Vol. 15, No. 1, Spring 2026, pp 83- 94

Journal of Educational and Scholastic studies

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Investigating the psychometric properties of Teachers Time Poverty Scale

Ezatolah Ghadampour [1], Davud Kazemifard [*2], Mahbobeh Golsanamlo [3], Azin Hayatpour[4]

[1] *Professor of Educational psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.*
[2] *PhD. Student of Educational psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad. Iran.*
[3] *PhD. Student of Educational psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad. Iran.*
[4] *M.A. student Exceptional Children, Faculty of Psychology, Islamic Azad University Firoozabad Branch, Fars, Iran.*

ABSTRACT

Background and Objectives: Time poverty is a widespread issue among teachers, significantly affecting their job performance, mental health, and even students' academic achievement. The present study aimed to investigate the psychometric properties of the Teachers' Time Poverty Scale among elementary school teachers. **Methods:** The present study is applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method. The statistical population consisted of all elementary school teachers in Khorramabad during the 1402-1403 academic year, from which a sample of 420 teachers (264 women and 156 men) was selected using multistage cluster random sampling. The validity of the scale was assessed using both exploratory and confirmatory factor analysis. Statistical analyses were conducted using Spss-26 and Amos-24 version. **Findings:** The exploratory factor analysis, based on principal components and Varimax rotation, yielded a single-factor structure comprising seven items, explaining 56/03 of the variance. The confirmatory factor analysis confirmed the model's good fit indices. The reliability of the scale, calculated by Cronbach's alpha coefficient, was 86%, indicating acceptable internal consistency. **Conclusion:** Overall, the results support the scale's validity and reliability, suggesting it can be effectively used in educational and psychological research in Iran.

Keywords
elementary school
psychometrics properties
Time Poverty
Teachers

[1] .Corresponding author
Kazemifard.d@fh.lu.ac.ir

Received: 2024/03/07
Reviewed: 2025/08/22
Accepted: 2025/08/29
Published online: 2026/01/20

CC BY NC

https://pma.cfu.ac.ir

DOI: 10.48310/PMA.2025.15997.4400

Citation (APA): Ghadampour, E. , Kazemifard, D. , Golsanamlo, M. and Hayatpour, A. (2026). Investigating the psychometric properties of Teachers Time Poverty Scale. *Educational and Scholastic studies*, 15 (1), 83 - 94 .
https://doi.org/10.48310/PMA.2025.15997.4400

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس فقر زمانی معلمان

مقاله پژوهشی/ مروری

عزت‌اله قدم‌پور[۱]، داود کاظمی‌فرد[*۲]، محبوبه گل‌صنم‌لو[۳]، آذین حیات‌پور[۴]

۱ استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۳ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۴ کارشناسی ارشد، روانشناسی آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد فیروزآباد، فارس، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: فقر زمانی یکی از مسائل رایج در میان معلمان است که عملکرد شغلی، سلامت روانی و حتی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هدف پژوهش حاضر، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس فقر زمانی معلمان در میان آموزگاران دوره ابتدایی بود. **روش‌ها:** پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر (۲۶۴ زن و ۱۵۶ مرد) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. روایی مقیاس از طریق تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. تحلیل های آماری با استفاده از نرم افزار Spss-26 و Amos-24 انجام گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس، ساختاری تک عاملی با هفت گویه را استخراج کرد که در مجموع ۵۶/۰۳ درصد از واریانس سازه فقر زمانی معلمان را تبیین می‌کرد. تحلیل عامل تأییدی نیز برازش مطلوب مدل را تأیید کرد. پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی قابل قبول پرسشنامه است. **نتیجه‌گیری:** در مجموع، یافته‌ها بیانگر روایی و پایایی مطلوب مقیاس بوده و نشان می‌دهد که این ابزار می‌تواند در پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناختی در ایران مورد استفاده قرار بگیرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

مدارس ابتدایی

ویژگی‌های روانسنجی

فقر زمانی

معلمان

۱. نویسنده مسئول

Kazemifard.d@fh.lu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۷

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰

شماره صفحات: ۹۴- ۸۳

شاپا الکترونیکی: ۸۰۹۸-۲۶۴۵

DOI: 10.48310/PMA.2025.15997.4400

COPYRIGHTS

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

زمان، حقیقتی است که با وجود انسان‌ها پیوند یافته است. نحوهٔ نگرش افراد نسبت به زمان، تأثیر نیرومندی بر تمامی جنبه‌های مختلف زندگی انسان‌ها دارد. می‌توان گفت که یکی از عوامل مؤثر در میزان موفقیت و پیشرفت افراد و سازمان‌ها، توجه آن‌ها نسبت به موضوع زمان است. مدیریت زمان، به معنای استفاده‌ی بهینه از وقت برای رسیدن به اهداف شغلی و تحصیلی است و به توانایی‌ها و مهارت‌های هدف‌گذاری، کنترل موقعیت و سازمان‌دهی امور جهت دستیابی به اهداف شخصی معطوف می‌باشد و در نتیجه‌ی این عوامل، بسیاری از منابع تنش‌زای سازمانی و اثرات منفی آن‌ها از بین خواهد رفت (Ciziceno, 2022). تنش‌های شغلی، با پیامدهای نامطلوبی از جمله افزایش ترک شغل، بروز اختلالات جسمانی و روانی، درخواست مرخصی‌های مکرر، کاهش عملکرد کارکنان و رضایت شغلی آن‌ها همراه است (Sime et al., 2022). تنش‌های شغلی، معمولا زمانی به وجود می‌آید که بین فشارهای محیطی و توانایی پاسخ‌دهی افراد توازن مناسبی برقرار نباشد. به بیان دیگر، فشار کاری بالا و فقدان زمان لازم برای انجام وظایف می‌تواند بر جنبه‌های حیاتی و حساس عملکرد افراد از قبیل توانایی حل مسئله، قدرت تصمیم‌گیری و خلاقیت آن‌ها تاثیر بگذارد (Liu & Liu, 2020). از این رو نیاز به توجه نسبت به موضوع زمان، به ویژه در بستر محیط‌های آموزشی و تربیتی احساس می‌شود.

