. *Research on Educational Sport*, 12(37), 39-64. <https://doi.org/10.22089/res.2025.16961.2532> [persian]
- Hashemi, M. (2021). The role of metacognitive beliefs and self-efficacy in the development of knowledge students, *Sixth International Conference on Humanities, Social Sciences and Lifestyle papers*. [Persian]
- kayzouri, A.H., Mohammadi Hoseini, S.A., & Hosinpoor, O. (2020). the relationship between psychological capital and students' learning empowerments: testing the mediation role of dynamic interactions. *managing education in organization*, 8(2), 131-153. [Persian] <http://journalieaa.ir/article-1-132->
- Khanjari, M.H. (2022). Investigating the notion of lifelong learning. *The 6th international conference on interdisciplinary studies of health sciences, psychology, management and educational sciences*. [Persian]
- Khodapanah, F., Mohammadifar, M. and Talepasand, S. (2025). Developing the Structural Model of Academic Engagement Based on Self-regulation and Academic Self-Efficacy with a Mediating Role of Grit among Students. *Research in School and Virtual Learning*, 12(3), 53-68. doi: 10.30473/etl.2025.71211.4210. [Persian]
- Kline, R. B. (2023). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Kollmann, B., Meier, J., Meine, L. E., Meyer, B., Yuen, K., Storck, M., ... & Wessa, M. (2024). Perceived control as a resilience factor: Influences on neural, physiological and affective stress responses and mental health. DOI:10.31219/osf.io/szpa7
- Kozikoglu, I. (2019). Investigating Critical Thinking in Prospective Teachers: Metacognitive Skills, Problem Solving Skills and Academic Self-Efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111-130.
- Lee, J., & Kim, D. (2025). From awareness to empowerment: self-determination theory-informed learning analytics dashboards to enhance student engagement in asynchronous online courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 37(3), 1078-1118.
- Li, A. M., & Tsai, C. (2007). An indicator system for adult lifelong learning literacy. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(3), 61-69.
- Li, H. (2023). The Development Status of Adult Pedagogy in Europe and the United States. *Research and Advances in Education*, 2(6), 40-51.
- Llorente-Alonso, M., García-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43(2), 1759-1784. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8>
- Mahmoudzadeh, H, Aghayari Hir T, Hatami D. (2022). Study and Analysis of the Elderly Population of the Iran. *GeoRes*; 37 (1) :111-125. <http://georesearch.ir/article-1-1134-fa.html> [Persian]
- Mejía-Manzano, L. A., Sirkis, G., Rojas, J. C., Gallardo, K., Vázquez-Villegas, P., Camacho-Zuñiga, C., ... & Caratuzzolo, P. (2022). Embracing Thinking Diversity in Higher Education to Achieve a Lifelong Learning Culture. *Education Sciences*, 12(12), 913. doi.org/10.3390/educsci12120913
- Meyerse, Lawrence, S., Gamst, G., Guarino, A.J. (2007). Applied Multivariate Research. Design

- and Interpretation. Translation: Sharifi, H., Farzad, V., Rezakhani, S., Hassanabadi, H., Isanloo, B., Habibi, M. (2012). Tehran: Roshd. [Persian]
- Miao, H., Guo, R., & Li, M. (2025). The influence of research self-efficacy and learning engagement on Ed. D students' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 16, 1562354. doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562354
- Mingarini, N. M., & Larsson, O. (2025). Resilience is everywhere, but what does it mean? A study of the use of the term. resilience in Swedish public policy. *Critical Policy Studies*, 1-17. DOI:10.1080/19460171.2025.2561151
- Mohammadi F, Amini N. (2012). Evaluation of the effectiveness of training behavioral self-control strategies on resilience in juvenile delinquents of Bushehr Correctional Center. *Journal of Psychology New Ideas*, 7 (11): 1-10. http://jnip.ir/article-1-391-en.html [Persian]
- Mohammadi, M., Jazayeri, A.R., Rafie, A.H, Joukar, B., & Pourshahbaz, A. (2006). Resilience factors in individuals at risk for substance abuse. *Journal of psychology (tabriz university)*, 1(2-3), 203-224. https://sid.ir/paper/120410/en. [Persian]
- Mohammadimehr, M., Malaki, H., Abbaspour, A., & khoshdel, A. (2012). Investigation necessary competencies for life long learning in medical students. *Iranian journal of medical education*, 11(8 (37)), 960-975. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1501-en.html [Persian]
- Nezami, M., Hajhosseini, M., Sadri, M., & Akbari Moqaddamkakhki, M. (2022). The lifelong learning literacy model and psychological needs: the mediating role of psychological capital. *Journal of applied psychological research*, 13(1), 129-145. [Persian] 10.22059/japr.2022.333484.644069
- O'Toole, S., & Essex, B. (2012). The adult learner may really be a neglected species. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(1), 183-191.
