

بررسی رابطه ارضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی، نقش میانجی تجربه غرقگی و شایستگی دیجیتال

عزت‌اله قدم‌پور^{۱*}، شیرین امامی آل آقا^۲، عرفان بهرامی^۳

۱. نویسنده مسئول: گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران رایانامه: ghadampour.e@lu.ac.ir

۲. گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۳. گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

چکیده:

هدف از این پژوهش، بررسی رابطه ارضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی، نقش میانجی تجربه غرقگی و شایستگی دیجیتال در معلمان بود. پژوهش حاضر بر اساس ماهیت، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند. تعداد ۴۶۳ نفر از معلمان به روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه وارد تحلیل نهایی شدند. برای گردآوری داده‌ها از زیرمقیاس خودمختاری پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی دسی و ریان، درگیری شغلی کانانگو، شایستگی دیجیتال سوربانو - آلکانترا و همکاران و غرقگی مارتین و جکسون استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که خودمختاری بر درگیری شغلی، غرقگی و شایستگی دیجیتال اثر مستقیم، مثبت و معنادار؛ غرقگی و شایستگی دیجیتال بر درگیری شغلی اثر مستقیم، مثبت و معنادار و خودمختاری از طریق غرقگی و شایستگی دیجیتال بر درگیری شغلی اثر غیر مستقیم، مثبت و معنادار دارد. با توجه به یافته‌ها توصیه می‌شود که از نتایج یادشده برای برگزاری کارگاه‌هایی در خصوص افزایش درگیری شغلی معلمان استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: خودمختاری، درگیری شغلی، شایستگی دیجیتال، غرقگی.

استناد به این مقاله:

قدم‌پور، عزت‌اله؛ امامی آل آقا، شیرین؛ بهرامی، عرفان. (۱۴۰۴). بررسی رابطه ارضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی، نقش میانجی تجربه غرقگی و شایستگی دیجیتال.

اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۱(۴): ۱۰۳-۱۱۷. doi: 10.22051/jontoe.2025.52364.4104

مقدمه

معلمی به‌عنوان سنگ بنای توسعه‌ی فردی و پیشرفت جوامع شناخته می‌شود. معلمان نه تنها دانش و مهارت‌های لازم را به نسل‌های آینده منتقل می‌کنند، بلکه با پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و ارزش‌های اخلاقی، نقش محوری در تربیت شهروندانی مسئولیت‌پذیر و توانمند ایفا می‌نمایند (کونینگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۳۷۴). در میان عوامل متعدد مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان رکن اصلی نظام آموزشی هستند و یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌روند (هوک و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۱۶). تدریس، شغلی پرچالش، سنگین و پیچیده است که در آن معلمان به رشد فردی دانش‌آموزان کمک کرده، از آنها حمایت می‌کنند و عملکرد تحصیلی‌شان را ارتقا می‌دهند (ژو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۱۳). حجم کاری زیاد، استرس، نارضایتی شغلی، عدم قدردانی و پاداش کافی و فرسودگی هیجانی از جمله دلایل اصلی ترک حرفه‌ی معلمی در سطح جهانی محسوب می‌شوند (گودن و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۶۵). با این همه، درگیری شغلی عاملی محافظتی است که به معلمان کمک می‌کند تا با وجود فشارهای این حرفه، به کار خود پایبند بمانند و رسالت آموزشی خود را ادامه دهند (سورن، ۲۰۲۳، ص. ۱۰).

درگیری شغلی به دلیل ارتباط تنگاتنگ با سلامت و عملکرد کارکنان، در بسیاری از سازمان‌ها اهمیت یافته است (برنت و لیسک، ۲۰۱۹، ص. ۱۱۶). معلمانی که درگیری شغلی پایینی دارند، اغلب دچار فرسودگی شغلی، مشکلات سلامتی و نرخ بالای ترک خدمت می‌شوند (وانگ، ۲۰۲۴، ص. ۹۴). در سازمان‌های آموزشی، درگیری شغلی معلمان یک عامل حیاتی در موفقیت است و نشان‌دهنده یک حالت روان‌شناختی مثبت است که در آن افراد از نظر عاطفی، شناختی و جسمی در کار خود غرق هستند و با اشتیاق و انرژی به وظایف خود می‌پردازند (وو، ۲۰۲۵، ص. ۴۶). علاوه بر این، درگیری شغلی یک مفهوم انگیزشی است که به معنای اختصاص دادن داوطلبانه توانایی‌های فردی برای انجام وظایف مرتبط با نقش شغلی است (مازتی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۰۷۴). پابندی، اشتیاق، ذوق، غرقگی در کار، تلاش متمرکز، جدیت، تمرکز کامل، فداکاری و انرژی، همگی ثمره درگیری شغلی هستند (دی هلندا کونلو، ۲۰۲۳، ص. ۳۱۲). نگرش معلمان نسبت به حرفه‌شان ارتباط نزدیکی با درگیری شغلی دارد و شامل تلاش‌هایی برای افزایش شادی، رضایت، فداکاری و تعهد آنها می‌شود (زنگ و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۴۹۲). این امر به معلمان امکان می‌دهد تا به بهترین نحو به دانش‌آموزان، والدین و جامعه خدمت کنند. بنابراین، درگیری شغلی معلمان یک عامل کلیدی در بهبود عملکرد کلی آنهاست و لزوم توجه به مولفه‌های تأثیرگذار بر آن در سیستم آموزشی احساس می‌شود (شائون و همکاران، ۲۰۲۵، ص. ۴۸).

یکی دیگر از مولفه‌های تأثیرگذار در امر تدریس، خودمختاری^۱ و آزادی است. معلمان به‌عنوان متخصصان حوزه آموزش، بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، نیازمند میزان بیشتری از خودمختاری به‌عنوان یک نیاز بنیادین هستند. برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها، به ویژه نیاز به خودمختاری، شایستگی آنها را در تأثیرگذاری مثبت بر دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۷۷). خودمختاری معلمان به‌طور گسترده‌ای به‌عنوان یکی از مهم‌ترین رویکردها برای حل مشکلات مرتبط با آنان، از جمله رضایت شغلی پایین، فرسودگی شغلی و نرخ بالای ترک خدمت، شناخته شده است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۷۷). گرانت و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۱۰۴) خودمختاری معلم را به‌عنوان توانایی او در کنترل خود و محیط کاری تعریف می‌کنند. کاراباکاک و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۱۴۲)، نیز آزادی در تعیین اهداف، روش‌ها و راهبردهای تدریس مطابق با باورها و ارزش‌های آموزشی، و نیز استقلال و قدرتی را که یک معلم بر برنامه درسی، تدریس، ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای خود دارد و حق اظهارنظر در فرآیندهای تصمیم‌گیری در محیط آموزشی را، به‌عنوان مولفه‌های خودمختاری معلم می‌دانند (چوبی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۸۳). توانایی تصمیم‌گیری، که خود شاخصی از خودمختاری است، انعطاف‌پذیری، آزادی و اختیار را برای شاغلان فراهم می‌کند که همگی به افزایش درگیری شغلی کمک می‌کنند (امبالسادو و همکاران، ۲۰۲۵، ص. ۹۹). کایراکو و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۲۴). حمایت از خودمختاری کارکنان به‌طور قابل توجهی بر

درگیری شغلی شامل سرزندگی، فداکاری و غرقگی^۱ تأثیر می‌گذارد (جین و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۳۳)؛ تا جایی که محدود کردن خودمختاری معلمان می‌تواند انگیزه آنها را کاهش دهد (جریم و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۲۰۴). هنگامی که نیاز به خودمختاری برآورده می‌شود، کارکنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به وظایف و روش‌های کاری خود احساس اعتماد و احترام می‌کنند. این حس توانمندی، انرژی و سرزندگی را در کارکنان تقویت کرده و آنها را برای سرمایه‌گذاری پرشور تلاش‌هایشان در کار برمی‌انگیزد (موکگاتا و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۳۹۳۳). افزون بر این، حمایت از خودمختاری، تعهد و فداکاری عمیق به وظایف را افزایش می‌دهد، چرا که کارکنان کار خود را معنادار و همسو با ارزش‌های خود ادراک می‌کنند (آرکا و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۴۵۶).

نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که انسان‌ها به طور طبیعی تمایل به رشد دارند و دارای یک نیاز ذاتی به خودمختاری هستند. احساس عاملیت و اختیار در انجام کارها و تصمیم‌گیری‌ها، و اینکه رفتارها از سر اراده و انتخاب شخصی ناشی می‌شوند، زمانی که ارضا شود، افراد احساس کنترل بیشتری بر زندگی و فعالیت‌های خود دارند و این امر زمینه‌ساز تجربه غرقگی می‌شود (ریان و دسی، ۲۰۲۳، ص. ۶۲۳۲). غرقگی حالتی است که در آن افراد چنان درگیر یک فعالیت می‌شوند که هیچ چیز دیگری اهمیت ندارد؛ این تجربه آنقدر لذت‌بخش است که افراد صرفاً به خاطر خود انجام دادن آن، به آن کار ادامه خواهند داد (هریس و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۹۶؛ دای و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۰۷۶). تصور می‌شود که غرقگی از ابعاد تجربی متعددی تشکیل شده است. از جمله این ابعاد، احساس کنترل و کارآمدی، ادغام عمل و آگاهی، تمرکز بالا، درک تحریف‌شده از زمان و انگیزه درونی هستند (روزن و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۷۲۵). غرقگی در کار حالتی است که اطمینان می‌دهد فرد شاغل سرشار از احساسات مثبت است. با احساسات مثبت، کارکنان دامنه افکار و اقدامات خود را گسترده‌تر می‌یابند که می‌توانند از آن نه تنها برای خلق ایده، بلکه برای جلب حمایت برای اجرای ایده‌های خلاقانه خود نیز استفاده کنند (کفیل و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۴۷۸؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲۶۵۱). غرقگی در کار به حالتی از درگیری کامل و تمرکز بهینه اشاره دارد که افراد هنگام جذب شدن در وظایف خود تجربه می‌کنند. این حالت زمانی رخ می‌دهد که تعادلی کامل بین مهارت‌های فرد و چالش‌های کار ایجاد شود (استفان و ویرگا، ۲۰۲۴، ص. ۹؛ چن و همکاران، ۲۰۲۵، ص. ۳۶۶). اگرچه هم غرقگی و هم درگیری شغلی شامل جذب شدن فرد در یک تکلیف هستند، اما در چندین جنبه کلیدی تفاوت دارند. غرقگی توصیف‌کننده جذب کامل و تمرکز شدید بر یک کار است که اغلب با از دست دادن خودآگاهی و غرق شدن کامل در فعالیت همراه می‌شود. در مقابل، درگیری شغلی حس گسترده‌تری از مشارکت مثبت، فداکاری و انرژی نسبت به فعالیت‌های کاری را نشان می‌دهد و با حسی مداوم از اشتیاق، جذب و توجه به تعهدات حرفه‌ای مشخص می‌شود (یان و دونالدسون، ۲۰۲۲، ص. ۴۵۷؛ چنگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۸۴۸). علاوه بر این، درگیری شغلی نشان‌دهنده یک دوره طولانی‌تر از عملکرد بالاست، در حالی که غرقگی معمولاً یک تجربه اوج کوتاه و شدید است که حداقل یک ساعت یا کمتر طول می‌کشد (استفان و ویرگا، ۲۰۲۴، ص. ۹). هنگامی که افراد عمیقاً در کار خود درگیر شوند و لذت بیشتری را در فعالیت‌های حرفه‌ای خود تجربه کنند، احتمال بیشتری دارد که غرقگی در کار را تجربه کنند. در نهایت، تجربه مکرر جذب و لذت منجر به افزایش درگیری شغلی خواهد شد (تیان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۰۷۲). تجربه غرقگی می‌تواند به عنوان یک میانجی بین خودمختاری و درگیری شغلی عمل کند؛ بدین صورت که وقتی معلمان آزادی عمل و انتخاب بیشتری دارند، می‌توانند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که با علایق و مهارت‌هایشان همخوانی بیشتری داشته باشد. این انتخاب و کنترل، خود می‌تواند منجر به یافتن چالش‌های بهینه و در نهایت ورود به حالت غرقگی شود (مک کوپین و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۷۸۴). وقتی معلمی در حالت غرقگی است، احساس لذت و رضایت عمیقی از کار خود دارد. این لذت درونی و تمرکز بالا، باعث می‌شود که معلم انرژی بیشتری برای کار خود صرف کند، به آن متعهدتر باشد و با اشتیاق بیشتری به تدریس بپردازد (گرینیر و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۹۸۵). بارتلو مکزیوک و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۸۳۸) بنابراین، ایجاد یک فضای سازمانی مطلوب که نیاز به خودمختاری را ارضا می‌کند، حالت غرقگی را تقویت

می‌کند و متعاقباً می‌تواند خودکارآمدی، درگیری شغلی و رضایت کلی از زندگی کارکنان را بهبود بخشد (مائو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۵۲۴؛ کیخا و کیخا، ۲۰۲۳، ص. ۱۷۴).

به عنوان یکی دیگر از عوامل مهم که با ورود به دنیای مدرن بر درگیری شغلی اثر می‌گذارد، می‌توان از توسعه‌ی شایستگی دیجیتال^۱ نام برد که به خودی خود متأثر از رضای نیاز به خودمختاری نیز می‌تواند باشد (زنگ، ۲۰۲۳، ص. ۴۹۸). در محیط‌های آموزشی امروزی که فناوری جزئی جدایی‌ناپذیر از تدریس شده است، شایستگی دیجیتال نقش کلیدی و واسطه‌ای را در تقویت ارتباط میان خودمختاری و درگیری شغلی معلمان ایفا می‌کند. به بیان ساده‌تر، هرچه معلمان در شغل خود، خودمختاری بیشتری داشته باشند، در استفاده از ابزارهای دیجیتال ماهرتر خواهند شد و این خود به افزایش انگیزه و درگیری شغلی کمک می‌کند (پارک و کیم، ۲۰۲۴، ص. ۹۱۱). در اینجا، شایستگی دیجیتال به عنوان یک میانجی عمل می‌کند؛ به این طریق که احساس توانمندی، کارآمدی و به طور کلی خودمختاری می‌تواند تمایل افراد به تجربه و توسعه‌ی شایستگی دیجیتال را افزایش داده که منجر به افزایش نشاط و انرژی بیشتر، فداکاری و تعهد عمیق‌تر و همچنین جذب شدن بیشتر در کار می‌شود (ژائو و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۴۰۹؛ نگهدار و صیف، ۲۰۲۵، ص. ۱۵). هنگامی که معلمان خودمختاری بیشتری را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که در فرآیندهای آموزشی به تفکر فعال و ذهن باز روی آورند، که می‌تواند به تولید ایده‌ها و رویکردهای نوآورانه‌تری برای یکپارچه‌سازی فناوری منجر شود (چوی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۸۴).

