



Educational Flow Model (Components, Antecedents, and Consequences)

Rahmatallah Rezaei Hoseinabadi 

Ph.D. Candidate, Department of Management of Organizational Behavior, Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
E-mail: rahmatallah-rezaei@semnan.ac.ir

Abbasali Rastgar * 

*Corresponding Author, Prof., Department of Management, Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: a_rastgar@semnan.ac.ir

Azim Zarei 

Prof., Department of Management, Faculty of Economics, Management and Administrative Sciences, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: a_zarei@semnan.ac.ir

Abstract

Objective

The present study aims to explore and develop a comprehensive framework of organizational interventions that can facilitate the emergence of flow experiences among teachers and investigate the subsequent effects on their professional and personal lives. Flow, a psychological state of deep engagement and intrinsic motivation, is increasingly recognized as a powerful driver of individual well-being and workplace performance. Deriving such a framework from the lived experiences of teachers in real educational environments allows for context-sensitive and empirically grounded insights. These interventions, when implemented effectively, can promote teachers' mental health, happiness, and life satisfaction across educational, familial, and social domains, while simultaneously enhancing organizational efficiency and service quality within the education sector. Moreover, fostering flow in schools aligns with broader public policy and management goals, including improved human capital development, educational service delivery, and societal well-being. As a

Citation: Rezaei Hoseinabadi, Rahmatallah; Rastgar, Abbasali & Zarei, Azim (2025). Educational Flow Model (Components, Antecedents, and Consequences). *Journal of Public Administration*, 17(3), 708-733. (in Persian)



policy lever, enabling flow represents a strategic approach to integrating psychological insights into public sector performance management.

Methods

This study employed a qualitative research design using the emergent grounded theory strategy, and is categorized as fundamental research. The target population included all active and retired teachers at the primary, lower secondary, and upper secondary levels in the city of Isfahan during 2023–2024. Using non-probabilistic theoretical sampling, 23 teachers from 23 different schools were interviewed through open and semi-structured interviews. The data coding process involved three sequential stages. First, open coding was used to identify meaningful semantic units, resulting in 2029 initial codes. These were consolidated into 88 open codes. Next, axial coding grouped these into 31 more abstract and thematically coherent categories. Finally, selective coding refined these into 10 overarching dimensions, organized into three major components: antecedents, characteristics, and consequences of flow. Data analysis was facilitated using MAXQDA 24 software.

Results

The resulting framework, termed the “Educational FLOW Model,” comprises 10 key dimensions. Four antecedent dimensions were identified: (1) peace in personal and work life, (2) alignment among educational elements, (3) teachers’ belief in the value of their profession, and (4) the richness of organizational resources and support structures at the school level. The characteristics of flow in educational settings included: (5) intimacy during work, (6) accuracy and attentiveness, and (7) a sense of timelessness or forgetfulness during tasks. The consequences of experiencing flow were categorized into three dimensions: (8) increased job loyalty, (9) enhanced educational and personal performance, and (10) elevated individual happiness and well-being.

Conclusion

The findings underscore the potential of well-designed organizational interventions to foster flow states among teachers, leading to positive outcomes for both individuals and institutions. From a practical standpoint, school leaders and educational policymakers can use the identified dimensions as a roadmap to create enabling environments that enhance engagement, commitment, and intrinsic motivation. From a theoretical perspective, the study enriches the literature on flow by offering a grounded, context-specific model that integrates psychological, organizational, and policy dimensions within educational work settings.

Keywords: Flow, Teacher, Educational flow, Educational work, Education, Student, Educational environment.



مدل غرقگی آموزشی (مؤلفه‌ها، پیشایندها و پسایندها)

رحمت‌اله رضائی حسین‌آبادی

دانشجوی دکتری، گروه مدیریت رفتار سازمانی، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: rahmatallah-rezaei@semnan.ac.ir

عباسعلی رستگار

* نویسنده مسئول، استاد، گروه مدیریت، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: a_rastgar@semnan.ac.ir

عظیم زارعی

استاد، گروه مدیریت، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: a_zarei@semnan.ac.ir

چکیده

هدف: مطالعه حاضر به کشف چارچوبی از مداخلات سازمانی برای رسیدن معلمان به حالت غرقگی و بررسی نتایج آن روی زندگی کاری و شخصی معلمان پرداخته است. چنین الگویی را می‌توان از تجربه زیسته معلمان در حین کار در مدارس و حضور در کلاس‌های درس به‌دست آورد. چنین مداخلاتی شاید بتواند به‌روزی و شادکامی معلمان را در محیط آموزشی، محیط خانوادگی و اجتماعی تحت تأثیر قرار دهد و در عین حال، بهره‌وری سازمانی را به همراه آورد. ایجاد تجربه‌های غرقگی در محیط آموزشی، علاوه بر ارتقای به‌روزی کارکنان و بهره‌وری سازمانی، به تحقق اهداف کلان خط‌مشی‌گذاری عمومی نیز کمک می‌کند و به‌عنوان اهرم سیاستی مؤثر، با اهداف گسترده‌تر مدیریت در بخش دولتی، شامل رفاه اجتماعی و ارائه خدمات کارآمد، هم‌جهت خواهد بود.

روش: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از استراتژی داده‌بنیاد ظاهر شونده، انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف، بنیادی است. مشارکت‌کنندگان پژوهش در این تحقیق، تمامی معلمان بازنشسته و شاغل در مقاطع سه‌گانه ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم شهر اصفهان، طی سال‌های ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۳ بوده است که با روش نمونه‌گیری غیر احتمالی نظری، با ۳۳ نفر از این معلمان در مقاطع مختلف و در ۲۳ مدرسه مختلف، مصاحبه‌های باز و نیمه ساختاریافته انجام گرفت. در مرحله کدگذاری مصاحبه‌ها ابتدا، مرحله کدگذاری باز، به کشف کدهای اولیه از واحدهای معنایی موجود در متن مصاحبه‌ها منجر شد. در ادامه و به شکل پیوسته، کدهای محوری به‌عنوان مفهوم‌های کلان‌تر و انتزاعی‌تر برای جمع‌بندی و دسته‌بندی کدهای باز حاصل شد؛ سپس با استفاده از اشتراکات مفهومی کدهای محوری، کدهای انتخابی به‌عنوان ابعاد غرقگی حاصل شدند. در پایان نیز با توجه به ویژگی‌های کدهای انتخابی بر اساس سه ویژگی مؤلفه‌ها،

استناد: رضائی حسین‌آبادی، رحمت‌اله؛ رستگار، عباسعلی و زارعی، عظیم (۱۴۰۴). مدل غرقگی آموزشی (مؤلفه‌ها، پیشایندها و پسایندها). مدیریت دولتی، ۱۷(۳)، ۷۰۸-۷۳۳.

پیشایندها و پسایندها دسته‌بندی شدند. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها: پس از طی مراحل کدگذاری، ۸۸ کد باز از ۲۰۲۹ کد معنایی اولیه استخراج و ۳۱ کد محوری حاصل شد. برخی از کدهای محوری خود به‌عنوان کد انتخابی (بعد) به‌کار رفتند و برخی دیگر با یکدیگر مفهوم‌های انتزاعی‌تری را تشکیل دادند که در مجموع ۱۰ بُعد، شامل ۴ بُعد پیشایندها، ۳ بُعد مؤلفه‌ها و ۳ بُعد پسایندهای غرقگی آموزشی، تحت عنوان مدل غرقگی آموزشی ظاهر شد. در مدل به‌دست‌آمده، ابعاد پیشایندهای غرقگی آموزش عبارت است از: آرامش در زندگی، هم‌خوانی ارکان آموزشی، باور شغلی و غنای منابع سازمانی در معلمی. ویژگی‌های غرقگی آموزشی عبارت است از: صمیمیت، دقت و فراموشی در حین کار و در نهایت، ابعاد پسایندهای غرقگی آموزشی عبارت است از: ابعاد افزایش وفاداری شغلی، افزایش عملکرد آموزشی و افزایش شادکامی فردی.

نتیجه‌گیری: یافته‌های مطالعه نشان داد که مدل غرقگی دارای ابعادی است که چنانچه مدیران مدارس و مسئولان آموزشی و پرورشی آن‌ها را مدنظر قرار دهند، امکان افزایش دفعات غرقگی در کار آموزشی را برای معلمان فراهم خواهند کرد. این پژوهش با شناسایی مؤلفه‌های غرقگی آموزشی و پیامدهای غرقگی آموزشی، می‌تواند بر ادبیات این حوزه تأثیر بگذارد؛ از این رو می‌توان گفت که نتایج پژوهش در راستای طراحی مداخلات سازمانی برای شغل معلمی و افزایش مشارکت، پیوند کاری و انگیزه ذاتی آنان به کار آموزشی در جهت رسیدن به غرقگی، بسیار مفید است.

کلیدواژه‌ها: غرقگی، معلم، غرقگی آموزشی، کار آموزشی، آموزش و پرورش، دانش‌آموز، محیط آموزشی.

مقدمه

با توجه به اینکه در سازمان‌ها ارزشمندترین عنصر سازمانی، نیروی انسانی است (قلی‌پور، ۱۴۰۳)، لازم است تا علاوه بر توجه ویژه به بهره‌وری سازمان، به شادکامی و بهروزی نیروی انسانی نیز توجه ویژه شود (سلیگمن^۱، ۲۰۱۱). برای دستیابی به چنین شرایطی، شناسایی وضعیتی که بتواند ضمن افزایش بهره‌وری سازمانی، رضایت شغلی و علاقه‌مندی کارکنان به شغلشان را افزایش دهد، می‌تواند مساعدت‌های مناسبی را در این مسیر حاصل کند (صادقیان قراقیه، شکری، شاکری و پورمجرّب، ۱۳۹۵). در سال‌های اخیر، نظر بسیاری از اندیشمندان سازمانی بر این قرار گرفته است که سازمانی را می‌توان ایدئال دانست که کارکنان فرصت کافی برای بروز نقاط قوت و استعدادهای خود را پیدا کنند (کانه‌ها، رگو، سیمپسون و کلگ^۲، ۲۰۲۰).