نگرانی درباره ی مشکلات مربوط به مدیریت زمانی معلمان در سراسر جهان رو به افزایش است. با وجود اینکه معلمان ساعات طولانی را به کار خود اختصاص می‌دهند (Kreuzfeld et al., 2022) اما دارای آشفتگی زمانی هستند (Goodwin et al., 2023) و قادر به ایجاد تعادل میان شغل و خانواده‌ی خود نمی‌باشند (Conway et al., 2021). به عبارت دیگر، اغلب معلمان احساس می‌کنند که زمان کافی در اختیار ندارند و نمی‌توانند زمان خود را تنظیم کنند و در نتیجه به تدریج مدیریت خود را بر زمان از دست می‌دهند. مطابق با نظریه کمبود زمان و نظریه جامعه‌شناسی زمان، احساس کمبود زمان را می‌توان به عنوان فقر زمانی در نظر گرفت (Mazur & Watkins, 2023; Ghosh, 2022). موضوع فقر، به طور مکرر در زمینه‌های مختلف مورد بحث قرار گرفته و معمولاً با میزان درآمد افراد سنجیده می‌شود (Barrington-Leigh & Galbraith , 2019). با این وجود، تمرکز محدود عامل فقر بر منابع مادی به چالش کشیده و به حوزه‌های دیگر نیز گسترش یافته است (Diener et al., 2015). پس از رشد اقتصادی و افزایش ثروت‌های مادی، میزان شادی افراد افزایش نیافته است و به همین دلیل نمی‌توان از میزان درآمد، برای سنجش جامع و کامل کیفیت شادی و رضایت افراد استفاده کرد (Williams et al., 2016). در حقیقت، فقر زمانی نشان دهنده رابطه بین (الف) میزان کاری که یک معلم انجام می‌دهد، یا تصور می‌کند که باید انجام دهد، و (ب) شدت آن کار است که ممکن است به صورت تعداد، پیچیدگی یا خطرات مرتبط با تصمیماتی که باید در یک دوره زمانی معین گرفته شوند، بیان شود. این واقعیت که افزایش در یکی (بار یا شدت وظایف کاری) می‌تواند منجر به افزایش احساس «کمبود وقت» در فرد شود، نشان می‌دهد که این دو عامل دغدغه‌های مستقلی برای معلمان هستند (گودوین و همکاران، ۲۰۲۳). این امر در درک افزایش تقاضاهای شغلی نقش تعیین کننده‌ای دارد و می‌تواند با احساس استرس، فرسودگی شغلی و نارضایتی مرتبط باشد. زمان که بر خلاف درآمد ماهیتی غیرمادی و ذهنی دارد نقشی به همان اندازه مهم در ارتقای رفاه فردی و پیشرفت‌های اجتماعی ایفا می‌کند (Giurge et al., 2020). از منظر روان‌شناختی و فلسفی، زمان نه صرفا یک کمّیت فیزیکی، بلکه تجربه‌ای ذهنی و درونی است که افراد به طور جدی تحت تأثیر قرار دهد (Arstila & Lloyd, 2021).

تحقیقات اخیر حاکی از آن است که فقر زمانی[1] با کاهش میزان بهزیستی ذهنی و خلاقیت افراد، ایجاد مشکلات سلامت روانی در آن‌ها و حتی تأثیر منفی بر سازمان‌ها و کشورها در ارتباط است (Giurge et al., 2020). در حقیقت، فقر زمانی در معلمان می‌تواند منجر به ایجاد اختلال در تعادل شغلی و خانوادگی آن‌ها، کاهش میزان رضایت از زندگی

[1] Time Poverty

و ابتلا به فرسودگی شغلی (Zhu et al., 2025) و همچنین باعث ایجاد مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی در آن‌ها شود (Roxburgh, 2004). علاوه بر این، موضوع فقر زمانی معلمان حتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت تدریس در مدرسه نیز تأثیرگذار است (Allen et al., 2021). بنابراین، می‌توان گفت که موضوع فقر زمانی به عنوان یکی از عوامل مهم برای پیشرفت و ارتقای معلمان، دانش‌آموزان و مدارس محسوب می‌شود (Zhu et al., 2025). فقر زمانی معلمان در ایران یکی از مسائل اساسی است که در سال‌های اخیر، به علت فشارهای ساختاری نظام آموزشی، کمبود نیروی انسانی و وضعیت اقتصادی، به یک مسئله نگران کننده تبدیل شده است. در سطح جهانی نیز این باور وجود دارد که حجم کار معلمان در دهه‌های اخیر سنگین‌تر و شدیدتر شده است (OECD, 2024). بنابراین، با توجه به فشار کاری برای انجام وظایف رقابت‌محور در مدرسه، معلمان گزارش کرده‌اند که به علت این فشارها و کمبود زمان نمی‌توانند به نحو مطلوبی به انجام وظایف خود در حوزه آموزش و یادگیری بپردازند (Creagh et al., 2025). در این راستا، معلمان ناگزیرند هم‌زمان وظایف آموزشی، اداری و در بعضی موارد فوق‌برنامه‌ها را نیز بر عهده بگیرند که این امر باعث می‌شود که فرصت آنان برای برنامه‌ریزی آموزشی، ارتقای حرفه‌ای و رسیدگی به زندگی شخصی محدود شود. بر اساس مرور نظام‌مند پژوهش‌ها، فشار کاری و شدت وظایف در میان معلمان و مدیران آموزشی و محدودیت‌های زمانی یکی از عوامل اصلی بروز فرسودگی شغلی و ترک خدمت است (Creagh et al., 2025). این شرایط نه تنها بر سلامت روان و رضایت شغلی معلمان تأثیر منفی دارد، بلکه در بلندمدت می‌تواند کیفیت آموزش را نیز تحت‌الشعاع قرار دهد. با توجه به نقش محوری معلمان در ارتقای کیفیت نظام آموزشی، مطالعه فقر زمانی و تدوین ابزارهای روان‌سنجی معتبر و بومی برای سنجش آن، ضرورتی جدی در جهت شناسایی مشکلات و ارائه راهکارهای مبتنی بر شواهد به شمار می‌رود.