رابطه‌ی ذکر شده با تحقیقاتی همسو است که نشان می‌دهد خودمختاری شغلی تأثیر قابل توجهی بر رفتار نوآوری دارد و اعطای آزادی بیشتر به افراد و تیم‌ها نوآوری را ترویج می‌کند (ناسوشن و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲۸۵). هنگامی که نیازهای روانشناختی اساسی افراد از جمله خودمختاری برآورده می‌شود، آنها تمایل به توسعه‌ی خودانگیزگی پیدا می‌کنند، که استقامت و اشتیاق برای اهداف بلندمدت را تقویت می‌کند. این امر به ویژه در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری، که تلاش مستمر برای تسلط بر ابزارها و رویکردهای دیجیتال جدید ضروری است، اهمیت پیدا می‌کند (هوانگ، ۲۰۲۲، ص. ۴۳۰). شایستگی در فناوری دیجیتال با کاهش پیچیدگی‌های فنی و جلوگیری از احساس سردرگمی معلمان در طول فرآیندهای پیاده‌سازی دیجیتال محقق می‌شود (گومی و ردکر، ۲۰۱۹، ص. ۳۶۴). با افزایش شایستگی دیجیتال معلمان، این مهارت‌ها، خودمختاری شغلی آنها را تقویت می‌کند و منابعی را برای تعیین چگونگی و زمان انجام وظایف شغلی خاص در اختیار آنها قرار می‌دهد که به نوبه خود احساس فرسودگی در شغل را کاهش می‌دهد (کاتانو و همکاران، ۲۰۲۵، ص. ۳۳۶؛ سانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۰۳). بنابراین، معلمان با گرایش‌های خودمختاری بالاتر ممکن است در توسعه‌ی شایستگی دیجیتال، از محیط‌های حمایت‌کننده خودمختاری سود بیشتری ببرند، که متعاقباً درگیری شغلی آنها را افزایش می‌دهد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۹۴؛ وو و وو، ۲۰۱۸، ص. ۱۳).

با وجود اهمیت انکارناپذیر خودمختاری معلم که در پژوهش‌های آموزشی تایید شده است، همچنان ابهامات مهمی در درک چگونگی کارکرد آن در محیط‌های آموزشی وجود دارد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۷۷). شواهد تجربی کافی در مورد تأثیر مستقیم حمایت از خودمختاری بر درگیری شغلی معلمان اندک است (پلتیر و همکاران، ۲۰۰۲). بیشتر تحقیقات بر پیامدهای خودمختاری معلم برای دانش‌آموزان متمرکز بوده و تأثیر آن بر خود معلمان مغفول مانده است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۷۸) و کمتر به فرآیندهای روان‌شناختی که توضیح می‌دهند چرا خودمختاری پیامدهای مثبتی برای معلمان دارد، پرداخته‌اند (فیلد و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۸۸). خودمختاری معلم با ابعاد مختلف سلامت روان، از جمله رفاه عاطفی، رضایت شغلی، و درگیری شغلی ارتباط نزدیکی دارد که همگی به ماندگاری در حرفه و اثربخشی معلم کمک می‌کنند (پنگ و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۷۴۶).

درک پیامدهای عملی خودمختاری معلم برای تدوین سیاست‌های آموزشی مؤثر در ایران حیاتی است. هنگامی که معلمان در ایران سطح بالایی از خودمختاری را درک کنند، احتمال بیشتری دارد که از شغل خود راضی باشند و تمایل کمتری به ترک این حرفه داشته باشند، که این امر بر اهمیت گنجاندن شیوه‌های حمایت‌کننده از خودمختاری در سیستم‌های آموزشی کشورمان تأکید می‌کند. همانند سایر نقاط

جهان، ایران نیز در حال تجربه تحولات سریع فناورانه است و شایستگی دیجیتال به یک ضرورت برای تمامی کارکنان، به ویژه در بخش آموزش، تبدیل شده است. بدون این شایستگی، افراد قادر به سازگاری با ابزارهای نوین و بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های فناوری نخواهند بود. پژوهش در این زمینه می‌تواند به شناسایی کمبودها و ارائه راهکارهایی برای تقویت شایستگی دیجیتال کمک کند که در نهایت به افزایش کارایی و اثربخشی در آموزش و پرورش منجر می‌شود.

در شرایط اقتصادی و اجتماعی ایران، افزایش درگیری شغلی می‌تواند به حفظ و ارتقای سرمایه انسانی کمک شایانی کند. پژوهش در این حوزه به سیستم آموزش و پرورش کمک می‌کند تا عوامل مؤثر بر درگیری شغلی را شناسایی و با تقویت آنها، محیط کاری پویا و پربارتری ایجاد کنند. این امر نه تنها برای این سازمان سودمند است، بلکه به افزایش رفاه و رضایت شغلی معلمان نیز کمک می‌کند. همچنین، فراهم آوردن شرایطی برای تجربه مکرر غرقگی در محیط‌های کاری از اهمیت بالایی برخوردار است. درک عمیق‌تر عوامل مؤثر بر غرقگی می‌تواند به سازمان‌ها یاری رساند تا طراحی شغل، محیط کار و فرهنگ سازمانی را به گونه‌ای تنظیم کنند که کارکنان بتوانند این تجربه را بیشتر داشته باشند، که به نوبه خود به رشد فردی و سازمانی کمک می‌کند. با عنایت به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر به بررسی این فرضیه پرداخته است که تجربه غرقگی و شایستگی دیجیتال در رابطه بین رضای نیاز به خودمختاری و درگیری شغلی نقش میانجی دارند.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این پژوهش همه معلمان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. جهت تعیین حجم نمونه بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۲۳، ص. ۲۶۶) با توجه به وجود ۴۶ متغیر در این پژوهش، حجم نمونه با احتساب احتمال ریزش ۴۸۰ نفر برآورد گردید که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش ملاک‌های ورود شامل معلمین مشغول به تدریس در شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ و ملاک خروج شامل تشخیص بیماری‌های پزشکی مزمن یا اختلالات حاد روانپزشکی و حضور در پژوهش مشابه پژوهش حاضر بود. پس از کسب مجوزهای لازم از ادارات آموزش و پرورش شهر کرمانشاه، به منظور جمع‌آوری داده‌ها لینک مربوط به پرسشنامه‌ها در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. قبل از انجام هرگونه ارزیابی، رضایت آگاهانه از همه شرکت‌کنندگان اخذ شد. همچنین توضیحاتی در مورد رازداری و حفظ محرمانه ماندن اطلاعات به شرکت کنندگان ارائه و سپس پرسشنامه‌های حاضر به صورت لینک در اختیار آنها قرار داده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها مواردی که دارای نقص بودند کنار گذاشته شدند و در نهایت تعداد ۴۶۳ پرسشنامه (۲۵۵ نفر زن و ۲۰۸ نفر مرد) به کمک نرم‌افزار SPSS-26 و AMOS-24 با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی (BNSG-S): این پرسشنامه توسط دسی و ریان (۲۰۰۰) تدوین گردیده است و شامل ۲۱ سؤال ۳ خرده مقیاس خودمختاری (سؤالات ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰)؛ شایستگی (سؤالات ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۱۹) و ارتباط (سؤالات ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۲۱) است که در این پژوهش از خرده مقیاس خودمختاری استفاده گردیده است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (اصلاً درست نیست=۱ تا بسیار درست است=۷) درجه بندی شده است. بنابراین، حداقل و حداکثر نمره بین ۷ و ۴۹ است. در نسخه اولیه ماده‌ها از همسانی درونی مطلوبی برخوردار بودند و ضریب آلفای کرونباخ برای ارضا نیازها در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ قرار داشت. ضرایب پایایی حاصل از اجرای این پرسشنامه روی مادر، پدر، شریک رمانتیک و

دوستان آزمونی‌ها همگی ۰/۹۲ گزارش شه است. در بررسی اعتبار و روایی داخلی، بشارت و رنجبر کلاگری (۲۰۱۳، ص. ۱۶۴) ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های زیر مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط در مورد یک نمونه ایرانی را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند. روایی همگرا و تشخیصی مقیاس ارضای نیازها تأیید شد و پایایی بازآزمایی این مقیاس محاسبه شد و با ضرایب همبستگی از ۰/۶۷ تا ۰/۷۷ مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر شاخص‌های روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (RMSEA=۰/۰۸, IFI=۰/۹۴, NFI=۰/۹۲, CFI=۰/۹۲, CMIN/DF=۲/۸۸) نشان دهنده مطلوب بودن روایی ابزار بود. همچنین پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد گردید.