هدف از انجام کار، فقط امرار معاش نیست؛ بلکه منبعی از تجربه مطلوب برای غنی‌سازی زندگی فرد است (فولگار و فیو^۳، ۲۰۱۷). تجارب و یادگیری به‌دست‌آمده از کار، می‌تواند به‌طور بالقوه بر شادکامی افراد تأثیر بگذارد (سلیگمن، ۲۰۱۸). پیگیری روش‌هایی که در آن کارکنان می‌توانند تجربه‌های کاری مثبت خود را افزایش دهند، می‌تواند به بهبود شادکامی کارکنان کمک کند (لتونا ایبانهز، مارتینز رودریگز، اورتیز مارکز، کاراسکو و آمیلانو^۴، ۲۰۲۱). مطالعات انجام‌شده در طول دهه‌های گذشته آشکار کرد که افراد، در هر حوزه‌ای که خشنودی عمیق را حس کنند، تجربه‌ها و حالت‌هایی با خصوصیات بسیار مشابه را تشریح می‌کنند (مهتا و ویاس^۵، ۲۰۲۲). در این راستا، از دهه ۷۰ میلادی این موضوع بررسی و تحت عنوان مفهومی که بعدها «غرقگی»^۶ نامیده شد، در کانون توجه قرار گرفت. غرقگی یک حالت تجربه ذهنی از آگاهی یا یک تجربه درونی، از درگیر شدن در فعالیتی است که فرد از آن لذت می‌برد (زیتو، امانوئل، برتولا، روسو و کلمبو^۷، ۲۰۲۲). کار عمیق با توانایی تمرکز و بدون حواس‌پرتی روی وظایف شناختی، برای افراد ضروری است (اوپه‌آ و سیراک^۸، ۲۰۲۴). افزایش دفعات غرقگی در کار می‌تواند باعث شادکامی فرد در زندگی و کارش شود.

سازمانی ایدئال است که افراد در آن فرصتی برای بروز توانایی‌ها و استعدادهای خود داشته باشند (خطیب، ناظر، نعمت‌الله‌زاده ماهانی و صدر محمدی، ۱۳۹۵). هیچ‌کس قادر نیست به‌طور مستقیم در ورود فرد دیگر به غرقگی تأثیر داشته باشد؛ اما می‌تواند با شناسایی شرایط و محیط مناسب، احتمال وقوع دفعات غرقگی در کار را به میزان شایان توجهی افزایش دهد (چیکسنت میهای^۹، ۲۰۱۳). در چنین شرایطی، کارکنان تأثیر مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و اگر یکی از نتایج غرقگی، درگیری در شغل باشد و افراد را درگیر در کارشان کند، سازنده‌تر خواهند شد. پس چنین حالت‌هایی، یک اثر جانبی جذاب برای سیستم کاری نیستند؛ اما به نظر می‌رسد، ضرورت طراحی اساسی برای هر سیستم

1. Seligman

2. Cunha, Rego, Simpson & Clegg

3. Fullagar & Fave

4. Letona-Ibañez, Martinez-Rodriguez, Ortiz-Marques, Carrasco & Amillano

5. Mehta & Vyas

6. Flow

7. Zito, Emanuel, Bertola, Russo & Colombo

8. Āepa & Siirak

9. Mihaly Csikszentmihalyi

کاری هستند (کلپ، اوزاک، اولکام و هنکاک^۱، ۲۰۱۸)؛ بنابراین در محیط‌های کاری افزایش تقاضا برای دستیابی به فن‌های مدیریت در حمایت از کار عمیق و در مورد اثربخشی غرقگی وجود دارد (اوپه‌آ و سیراک، ۲۰۲۴).

نکته شایان ذکر این است که بر اساس مطالعات انجام‌شده، به نظر می‌رسد که مدل‌های غرقگی مختص مشاغل، به‌طور مناسب و به‌شکل اختصاصی، مشاغل مختلف را با در نظر گرفتن ویژگی‌های متفاوت آن شغل و به‌ویژه مشاغل کلیدی و مهم در جامعه، مانند معلمی، پزشکی و... بررسی نکرده‌اند. بارتلومیه‌تسیج، کنیریم و واینه‌ه‌ارت^۲ (۲۰۲۳) به فقدان وجود یک چارچوب مطلوب برای مداخلات سازمانی اشاره کرده‌اند که نشان‌دهنده ضرورت انجام مطالعات بنیادی برای کشف الگوهای غرقگی در کار، در مشاغل مختلف است. بررسی مدل‌های غرقگی در مطالعات گذشته نیز، گویای این است که تفاوت در نوع حوزه کاری، نوع شغل و محیط فعالیت، می‌تواند ابعاد تازه‌ای از غرقگی در فعالیت را نشان دهد و الگوهای ایجاد غرقگی در کار، بسته به نوع کار، افراد، سازمان و... متفاوت است؛ اما شادمانی حاصل از غرقگی، می‌تواند تقریباً یکسان گزارش شود (کلپ و همکاران، ۲۰۱۸).

موضوع غرقگی آموزشی نیز یکی از فرایندهایی است که در یادگیری دانش‌آموزان و آموزش معلمان تأثیر فراوانی دارد. با این حال، بیشتر تحقیقات به بررسی نظری حالت روانی پرداخته‌اند یا اینکه به‌صورت کمی، غرقگی و وضعیت آن را در کارکنان سازمان‌ها و معلمان مدارس اندازه‌گیری کرده‌اند (باسی و دلّه فیو^۳، ۲۰۱۲؛ تاوچار و آرنشک^۴، ۲۰۱۹)؛ اما در این مطالعات با نگاه عمیق، به تجربه‌های دانش‌آموزان و معلمان توجه نشده است؛ از این رو، مطالعه حاضر با استفاده از نظریه داده‌بنیاد تلاش کرده است تا از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان و بر اساس تجربه‌های میدانی ایشان، به شناسایی ویژگی‌های معلمان غرقه در کار آموزش و ابعاد مختلف غرقگی آموزشی بپردازد.

تدریس به‌عنوان یکی از حرفه‌های بسیار پُراسترس رتبه‌بندی شده است. در انگلستان، تدریس یکی از مشاغل بسیار پُراسترس در میان ۲۶ شغل بود. در فنلاند، معلمان استرس و فرسودگی را بیشتر از سایر حرفه‌ها (۸ درصد بیشتر) تجربه کردند. همچنین از بالاترین سطح فرسودگی در مقایسه با سایر کارکنان در خدمات انسانی و مشاغل یقه‌سفید رنج می‌برند (سالوینا و پاکارینن^۵، ۲۰۲۱)؛ با وجود این، وقتی صحبت از کار آموزشی می‌شود، اغلب افراد تمام توجه و نظرشان به توانایی بیان مطلب منعطف می‌شود و داشتن ارتباط بین موضوع و رشته تحصیلی را کافی می‌دانند. در حالی که کار آموزشی ابعاد دیگری نیز دارد و فقط ارتباط رشته‌ای، برای موفقیت معلم کافی نیست. با حضور در جمع معلمان می‌توان به برخی از این ابعاد و الزامات پی برد؛ از جمله، آمادگی جسمی و روانی معلم، ویژگی‌های دانش‌آموز، دوطرفه بودن بحث، مدیریت کلاس و... که تجربه خودشان از چنین حالت‌هایی است. این حالت‌ها، گویای تفاوت‌های فاحشی است که معلمان در زمینه نحوه ورودشان به حالت غرقگی در مقایسه با دیگر مشاغل، بیان می‌کنند. آن‌ها معتقدند که به دلیل داشتن کاری از جنس انسان و روابط انسانی متعدد با جمعی از مخاطبان پویا، چگونگی و دفعات ورود آن‌ها به غرقگی با

1. Clapp, Uszak, Olcum & Hancock

2. Bartholomeyczik, Knierim & Weinhardt

3. Bassi & Delle Fave

4. Tavčar & Arzenšek

5. Saloviita & Pakarinen

دیگر مشاغل متفاوت است. بنابراین می‌توان از دیدگاه معلمان بیان کرد که برخی از این جنبه‌ها، مختص کار آموزشی است و افراد در مشاغل دیگر آن‌ها را تجربه می‌کنند. در ضمن، مطالعات نشان داده است که اگر تجربه غرقگی در طول زمان تکرار شود، نیروی سازمان استثنایی و بی‌همتا می‌شود که حضورش برای خودش و دیگران حیاتی است. این موضوع را نیز می‌توان از صحبت‌های اولیه با برخی معلمان که به‌نوعی، این حالت را تجربه کرده‌اند، متوجه شد؛ زیرا برخی از معلمان و مدیران مدارس، به تأثیر درک این شرایط برای برخی معلمان و تبدیل ایشان به معلمانی که با کار خود پیوند می‌یابند و با نگاهی رسالت‌گونه، به‌جای نگاه به کار به‌عنوان حرفه و شغل، به آن می‌نگرند (کانها و همکاران، ۲۰۲۰)، اشاره می‌کنند.

همچنین مطالعات نشان می‌دهد که مهم‌ترین نتایج حاصل از غرقگی «شادکامی» (ایلیس و همکاران^۱، ۲۰۱۶) و «رشد» (چیکسنت میهای، ۲۰۰۳) است (تاتالویچ و ورکاپیچ و گوویچ^۲، ۲۰۱۶). همین دو دلیل (رسیدن به شادکامی و رشد) دلیل کافی است تا بررسی کنیم که معلمان با همه تفاوت‌ها و سختی‌هایی که (چند بُعد بودن کلاس درس، فعالیت‌های هم‌زمان و متنوع، اتفاقات کلاسی و ... (صالحی مبارکه، ۱۳۹۷) برای غرقه شدن دارند، در مسیری قرار گیرند که به‌دفعات در کارشان غرقه شوند؛ زیرا غرقه شدن معلم هم برای خودش، نتایج بسیاری دارد و هم برای دانش‌آموز و در نهایت برای سازمانش مثمر خواهد بود. آنچه به‌طور واضح از کلام معلمان برمی‌خیزد، بررسی الگویی است که بتواند ابعاد و شرایط لازم برای تکرار دفعات غرقگی در کار آموزشی را فراهم کند. وضعیت کاری معلمان در ایران که در جمع‌های خصوصی و عمومی به آن اشاره‌های زیادی می‌شود، نیازمند است به شناسایی شرایط لازم برای غرقگی در کار آموزشی که بایستی در سطح مدارس بررسی شود.

غرقگی آموزشی به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش نیز، نیازمند طراحی مدلی است که شرایط و ویژگی‌های خاص نظام آموزشی ایران را در نظر بگیرد و به بهبود عملکرد، شادکامی و بهروزی معلمان و یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. عدم چارچوب نظری بومی برای تبیین و توسعه آموزشی در نظام آموزشی و پرورشی ایران، ضرورت انجام پژوهش‌های بنیادین در این حوزه را برجسته می‌کند. بنا بر آنچه بیان شد، سؤال اصلی پژوهش این است: تجربه معلمان از غرقگی آموزشی چگونه است و این تجربه چه ابعاد و مؤلفه‌هایی را نشان می‌دهد؟

پیشینه پژوهش

مفهوم و نظریه غرقگی^۳ اولین بار توسط چیکسنت میهای (۱۹۷۵) ارائه شد. وی غرقگی را حالتی از تجربه ذهنی بهینه تبیین کرد که در آن افراد در انجام یک فعالیت کاملاً درگیر می‌شوند و حس خلاقیت، بهره‌وری و رضایت درونی را گزارش و تجربه می‌کنند. این مفهوم ابتدا در مطالعاتی مرتبط با بازی، ورزش و اوقات فراغت در کانون توجه قرار گرفت (استل و اوفر^۴، ۲۰۲۱). طبق مطالعات میهای غرقگی^۹ بُعد دارد: اهداف واضح و روشن، بازخورد فوری، تعادل چالش‌ها و

1. Ilies

2. Tatalović Vorkapić & Gović

3. Flow

4. Stoll & Ufer

مهارت‌ها، تمرکز عمیق، ادغام عمل و آگاهی، احساس کنترل کامل، تغییر حس زمان، از دست دادن خودآگاهی، تجربه هدف خودجوش (سوآن، کراست و ولا^۱، ۲۰۱۷؛ سوآن، کراست، پیگوت، کیگان و همینگز^۲، ۲۰۱۴؛ ناکامورا و چیکسنت میهای^۳، ۲۰۱۴). نظریه غرقگی بر این فرض استوار است که زمانی که چالش‌های یک فعالیت با مهارت‌های فرد برای انجام آن هم‌خوانی و تعادل حداکثری داشته باشد، بازخورد فوری داشته باشد، فرد روی فعالیتی که انجام می‌دهد متمرکز باشد، به حالت غرقگی رسیده یا غرقگی تجربه کرده است (فنگ، زالسکی و لیچ^۴، ۲۰۱۴؛ فولاگار، نایت و ساورن^۵، ۲۰۱۳؛ لورینتز^۶، ۲۰۱۸؛ زانیگا^۷، ۲۰۲۳).