با وجود اهمیت این موضوع، هنوز در تحقیقات موجود تعریف واحدی از فقر زمانی ارائه نشده و همچنین پژوهش‌های محدودی درباره‌ی فقر زمانی در آموزش و پرورش انجام شده است که می‌توان دلیل آن را نبود ابزار متعبر و کارآمد برای سنجش فقر زمانی در معلمان دانست. روش‌ها و دیدگاه‌های موجود برای اندازه‌گیری فقر زمانی معلمان، بسیار اندک هستند و عمدتا برای سنجش این موضوع از روش‌های کمّی که متمرکز بر فقر درآمدی هستند، استفاده می‌کنند (Vickery, 1977)، با این حال، استفاده‌ی صرف از این شاخص‌ها برای سنجش فقر زمانی، به دلیل نادیده گرفتن ابعاد ذهنی و ادراکی این پدیده، از جامعیت لازم برخوردار نیست (Kalenkoski et al., 2011; Williams et al., 2016; Reisch, 2001). فقر زمانی بر خلاف فقر مالی، تنها به کمیت ساعت‌های در دسترس محدود نمی‌شود، بلکه تجربه‌ی ذهنی فرد از ناکفایتی زمان برای انجام مسئولیت‌های مختلف را نیز در بر می‌گیرد (Flaherty, 1999). بنابراین، روش‌های اندازه‌گیری کنونی به‌طور دقیق ویژگی‌های معلمان را منعکس نمی‌کنند و فقدان ابزار اندازه‌گیری مؤثر و کارآمد که بتواند ابعاد مختلف فقر زمانی معلمان را با اتکا به تجارب زیسته و زمینه‌های روان‌شناختی و اجتماعی آن مورد سنجش قرار دهد، بیش از پیش در این زمینه ضرورت پیدا می‌کند.

با توجه به مطالب بیان شده می‌توان گفت مقیاس فقر زمانی، یکی از اولین تلاش‌ها در زمینه‌ی مدیریت زمانی در بین معلمان است و از این رو می‌تواند ابزار مناسبی برای پژوهشگران حوزه‌های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و مشاوره تحصیلی باشد. بنابراین، برای از بین بردن خلأ نظری فقر زمانی در آموزش و پرورش و جبران فقدان ابزاری مناسب برای سنجش فقر زمانی معلمان و چالش‌های استفاده از مقیاس‌های عینی، لازم است که ابزار اندازه‌گیری مربوط به این حوزه‌ی خاص در بین معلمان تدوین و تأیید شود. بر اساس اهمیت برآورد زمانی معلمان در سلامت و بهزیستی، پیامدهای تحصیلی آن، جدید بودن این موضوع و عدم بررسی ویژگی های روانسنجی این ابزار در فرهنگ ایرانی، آگاهی از شاخص های روانسنجی و ساختار عاملی آن با توجه به جامعه ایرانی ضرورت خود را بیش از پیش نمایان می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس فقر زمانی در بین معلمان ایرانی انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که از این تعداد ۲۳ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن کنار گذاشته شد. به این صورت که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر از بین نواحی یک و دو آموزش و پرورش شهرستان خرم‌آباد، از هر ناحیه ۴۰ مدرسه ابتدایی در دو نوبت کاری پسرانه و دخترانه به صورت تصادفی انتخاب گردید، سپس از بین دو نوبت کاری پسرانه و دخترانه یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین معلمان دوره ابتدایی توزیع شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل تمایل به شرکت در پژوهش و اشتغال به عنوان معلم دوره ابتدایی بود و معیارهای خروج نیز شامل عدم تمایل به ادامه همکاری و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود.ملاک ورود شامل تمایل به شرکت در مطالعه و داشتن شغل آموزگار ابتدایی و معیارهای خروج از مطالعه، تکمیل ابزار پژوهش به صورت ناقص و عدم تمایل به شرکت در مطالعه بود. به منظور آماده سازی و انطباق پرسشنامه با فرهنگ ایرانی، نسخه اصلی مقیاس فقر زمانی معلمان از زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شد؛ پس از انطباق سؤالات ترجمه شده با سؤالات زبان اصلی، مجدداً سؤالات پرسشنامه از زبان فارسی به زبان انگلیسی برگردانده شد و مجدداً دو نسخه انگلیسی از نظر تفاوت ها با یکدیگر مورد مقایسه قرار گرفتند. تفاوت‌های مشاهده شده بین ترجمه نسخه‌های فارسی و انگلیسی توسط چند نفر از اعضای هیئت علمی گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان ارزیابی و مورد تجدیدنظر قرار گرفت. پس از طرح هدف و راهنمای پاسخدهی، معلمان حاضر در مدارس انتخاب شده، مقیاس فقر زمانی معلمان را در محیطی آرام و بدون ذکر نام و با رضایت کامل و آگاهانه تکمیل کردند. برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی سازه استفاده گردید. روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای Spss-26 و Amos-24 انجام شد.