پرسشنامه درگیری شغلی^۱ (JIQ): این پرسشنامه توسط کانانگو (۱۹۸۲) به منظور ارزیابی میزان درگیری شغلی طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۰ گویه است. گویه‌ها بر روی طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) قرار می‌گیرد. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۱۰ و ۵۰ است. کانانگو (۱۹۸۲، ص. ۳۴۵) روایی ابزار را مطلوب گزارش کرد و همچنین پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد کرد. در ایران تعجیبی (۲۰۱۶، ص. ۲۱۲) روایی سازه را از طریق تحلیل عاملی تأییدی (RMSEA=۰/۰۷, AGFI=۰/۸۲, GFI=۰/۹۱, CFI=۰/۹۲, CMIN/DF=۲/۸۵) مطلوب گزارش کردند؛ همچنین پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر شاخص‌های روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (RMSEA=۰/۰۷, IFI=۰/۸۹, NFI=۰/۹۱, CFI=۰/۹۱, CMIN/DF=۲/۶۳) نشان دهنده مطلوب بودن روایی ابزار بود. همچنین پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برآورد گردید.

مقیاس شایستگی دیجیتال^۲ (DCS): این پرسشنامه توسط سوریانو-آلکاننارا و همکاران (۲۰۲۵) به منظور ارزیابی توانایی دیجیتالی در تمام سطوح آموزشی (ابتدایی، متوسطه و دانشگاه) و برای تمام عوامل مرتبط با آموزش (دانش‌آموز، معلم و والدین) تهیه شده است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه و ۶ خرده مقیاس مهارت در مدیریت و انتقال داده‌ها (گویه‌های ۱ تا ۴)، مهارت‌های نرم‌افزار و سخت‌افزار (گویه‌های ۵ تا ۸)، مهارت‌های وبگردی (گویه‌های ۹ تا ۱۱)، مهارت در استفاده از واژه‌پردازها (گویه‌های ۱۲ تا ۱۴)، مهارت‌های پردازش و مدیریت داده‌ها (گویه‌های ۱۵ تا ۱۷) و مهارت‌های طراحی ارائه چندرسانه‌ای (گویه‌های ۱۸ تا ۲۰) است. گویه‌ها بر روی طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از من مهارت انجام آن را ندارم (۱) تا من مهارت انجام آن را دارم (۷) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۲۰ و ۱۴۰ است. سوریانو-آلکاننارا و همکاران (۲۰۲۵، ص. ۴۲۷) جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد که نتایج آن (CFI=۰/۹۸, NFI=۰/۹۷, IFI=۰/۹۸, TLI و نشان دهنده روایی مطلوب ابزار بود. همچنین پایایی کل ابزار و زیرمقیاس‌ها به روش آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۹۲ برآورد گردید. همچنین در این پژوهش بررسی روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFI=۰/۹۰, TLI=۰/۸۸, IFI=۰/۹۱) نشان دهنده مطلوب بودن روایی ابزار بود. همچنین پایایی کل ابزار و زیرمقیاس‌ها به روش آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۸۰ برآورد گردید.

مقیاس غرقگی^۳ (AFS): این مقیاس توسط مارتین و جکسون (۲۰۰۸) به منظور ارزیابی میزان غرقگی است. این مقیاس دارای ۹ گویه است. گویه‌ها بر روی طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) قرار می‌گیرد. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۹ و ۴۵ است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد که نتایج آن (CFI=۰/۹۰, RMSEA=۰/۰۸) نشان دهنده روایی مناسب ابزار بود. همچنین پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برآورد گردید. در ایران جلیلی و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۶۴) روایی سازه را از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFI=۰/۹۰, RMSEA=۰/۰۸, CMIN/DF=۳/۵۶) نشان دادند.

1. Job Involvement Questionnaire
2. Digital Competence Scale
3. Academic Flow Scale

CFI=۰/۹۶، NFI=۰/۹۵، IFI=۰/۹۶، RMSEA=۰/۰۹) مطلوب گزارش کردند؛ همچنین پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه کردند. در این پژوهش شاخص‌های روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CMIN/DF=۲/۱۴، CFI=۰/۹۱، NFI=۰/۹۲، IFI=۰/۹۲، RMSEA=۰/۰۶) نشان‌دهنده مطلوب بودن روایی ابزار بود. همچنین پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد گردید.

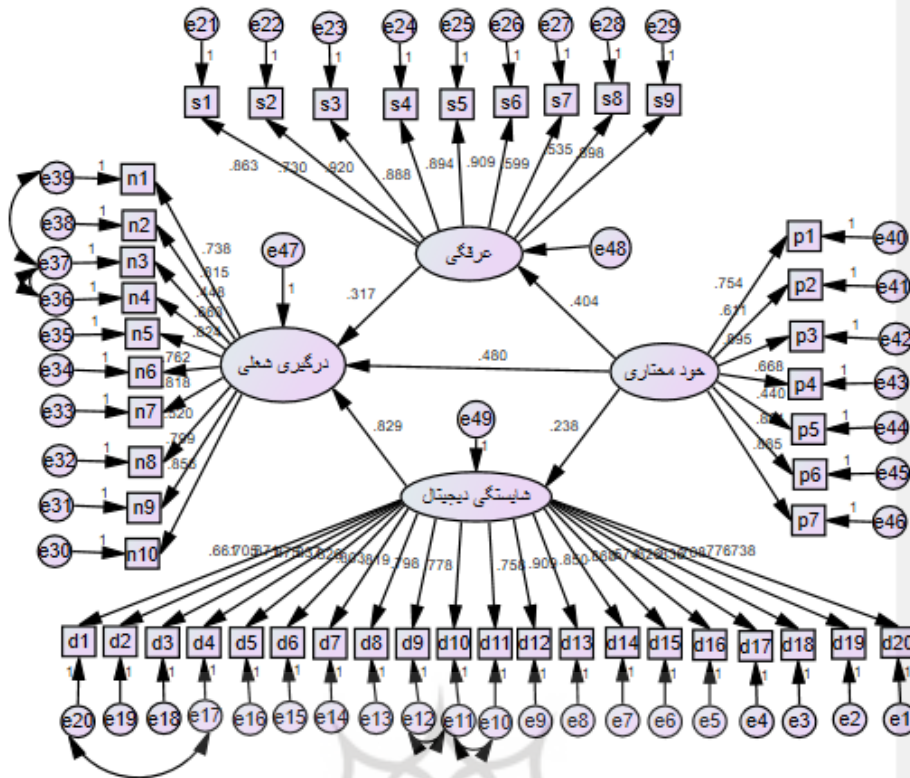
یافته‌های پژوهش

از میان ۴۶۳ شرکت کننده‌ای که وارد تحلیل نهایی شدند، ۲۵۵ نفر (۵۵/۱ درصد) زن، ۲۰۸ نفر (۴۴/۹ درصد) مرد بودند. همچنین میانگین (انحراف استاندارد) سنی زنان ۴۷ (۵/۷۳) و میانگین (انحراف استاندارد) سنی مردان ۴۶/۷۰ (۸/۰۱) بود. همین‌طور در بین زنان ۴۱ نفر (۱۶/۰۸٪) مدرک لیسانس، ۱۸۳ نفر (۷۱/۷۶٪) مدرک فوق لیسانس و ۳۱ نفر (۱۲/۱۶٪) مدرک دکترا داشتند؛ در بین مردان نیز ۴۲ نفر (۲۰/۱۹٪) مدرک لیسانس، ۱۴۵ نفر (۶۹/۷۱٪) فوق لیسانس و ۲۱ نفر (۱۰/۱٪) مدرک دکترا داشتند. در ادامه به بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش پرداخته شد که نتایج آن در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول شماره ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|-----------------|---------|------------------|--------|--------|--------|-------|
| خودمختاری | ۳۳/۰۲ | ۶/۵۱ | ۱ | | | |
| غرقگی | ۳۳/۱۷ | ۶/۴۰ | ۰/۸۲** | ۱ | | |
| شایستگی دیجیتال | ۱۰۱/۶۰ | ۱۶/۴۶ | ۰/۵۹** | ۰/۵۴** | ۱ | |
| درگیری شغلی | ۳۲/۳۷ | ۶/۳۱ | ۰/۶۸** | ۰/۶۰** | ۰/۸۲** | ۱ |
| کجی | - | - | -۰/۲۳ | -۰/۴۸ | -۰/۶۲ | -۰/۵۴ |
| کشیدگی | - | - | -۰/۲۳ | -۰/۷۳ | -۰/۲۲ | -۰/۳۱ |