تحقیق روی غرقگی در دهه‌های بعد نیز ادامه یافت. برای مثال، دمرتی، زونتتاگ و فولاگار^۸ (۲۰۱۲)، باکر^۹ (۲۰۰۸)، کاسا و حسان^{۱۰} (۲۰۱۹)، آلن هارمت، تتورل و مدیسون^{۱۱} (۲۰۱۶)، فارینا، دوس ریس رودریگز و هاتر^{۱۲} (۲۰۱۸)، وانگ و شهریار^{۱۳} (۲۰۲۰)، ون دن هات و دیویس^{۱۴} (۲۰۲۱) و لیو، لیدن و باکر^{۱۵} (۲۰۲۱) به بررسی روابط غرقگی در کار پرداختند.

مطالعات نشان داده‌اند که غرقگی نه تنها در فعالیت تفریحی، بلکه در محیط‌های کاری نیز نقش مهمی در بهبود عملکرد و رضایت کارکنان ایفا می‌کند. برای مثال، باکر و همکارانش (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای روی کارکنان نشان دادند که فراهم‌سازی منابع شغلی و شرایط بهینه محیط کاری، می‌تواند تجربه غرقگی و افزایش بهره‌وری را تسهیل کند. همچنین وانگ و شهریار (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای مرتبط، به بررسی تأثیر غرقگی بر رضایت و انگیزه معلمان پرداختند و نشان دادند که این تجربه می‌تواند تأثیر شایان توجهی بر کیفیت تدریس، رضایت شغلی و کاهش فرسودگی نیز داشته باشد.

موضوع غرقگی آموزشی را می‌توان علاوه بر نظریه غرقگی میهای، بر اساس دیگر نظریه‌های انگیزشی و شغلی بررسی کرد؛ بنابراین در راستای دستیابی به یک چارچوب نظری جامع در این زمینه، می‌توان نظریه‌هایی همچون انگیزشی، شغلی، توانمندسازی شغلی و یادگیری را مدنظر قرار داد. توجه به این نظریه‌ها ما را در راستای رسیدن به ابعاد مختلف غرقگی آموزشی در محیط‌های آموزشی کمک می‌کند. توجه به نظریه‌هایی از جمله نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو^{۱۶} (۱۹۴۳) که به تأمین نیازهای اساسی و نیازهای ثانویه افراد اشاره می‌کند، برای در نظر گرفتن پیش‌نیازهای

1. Swann, Crust & Vella
2. Swann, Crust, Piggott, Keegan & Hemmings
3. Nakamura
4. Fong, Zaleski & Leach
5. Fullagar, Knight & Sovern
6. Lőrincz
7. Zuniga
8. Demerouti, Sonnentag & Fullagar
9. Bakker
10. Kasa & Hassan
11. Ullén, Harmat, Theorell & Madison
12. Farina, dos Reis Rodrigues & Hutz
13. Wang & Shaheryar
14. van den Hout & Davis
15. Liu, Linden & Bakker
16. Maslow

انگیزشی و تعالی انگیزه فرد برای آموزش در مدارس مناسب است. از سوی دیگر نظریه ویژگی‌های شغلی (JCM) (هاکمن و اولدهام^۱، ۱۹۷۶) را که در مورد ویژگی‌های شغلی از جمله تنوع مهارت، استقلال کاری و بازخورد شغلی بحث می‌کند، می‌توان مد نظر قرار داد. از نظریه خود تعیین‌گری (SDT) دسی و رایان^۲ (۱۹۸۵) که بر مسئله خودمختاری افراد در محل کارشان اشاره دارد؛ نیز در راستای احساس کنترل معلم بر شغلش می‌توان بهره برد؛ به‌طوری که این موضوع به‌طور بدیهی زمینه افزایش انگیزش درونی یا همان تجربه اتوتلیک^۳ معلم از کارش را می‌تواند افزایش دهد.

در بررسی و شناسایی مدل غرقگی آموزشی، نظریه روان‌شناختی HERO سلیگمن و چیکسنت میهای^۴ (۲۰۰۰) را می‌توان در راستای حفظ و افزایش انگیزه معلم در برابر تقابل مهارت‌ها و چالش‌های محیط آموزشی در نظر گرفت. این نظریه بر ویژگی‌هایی مانند تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی تأکید می‌کند که یکی از مهم‌ترین دلایل ورود فرد به غرقگی است. همچنین از نظریه شادکامی سلیگمن (۲۰۱۱)، برای بررسی شادکامی ناشی از غرقگی که بر عملکرد و فراهم آوردن محیط آموزشی مثبت‌گرا، نقش‌آفرینی کند، می‌توان بهره برد. به نظریه منابع - تقاضاهای شغلی (JDR) (دمرئی و باکر، ناکراینر و شافلی^۵، ۲۰۰۱) که بر نقش منابع سازمانی و تقاضاهای پیچیده شغلی موجود در مدارس و محیط‌های آموزشی اشاره دارد، نیز می‌توان توجه کرد. بنابراین از چنین نظریه‌هایی، می‌توان هم به‌عنوان مبنا و هم به‌عنوان نقدی بر شناسایی ابعاد مدل غرقگی آموزشی بر اساس تجربیات مشارکت‌کنندگان پژوهش، در راستای افزایش بهره‌وری آموزشی مدارس و بهروزی معلمان بهره برد.

نشانه‌هایی از نه بعد غرقگی در کار آموزشی نیز قابل پیش‌بینی است که به‌ترتیب عبارت‌اند: ۱. اهداف واضح یادگیری؛ ۲. تعامل معلم - دانش‌آموز و نتایج تدریس؛ ۳. تطابق مهارت‌های معلم در مواجهه با پیچیدگی‌های تدریس و مدیریت کلاسی؛ ۴. تمرکز معلم بر طراحی درس و کلاس؛ ۵. رقم خوردن گسترش مباحث محبوب معلم و دانش‌آموزان در کلاس؛ ۶. احساس مدیریت همراه کنترل تمام ابعاد کلاس و تدریس؛ ۷. احساس تمام شدن زود هنگام کلاس؛ ۸. فرو رفتن در نقشی که معلم در حال بازخوانی آن در کلاس است؛ ۹. عدم احساس خستگی حتی ساعت‌ها بعد از تمام شدن کلاس.

بر اساس مطالعه آینلی و همکاران، غرقگی را نمی‌توان توسط مجموعه‌ای محدود از شاخص‌ها و ویژگی‌ها مورد بررسی و شناسایی قرارداد (آینلی، انگر و کندی^۶، ۲۰۰۸)؛ بنابراین تفاوت‌های محیطی میان مشاغل مختلف نیز، موضوعی تأثیرگذار و مهم است. برای مثال مشاغلی که به تمرکز زیاد و تصمیم‌گیری پیچیده نیاز دارند (مانند جراحی قلب یا طراحی صنعتی)، بایستی شرایط بهتری برای تجربه غرقگی فراهم شود؛ اما در محیط‌های آموزشی چنین شرایطی با آن میزان کیفیت توجه و تمرکز حاکم نیست و طراحی مناسب محیط آموزشی، سازمانی و یادگیری، توجه به تعاملات معلم - دانش‌آموز و ایجاد تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌های آموزشی و پرورشی معلمان و دانش‌آموزان، می‌تواند این تجربه را

1. Hackman & Oldham

2. Deci & Ryan

3. Autotelic Experience

4. Seligman & Csikszentmihalyi

5. Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli

6. Ainley, Enger & Kennedy

شکل دهد (شرنوف^۱، ۲۰۱۳). در بستر محیط‌های آموزشی هنوز مطالعه کیفی انجام نشده است و فقط وجود، اندازه‌گیری و نتایج غرقگی در محیط‌های آموزشی بررسی شده‌اند (تاتالویچ و رکاپیچ و گویچ، ۲۰۱۶؛ تاواکار و آرنشک، ۲۰۱۹؛ زانیگا، ۲۰۲۳)؛ از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با ارائه مدل غرقگی آموزشی، عواملی را که در تسهیل این تجربه نقش دارند، شناسایی و نقش آن‌ها را در بهبود عملکرد و بهروزی معلمان و یادگیری دانش‌آموزان بررسی کند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف، بنیادی است و براساس پارادایم تفسیری با رویکرد کیفی، استراتژی داده‌بنیاد و با استفاده از فن تحلیل محتوای پنهان انجام شده است. دلایل استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد این بود که در مطالعات گذشته، بیشتر از نگاه روان‌شناسانه به حالت غرقگی پرداخته شده بود و در زمینه مداخلات سازمانی، کمتر مطالعه شاخصی در بررسی پیشینه پژوهش مشاهده می‌شود؛ از این رو کاربرد نظریه داده‌بنیاد ظاهر شونده، با لحاظ کردن کمترین پیش‌فرض ذهنی از جانب پژوهشگر، به‌عنوان استراتژی پژوهش انتخاب شد. همچنین به نظر می‌رسد که پدیده غرقگی در کارهای متفاوت می‌تواند دارای پیش‌شرط‌ها و الگوهای مختلف باشد؛ به همین دلیل مؤلفه‌ها و ابعاد این الگو بایستی بر اساس زمینه کاری و نظر مشارکت‌کنندگان بررسی و کشف شود.

جامعه آماری این پژوهش، کلیه معلمان در آموزش و پرورش شهر اصفهان بود که طی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تدریس می‌کردند. در پژوهش‌های کیفی، نمونه‌گیری نمی‌تواند از آغاز مطالعه، به‌طور تفصیلی برنامه‌ریزی شود؛ از این رو نمونه‌گیری، از نوع نمونه‌گیری غیراحتمالی نظری بود (برکنرایچ و جونز^۲، ۲۰۰۹).