مقیاس فقر زمانی معلمان[1]: این مقیاس به وسیله‌ی (Liu et al., 2023) برای اندازه‌گیری فقر زمانی معلمان طراحی شده است. این مقیاس هفت گویه دارد و در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) طراحی شده است. در این ابزار کسب نمره‌ی بالاتر، دهنده‌ی فقر زمانی بیشتر در بین معلمان است. گویه‌های این مقیاس نه تنها منعکس‌کننده ویژگی‌های معلمان هستند، بلکه در مورد فقر زمانی در موقعیت‌های آموزشی نیز کاربرد دارند. در بررسی ویژگی‌های روانسنجی این ابزار توسط (Liu et al., 2023) ، روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مورد تأیید قرار گرفته و همسانی درونی آن برای کل مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۵ محاسبه شده است که نشان می‌دهد ابزار فوق از پایایی مطلوبی برخوردار است.

یافته‌ها

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد به تعداد ۱۶۱۳ نفر بود که ۶۸/۲۶ درصد از شرکت‌کنندگان را معلمان زن و ۳۱/۷۳ درصد را نیز معلمان مرد تشکیل می‌دادند. همچنین، دامنه سنی شرکت‌کنندگان از ۲۴ تا ۵۱ سال با میانگین ۳۳ سال و با انحراف استاندارد ۳/۴۹ بود.

برای بررسی روایی مقیاس فقر زمانی معلمان از روش تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد.

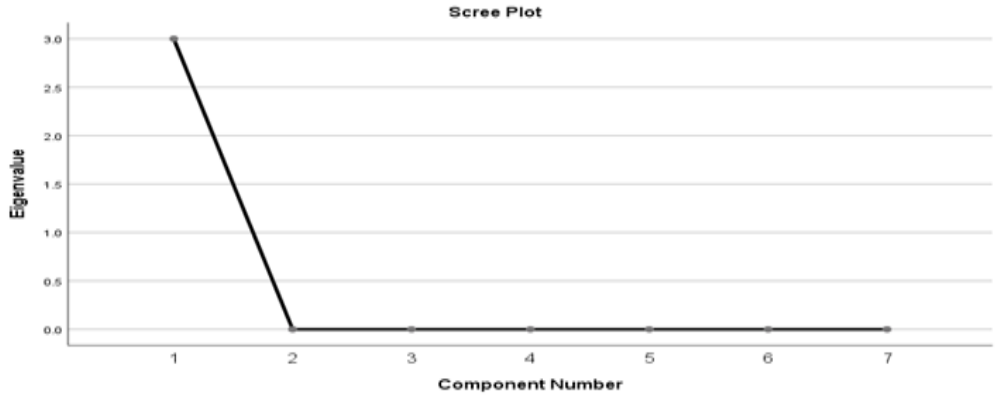
اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری (۰/۹۰) و معناداری آزمون کرویت بارتلت (۱۰۸۷/۸۸۶؛ P<۰/۰۰۱) بیانگر کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی بر روی این مقیاس بود. مقادیر ویژه اولیه نیز نشان داد که مقیاس فقر زمانی معلمان از ۷ گویه تشکیل شده است. مقادیر استخراج شده حاکی از آن بود که یک عامل، با مقدار ویژه بزرگتر از ۱ وجود دارد که ۵۶/۰۳ درصد از واریانس مقیاس فقر زمانی معلمان را تبیین می‌کند (جدول ۱).

[1] teachers time poverty scale

جدول ۱. مقادیر ویژه اولیه و درصد واریانس‌های تبیین شده به وسیله‌ی عامل‌ها

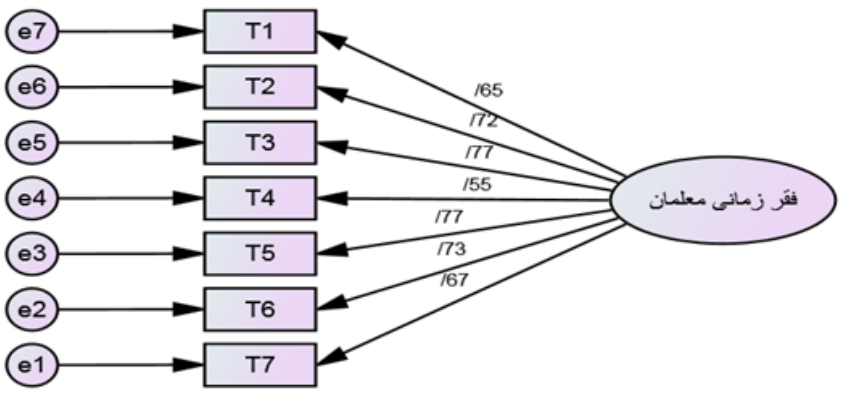
مقادیر ویژه اولیه			مقادیر استخراج شده	
مؤلفه	مقدار	درصد واریانس	کل	درصد واریانس تبیین شده
۱	۳/۹۲۳	۵۶/۰۳	۳/۹۲۳	۵۶/۰۳
۲	۰/۷۱۳	۹/۱۸		
۳	۰/۶۲۰	۸/۸۴		
۴	۰/۵۰۷	۷/۹۳		
۵	۰/۴۶۶	۶/۸۱		
۶	۰/۴۲۱	۶/۶۹		
۷	۰/۳۵۱	۵/۲۵		

همچنین، بررسی و تفسیر نمودار سنگریزه در شکل ۱ نشان داد که پس از استخراج عامل نخست، کاهش قابل‌توجهی در مقادیر ویژه عوامل بعدی مشاهده می‌شود و نمودار از روند نزولی مشخصی برخوردار است. این الگو بیانگر آن است که عامل نخست سهم عمده‌ای از واریانس متغیرها را تبیین می‌کند و شواهد حاصل از نمودار سنگریزه، از تک‌عاملی بودن ساختار مقیاس مذکور حمایت می‌کند.