با توجه به نتایج جدول شماره (۱) بین خودمختاری و درگیری شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ بین خودمختاری و غرقگی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ بین غرقگی و درگیری شغلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ بین خودمختاری و شایستگی دیجیتال رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ و همچنین بین شایستگی دیجیتال و درگیری شغلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). در ادامه قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع تک متغیری (بین +۱ و -۱) بود. همچنین مقدار ضریب ماردیا (۱۲/۴۸ با نسبت بحرانی ۲/۲۰) نشان دهنده برقراری مفروضه نرمال بودن چند متغیری داده‌هاست؛ بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. همچنین جهت ارزیابی هم‌خطی چندگانه متغیرهای مستقل و میانجی از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد که در این پژوهش شاخص تحمل از ۰/۴۳ تا ۰/۷۲ و شاخص تورم واریانس از ۲/۸۹ تا ۶/۱۱ برآورد گردید که نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه است. برای بررسی مفروضه استقلال خطاها از شاخص دوربین - واتسون استفاده شد که چون مقدار آن (۲/۰۸) بین ۱/۵ تا ۲/۵ بود، بنابراین نسبت به برقراری این مفروضه هم اطمینان حاصل شد. در ادامه نتایج بررسی مدل معادلات ساختاری در قالب شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل شماره ۱. مدل نهایی اصلاح شده

در جدول شماره ۲ شاخص‌های برازش مدل قبل و بعد از اصلاح گزارش شده است.

جدول شماره ۲. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

| شاخص | X ² / df | GFI | IFI | CFI | RMSEA |
|--------------|---------------------|------|------|------|-------|
| قبل اصلاح | ۲/۸۸ | ۰/۸۱ | ۰/۸۵ | ۰/۸۳ | ۰/۰۹ |
| بعد از اصلاح | ۲/۶۴ | ۰/۹۱ | ۰/۹۴ | ۰/۹۴ | ۰/۰۷ |

همانطور که نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، تمامی شاخص‌های برازش برای مدل اصلاح شده در دامنهٔ مطلوب قرار دارند. این نتایج بدان معناست که داده‌های تجربی، مدل مفهومی پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند. در جدول شماره ۳ معناداری ضرایب مسیرهای مستقیم مدل ارائه گردیده است.

جدول شماره ۳. معناداری ضرایب مسیرهای مستقیم مدل

| مسیر مستقیم | ضرایب غیر استاندارد | ضرایب استاندارد | خطای استاندارد | t | P |
|----------------------------------|---------------------|-----------------|----------------|-------|-------|
| خودمختاری بر درگیری شغلی | ۰/۴۶۶ | ۰/۴۸۰ | ۰/۰۶۶ | ۷/۲۱۹ | ۰/۰۰۱ |
| خودمختاری بر غرقگی | ۰/۳۹۷ | ۰/۴۰۴ | ۰/۰۹۱ | ۴/۴۲۱ | ۰/۰۰۱ |
| غرقگی بر درگیری شغلی | ۰/۳۱۳ | ۰/۳۱۷ | ۰/۰۴۹ | ۶/۴۰۹ | ۰/۰۰۱ |
| خودمختاری بر شایستگی دیجیتال | ۰/۶۰۴ | ۰/۲۳۸ | ۰/۰۸۲ | ۲/۸۹۴ | ۰/۰۱ |
| شایستگی دیجیتال بر درگیری تحصیلی | ۰/۳۱۸ | ۰/۸۲۹ | ۰/۱۷۵ | ۴/۷۳۹ | ۰/۰۰۱ |

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که اثر مستقیم خودمختاری بر درگیری شغلی مثبت و معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$)؛ اثر مستقیم خودمختاری بر غرقگی مثبت معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$)؛ اثر مستقیم غرقگی بر درگیری شغلی مثبت معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$)؛ اثر مستقیم

خودمختاری بر شایستگی دیجیتال مثبت معنادار است ($P < 0/01$)؛ اثر مستقیم شایستگی دیجیتال بر درگیری شغلی مثبت معنادار است ($P < 0/001$)؛ برای بررسی معناداری اثرات غیر مستقیم مدل از آزمون سوبل استفاده شد. نتایج اثرات غیر مستقیم در جدول (۴) آمده است.

جدول شماره ۴. بررسی روابط غیر مستقیم متغیرها در مدل پژوهش

| معناداری | آزمون سوبل | اثر غیر مستقیم استاندارد | مسیر غیر مستقیم |
|----------|------------|--------------------------|---|
| ۰/۰۰۱ | ۳/۶۶ | ۰/۱۲۸ | خودمختاری ← غرقگی ← درگیری شغلی |
| ۰/۰۵ | ۲/۴۷ | ۰/۱۹۷ | خودمختاری ← شایستگی دیجیتال ← درگیری شغلی |

بررسی معناداری اثرات غیر مستقیم در جدول (۴) نشان می‌دهد که خودمختاری به شکلی غیر مستقیم از طریق غرقگی می‌تواند بر درگیری شغلی معلمان به شکل معناداری اثرگذار باشد ($P < 0/001$)؛ به عبارت دیگر غرقگی در رابطه بین خودمختاری و درگیری شغلی معلمان نقش میانجی را ایفا می‌کند. همچنین خودمختاری به شکلی غیر مستقیم از طریق شایستگی دیجیتال نیز می‌تواند بر درگیری شغلی معلمان به شکل معناداری اثرگذار باشد ($P < 0/05$)؛ به عبارت دیگر شایستگی دیجیتال در رابطه بین خودمختاری و درگیری شغلی معلمان نقش میانجی را ایفا می‌کند.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف این پژوهش بررسی رابطه ارضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی معلمان با نقش میانجی تجربه غرقگی و شایستگی دیجیتال بود. یافته‌ها نشان داد که ارضای نیاز خودمختاری به‌عنوان یکی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأثیر معناداری بر درگیری شغلی معلمان دارد. یعنی با ارضای بیشتر نیاز به خودمختاری، درگیری شغلی در معلمان بیشتر خواهد بود. این نکته پیش از این در پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۷۸)، جین و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۲۳۳) و کایراکو و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۲۴)، نشان داده شده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، با توجه به اینکه نظریه خودتعیین‌گری با تأکید بر اهمیت ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، چهارچوبی جامع برای درک انگیزش و عملکرد انسانی ارائه می‌دهد؛ هنگامی که افراد احساس می‌کنند رفتارشان از درون خودشان نشئت می‌گیرد و توسط عوامل خارجی کنترل نمی‌شود، انگیزش درونی بیشتری برای انجام آن رفتار پیدا می‌کنند (گگنی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۳۸۱). در بافت شغلی، ارضای نیاز به خودمختاری به معنای داشتن فضایی برای تصمیم‌گیری در مورد شیوه انجام کار، انتخاب روش‌ها و مشارکت در تعیین اهداف است. وقتی معلمان احساس خودمختاری می‌کنند، یعنی توانایی لازم برای تأثیرگذاری و موفقیت در کلاس درس را دارند؛ آنها مختار هستند در طراحی دروس، انتخاب روش‌های تدریس و برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاسی مشارکت داشته باشند (ماگوترا و ویدیا، ۲۰۲۴، ص. ۵۳). معلمانی که خودمختاری کافی در حرفه خود احساس می‌کنند، خود را مسئول نتایج کار خود می‌دانند و برای دستیابی به اهداف تعیین‌شده تلاش بیشتری می‌کنند؛ بدین ترتیب، انگیزش درونی آنها برای تدریس افزایش می‌یابد. این امر با ایجاد تمایل برای پذیرش چالش‌ها و تلاش بیشتر، یک اهرم قدرتمند برای افزایش درگیری شغلی و بهبود عملکرد آموزشی است (پتزاک و ژانگ، ۲۰۲۵، ص. ۴۰۱). در تبیین دیگر، در ارتباط بین خودمختاری و درگیری شغلی می‌توان گفت، ارضای نیاز به خودمختاری به معلمان این فرصت را می‌دهد که هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان متخصصان آموزش تقویت کنند. این تقویت هویت حرفه‌ای، به نوبه خود، تعهد سازمانی آنها را افزایش می‌دهد؛ آنها احساس می‌کنند که بخشی ارزشمند از سازمان هستند و تمایل بیشتری به مشارکت فعال در اهداف کلی مدرسه و سیستم آموزشی دارند (پارسریزا و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۶۵۸).

نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که تجربه‌ی غرقگی نقش میانجی را در ارتباط بین رضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی دارد. در واقع با افزایش میزان رضای نیاز به خودمختاری در معلمان، تجربه‌ی حالت غرقگی بیشتر اتفاق می‌افتد. این نتیجه با پژوهش بارتلو مکزیک و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۴۱)، استفان و ویرگا (۲۰۲۴، ص. ۱۰) و چن و همکاران (۲۰۲۵، ص. ۳۶۶)، هم راستاست. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، برای اینکه یک معلم بتواند به حالت غرقگی یعنی تجربه‌ای بهینه از آگاهی، غرق شدن در فعالیت، فراموشی زمان و عملکرد بالا برسد نیاز به شرایط خاصی دارد. یکی از مهم‌ترین این شرایط، احساس خودمختاری است. این احساس کنترل و انتخاب درونی، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که معلمان بتوانند چالش‌های متناسب با مهارت‌های خود را شناسایی کرده و برای غلبه بر آنها، تمام تمرکز و انرژی خود را به کار گیرند. بنابراین، تجربه‌ی غرقگی به خودی خود نمایانگر بالاترین سطح از درگیری شغلی است. معلمانی که به طور مکرر حالت غرقگی را تجربه می‌کنند، نه تنها از کار خود لذت می‌برند، بلکه از نظر ذهنی و هیجانی نیز کاملاً درگیر آن هستند و درگیری در حرفه‌ی خود دارند. یعنی، رضای نیاز به خودمختاری در معلمان، ابتدا منجر به افزایش احتمال و دفعات تجربه‌ی حالت غرقگی شده و تکرار این تجربه در نهایت به درگیری شغلی پایدار و عمیق‌تر در حرفه‌ی معلمی می‌انجامد (مزید و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۰۷). به عبارت دیگر می‌توان گفت وقتی معلمان احساس خودمختاری می‌کنند، از نظر روان‌شناختی آماده می‌شوند تا چالش‌ها را به عنوان فرصت ببینند و توانایی‌های خود را به کار گیرند. این آمادگی روان‌شناختی، آنها را به سمت ورود به حالت غرقگی در حین تدریس و سایر فعالیت‌های آموزشی سوق می‌دهد. تجربه‌های مکرر غرقگی، که ذاتاً شامل سرزندگی، تعهد و غرق شدن هستند، به تدریج به افزایش درگیری شغلی معلمان منجر می‌شوند (باکر و وان ورکام، ۲۰۱۷، ص. ۵۱).

این پژوهش شامل نتیجه دیگری نیز بود و آن تایید نقش میانجی شایستگی دیجیتال در رابطه بین رضای نیاز به خودمختاری و درگیری شغلی است. بدین صورت که با افزایش میزان خودمختاری، علاقه به مهارت‌های دیجیتال و کسب این شایستگی بیشتر می‌شود. کسب شایستگی دیجیتال به هر میزان که بالاتر رود بر درگیری شغلی معلمان اثر مثبتی می‌گذارد. نتیجه‌ی مذکور همسو با نتایج پژوهش‌های ناسوشن و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۲۸۵)، سانگ و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۱۰۳)، پارک و کیم (۲۰۲۴، ص. ۹۱۱)، وو و وو (۲۰۱۸، ص. ۱۲) است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت، برای اینکه معلمان بتوانند خودمختاری خود را در محیط آموزشی معاصر به طور مؤثر اعمال کنند و به سطوح بالایی از درگیری شغلی دست یابند، نیاز به ابزارها و توانمندی‌های خاصی دارند. شایستگی دیجیتال دقیقاً همین نقش را ایفا می‌کند (یاسین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۲۳). این مفهوم شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای استفاده مؤثر، مسئولانه و ایمن از فناوری‌های دیجیتال در آموزش، یادگیری، ارتباطات و حل مسئله است. معلمانی که از خودمختاری برخوردارند، تمایل دارند روش‌های نوین تدریس را تجربه کنند، محتوای آموزشی خلاقانه تولید کنند، و ابزارهای جدید را برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان به کار گیرند. با این حال، اعمال این خودمختاری در یک محیط آموزشی که به طور فزاینده‌ای با کاربرد دانش دیجیتال همراه است؛ بدون داشتن شایستگی دیجیتال مناسب با چالش‌های جدی روبرو خواهد شد (راماسیمو، ۲۰۲۴، ص. ۹۰). شایستگی دیجیتال نه تنها یک مهارت جانبی، بلکه یک عامل اساسی است که میان خودمختاری و درگیری شغلی معلمان پل می‌زند. معلمی که از نظر مهارت دیجیتال شایسته است، بهتر می‌تواند خودمختاری خود را اعمال کند و در نتیجه، به سطح بالاتری از درگیری شغلی و رضایت از حرفه‌ی خود دست یابد (هو، ۲۰۲۳، ص. ۱۴۱۹۵).

در این پژوهش، به بررسی رابطه‌ی میان رضای نیاز خودمختاری و درگیری شغلی معلمان با در نظر گرفتن نقش میانجی تجربه‌ی غرقگی و شایستگی دیجیتال پرداخته شد. نتایج این مطالعه، بینش‌های ارزشمندی را در مورد چگونگی تأثیرگذاری این عوامل بر عملکرد شغلی معلمان می‌تواند ارائه دهد. با این‌که این پژوهش گام مهمی در تبیین روابط پیچیده میان خودمختاری، شایستگی دیجیتال، غرقگی و درگیری شغلی معلمان برداشته است اما هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است که باید اذعان شود تا راه را برای تحقیقات آینده هموار سازد. از جمله این محدودیت‌ها آن است که تمامی متغیرها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شده‌اند. این روش ممکن است منجر به سوگیری پاسخ (مانند سوگیری مطلوبیت اجتماعی یا خطای واریانس روش مشترک) شود که اعتبار درونی یافته‌ها

را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین محیط آموزشی تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله سیاست‌های کلان آموزشی، فرهنگ سازمانی مدرسه، و حمایت مدیریتی است. این پژوهش به طور کامل نتوانسته است تأثیر این عوامل زمینه‌ای را کنترل کند، در حالی که آنها می‌توانند بر متغیرهای مورد مطالعه اثرگذار باشند.