پاسخ به سؤال پژوهش، نیازمند مصاحبه با معلمان بود که به نظر می‌رسید این حالت را نسبت به دیگران بیشتر تجربه می‌کنند که در این پژوهش «معلمان غرقه در کار آموزشی» نامیده می‌شوند. ابتدا با ۲۸ نفر از دانش‌آموزان، معلمان و عوامل اجرایی مدارس، مصاحبه‌های عمیق انجام شد و بر اساس نتایج، ۹ ویژگی معلمان غرقه در کار آموزشی به‌دست آمد که عبارت‌اند از: ۱. مجهز؛ ۲. متعادل؛ ۳. متخصص؛ ۴. مشوق؛ ۵. مشتاق؛ ۶. مبتکر؛ ۷. متعهد؛ ۸. منظم؛ ۹. مسئول. سپس بر اساس ویژگی‌های به‌دست‌آمده برای معلمان غرقه، به مدارس مراجعه شد و با ارائه توضیحات برای مدیران، از ایشان تقاضا شد که معلمان را با این ویژگی‌ها به محقق معرفی کنند. در این میان، دقت مدیر در معرفی و اهمیت وی نیز مدنظر بود و بر اساس میزان توجه و استقبال وی به اقدام برای مصاحبه با معلم معرفی‌شده، تصمیم‌گیری می‌شد و پس از هماهنگی با معلم منتخب، اقدام به مصاحبه می‌شد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل اخذ مجوز ورود به محیط پژوهش، هماهنگی با مدیران مدارس و مشارکت‌کنندگان، قبلاً انجام می‌گرفت. سپس ضمن هماهنگی قبلی با مدیران مدارس و توضیحات لازم، از ایشان درخواست می‌شد تا معلمی با ویژگی‌های بالا را به محقق معرفی کند تا ضمن هماهنگی با ایشان مصاحبه شود. پس از

1. Shernoff

2. Breckenridge & Jones

توضیح هدف مطالعه و روش مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از محرمانه بودن اطلاعات مطمئن شدند، سپس به انجام مصاحبه اقدام شد.

برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های عمیق و یادداشت‌برداری میدانی استفاده شد؛ بدین ترتیب، داده‌ها به‌صورت گام‌به‌گام و پس از تحلیل هر مصاحبه جمع‌آوری و بررسی شد. گردآوری داده‌ها هم‌زمان با تحلیل نظری و تحلیل پیوسته آن‌ها بعد از اولین مصاحبه با مشارکت‌کنندگان انجام می‌گرفت. در این مرحله محقق به برداشت یادداشت‌های لازم و یادآوری‌ها برای بررسی بیشتر و غنی کردن مصاحبه‌های بعدی اقدام می‌کرد.

با پیاده کردن متن مصاحبه اول در محیط نرم‌افزار مکس کیودا ۲۴، به کدگذاری باز پرداخته شد. این نرم‌افزار برای سازمان‌دهی و دسته‌بندی کدها و پیشگیری از تکرار یا اشتباه بسیار مفید است. در زمینه کدگذاری باز به‌صورت تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری آن‌ها و از همان مصاحبه اول به روش تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای نظری پیوسته شکل گرفت. در این زمینه کدگذاری به‌صورت خط‌به‌خط و گهگاه عبارت‌به‌عبارت و کلمه‌به‌کلمه انجام شد تا کدهای ابتدایی از دل داده‌ها استخراج شود. کدگذاری محوری نیز به‌طور مداوم، بر اساس رابطه کدهای جدید و مقایسه آن‌ها با مقولات استخراجی قبلی انجام گرفت. برای مثال، در مصاحبه شماره ۲، عبارت «در این لحظات خیلی شاد هستم و لذت می‌برم»، به‌عنوان کدباز «افزایش لذت مأنوس بودن با دانش‌آموزان» دسته‌بندی و با توجه به تکرار آن، در کد محوری «تعامل و مجذوبیت شغلی» قرار گرفت. در کدگذاری انتخابی نیز بر اساس ارتباط مفهومی بین کدهای محوری و ارتباط معنایی و ادراکی آن‌ها با یکدیگر در جهت تشکیل ابعاد و در نهایت مدل پژوهش اقدام شد. در این مرحله نیز نرم‌افزار مکس کیودا با ارائه نقشه‌های شبکه‌ای و ابزار بصری فرایند شکل‌گیری مدل پژوهش را آسان می‌کند.

در فاصله گردآوری داده‌ها و کدگذاری با چند نفر از معلمان که در مصاحبه‌ها به لحاظ اشتیاق و ارتباط رشته‌ای مانند رشته مشاوره یا روان‌شناسی اطلاعات مفیدی در طول مصاحبه‌ها ارائه می‌دادند، در مورد کدها و مقولات بحث می‌شد. اشباع نظری به‌عنوان مرحله‌ای از پژوهش داده‌بنیاد تعریف می‌شود که جمع‌آوری داده‌ها به شناسایی مفهوم‌ها یا روابط جدید منجر نشود. در این پژوهش نیز، از مصاحبه ۲۱ به بعد، تقریباً واحدهای معنایی و مفهوم‌های تکراری فراوان حاصل شد و تقریباً هیچ اطلاعات جدیدی برای توسعه مدل استخراج نشد؛ بنابراین پس از مصاحبه ۲۳، اشباع نظری توسط پژوهشگر احساس شد. این تصمیم بر اساس روش‌شناسی داده‌بنیاد و با رعایت دقت مناسب در مقایسه مستمر داده‌ها، کدها و مقولات حاصل شد تا از جامعیت و کفایت نظریه و مدل پژوهش اطمینان حاصل شود.

در این پژوهش جهت اطمینان از پایایی و قابلیت اطمینان بودن مصاحبه‌ها، از روش‌های متناسب با استراتژی داده‌بنیاد بر اساس منابع معتبر استفاده شده است. برای افزایش پایایی مصاحبه‌ها، تمامی گام‌های مطالعه شامل گردآوری داده، کدگذاری باز، محوری و انتخابی با دقت و گام‌به‌گام مستند شده است. همچنین با استفاده از مقایسه مداوم مفهوم‌ها و کدهای به‌دست‌آمده به شکل مستمر با همدیگر، به استخراج کدهای جنینی، مؤلفه‌ها و ابعاد مدل اقدام شده است. در این زمینه استفاده محقق از یادداشت‌های قابل کاربرد و برچسب‌های قابل تأمل اقدام کرده تا روند انتخاب کدها قابل رصد باشند. در ضمن، ویژگی‌های کامل از زمینه تحقیق شامل نام مدارس، مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش تهیه شده است تا امکان مطابقت با زمینه‌های هم‌سو فراهم باشد.

برای تعیین روایی داده‌های پژوهش، از استراتژی کرسول و میلر^۱ (۲۰۰۰) استفاده شد. پس از اتمام مراحل کدگذاری و ظاهر شدن الگوی پژوهش، اطلاعات به‌دست‌آمده، در اختیار ۱۰ نفر از مشارکت‌کنندگانی قرار گرفت که کدهای بیشتری از مصاحبه‌های آن‌ها استخراج شده بود و از آن‌ها در خصوص مدل و اعتبار یافته‌ها نظرسنجی شد. در گام دیگر، باید به درگیری نزدیک به دوساله محقق با فضای پژوهش و شغل محقق اشاره شود که مشاهدات میدانی و حضور دائمی وی در فضای آموزشی مدارس و ارتباط با معلمان به‌دلایل شغلی، تأییدی بر اعتبار و روایی داده‌های جمع‌آوری‌شده است. برای افزایش اعتبار الگوی حاصل، محقق در گام پایانی نتایج به‌دست‌آمده را با نتایج برخی پژوهش‌های پیشین مقایسه کرد که در قسمت بحث و نتیجه‌گیری به آن‌ها اشاره شده است.

یافته‌های پژوهش

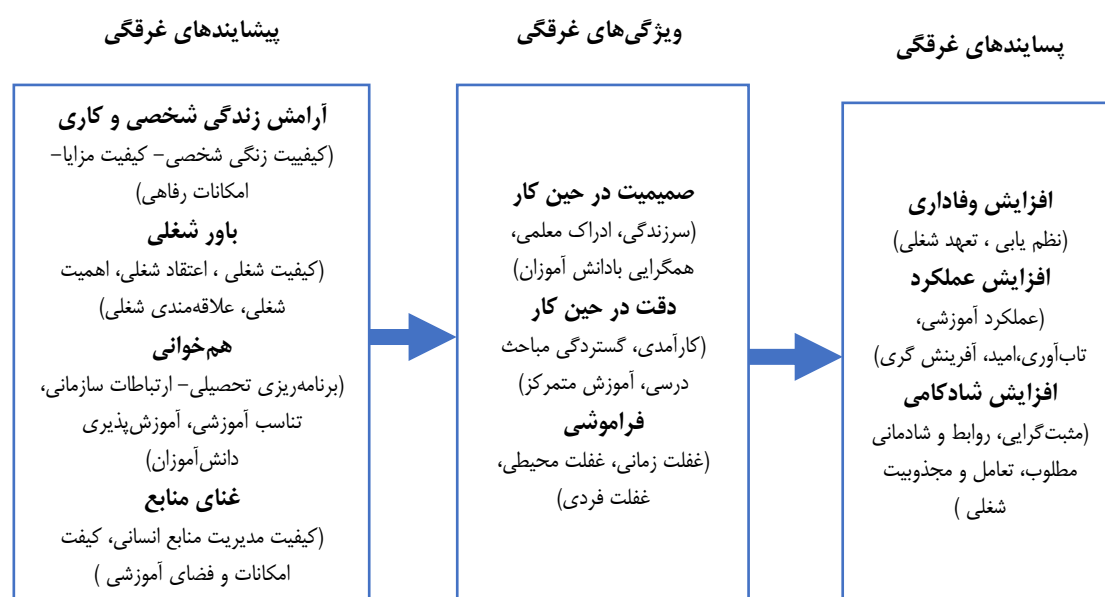
در این تحقیق در مجموع با ۲۳ معلم مصاحبه شد که ۱۴ نفر از آن‌ها مرد و ۹ نفر زن بود. ۱۳ نفر از مشارکت‌کنندگان دبیر دوره متوسطه دوم، ۴ دبیر از متوسطه اول و ۶ آموزگار از ابتدایی بودند. محدوده سنی آن‌ها ۲۸ تا ۶۲ سال و سابقه کاری ۶ تا ۴۱ سال بود. در مجموع، از کدگذاری و بررسی مصاحبه‌های انجام‌شده و انجام مقایسه نظری مداوم، از ۲۰۲۹ واحد معنایی، ۸۸ کد اولیه (کدباز)، ۳۱ کد محوری و ۱۰ کد انتخابی ظاهر شد که دارای سه گونه پیشایندها، مؤلفه‌ها و پسایندها بود.