شکل ۱. نمودار سنگریزه مقیاس فقر زمانی معلمان

در شکل ۲، مدل پژوهش و بارهای عاملی آن نشان داده شده است. در مدل مذکور بارهای عاملی هر کدام از سؤال‌ها روی عامل مربوط ارائه شده است.



شکل ۲. تحلیل عاملی مقیاس فقر زمانی معلمان

به منظور تائید ساختار یک عاملی پرسشنامه فقر زمانی معلمان که در مطالعه حاضر بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی به‌دست آمده، تحلیل عامل تأییدی نیز با استفاده از برآورد بیشینه درست‌نمایی در نرم‌افزار Amos-24 بر روی داده ها انجام گرفت که نتایج در شکل ۲ نشان داده شد. نتایج حاصل از بارهای عاملی یک عامل یا مؤلفه بر روی ۷ سؤال در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. بار عاملی گویه‌ها در مقیاس فقر زمانی معلمان

شماره گویه	متن گویه	بار عاملی
۱	احساس می‌کنم زمانی که در اختیار دارم بسیار محدود است.	۰/۶۵
۲	احساس می‌کنم در تخصیص زمان، استقلال کافی ندارم.	۰/۷۲
۳	اغلب احساس می‌کنم که در محل کار وقت کافی در اختیار ندارم.	۰/۷۷
۴	احساس می‌کنم زمان کافی برای بهبود مهارت‌هایم را ندارم.	۰/۵۵
۵	من احساس می‌کنم که ساعات تدریس من اغلب برای تعاملات، گرفته می‌شود.	۰/۷۷
۶	احساس می‌کنم زمان کافی برای اختصاص به مسئولیت‌های خانوادگی‌ام را ندارم.	۰/۷۳
۷	احساس می‌کنم زمان کافی برای بودن با دوستانم را ندارم.	۰/۶۷

نتایج جدول ۲ بیانگر آن است که بارهای عاملی همه گویه ها بالای ۰/۴۰ هستند. این مطلب بیانگر قابلیت اعتماد کافی و مناسب سازه‌های ابزار مورد بررسی است. برای بررسی همسانی درونی ابزار مورد نظر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن ۰/۸۶ محاسبه گردید. در ادامه، زیر مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل مجذور کای، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) محاسبه شده‌اند که مهم‌ترین شاخص‌های برازش هستند. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ نمایش داده شده که به صورت زیر است:

جدول ۳. مقادیر شاخص‌های برازش مدل و نتیجه برازش

شاخص برازش	مقدار مطلوب	مقدار الگو	ارزیابی شاخص
x^2/df	<۳/۰۰	۲/۱۰۵	مطلوب
GFI	>۰/۹	۰/۹۵	مطلوب
AGFI	>۰/۹	۰/۹۳	مطلوب
RMR	<۰/۰۵	۰/۰۱۷	مطلوب
NFI	>۰/۹	۰/۹۴	مطلوب
NNFI	>۰/۹	۰/۹۶	مطلوب
IFI	>۰/۹	۰/۹۸	مطلوب
CFI	>۰/۹	۰/۹۶	مطلوب
RMSEA	<۰/۰۸	۰/۰۵۷	مطلوب

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود شاخص مجذور کای به درجه آزادی، کمتر از ۳ به دست آمده است و شاخص‌های (GFI) و (AGFI) که نشان دهنده‌ی اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس و کوواریانس است، برای این مدل بالاتر از ۰/۹ است که تأییدکننده نتایج آزمون مجذور کای است. شاخص ریشه دوم میانگین مجذور باقیمانده‌ها (RMR)، در این پژوهش برابر با ۰/۰۱۷ است که بیانگر تبیین مناسب کوواریانس‌ها است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص هنجار شده برازندگی (NFI)، شاخص هنجار نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، استفاده گردید که مقادیر بالای ۰/۹ این شاخص‌ها حاکی از برازش بسیار مناسب

مدل طراحی شده است. شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطا (RMSEA) برابر با ۰/۰۵ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی برازش مناسب داده‌های گردآوری شده و برازندگی مطلوب آن‌ها بود. به منظور نشان دادن بهتر بارهای عاملی در مسیرهای انتخاب شده در تحلیل عامل تاییدی ضرایب یا بارهای عاملی تاییدی، مجذور ضریب همبستگی چندگانه و آزمون معناداری t مربوطه در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. پارامترهای مدل اندازه‌گیری ابعاد پرسشنامه فقر زمانی معلمان در تحلیل عامل تاییدی

متغیر مکنون-نشانگر	B	β	خطای استاندارد	مجذور همبستگی چندگانه	مقدار T
گویه ۱	۱/۰۴	۰/۶۵	۰/۰۵۴	۰/۴۲	۱۰/۸۲
گویه ۲	۱/۱۲	۰/۷۲	۰/۰۵۲	۰/۵۱	۱۲/۳۴
گویه ۳	۱/۱۶	۰/۷۷	۰/۰۵۰	۰/۵۹	۱۱/۶۹
گویه ۴	۰/۹۴	۰/۵۵	۰/۰۵۳	۰/۳۰	۱۱/۰۱
گویه ۵	۱/۰۹	۰/۷۷	۰/۰۵۴	۰/۵۴	۱۲/۲۶
گویه ۶	۱/۲۹	۰/۷۳	۰/۰۵۷	۰/۵۳	۱۱/۱۰
گویه ۷	۱/۰۰	۰/۶۷	۰/۰۵۶	۰/۴۴	۱۲/۵۵

مقدار ضرایب مدل اندازه‌گیری به دست آمده شامل ضرایب غیراستاندارد، ضرایب استاندارد، خطای استاندارد، ضرایب مجذور همبستگی چندگانه و مقدار T در جدول ۴ ارائه شده است. بالا مقدار ضرایب استاندارد β، مجذور همبستگی چندگانه (R^2) نشان داده است که سوالات پرسشنامه برای سنجش متغیر فقر زمانی معلمان توان قابل قبولی داشته‌اند. ضریب استاندارد سوال ۴ برابر با ۰/۵۵ دارای کمترین ضریب استاندارد و ضریب استاندارد سوال ۳ برابر با ۰/۷۷ دارای بیشترین ضریب استاندارد بود. کمترین مقدار T برابر با ۱۰/۸۲ و بیشترین مقدارT برابر با ۱۲/۵۵ بوده است. حداقل مقدار T برای معنادار شدن ضرایب استاندارد برابر با (۱/۹۶) است (هیر و المار[1]، ۲۰۲۲). نتایج نشان داده که مقدارT به دست آمده برای معنادار شدن ضرایب استاندارد در پژوهش حاضر از مقدار معیار بیشتر بوده و لذا ضریب استاندارد به دست آمده برای کل سوالات معنادار بوده است. در ادامه شاخص‌های توصیفی مقیاس فقر زمانی معلمان شامل میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی و همبستگی بین گویه‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول۵. میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی و همبستگی بین گویه‌های مقیاس فقر زمانی معلمان

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
گویه ۱	۳/۵۳	۱/۲۴	۱						
گویه ۲	۳/۱۷	۱/۱۳	۰/۵۲۵**	۱					
گویه ۳	۳/۵۵	۱/۲۱	۰/۴۹۴**	۰/۵۴۰**	۱				
گویه ۴	۳/۳۹	۱/۰۸	۰/۳۵۶**	۰/۳۷۶**	۰/۴۱۰**	۱			
گویه ۵	۳/۶۱	۱/۱۷	۰/۵۱۴**	۰/۵۵۱**	۰/۶۱۲**	۰/۴۱۷**	۱		
گویه ۶	۳/۵۴	۱/۱۹	۰/۴۴۹**	۰/۵۲۶**	۰/۵۹۳**	۰/۴۸۲**	۰/۵۲۶**	۱	
گویه ۷	۳/۴۷	۱/۱۴	۰/۳۹۴**	۰/۴۹۰**	۰/۴۷۸**	۰/۳۶۷**	۰/۵۶۸**	۰/۴۹۷**	۱
کجی			-۰/۴۲۶	-۰/۱۲۷	-۰/۴۱۲	-۰/۳۲۲	-۰/۵۳۷	-۰/۳۸۴	-۰/۳۰۷
کشیدگی			-۰/۴۳۰	-۰/۲۶۷	-۰/۱۸۷	-۰/۴۶۱	-۰/۴۳۶	-۰/۲۰۹	-۰/۱۸۱

نتایج جدول ۵ بیانگر آن است که بین گویه‌های مقیاس فقر زمانی معلمان همبستگی مثبت و معنی‌داری در سطح (P<۰/۰۱) وجود دارد. همچنین، کجی و کشیدگی نمرات برای گویه های مقیاس فقر زمانی معلمان نشان می دهد که

[1] Hair & Alamer

داده‌های گردآوری شده، طبیعی هستند. برای بررسی پایایی مقیاس فقر زمانی از روش‌های همسانی درونی به شیوه آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ ابزار مذکور در پژوهش حاضر ۰/۸۶ گزارش شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس فقر زمانی معلمان در سطح مناسبی قرار دارد. (جدول ۶)

جدول ۶. مقدار همبستگی گویه‌ها با نمره کل، مقدار پایایی با حذف آیتم و پایایی کل پرسشنامه فقر زمانی معلمان

آیتم‌های مقیاس فقر زمانی	همبستگی با نمره کل	مقدار پایایی با حذف آیتم	پایایی کل مقیاس
گویه ۱	۰/۵۹۹	۰/۸۵	۰/۸۶
گویه ۲	۰/۶۶۸	۰/۸۴	
گویه ۳	۰/۷۰۱	۰/۸۴	
گویه ۴	۰/۵۱۵	۰/۸۶	
گویه ۵	۰/۷۰۹	۰/۸۴	
گویه ۶	۰/۶۸۳	۰/۸۳	
گویه ۷	۰/۶۱۶	۰/۸۵	

پایایی درونی بدست آمده برای مقیاس فقر زمانی معلمان نشان دهنده همسانی درونی مطلوب این پرسشنامه است. همچنین، پس از محاسبه آلفای کرونباخ تحلیل گویه‌ها نیز صورت گرفت؛ نتایج تحلیل گویه‌ها نشان داد که تمامی گویه‌های پرسشنامه فقر زمانی معلمان همبستگی مناسبی با نمره کل مقیاس داشتند و حذف هیچ‌کدام از گویه‌ها منجر به افزایش چشمگیر در مقدار آلفای کرونباخ نشد و در نتیجه هیچ سوالی از مقیاس فقر زمانی معلمان در این مرحله حذف نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی های روانسنجی ابزار فقر زمانی در بین معلمان ایرانی بود. نتایج نشان داد کفایت داده ها، دقت، صحت و میزان واریانس تبیین شده در تحلیل عامل اکتشافی و بارهای عاملی گویه ها و برازش مطلوب در تحلیل عامل تأییدی در کنار همسانی درونی بالا، ابزار فقر زمانی معلمان ابزاری سودمند و برخوردار از روایی و پایایی مناسب برای استفاده پژوهشگران در داخل کشور است. در مجموع، نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، مقیاس ۷ سؤالی فقر زمانی معلمان را در نمونه ایرانی تأیید کرد و نشان داد که مقیاس فقر زمانی معلمان ویژگی های روانسنجی مناسبی دارد که از لحاظ نظری و تجربی با یافته های پژوهشی سایر پژوهشگران همسو می باشد. نتایج حاصل از روش همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای برآورد پایایی ابزار (۰/۸۶)گزارش شد که نشان دهنده پایایی مطلوب ابزار مذکور است. با نظر در گرفتن موارد فوق که بیانگر ویژگی های مطلوب روانسنجی ابزار مذکور می باشد، می توان مقیاس حاضر را ابزاری مناسب برای سنجش فقر زمانی در معلمان ایرانی مطرح نمود و نمرات این ابزار می‌تواند شاخص مطلوبی برای سنجش تأثیرات عوامل درونی و بیرونی بر فقر زمانی معلمان باشد. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های (Conway et al., 2021; Creagh et al., 2025; Liu et al., 2023) همسو است.

براساس نتایج به دست آمده از مطالعه حاضر، مقیاس فقر زمانی معلمان از ویژگی‌های روانسنجی مطلوبی در جامعه ایرانی برخوردار است. بنابراین، می‌توان گفت معلمان دارای فقر زمانی دچار احساس سردرگمی، کنترل محدود بر زمان و عدم استقلال در انجام فعالیت‌هایشان هستند و این سازه به عنوان پیش‌بینی کننده قوی عملکرد معلمان، رضایت از زندگی و سلامت روان در نظر گرفته شده است (Kreuzfeld et al., 2022). همچنین، با توجه به کاربرد مفهوم فقر زمانی معلم در آموزش، نتایج پژوهش ها نشان داده است که این پدیده به شکل قابل توجهی می تواند رضایت از زندگی معلمان را پیش‌بینی کند و این یافته با دیدگاه‌های قبلی که نشان می‌دهد رضایت از زندگی بخشی مهمی از بهزیستی ذهنی معلمان است و می‌تواند تحت تأثیر فقر زمانی معلمان قرار گیرد، مطابقت دارد (Giurge et al., 2020). از آنجا که

مقیاس پژوهش حاضر بر بعد ذهنی فقر زمانی تأکید دارد، کاهش احساس فقر زمانی معلمان به عنوان یک راهکار مهم برای حفظ سلامت روان آنها محسوب می‌شود؛ لذا ضروری است که آموزش و پرورش نگاه ویژه‌ای به مقوله‌ی فقر زمانی معلمان برای جلوگیری از بروز پیامدهای نامطلوب داشته باشد.

در روان‌شناسی تربیتی، توجه به زمان و مدیریت آن نقش اساسی در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. طبق نظریه‌های مختلف، فقر زمانی معلمان می‌تواند تأثیرات گسترده‌ای بر کیفیت تدریس و تجربه‌های شغلی آنان داشته باشد. یکی از این نظریه‌ها، نظریه خودتعیین‌گری[1] (Deci & Ryan, 2000) است که بر اهمیت تأمین سه نیاز اساسی خودمختاری، شایستگی و پیوند اجتماعی برای حفظ انگیزه و عملکرد مطلوب تاکید دارد. بر اساس این نظریه، معلمانی که با فقر زمانی مواجه هستند، ممکن است نتوانند به‌طور مؤثر به نیازهای حرفه‌ای خود پاسخ دهند و این امر می‌تواند موجب کاهش احساس شایستگی و حتی فرسودگی شغلی در آن‌ها شود. همچنین مطابق با نظریه خودتنظیمی، فقر زمانی می‌تواند فرآیندهای خود تنظیمی معلمان را مختل کند. معلمان با احساس فقر زمانی ممکن است نتوانند به درستی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت خود را تنظیم کرده و بر اساس آن‌ها عمل کنند، که این امر می‌تواند بر عملکرد تدریس و ارتباطات آنان با دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (Liu et al., 2023). این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه فقر زمانی همسو است که نشان می‌دهد معلمان با فقر زمانی، تجربه‌های شغلی ناخوشایند و سطح بالاتری از استرس شغلی را گزارش می‌کنند (Kreuzfeld et al., 2022).

در مجموع، نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن است که نسخه فارسی ابزار فقر زمانی معلمان از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و می‌توان از آن در بین معلمان به سنجش و اندازه‌گیری این مفهوم برای اهداف پژوهشی و ارتقاء بهزیستی پرداخت. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعهٔ آماری به معلمان دوره ابتدایی اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر جمعیت‌های آماری به ویژه معلمان دوره‌های بالاتر را با محدودیت مواجه می‌سازد. بنابراین، توصیه می‌شود جهت افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج در پژوهش‌های آتی، ابزار فقر زمانی معلمان در گروه‌های متنوع‌تر از معلمان و حتی استادان دانشگاه‌ها نیز اجرا شود و اندازه‌گیری میزان سودمندی آن بر اثربخشی برنامه‌هایی که به دنبال کاهش فقر زمانی در معلمان هستند، متمرکز شود و در نهایت، بررسی همبستگی مفهوم فقر زمانی با سازه‌های مرتبط مانند ذهنیت فشار روانی معلمان و بهزیستی روانی، می‌تواند اعتبار بیشتری برای این سازه فراهم کند. همچنین، با توجه به یافته‌های این پژوهش و نظریه‌های روان‌شناسی تربیتی، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران و مسئولان آموزش و پرورش به اهمیت مدیریت زمان برای معلمان توجه ویژه‌ای داشته باشند. طراحی برنامه‌های آموزشی و پشتیبانی که به معلمان کمک می‌کند تا زمان خود را به طور مؤثرتر مدیریت کنند، می‌تواند به بهبود سلامت روان و عملکرد تدریس آنان کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود که مراکز آموزشی و سازمان‌های مربوطه به معلمان آموزش‌هایی در زمینه فنون مدیریت زمان و مهارت‌های خودتنظیمی ارائه دهند. در نهایت، پژوهش‌های آتی باید به بررسی چگونگی ارتباط فقر زمانی با دیگر عوامل روان‌شناختی و آموزشی مانند فشار روانی شغلی، انگیزه شغلی و بهزیستی روانی معلمان پرداخته و از ابزارهای مختلف روان‌سنجی برای ارزیابی دقیق‌تر این پدیده استفاده کنند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: در طراحی و تدوین ایده اصلی پژوهش، گردآوری داده‌ها، اجرای تحلیل‌های آماری، تفسیر یافته‌ها و نگارش نسخه اولیه مقاله؛ **نویسنده دوم:** در مشارکت در طراحی روش‌شناختی پژوهش، بررسی روایی و پایایی ابزار، همکاری در تحلیل و تفسیر نتایج و بازنگری علمی مقاله و **نویسنده سوم:** در نظارت علمی بر پژوهش، مشارکت در تفسیر یافته‌ها، بازنگری انتقادی مقاله و تأیید نسخه نهایی جهت انتشار مشارکت داشته‌اند.

[1] Self-Determination

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J., & Sims, S. (2021). New evidence on teachers' working hours in England. An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education, 36*(6), 657-681. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616

Barrington-Leigh, C., & Galbraith, E. (2019). Feasible future global scenarios for human life evaluations. *Nature communications, 10*(1), 161. https://doi.org/10.1038/s41467-018-08002-2

Bergson, H. (2014). *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315830254

Ciziceno, M. (2022). The conceptions of quality of life, wellness and well-being: A literature review. *Sport and quality of life: Practices, habits and lifestyles*, 11-27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93092-9_2

Conway, K. M., Wladis, C., & Hachey, A. C. (2021). Time poverty and parenthood: who has time for college? *Aera Open, 7*. https://doi.org/10.1177/23328584211011608

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 1-20. https://doi.org// 10.1080/00131911.2023.2196607

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review, 77*(2), 661-680. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Commentaries on "The 'What' and 'Why' of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior". *Psychological Inquiry, 11*(4), 269-318. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_02

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2015). National accounts of subjective well-being. *American psychologist, 70*(3), 234 .https://doi.org/10.1037/a0038899

Flaherty, M. G. (1999). A watched pot: How we experience time, NYU Press. https://doi.org/10.1023/A:1015592124964

Ghosh, S. (2022). Time, scarcity, and abundance. *Frontiers in Research Metrics and Analytics, 7*, 974706. https://doi.org/10.3389/frma.2022.974706

Giurge, L. M., Whillans, A. V., & West, C. (2020). Why time poverty matters for individuals, organisations and nations. *Nature Human Behavior, 4*(10), 993-1003. https://doi.org/10.1038/s41562-020-0920-z

Goodwin, A. L., Madalińska-Michalak, J., & Flores, M. A. (2023). Rethinking teacher education in/for challenging times: Reconciling enduring tensions, imagining new possibilities. *European Journal of Teacher Education, 46*(5), 840-855. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2299926

Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research methods in applied linguistics, 1*(3), 100027. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027

Kalenkoski, C. M., Hamrick, K. S., & Andrews, M. (2011). Time poverty thresholds and rates for the US population. *Social Indicators Research, 104*, 129-155. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9732-2

Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health-findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, *22*(1), 307. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5

Lewis, J. D., & Weigert, A. J. (1981). The structures and meanings of social time. *Social forces*, *60*(2), 432-462. https://doi.org/10.1093/sf/60.2.432

Liu, J., & Liu, Y. (2020). Reducing the harmful impact of work stress on creativity? Buffering model of available resources. *Open Journal of Social Sciences*, *8*(02), 62. 10.4236/jss.2020.82006

Liu, T., Yang, X., Meng, F., & Wang, Q. (2023). Teachers who are stuck in time: development and validation of teachers' time poverty scale. *Psychology Research and Behavior Management*, 2267-2281. https://doi.org/10.2147/PRBM.S414132

Masuda, Y. J., Fortmann, L., Gugerty, M. K., Smith-Nilson, M., & Cook, J. (2014). Pictorial approaches for measuring time use in rural Ethiopia. *Social indicators research*, *115*, 467-482. https://doi.org/10.1007/s11205-012-9995-x

Mazur, E., & Watkins, J. (2023). Just-in-time teaching and peer instruction. In *Just in Time Teaching* (pp. 39-62). Routledge.

Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much.* Macmillan.

OECD (2024), *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en.

Reisch, L. A. (2001). Time and wealth. Time & Society, 10(2-3), 367-385. https://doi.org/10.1177/0961463X01010002012

Roxburgh, S. (2004). "There just aren't enough hours in the day": the mental health consequences of time pressure. *Journal of health and social behavior*, *45*(2), 115-131. https://doi.org/10.1177/002214650404500201

Sime, Y., Hailesilassie, H., & Alenko, A. (2022). Work-related stress and associated factors among employees of Hawassa industrial park, southern Ethiopia: an institutional based cross-sectional study. *BMC psychiatry*, *22*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12888-022-04032-9

Song, J., Howe, E., Oltmanns, J. R., & Fisher, A. J. (2023). Examining the concurrent and predictive validity of single items in ecological momentary assessments. *Assessment*, *30*(5), 1662-1671. https://doi.org/10.1177/10731911221113563

Vickery, C. (1977). The time-poor: A new look at poverty. *Journal of human Resources*, 27-48. https://doi.org/10.2307/145597

Williams, J. R., Masuda, Y. J., & Tallis, H. (2016). A measure whose time has come: Formalizing time poverty. *Social Indicators Research*, *128*, 265-283. https://doi.org/10.1007/s11205-015-1029-z

Zhu, M., Huang, T., Ma, H., Liu, P., & Zhang, R. (2025). The impact of time poverty on teachers' subjective well-being in the context of digital teaching: the mediating role of emotional exhaustion and the moderating role of social support. *Education and Information Technologies*, *30*(7), 9787-9811. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13207-8