پیشنهاد می‌شود از ترکیب روش‌های کمی (مانند پرسشنامه) با روش‌های کیفی (مانند مصاحبه‌های عمیق یا گروه‌های کانونی) استفاده شود تا به درک غنی‌تر و جامع‌تری از تجربیات معلمان منجر شود. برای مثال، مصاحبه با معلمان درباره تجربیات غرقگی آنها در حین استفاده از ابزارهای دیجیتال، می‌تواند بینش‌های عمیق‌تری را فراهم کند. پیشنهاد دیگر آن‌که پژوهش‌های آتی می‌توانند نقش متغیرهای تعدیل‌کننده را در این روابط بررسی کنند. به عنوان مثال، اثر حمایت سازمانی، سبک مدیریت مدرسه، یا فرهنگ مدرسه در رابطه بین خودمختاری و شایستگی دیجیتال با درگیری شغلی را بررسی شود چرا که این عوامل می‌تواند به طراحی مداخلات هدفمندتر کمک کند. به علاوه از آن‌جا که شایستگی دیجیتال یک مفهوم گسترده است، پژوهش‌های آتی می‌توانند بر ابعاد خاصی از آن، مانند شایستگی تولید محتوای دیجیتال، شایستگی‌های امنیتی دیجیتال، یا شایستگی‌های مرتبط با یادگیری تمرکز کنند تا درک دقیق‌تری از نقش آنها در روابط مورد بررسی به دست آورند. امید است که محدودیت‌های اذعان شده و پیشنهادهای مطرح شده، الهام‌بخش پژوهش‌های آتی باشند تا دانش ما در این حوزه گسترش یابد و به تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های عملیاتی مؤثرتر در حوزه آموزش و پرورش منجر شود.

تشکر و قدردانی: از تمامی معلمان شهر کرمانشاه که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم.

حمایت مالی: در انجام این پژوهش از هیچ سازمان و مؤسسه‌ای حمایت مالی دریافت نکرده‌ایم.

تضاد منافع: هیچ‌گونه تضاد منافی برای نویسندگان این پژوهش وجود ندارد.

References

- Arka, T., Ellingsen-Dalskau, L. H., & Ihlebæk, C. (2022). Long-term commitment to voluntary social work – the role of an autonomy-supportive work environment. *Voluntary Sector Review*, 14(3), 445–459. <https://doi.org/10.1332/204080521x16504447103977>
- Bakker, A. B., & Van Woerkom, M. (2017). Flow at Work: a Self-Determination Perspective. *Occupational Health Science*, 1(1–2), 47–65. <https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3>
- Bartholomeyczik, K., Knierim, M. T., & Weinhardt, C. (2023). Fostering flow experiences at work: a framework and research agenda for developing flow interventions. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143654>
- Besharat, M. A., & Ranjbar Kelagari, E. (2013). Basic Psychological Needs Satisfaction Scale: Reliability, Validity and Factor Analysis. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 14(4), 147-168. https://jem.atu.ac.ir/article_90.html (Text in Persian)
- Burnett, J. R., & Lisk, T. C. (2019). The Future of Employee Engagement: Real-Time Monitoring and Digital Tools for Engaging a Workforce. *International Studies of Management & Organization*, 49, 108 - 119. <https://doi.org/10.1080/00208825.2019.1565097>
- Cattaneo, A. a. P., Antonietti, C., & Rausedo, M. (2025). How do vocational teachers use technology? The role of perceived digital competence and perceived usefulness in technology use across different teaching profiles. *Vocations and Learning*, 18(1). <https://doi.org/10.1007/s12186-025-09359-4>
- Chen, X., Wu, L., Jia, L., & AlGerafi, M. A. M. (2025). Flow experience and Innovative Behavior of university Teachers: model development and empirical testing. *Behavioral Sciences*, 15(3), 363. <https://doi.org/10.3390/bs15030363>
- Cheng, K. (2023). Development of an immersive virtual reality system for learning about plants in primary education: evaluation of teachers' perceptions and learners' flow experiences and learning attitudes.

- Educational Technology Research and Development*, 72(2), 845–867. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10300-6>
- Chiracu, A., Bratu, M., Oprisan, E., Agheana, V., & Banga, Z. (2024). Emotional intelligence, self-efficacy, basic psychological needs satisfaction and their role in job satisfaction and work involvement in teachers. *Review of Psychopedagogy*, 13(1), 110–126. <https://doi.org/10.56663/rop.v13i1.78>
- Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105, 101711. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101711>
- Dai, Y., Qin, S., Tang, Y. M., & Hou, J. (2024). Fostering employees' innovative behavior: The importance of proactive personality and work-related flow. *Acta Psychologica*, 246, 104278. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104278>
- De Holanda Coelho, G. L., Da Fonsêca, P. N., Vilar, R., De Carvalho Mendes, L. A., & Gouveia, V. V. (2023). How can human values influence work engagement among teachers? an exploratory study. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00258-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Embalsado, J. V., Gopez, B., Montoya, M. a. J., Mangalus, R., & Embalsado, R. L. (2025). Work Engagement as a mediator between autonomy support and psychological well-being. *International Journal of Management Studies*, 32(1), 83–108. <https://doi.org/10.32890/ijms2025.32.1.5>
- Field, L.K., & Buitendach, J.H. (2012). Work Engagement, Organisational Commitment, Job Resources and Job Demands of Teachers Working Within Disadvantaged High Schools in Kwazulu-Natal, South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874525>
- Gagné, M., Parker, S. K., Griffin, M. A., Dunlop, P. D., Knight, C., Klonek, F. E., & Parent-Rocheleau, X. (2022). Understanding and shaping the future of work with self-determination theory. *Nature Reviews Psychology*, 1(7), 378–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. 11th International Conference on Computer Supported Education <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Gooden, C., Zelkowski, J., & Smith, F. A. (2023). A systematic literature review on factors of stress, burnout and job satisfaction of secondary grades teachers at time of professional crisis. *The Clearing House a Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 96(5), 162–171. <https://doi.org/10.1080/00098655.2023.2238880>
- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D., & Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: linking teacher proficiency with autonomy. *The Educational Forum*, 84(2), 100–113. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1700324>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Harris, D. J., Allen, K. L., Vine, S. J., & Wilson, M. R. (2021). A systematic review and meta-analysis of the relationship between flow states and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 693–721. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2021.1929402>
- Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>
- Huang, Q. (2021). Can Curious Employees be More Innovative? Exploring the Mechanism of Intrinsic Motivation and Job Autonomy. *Psychology*, 12, 425-440. <https://doi.org/10.4236/PSYCH.2021.123027>
- Huu, P. T. (2023). Impact of employee digital competence on the relationship between digital autonomy and innovative work behavior: a systematic review. *Artificial Intelligence Review*, 56(12), 14193–14222. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10492-6>
- Jalili, F., Arefi, M., Qomrani, A., & Monshi, G. (2018). Psychometric properties of the Academic Infatuation Scale in students. *Scientific-Research Journal of Education and Evaluation*, 11(41), 155-172. <https://sid.ir/paper/183525/fa> (Text in Persian)