جدول ۱. کدهای باز، محوری و انتخابی

ویژگی	کد انتخابی	کد محوری	کدباز
ویژگی‌های غرقگی	صمیمیت	سرزندگی	احساس شغف و شادمانی پیوسته
			لذت فراوان از یادگیری دانش‌آموزان بردن
		ادراک معلمی	احساس انعطاف و تعامل بیشتری در حین آموزش
			بادانش‌آموزان داشتن
		همگرایی بادانش‌آموزان	درک مناسب‌تر از یادگیری
			احساس رابطه صمیمانه بادانش‌آموزان
	دقت	کارآمدی	درک چالش‌ها و علل اصلی مسائل و مشکلات دانش‌آموزان
			احساس معلمی، افتخار و مفید بودن
			احساس تسلط جامع بر همه مسائل
			حس رسیدن به نتایج مطلوب داشتن
			تمرکز تمام فکر فرد روی آموزش
		گسترده‌ی مباحث درسی	آموزش مطالب غیردرسی
			توضیحات تکمیلی به شکل غیرارادی
		آموزش متمرکز	دقت زیاد روی رفتار خود و دانش‌آموزان
			سخت‌گیری آموزشی
			تدریس روان و بازی گونه
			تمرکز بالای کار کلاسی

ویژگی	کد انتخابی	کد محوری	کد باز
	فراموشی	غفلت فردی	فراموشی مشکلات جسمی و روحی
			فراموشی دغدغه‌های شخصی
		غفلت محیط	چشم‌پوشی از شیظنت‌های حاشیه‌ای
			بی‌توجهی به پارازیت‌های محیطی و اجتماعی
		غفلت زمانی	انحراف زمانی
			اعتراض زمانی
پسایندهای غرقگی	وفاداری	نظم یابی	امور و زندگی منظم
			وجدان کاری و رضایت شغلی
		تعهد شغلی	احساس ادای دین
			افتخار به معلمی
			آموزش کیفی و منظم تدریس
	عملکرد	عملکرد آموزشی	شادابی و صمیمیت کلاسی و سازمانی
			افزایش کیفیت آموزشی
		امید	لذت بردن از نتیجه
			موفقیت و داشتن برنامه تعالی
		تاب‌آوری	مقاوم شدن در برابر مشکلات
			همکاری بالا با ارکان آموزشی
			کاهش کوفتگی و خستگی ناشی از آموزش
			رعایت هنجارهای سازمانی و اجتماعی
		آفرینشگری	افزایش ریسک‌های کاری موفق
			افزایش خلاقیت معلم
	شادکامی	مثبت‌گرایی	افزایش انرژی، امید و فعالیت
			خوش‌خلقی و خوش‌مرامی
			افزایش احساس مفید بودن
		روابط و شادمانی مطلوب	مطلوب شدن روابط با دیگر افراد
			مطلوب شدن زندگی خانوادگی
			افزایش نشاط و خوشحالی
		تعامل و مجذوبیت شغلی	افزایش لذت مأنوس بودن بادنش‌آموزان
			غرقه شدن هم‌زمان معلم و دانش‌آموز
			افزایش علاقه دانش‌آموزان به معلم و برعکس
			پیگیری و دلسوزی بیشتر موضوعات
پیشایندهای غرقگی	باور شغلی	کیفیت شغلی	توقعات محیطی از معلم در جامعه
			میزان حجم و فشار کاری
			تبلیغات اجتماعی شغل معلمی
			استقلال کاری در آموزش

ویژگی	کد انتخابی	کد محوری	کد باز
		اهمیت شغلی	مهم بودن نتیجه کار برای دیگران
			نقش معلم در تعیین سرنوشت جامعه
			برنامه‌ریزی آموزشی
		اعتقاد شغلی	نگاه معنوی به معلمی
			باورهای فردی به مسائل اجتماعی و انسانی
			ویژگی‌های رفتار فردی و شخصیتی
		علاقه‌مندی شغلی	علاقه به دانش‌آموزان
			انتخاب عاشقانه شغل
			علاقه به تدریس و داشتن قریحه معلمی
	غنا منابع	کیفیت مدیریت منابع انسانی	نظارت و ارزیابی آموزشی بر معلم
			نظام تقدیر و پاداش سازمانی
			کیفیت دوره‌های آموزشی
			روندهای اداری و کارمندیابی
		کیفیت امکانات و فضای آموزشی	کیفیت ساختمان و تجهیزات مدرسه
			کیفیت رفاهی کلاس‌های درس
	آرامش	کیفیت زندگی شخصی	نداشتن دغدغه‌های فکری
			وضعیت تعامل خانوادگی
		کیفیت مزایا	تأمین نیازهای اولیه
			امنیت و آرامش اقتصادی
		امکانات رفاهی	خدمات درمانی و بهداشتی سازمان
			کمیت و کیفیت سفرها و دوره‌های همی‌ها
	هم‌خوانی	برنامه‌ریزی تحصیلی	کیفیت و رویه امتحانات
			زمان برگزاری درس در برنامه کلاسی
			کیفیت تقویم آموزشی مدرسه
		ارتباطات سازمانی	کیفیت روابط با عوامل اجرایی مدرسه
			کیفیت روابط با همکاران آموزشی
			سبک و رفتار مدیر مدرسه
		تناسب آموزشی	تعداد و تفاوت دانش‌آموزان
			طبیعت دروس
			تناسب معلم و دانش‌آموز
		آموزش‌پذیری دانش‌آموزان	اهمیت درس و یادگیری برای دانش‌آموز
			آمادگی و استعداد دانش‌آموز برای حضور در کلاس
			تمایل عاطفی دانش‌آموزان به معلم



شکل ۱. مدل غرقگی آموزشی

باور شغلی (عوامل ذاتی و اکتسابی غرقگی معلم در کار آموزشی)

یکی از ابعادی است که با توجه به توضیحات شرکت‌کنندگان، از مجموع چند مؤلفه حاصل شده است و چگونگی تصور فرد از شغل معلمی، درک از نقش معلم در جامعه و برداشت از استقلال کاری‌اش، در راستای شکل‌گیری علاقه اولیه و افزایش این باور و علاقه به معلمی را نشان می‌دهد. این بُعد مؤلفه‌های کیفیت شغلی، اعتقاد شغلی، علاقه‌مندی شغلی و اهمیت شغلی را دربرمی‌گیرد. برای مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره گفت:

«اول از همه، شناخت یعنی شناخت از کار داشتن، اصلاً انگیزه چگونه به وجود می‌آید، «من عرف نفسه فرد عرف ربه»؛ بنابراین این برداشت و شناخت فرد از کارش در درجه نخست هست. من می‌روم و می‌خواهم چه کاری انجام بدهم؛ یعنی هدف از کاری که دارم در کلاس انجام می‌دهم چیست؟!» (معلم شماره ۲۰)

غنا منابع سازمانی (زمینه‌ساز افزایش تمرکز کاری برای غرقگی آموزشی)

فراهم بودن بستری از شرایط فیزیکی و روندهای کاری که فرد در آن احساس تمرکز بیشتری کند، می‌تواند وی را در مسیر غرقگی یاری رساند. مؤلفه‌های این بُعد، کیفیت مدیریت منابع انسانی و فضای آموزشی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در ارتباط با این بُعد گفت:

«یک ساختمان مدرسه مثلاً قشنگ است، خوب اینجا کلاس‌ها تمیز و رنگ‌شده، دیتاشو دارد، یک نظم و دیسپلینی دارد، من فکر می‌کنم این ذوق در شما ایجاد می‌کند» (معلم شماره ۳)

آرامش در زندگی شخصی و کاری (زمینه‌سازی برای غرقگی معلم در آموزش)

نقش زندگی شخصی در بسیاری از مطالعات، مستتر است، این موضوع می‌تواند گویای این باشد که غرقگی، به پیش‌زمینه‌ای از آرامش در زندگی نیاز دارد. علاوه بر آن، خدمات و رفاهیات می‌تواند بر میزان دفعات غرقگی مؤثر باشد. مؤلفه‌های این بُعد کیفیت زندگی شخصی، کیفیت مزایا و امکانات رفاهی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه بیان کرد:

«ما چون انسانیم، نمی‌توانیم مسائلمان را بدون اینکه در ارتباط دیگران باشیم حل کنیم، حالا خدا را شکر من مشکل خانوادگی نداشته‌ام؛ اما بعضی وقت‌ها دغدغه‌های خانوادگی که دارم، تمرکز را از من می‌گیرد، طوری که نمی‌توانم تمرکز لازم برای کار را داشته باشم». (معلم شماره ۹)

هم‌خوانی ارکان آموزشی (تسهیل گر غرقگی معلم در کار آموزشی)

این بُعد میزان تناسب فرد با شرایط و روند عملیاتی کاری وی را نشان می‌دهد که درواقع، مبحث تعادل چالش - مهارت را تداعی می‌کند. تمام مؤلفه‌های چهارگانه این بُعد می‌تواند تحت عنوان چالش، در قسمتی از کار معلم در نظر گرفته شود که در تقابل با مهارت‌های معلمی، وی را در کارش غرقه می‌کند. این بُعد، مؤلفه‌های برنامه‌ریزی تحصیلی، ارتباطات سازمانی، تناسب آموزشی و آموزش‌پذیری دانش‌آموزان را دربرمی‌گیرد. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«برخورد مناسب با معلم، آن را به کارش جذب می‌کند؛ یعنی احترام گذاشتن به معلم. بزرگ‌ترین افراد جامعه باید در عمل، خودشان را مدیون معلم بدانند و احترام بگذارند به معلم». (معلم شماره ۲۱)

صمیمیت در حین آموزش (وضعیت روحی معلم در حین غرقگی در آموزش)

مشارکت‌کنندگان به دو بُعد لذت و جذب اشاره کردند. بُعد اول، احساس شادمانی زیاد از درک حالت غرقگی و بُعد دوم، به تجربه اتوتلیک اشاره دارد. مجموع جذب معلم در کار آموزشی و لذت بردن آن در حین غرقگی را می‌توان تحت مفهومی انتزاعی‌تر، به نام صمیمیت قرار داد که مؤلفه‌های سه‌گانه آن عبارت‌اند از سرزندگی، ادراک معلمی و همگرایی با دانش‌آموزان. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره مؤلفه صمیمیت این گونه صحبت کرد:

«اول اینکه کسی که غرقگی را تجربه می‌کند، احساس رضایت می‌کند از زندگی و کسی که احساس رضایت بکند در زندگی، خوب به یک نشاطی دست پیدا کرده که به این راحتی در امور دیگر شاید آن را حس نکند». (معلم شماره ۱۱)

دقت در حین آموزش (وضعیت کنترلی فرد در هنگام غرقگی در کار آموزشی)

فرد در کار آموزشی برای لحظاتی چنان در کارش وارد می‌شود که ضمن احساس افزایش کارایی، به سمت مباحثی می‌رود که در شرایط معمولی آموزشی، به آن‌ها نمی‌پردازد. می‌توان ادعا کرد که این خود واقعی معلم در آن لحظات است که بدون ملاحظه محدودیت‌های محیطی و سازمانی، فقط روی کارش و تأثیر آن‌ها روی دانش‌آموز، تمرکز می‌کند. این

شرایط به تمرکز و توجه بالای معلم نیازمند است؛ بنابراین مفهوم «دقت» در حین آموزش نیز، برداشتی محققانه است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند. این بُعد دربرگیرنده مؤلفه‌های کارآمدی، گستردگی مباحث درسی و آموزش متمرکز است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«در آن لحظات احساس مؤثر بودن می‌کنم و اینکه توانستم خوب از پس همه کار، از همه جهت بریایم. حس می‌کنم کلاس در آن لحظات به دلخواه بچه و من و نه از روی اجبار همراه می‌شود و یک جورایی این حس این را می‌دهد که همه چیز تحت کنترل توست.» (معلم شماره ۲۳)

فراموشی (وضعیت تمرکز کاری فرد در حین غرقگی در کار آموزشی)

در این بُعد مشارکت‌کنندگان به نکاتی اشاره می‌کردند با ابعاد احساس تغییر زمانی و از دست دادن خودآگاهی هم‌پوشانی مناسبی داشت. در این پژوهش، این دو فرایند به‌علاوه بی‌خبری از محیط و اطراف، تحت عنوان بُعد فراموشی جمع‌بندی شد. این بُعد دربرگیرنده مؤلفه‌های غفلت فردی، محیطی و زمانی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«مثلاً دیشب خوب نخوابیدی، ولی وقتی وارد کلاس می‌شوی و شروع به تدریس می‌کنی، دیگر آن بی‌خوابی هم یادت می‌رود، یا اینکه بوده من سرما خوردم ولی آن مریضی را در آن تایم احساس نکردم.» (معلم شماره ۳)

افزایش وفاداری شغلی و سازمانی

در اینجا منظور از افزایش وفاداری، احساس افزایش وجدان کاری و ادای وظیفه به دانش‌آموزان است. همه مؤلفه‌ها و مفهوم‌های تشکیل‌دهنده این بُعد، افزایش پیگیری معلم از نتایج دانش‌آموز را نشان می‌دهد که این فرایند وی را به سمت وفاداری روزافزون به کارش رهنمون می‌کند. این بُعد دربرگیرنده مؤلفه‌های نظم‌یابی و تعهد شغلی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«باعث می‌شود به کارت بیشتر وفادار و آن را در اولویت همه دیگر خواسته‌هایت قرار بدهی، به‌طوری‌که من خودم امروز به‌خاطر مشکلات مالی، داشتم فکر می‌کردم، چه کاری کنم، آخر به گل‌آرایی علاقه دارم، ولی نمی‌توانم خودم را راضی کنم به دنبال این چیزها بروم.» (معلم شماره ۱۷)

افزایش کیفیت عملکرد کاری

یکی از نتایج بسیار موردقبول مطالعات غرقگی، افزایش عملکرد کاری کارکنان و افزایش موفقیت کاری ایشان است. موضوعی که مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز با بسامد بالایی به آن اشاره کرده‌اند. این بُعد دربرگیرنده مؤلفه‌های عملکرد آموزشی، امید، تاب‌آوری و آفرینشگری است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«معمولاً وقتی وارد این حالت می‌شوم، فکر می‌کنم که خلاقیتم گل می‌کند، در این حالت چون آدم لذت زیادی می‌برد، آرامش ذهنی را حس می‌کند و استرسی که باعث کاهش خلاقیت می‌شود، پایین می‌آید و خلاقانه کارهایی را انجام می‌دهم.» (معلم شماره ۱۶)

افزایش شادکامی در کار و زندگی

این موضوعی بسیار بدیهی است که مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز مانند مطالعات گذشته، به شکل‌های متفاوتی به افزایش شادکامی اشاره می‌کردند؛ اما باید به این نکته اشاره کرد که نوع و کیفیت شادکامی معلم در کارش کمی متفاوت از شادکامی گزارش‌شده در مطالعات گذشته است؛ زیرا در اینجا نیز شادکامی دوسویه برای معلم و دانش‌آموز توسط مشارکت‌کنندگان گزارش می‌شود. این بُعد دربرگیرنده مؤلفه‌های مثبت‌گرایی، روابط و شادمانی مطلوب و تعامل و مجذوبیت شغلی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره این مؤلفه گفت:

«کلاً برخورد با دیگران بهتر می‌شود، خوب چون خوشحال هستم در ادامه هم سعی می‌کنم کار بهتری را انجام بدهم و با خودم بررسی می‌کنم که اگر این کار را انجام بدهم بهتر هست، البته می‌دانم حقوق و دستمزد اضافه نمی‌شود». (معلم شماره ۲۳)

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

به دست آوردن مدلی که بتواند در زمینه غرقگی شغل معلمان در کارشان تا حدی مؤثر باشد و الزامات سازمانی و فردی را شناسایی کند، بسیار مهم است. در مدل ارائه‌شده پژوهش که برگرفته از تجربه زیسته معلمان است، به این امر توجه شده است؛ به طوری که شاید بتوان ادعا کرد اگر ابعاد و شرایط کشف‌شده از گفته‌های مشارکت‌کنندگان و یافته‌های پژوهش، در مداخلات سازمانی لحاظ شود، می‌تواند دفعات غرقگی را در شغل معلمی برای معلمان افزایش دهد.

ابعاد مدل پژوهش، بر اساس مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، از تطابق نظری مناسبی با ابعاد نه‌گانه الگوی غرقگی می‌های برخوردار است. مقایسه برخی از جنبه‌های مدل این پژوهش و تطبیق آن با مدل می‌های را می‌توان با مقایسه شاخص‌ها و مفهوم‌ها بررسی کرد. برای مثال، برخی از مفهوم‌های مؤلفه‌های اهمیت شغلی و علاقه‌مندی شغلی، از بُعد باور شغلی با مفهوم‌های بُعد اهداف واضح هماهنگ است. برخی از مفهوم‌های مؤلفه‌های سرزندگی، از بُعد صمیمیت حین کار و کارآمدی، از بُعد دقت حین کار با مفهوم‌های بُعد بازخورد فوری هماهنگ است. برخی از مفهوم‌های مؤلفه‌های همگرایی با دانش‌آموزان و ادراک معلمی، از بُعد صمیمیت در حین آموزش؛ گستردگی مباحث درسی و کارآمدی، از بُعد دقت؛ تناسب آموزشی، از بُعد هم‌خوانی با مفهوم‌های بُعد تعادل چالش‌ها و مهارت‌ها هماهنگی دارد. همچنین برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های کارآمدی و آموزش متمرکز، از بُعد دقت؛ کیفیت زندگی شخصی و کیفیت مزایا، از بُعد آرامش با مفهوم‌های بُعد تمرکز عمیق هماهنگ است. برخی از مفهوم‌های مؤلفه‌های ادراک معلمی و مفهوم‌های کارآمدی و آموزش متمرکز با مفهوم‌های ابعاد احساس کنترل کامل و ادغام عمل و آگاهی هم‌خوانی دارد. برخی از مفهوم‌های مؤلفه‌های غفلت زمانی و غفلت محیطی، از بُعد فراموشی با مفهوم‌های بُعد تغییر حس زمان (انحراف زمانی) مطابقت دارد. برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های غفلت محیطی و غفلت فردی با مفهوم‌های بُعد از دست‌دادن خودآگاهی منطبق است. و در نهایت، برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های گستردگی مباحث درسی، ادراک معلمی، آموزش متمرکز، آفرینشگری و تعامل و مجذوبیت شغلی با مفهوم‌های بُعد تجربه اتوتلیک مدل می‌های قابل قیاس هستند.

به لحاظ اهمیت تعادل چالش‌ها و مهارت‌های معلم در حین آموزش برای ایجاد غرقگی، باید به این نکته توجه کرد که افزایش همگرایی با دانش‌آموزان، درک بهتر رسالت معلمی از طرف وی را نشان می‌دهد که به دنبال خود، افزایش سطح چالش‌های آموزشی را برای معلم به همراه دارد و زمینه افزایش ادراک وی از مسئولیت و وظایف کاری‌اش را فراهم می‌کند. تناسب و تعادل آن‌ها با سطح تخصص و کارآمدی و مهارت حداکثری معلم، می‌تواند وی را به سمت غرقگی هدایت کند. به علاوه چنانچه مفهوم‌های بُعد هم‌خوانی از پیشایندهای غرقگی، به ویژه مؤلفه‌های تناسب آموزشی معلم که در واقع به تخصص یا مهارت بالای معلم اشاره می‌کند و دیگر مؤلفه‌های این بُعد را به خوبی بررسی کنیم، به مهم‌ترین عامل ایجاد غرقگی در الگوی میهای، یعنی تعادل بین چالش و مهارت می‌رسیم.

باکر (۲۰۰۸) معتقد است که غرقگی در صورت مهیا شدن شرایط در تمام فعالیت‌های کاری امکان‌پذیر است و می‌تواند موجب بهبود در کارهای بعدی فرد شود؛ به همین دلیل، باکر غرقگی را در سه بُعد «جذب»، «لذت از کار» و «انگیزه درونی کار» مدل‌سازی کرد. برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های باور شغلی، آرامش در زندگی شخصی و کاری، غنای منابع سازمانی و هم‌خوانی ارکان آموزشی را می‌توان با «جذب» در مدل وی مقایسه کرد. برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های سرزندگی، همگرایی با دانش‌آموزان و کارآمدی از بُعد صمیمیت، برخی مفهوم‌های تعهد شغلی و امید از بُعد عملکرد و برخی مفهوم‌های امید و مثبت‌گرایی از بُعد شادکامی را می‌توان با «لذت از کار» مقایسه کرد. برخی مفهوم‌های مؤلفه‌های گستردگی مباحث درسی، ادراک معلمی، آموزش متمرکز، آفرینشگری و تعامل و مجذوبیت شغلی را می‌توان با مفهوم‌های بُعد «انگیزه درونی کار» مدل باکر، مقایسه کرد.

نتایج پژوهش در بلوک معنایی ویژگی‌ها را نیز، می‌توان با برخی نتایج پژوهش‌های گذشته مقایسه کرد. در نتایج پژوهش حاضر، به بُعد فراموشی رسیده‌ایم که با نتایج مطالعه آيگون و حامدأغلو^۱ (۲۰۲۳) مانند درک غیرمعمول از تغییرات زمان انجام فعالیت، بدون خستگی و اضطراب، هم‌خوانی مناسبی دارد، هرچند آن‌ها، دسته‌بندی شکل گرفته و جداسازی مدل پژوهش اخیر را قائل نشده‌اند. همچنین ویژگی‌های شکل‌دهنده بُعد صمیمیت و بُعد دقت با نتایج و شواهد مطالعات زیتو و همکاران (۲۰۲۲)، لیو و همکاران (۲۰۲۱) و وُترکام، باکر و وُترکام^۲ (۲۰۱۷) هم‌خوانی مطلوبی را نشان می‌دهد. برای مثال، در مفهوم‌های افزایش سخت‌گیری آموزشی و تدریس روان و بازی‌گونه در کلاس، از مؤلفه آموزش متمرکز و توضیحات تکمیلی و از گستردگی مباحث آموزشی که مربوط به بُعد دقت حین کار در حالت غرقگی هستند با نتایج فولاکار و همکاران (۲۰۱۳) در مورد کاهش اضطراب در حین غرقگی مطابقت دارد.

نتایج پژوهش در بلوک معنایی پیشایندها نشان داد که کیفیت مدیریت منابع انسانی، یکی از دو مؤلفه غنای منابع سازمانی، می‌تواند غرقگی آموزشی را تسهیل کند، در پژوهش‌های گذشته نیز این موضوع بررسی شده است. طبق مطالعه آرمسترانگ (۲۰۱۲) قراردادهای کاری فعلی به لحاظ روان‌شناختی، مسئولیت شایان توجهی را برعهده تک‌تک کارمندان برای موفقیت خود و شکل دادن به تجربیات حرفه‌ای یا محل کارشان قرار داده است (آرمسترانگ^۳، ۲۰۱۲) که این

1. Aygun & Hhamedoglu

2. Woerkm

3. Armstrong

موضوع، بر نقش مفهوم روندهای اداری و کارمندی، در مؤلفه کیفیت مدیریت منابع انسانی در مدل این پژوهش، صحه می‌گذارد. همچنین بر اساس نتایج مطالعه وثرکام و باکر (۲۰۱۷)، استفاده از نقاط قوت فرد می‌تواند وی را در رسیدن به غرقگی کمک کند. نظرهای مشارکت‌کنندگان در بُعد هم‌خوانی به‌نوعی تأیید این موضوع است که چنانچه تناسب آموزشی لازم بین معلم و مبحث تدریسی وی و دانش‌آموزان وجود داشته باشد؛ غرقگی تسهیل می‌شود. دلّه فیو و ماسیمینی^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که غرقگی، الگوی انتخاب روان‌شناختی فرد را شکل می‌دهد. در این زمینه باید بُعد باور شغلی را در برخی مؤلفه‌ها به‌ویژه علاقه‌مندی و اعتقاد شغلی همسان دانست؛ به‌طوری‌که در تصمیم‌گیری و هدف‌گذاری‌های آتی فرد برای شغل وزندگی شخصی و کاریش مؤثر است.

درزمینهٔ پسایندها، می‌توان بسیاری از مفهوم‌های به‌دست‌آمده را با نتایج پژوهش‌های گذشته مقایسه کرد. سودرز^۲ (۲۰۱۹) نتیجه گرفت که وقتی کارمندان در محل کار غرقگی را تجربه می‌کنند، به تحریک و پاداش‌های خارجی برای کار کردن نیازی ندارند. این نتیجه با ابعاد نتایج غرقگی مدل پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد، به‌ویژه مؤلفه‌های تعامل و مجذوبیت شغلی، تاب‌آوری، امید و مثبت‌گرایی نیز مؤید نتایج سودرز است. فولاگار و کلوی^۳ (۲۰۰۹) نتیجه می‌گیرند که غرقگی با خلق رابطهٔ مثبت دارد و برعکس. این با مفهوم‌های مؤلفه مثبت‌گرایی، هم‌خوانی مناسبی را نشان می‌دهد. نتایج پژوهش لیورنز و سالانوا^۴ (۲۰۱۷) که در آن به مبحث افزایش شادکامی، منابع شخصی و عملکرد فرد ناشی از غرقگی اشاره می‌شود، تأییدی بر پسایندهای مدل در برخی مفهوم‌های شادکامی، عملکرد و تعهد شغلی است؛ به‌طوری‌که افزایش منابع شخصی را می‌توان هم‌ارز افزایش تعهد شغلی در مدل پژوهش دانست.

حالت‌های جسمی و روانی‌ای که مشارکت‌کنندگان در لحظات غرقگی آن را گزارش کردند، نشان داد که معلمان در لحظات غرقگی، خود را واجد انعطاف بیشتری در برخورد با دانش‌آموزان می‌دانند، البته با توجه به مصاحبه‌هایی که انجام شد؛ این انعطاف وقتی بیشتر است که جوّ کلاس در راستای غرقگی باشد و چنانچه عاملی مانند شیطنت شدید دانش‌آموزی رخ دهد، می‌تواند معلم را از این مسیر خارج و وی را به سمت جدیت بیشتر و برخورد با دانش‌آموزان ببرد. علاوه‌بر این، شرکت‌کنندگان گزارش کردند که در آن لحظات، درک بهتری از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان دارند که می‌تواند منبعی برای چالش‌های کاری و به‌کارگیری مهارت‌های فرد باشد و وی را در ادامه با افزایش دفعات بعدی غرقگی همراهی کند. این درک از یادگیری و کیفیت آن، خود پیش‌شرطی می‌شود تا تقاضاهای شغلی در فرد نمایان شود. این موضوع در مطالعهٔ سالانوا، لورنس گامباو و باکر^۵ (۲۰۰۶) بررسی شده است. همچنین مفهوم‌های گزارش‌شده از لذت، شادی و غرقگی دوطرفه معلم و شاگردان در هنگام غرقگی، نشان می‌دهد که همین امر یکی از مسائل اختصاصی و تفاوت غرقگی در کار معلمی با دیگر مشاغل است که در آن‌ها به نظر می‌رسد غرقگی بیشتر فقط برای فرد شکل می‌گیرد، مگر در مشاغل تیمی که باز هم می‌توان بر این نکته تأکید کرد که مطمئناً نسبت به محیط کلاس و

1. Delle Fave & Massimini

2. Souders

3. Fullagar & Kelloway

4. Llorens & Salanova

5. Salanova, Llorens Gumbau & Bakker

واکنش‌های دانش‌آموزان، برهم‌زنندگی‌های کمتری برای فرد یا افراد غرقه خواهد داشت. در زمینه بُعد فراموشی که از ویژگی‌های مشترک تمام مدل‌های غرقگی و گزارش تقریباً ثابت همه افراد در غرقگی است، به نظر می‌رسد که مشارکت‌کنندگان جنس این فراموشی را در سه طیف گزارش کرده‌اند که کمابیش نتایج مطالعات قبلی را تأیید می‌کند؛ اما در این بُعد نیز، کیفیت این فراموشی در شغل معلمی کمی متفاوت است و در این زمینه علاوه‌بر از دست دادن خودآگاهی، معلم بیش از آنکه وارد غرقگی شود، باید وارد شرایط دگر فراموشی شدیدتری شود که به نظر می‌رسد همین موضوع، باعث کاهش تمرکز توجه معلمان می‌شود و مانعی جدی برای ورود به غرقگی ایشان در کارشان خواهد بود. در این زمینه باید به نقش موانع کلاسی و محیطی اشاره شود که این موانع نیز در مقایسه با مشاغل دیگر در شغل معلمی، به‌دلیل مواجهه با انسان، متفاوت است. این یک تفاوت مهم در غرقگی در مشاغلی مانند معلمی خواهد بود که کیفیت تمرکز، یعنی عامل اصلی برای ورود به غرقگی را تحت تأثیر قرار خواهد داد.

نتایج پژوهش در قسمت پیشایندهای مؤثر بر غرقگی نیز، در دو بُعد آرامش در زندگی شخصی و کاری و غنای سازمانی، تقریباً با پیشایندهای گزارش‌شده در مطالعات گذشته هم‌تراز است؛ هرچند در زمینه بُعد آرامش، مشارکت‌کنندگان برخلاف مطالعات قبلی، بیشتر بر مؤلفه‌های اقتصادی اشاره کردند که شاید بتوان آن را به‌واسطه شرایط زمانی پژوهش دانست. در زمینه هم‌خوانی و باور شغلی نیز، به نظر می‌رسد می‌توان اختلاف زیادی را بین نتایج این پژوهش با مطالعات قبلی مشاهده کرد که بی‌شک باز هم مربوط به ماهیت اختصاصی شغل معلمی، شامل تعامل انسان با انسان، درگیری‌های چندگانه درون شغلی در ارتباط با افراد دیگر به‌غیر از دانش‌آموز، مشاهدات و انتظارات عمومی از معلمان، وجود اولیه و... خواهد بود. برخی از این تفاوت‌ها، شاید در مشاغل دیگر تا حدی وجود داشته باشند؛ اما نکته بسیار ملموس در ایستادن آن‌ها در مشاغل دیگر، نسبت به معلمی است. پویا بودن رشد غرقگی در شغل معلمی نیز، شاید به‌دلیل کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز باشد. وقتی صحبت از تناسب آموزشی می‌شود، مشارکت‌کنندگان، یکی از موانع روبه‌روی خود را دقیقاً همین عدم تناسب می‌دانند؛ به‌طوری که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد که وقتی درس‌های غیرمرتبط با رشته اصلی را تدریس می‌کند، احساس ورود به غرقگی را ندارد. وی اشاره می‌کرد که چند سال در یکی از هنرستان‌ها، درس‌های رشته دیگر را تدریس می‌کرده است و همین امر را مانع جدی کسب غرقگی می‌دانست.

نتایج در بُعد شادکامی به نظر می‌رسد با نتایج مطالعات در زمینه غرقگی هم‌خوانی دارد؛ اما در ابعاد افزایش عملکرد و افزایش وفاداری، بر اساس نظرهای اکثر مشارکت‌کنندگان با نتایج مطالعات گذشته در این زمینه تمایزهایی دارد؛ به‌طوری که اکثر مشارکت‌کنندگان این نتایج را بیشتر در راستای رسالت معلمی خود و به خاطر دانش‌آموزان می‌دانستند. به‌طور مثال، مصاحبه‌شوندگان به‌صراحت بیان کردند که افزایش تعهد شغلی ایشان در نتیجه غرقگی، در راستای موفقیت دانش‌آموز است، نه اینکه تعهد سازمانی ایشان را افزایش دهد؛ در نتیجه می‌توان این گونه برداشت کرد که آموزش و پرورش باید مداخلات و مطالعات بیشتری انجام دهد تا به‌دلایل این امر دست یابد. به نظر می‌رسد که غرقگی در کار آموزشی در معلمان رضایت شغلی، تعهد شغلی، شهروندی شغلی را افزایش می‌دهد؛ اما در شرایط فعلی رضایت از سازمان و تعهد به سازمان را افزایش نمی‌دهد.

نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که معلمان در صورت فراهم شدن شرایط در کارشان، می‌توانند دفعات بیشتری وارد غرقگی شوند که این موضوع بر روند کیفی زندگی شخصی و کاری ایشان مؤثر است و همچنین، موجب افزایش وفاداری بیشتر ایشان به کارشان می‌شود تا در تربیت دانش‌آموزان گام‌های مطلوب‌تری را بردارند. همچنین باعث افزایش عملکرد و نتایج آموزشی دانش‌آموزان می‌شود. به‌علاوه، می‌تواند در زندگی شخصی معلم، چه در منزل و چه در جامعه با افزایش حس مثبت‌اندیشی و اخلاق نیکو و در یک کلام شادکامی معلم، اثرهای مطلوبی داشته باشد. با توجه به چنین وضعیتی، باید مسیری طی شود که با مطالعات بیشتر، بتوان زمینه‌های لازم را برای به‌وجود آمدن غرقگی آموزشی معلمان اجرا کرد. امری که می‌تواند علاوه بر منافع که برای معلم و آموزش‌وپرورش دارد، به لحاظ اهمیت جایگاه آموزش‌وپرورش در تربیت نیروی انسانی سال‌های آینده کشور، بسیار مؤثر باشد.

با توجه به نتایج این پژوهش توصیه می‌شود که مدیران آموزشی در آموزش‌وپرورش، جهت تسهیلگری به مهیاسازی محیط‌های آموزشی بر اساس نتایج این پژوهش اقدام کنند. همچنین در خط‌مشی‌گذاری‌های آتی در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان، برنامه‌هایی را جهت افزایش برابری تعادل میان مهارت‌های معلمی در برابر چالش‌های آموزشی فراهم آورند. همچنین از برنامه‌هایی مانند توانمندسازی معلمان با توجه به تغییرات نسلی، استفاده از برنامه‌های مطالعاتی دیگر طبق نظر مشارکت‌کنندگانی از بین معلمان، توجه به اقتصاد معلم و برنامه‌های رفاهی آنان غافل نشوند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش، به‌غیر از مراحل اخذ مجوز پژوهش و ارائه آدرس و شماره تلفن مدارس، می‌توان به همکاری نامطلوب برخی مدیران مدارس یا معرفی مشارکت‌کنندگانی اشاره کرد که ویژگی‌های لازم برای مصاحبه را نداشتند و برای رفع مسئولیت معرفی می‌شدند. همچنین، محدودیت دیگر این پژوهش، آشنایی کم برخی مشارکت‌کنندگان با حوزه پژوهش و بی‌علاقگی و صبور نبودن آن‌ها برای تکمیل مصاحبه‌ها بود.

در این پژوهش مشخص شد که مدل غرقگی آموزشی برای شغل معلمی، مشتمل است بر پیشایندها، مؤلفه‌ها و پسایندهای مختص به شغل معلمان؛ از این رو به محققان پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آینده، مطالعاتی با زمینه این پژوهش در مشاغل مشابه و غیرمشابه انجام دهند تا نقاط افتراق و اشتراک آن‌ها مشخص شود.

نتایج این پژوهش نشان داد که غرقگی آموزشی معلمان را به شغلشان وفادارتر و پیگیرتر می‌کند؛ اما بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان در وفاداری آن‌ها به سازمان، چندان تأثیری نمی‌گذارد. از این رو پیشنهاد می‌شود راه‌هایی بررسی و مطالعه شود که غرقگی معلمان و تعهد سازمانی ایشان را افزایش می‌دهد.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش معلمان سه مقطع تحصیلی بود، به نظر می‌رسد که در مطالعات دیگر می‌توان، ضمن استفاده از ویژگی‌های معلمان غرقه در کار، به بررسی مدل غرقگی آموزشی معلمان، به تفکیک مقطع آموزشی اقدام کرد. در انتها با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که راه‌کارهای عملیاتی‌سازی یافته‌های این پژوهش به‌کار گرفته شود.

منابع

- خطیب، حمیده؛ ناظر، محمد؛ نعمت‌الله‌زاده ماهانی، کاظم و صدر محمدی، رضوان (۱۳۹۵). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با شادکامی و رضایت شغلی بین کارکنان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۴(۴)، ۱۱۶۱-۱۱۸۰.
- صادقیان قراقیه، سعید؛ شکری، صابر؛ شاگری، زهره و پور مجرب، گل آرا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر اقدامات مدیریت منابع انسانی بر رضایت شغلی (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه تهران). *مدیریت دولتی*، ۸(۱)، ۱۶۷-۱۸۰.
- صالحی مبارکه، زهرا (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر در بهبود اداره کلاس درس. *نخبگان علوم و مهندسی*، ۳(۴)، ۱-۱۱.
- قلی‌پور، آرین (۱۴۰۳). *مدیریت منابع انسانی (مفاهیم، تئوری‌ها و کاربردها)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

References

- Ainley, M., Enger, L. & Kennedy, G. (2008). The elusive experience of 'flow': Qualitative and quantitative indicators. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.011>
- Armstrong, M. (2012). *Armstrong's handbook of management and leadership: developing effective people skills for better leadership and management*. Kogan Page Publishers.
- Aygun, z. & Hhamedoglu, M. A. (2023, august 18). International journal of educational research review » submission » The relationship between teachers' flow experiences at work and perceptions of employee rights. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijere/issue/72938/1221460>
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.004>
- 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, 1143654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143654>
- Bassi, M. & Delle Fave, A. (2012). Optimal Experience among Teachers: New Insights Into the Work Paradox. *The Journal of Psychology*, 146, 533-557. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.656156>
- Breckenridge, J. & Jones, D. (2009). Demystifying theoretical sampling in grounded theory research. *Grounded Theory Review*, 8(1), 113-126.
- Clapp, S., Uszak, N., Olcum, E. & Hancock, P. (2018). Design for flow: A work system approach. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 275-284.
- Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. Viking.

- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Cunha, M. P. E., Rego, A., Simpson, A. & Clegg, S. (2020). *Positive Organizational Behaviour: A Reflective Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315232249>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10(4), 264–274. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.264>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., Sonnentag, S. & Fullagar, C. (2012). Work-related flow and energy at work and at home: A study on the role of daily recovery. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2), 276–295. <https://doi.org/10.1002/job.760>
- Farina, L., dos Reis Rodrigues, G. & Hutz, C. (2018). Flow and Engagement at Work: A Literature Review. *Psico-USF*, 23, 633–642. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230404>.
- Fong, C., Zaleski, D. & Leach, J. (2014). The challenge–skill balance and antecedents of flow: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 10. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.967799>
- Fullagar, C. & Fave, A. D. (2017). *Flow at Work: Measurement and Implications*. Taylor & Francis.
- Fullagar, C. & Kelloway, K. (2009). Flow' at Work: An Experience Sampling Approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595–615. <https://doi.org/10.1348/096317908X357903>
- Fullagar, C., Knight, P. & Sovern, H. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology An International Review*, 62(2), 236–259. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>.
- Gholipour, A. (2024). *Human Resource Management (Concepts, Theories and Applications)*. Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (SAMAT). (in Persian)
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S. & Ilgen, D. (2016). Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology*, 66. <https://doi.org/10.1111/apps.12075>
- Kasa, M. & Hassan, Z. (2019). Mediating Role of Flow in the Relationship Between Job Characteristic and Job Burnout on Work-Family Conflict: A Study on the Hotel Industry in Sarawak. *Asia-Pacific Social Science Review*, 19, 255–261.

- Khatib, H., Nazer, M., Nematalahzade Mahani, K. & Sadr Mohammadi, R. (2016). Relationship between personality traits with job satisfaction and happiness among employees Vali-e-Asr university of Rafsanjan. *Organizational Culture Management*, 14(4), 1161-1180. doi: 10.22059/jomc.2016.60495 (in Persian)
- Letona-Ibañez, O., Martinez-Rodriguez, S., Ortiz-Marques, N., Carrasco, M. & Amillano, A. (2021). Job Crafting and Work Engagement: The Mediating Role of Work Meaning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), Article 10 . <https://doi.org/10.3390/ijerph18105383>
- Liu, W., Linden, D. & Bakker, A. (2021). Strengths use and work-related flow: An experience sampling study on implications for risk taking and attentional behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 37(1), 47-60. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2020-0403>
- Llorens, S. & Salanova, M. (2017). *The Consequences of Flow. In Flow at Work*. Routledge.
- Lőrincz, K. (2018). Flow conditions – Csikszentmihalyi's summary - Leadership & Flow.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mehta, P. & Vyas, M. (2022). A Systematic Literature Review on the Experience of Flow and its Relation to Intrinsic Motivation in Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13, 299–304. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2022%2Fv13i3%2F215403sgd%271>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239–263). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Õepa, M.-B. & Siirak, M. B. (2024). *Enabling deep work and flow: leadership practices in estonian technology companles*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20750.78403>
- Sadeghian Gharaghie, S., Shokri, S., Shakeri, Z. and Pourmojarab, G. (2016). Investigating the Impact of HRMP on Job Satisfaction (A Case in University of Tehran). *Journal of Public Administration*, 8(1), 167-180. doi: 10.22059/jipa.2016.57512 (in Persian)
- Salanova, M., Llorens Gumbau, S. & Bakker, A. B. (2006). Flow at Work: Evidence for an Upward Spiral of Personal and Organizational Resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8>
- Salehi Mobarakeh, Z. (2018). Investigating effective factors in improving classroom management. *Journal of Science and Engineering Elites*, 3(4), 1-11. (in Persian)
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisationlevel variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 1–3. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2>
- Souders, B. (2019). How to measure motivation according to positive psychology. PositivePsychology.com. Retrieved from <https://positivepsychology.com/motivation-science-research-assessments/>
- Stoll, O. & Ufer, M. (2021). *Flow in Sports and Exercise: A Historical Overview* (pp. 351–375). https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_13
- Swann, C., Crust, L. & Vella, S. (2017). New directions in the psychology of optimal performance in sport: Flow and clutch states. *Current Opinion in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.03>
- Swann, C., Crust, L., Piggott, D., Keegan, R. & Hemmings, B. (2014). An inductive exploration into the flow experiences of European Tour golfers. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2014.926969>
- Tatalović Vorkapić, S. & Gović, A. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. *Metodički Obzori/Methodological Horizons*, 11, 24–40. <https://doi.org/10.32728/mo.11.1.2016.02>
- Tavčar, M. & Arzenšek, A. (2019). Flow at Work, Work Satisfaction and Big Five Personality Traits among Slovenian Primary School Teachers. *Management*, 14, 151–163. <https://doi.org/10.26493/1854-4231.14.151-163>
- Ullén, F., Harmat, L., Theorell, T. & Madison, G. (2016). *Flow and Individual Differences – A Phenotypic Analysis of Data from More than 10,000 Twin Individuals*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_17
- Van den Hout, J. & Davis, O. (2021). Promoting the Emergence of Team Flow in Organizations. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 7, 1–47. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00059-7>
- Wang, X. & Shaheryar, N. (2020). Work-Related Flow: The Development of a Theoretical Framework Based on the High Involvement HRM Practices With Mediating Role of Affective Commitment and Moderating Effect of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 11, 564444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564444>
- Woerkom, M., Bakker, A. B. & Woerkom, M. (2017). Flow at Work: A Self-Determination Perspective. *Occupational Health Science*, 1. <https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3>
- Zito, M., Emanuel, F., Bertola, L., Russo, V. & Colombo, L. (2022). Passion and Flow at Work for the Reduction of Exhaustion at Work in Nursing Staff. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221095009>
- Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: Linking basic L2 task features to learner flow experiences. *The Modern Language Journal*, 107(3), 650–668. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12865>