- Partsch, M. V., & Landberg, M. (2024). Modeling determinants of lifelong learning according to the theory of planned behavior: A proxy-based approach using PIAAC data. *Adult Education Quarterly*, 74(2), 132-151.
- Peeters, E. R., Caniels, M. C., & Verbruggen, M. (2022). Dust yourself off and try again: The positive process of career changes or shocks and career resilience. *Career Development International*, 27(3), 372-390.
- Rastjoo, S., Sepehr, H., & Zandvanian, A. (2016). Investigating the relationship between critical thinking disposition, learning approaches and academic performance of graduate students of Yazd University. *ihej* 2014; 6 (3) :63-84. magiran.com/p1529463 [Persian]
- Soltani, A. (2022). The impact of psychological empowerment on employee job resilience and job satisfaction in Knowledge-Based Companies, *3rd International Conference on Challenges and New Solutions in Industrial Engineering, Management and Accounting, Chababar*. [Persian]
- Stephens, K. H. (2019). Academic resilience, academic buoyancy and the motivation and engagement scale: a construct validity approach (Doctoral dissertation, University of Tasmania).
- Takeuchi, H., & Kawashima, R. (2023). Effects of adult education on cognitive function and risk of dementia in older adults: a longitudinal analysis. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 15, 1212623. doi.org/10.3389/fnagi.2023.1212623
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- Tourunen, A., Siltanen, S., Saajanaho, M., Koivunen, K., Kokko, K., & Rantanen, T. (2021). Psychometric properties of the 10-item Connor-Davidson resilience scale among Finnish older adults. *Aging & mental health*, 25(1), 99-106.
- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2025). 'Situational barriers are keeping me from participating', but are they situational? Examining low-educated adults' psychosocial views on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 57(1), 175-201. DOI:10.1080/02660830.2023.2297462
- Yadak, S. M. (2017). The Impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among qassim university undergraduates. *Open journal of social sciences*, 5(01), 157. DOI: 10.4236/jss.2017.51012
- Yarahmadi, Y., Naderi, N., Akbari, M., & Yagoubi, A. (2019). Effectiveness of curriculum according to academic resilience for students academic procrastination and performance. *Research in teaching*, 7(1), 226-243. sid.ir/paper/262609/en [Persian]
- Yazdani, F., Hosseinchari, M., Jokar, B., Sheikhl Islami, R. (2022). The relationship between university culture and lifelong learning orientation through academic self-efficacy, *Journal of Education and Learning Studies*, 14(1), 47-66. 10.22099/jsli.2022.43329.3679 [Persian]
- Yildirim, F., & Ilhan, I. Ö. (2010). The validity and reliability of the general self-efficacy scale-Turkish form. *Turk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301.
- Yiming, Y., Shi, B., Kayani, S., & Biasutti, M. (2024). Examining the relationship between self-efficacy, career development, and subjective wellbeing in physical education students. *Scientific Reports*, 14(1), 8551 doi.org/10.1038/s41598-024-59238-6
- Yoosefi, M., Shieh, E., khatibi, M., & Saedi Rezvani, N. (2019). Identifying and prioritizing the components of the learning city with an emphasis on the lifelong learning. *Journal of*

- educational innovations*, 18(3), 105-126. [Persian]
- Zhai, X., Zhu, C. J., & Zhang, M. M. (2023). Mapping promoting factors and mechanisms of resilience for performance improvement: The role of strategic human resource management systems and psychological empowerment. *Applied Psychology*, 72(3), 915-936. <https://doi.org/10.1111/apps.12411>
- 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.
- Zolfaghari H, ershadimanesh S, nazari S. (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), 87-105. doi:10.52547/JPS.22.129.1801 [Persian]