- Jerrim, J., Morgan, A., & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers? *British Educational Research Journal*, 49(6), 1187–1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Jin, W., Zheng, X., Gao, L., Cao, Z., & Ni, X. (2022). Basic Psychological Needs Satisfaction Mediates the Link between Strengths Use and Teachers' Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2330. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042330>
- Kafeel, L., Khan, M. M., & Ahmed, S. S. (2023). Authentically flown to innovation: authentically triggered innovative work behavior through flow at work with moderating role of creative self-efficacy. *International Journal of Innovation Science*, 16(3), 463–481. <https://doi.org/10.1108/ijis-05-2022-0099>
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341–349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Karabacak, E., Nemejc, K., & Yapıcıoğlu, D. K. (2023). Everybody has their own image: teacher autonomy of the university teachers. *Rural Environment. Education. Personality*, 16, 140–147. <https://doi.org/10.22616/reep.2023.16.016>
- Keikha, A. & Keikha, S. (2023). The effect of flow experience on teachers' self-developmental behavior and educational performance with the mediating role of social responsibility. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 159-177. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39492.3522> (Text in Persian)
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford. <https://www.guilford.com/books/>
- König, J., Heine, S., Kramer, C., Weyers, J., Becker-Mrotzek, M., Großschedl, J., Hanisch, C., Hanke, P., Hennemann, T., Jost, J., Kaspar, K., Rott, B., & Strauß, S. (2023). Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 371–391. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>
- Kumar, K., & Sharma, S. (2024). Digital competence among secondary school teachers in relation to gender, locale and type of institution. *Journal of Ecophysiology and Occupational Health*, 427–433. <https://doi.org/10.18311/jeoh/2024/43796>
- Liu, T., Lu, S., Ma, J., & Mao, Y. (2023). Apply your strengths to enjoy flow at work: a diary study on the relationship between strengths use and innovative behavior. *Journal of Happiness Studies*, 24(8), 2647–2667. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00696-6>
- Magotra, A., & Vidya, N. (2024). Teachers empowerment: A transformative approach to mental health, learning disabilities, and inclusive education. *Indian Journal of Medical Sciences*, 76, 52–55. https://doi.org/10.25259/ijms_241_2023
- Mao, Y., Luo, X., Wang, S., Mao, Z., Xie, M., & Bonaiuto, M. (2024). Flow experience fosters university students' well-being through psychological resilience: A longitudinal design with cross-lagged analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 518–538. <https://doi.org/10.1111/bjep.12661>
- Martin, A. J. & Jackson, S., A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Journal of Motive Emote*, 32, 141–157. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9094-0>
- Mazid, A., Samantaray, N. N., & Chaudhury, S. (2024). Theoretical underpinnings of flow and its relation with academic engagement: A narrative review. *Industrial Psychiatry Journal*. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_26_24
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2021). Work Engagement: A Meta-Analysis using the Job Demands-Resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069–1107. <https://doi.org/10.1177/003329412111051988>
- McQueen, S., Jiang, S., McParland, A., Mobilio, M. H., & Moulton, C. (2020). Cognitive flow in health care settings: A systematic review. *Medical Education*, 55(7), 782–794. <https://doi.org/10.1111/medu.14435>
- Mokgata, N., Van Der Vaart, L., & De Beer, L. T. (2022). Autonomy-supportive agents: whose support matters most, and how does it unfold in the workplace? *Current Psychology*, 42(27), 23931–23946. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03550-9>
- Nasution, N.R., Siregar, Z.M., & Pristiyono, P. (2021). *The Effect of Job Autonomy on Employee Innovative Behavior: The Role of Job Satisfaction as Intervening Variable*. <https://doi.org/10.33258/BIRCI.V4I2.1994>

- Negahdari, S. & Seyf, M. H. (2025). The relational model for digital literacy and technophilia with the mediating role of technological attitude and computer self-efficacy in high school students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 21(1), 7-18. <https://doi:10.22051/jontoe.2024.48326.3969> (Text in Persian)
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Park, J. H., & Kim, H. (2024). The Impact of secondary school teachers' digital literacy competence on their teaching quality and teacher satisfaction. *Educational Research Institute*, 43(4), 905–922. <https://doi.org/10.34245/jed.43.2003>
- Patzak, A., & Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>
- Pelletier, L.G., & Séguin-Lévesque, C. (2002). *Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teacher's Motivation and Teaching Behaviors*. <https://doi.org/10.1037/%2F0022-0663.94.1.186>
- Peng, Y., Wu, H., & Guo, C. (2022). The Relationship between Teacher Autonomy and Mental Health in Primary and Secondary School Teachers: The Chain-Mediating Role of Teaching Efficacy and Job Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Ramasimu, N. F. (2024). Innovative teaching strategies: A principal component analysis. *Corporate and Business Strategy Review*, 5(1), 87–98. <https://doi.org/10.22495/cbsrv5i1art9>
- Rosen, D., Oh, Y., Chesebrough, C., Zhang, F., & Kounios, J. (2024). Creative flow as optimized processing: Evidence from brain oscillations during jazz improvisations by expert and non-expert musicians. *Neuropsychologia*, 196, 108824. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2024.108824>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). *Self-Determination Theory*. In Springer eBooks (pp. 6229–6235). https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2630
- Sang, G., Wang, K., Li, S., Xi, J., & Yang, D. (2023). Effort expectancy mediate the relationship between instructors' digital competence and their work engagement: evidence from universities in China. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 99–115. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10205-4>
- Shaoan, M. M. R., Namanyane, T., Feng, M., & Arif, M. (2025). A systematic literature review on the importance of teacher recruitment and retention in global educational reform. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1447752>
- Soriano-Alcantara, J. M., Guillén-Gámez, F. D., & Ruiz-Palmero, J. (2025). Exploring Digital Competencies: Validation and Reliability of an Instrument for the Educational Community and for all Educational Stages. *Technology Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09741-6>
- Sorn, M. K., Fienena, A. R. L., Ali, Y., Rafay, M., & Fu, G. (2023). The effectiveness of compensation in maintaining employee retention. *OALib*, 10(07), 1–14. <https://doi.org/10.4236/oalib.1110394>
- Ştefan, A. D., & Vîrgă, D. (2024). Self-Leadership, Performance, and Life-Satisfaction: The Mediation Role of Flow at Work in a Three-Wave study. *The Journal of Psychology*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00223980.2024.2400159>
- Taajobi, M. (2016). *Causal model of organizational justice perception with job engagement; Testing the mediating role of organizational identity and optimism*. Ph.D thesis in educational management. Urmia University. (Text in Persian)
- Tian, H., Zhou, W., Qiu, Y., & Zou, Z. (2022). The Role of Recreation Specialization and Self-Efficacy on Life Satisfaction: The Mediating Effect of flow experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3243. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063243>
- Wang, X. (2022). The relationship between flow experience and teaching well-being of university music teachers: The sequential mediating effect of work passion and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.989386>
- Wang, X., Yang, L., Chen, K., & Zheng, Y. (2024). Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>

- Wu, S. (2025). The Relationships of Workplace Spirituality and Psychological Capital with Work Engagement Among Junior High School Teachers. *Behavioral Sciences*, 15(1), 44-56. <https://doi.org/10.3390/bs15010044>
- Wu, Y., & Wu, F. (2018). *The Relationship between Teacher Autonomy and ICT Competency of Pre-service Teachers*. Seventh International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT). 11–15. <https://doi.org/10.1109/eitt.2018.00011>
- Yan, Q., & Donaldson, S. I. (2022). What are the differences between flow and work engagement? A systematic review of positive intervention research. *The Journal of Positive Psychology*, 18(3), 449–459. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2036798>
- Yasin, I. R., Razak, A. Z. A., Abdullah, Z., Mustafa, W. A., & Risdianto, E. (2024). E-Learning Application and Teacher Autonomy: A Comprehensive review. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 57(2), 220–237. <https://doi.org/10.37934/arasent.57.2.220237>
- Zeng, W. (2023). An Investigation into Digital Literacy and Autonomous Learning of High School Students. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n2p131>
- Zhang, D., He, J., & Fu, D. (2021). How can we improve teacher's work engagement? based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721450>
- Zhao, Y., Sánchez Gómez, M.C., Pinto Llorente, A.M., & Zhao, L. (2021). Digital Competence in Higher Education: Student's Perception and Personal Factors. *Sustainability*. <http://dx.doi.org/10.3390/su132112184>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی