

The Moderating Role of the Big Five Personality Traits on Teachers' Educational Flow (Case Study: Teachers in Isfahan)

Rahmatallah Rezaei Hoseinabadi¹, Abbasali Rastgar², Azim Zarei³

Abstract

Flow in work is recognized as one of the key factors influencing job performance and job satisfaction in organizational environments, and it also plays an important role in improving teaching and learning within educational settings. This psychological experience can be affected by individual differences, including teachers' personality traits. The present study aims to explain how teachers' individual characteristics—particularly the five major personality traits—affect their level of educational flow, and to examine the moderating role of these traits within the flow model. This research is quantitative in nature, fundamental in purpose, and descriptive-survey in method. The statistical population consisted of teachers in the city of Isfahan in 2024, and through simple random sampling, 384 individuals were selected as the sample. Data were collected in autumn 2024 using a researcher-made Educational Flow Questionnaire and the Goldberg Personality Questionnaire. The data were analyzed using Smart PLS 3 and SPSS 27. The validity of the questionnaires was confirmed through content and construct validity, and their reliability was established using Cronbach's alpha at an acceptable level. The findings indicated that most relationships between the components of educational flow and its outcomes (happiness, performance, and loyalty) were significant, except for the relationship between absorption and loyalty. The analysis of the moderating role of personality traits showed that agreeableness and conscientiousness have a positive effect on some dimensions of educational flow. Moreover, extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience had significant effects on the outcomes of flow. Additionally, some personality traits—such as openness and conscientiousness—moderated the relationships between flow components and their outcomes. These findings highlight the importance of personality traits in enhancing teachers' educational flow and its consequences.

Keywords: *Flow; Teachers; Big Five-Personality Theory; Flow in Educational Work.*

-
1. Ph.D. Candidate in Management of organizational behavior, Faculty of Economics. Management and administrative sciences, Semnan University, Semnan, Iran
rahmatallah-rezaei@semnan.ac.ir
 2. Corresponding Author: Prof., Faculty of Economics. Management and administrative sciences, Semnan University, Semnan, Iran
a_rastgar@semnan.ac.ir
 3. Prof., Faculty of Economics. Management and administrative sciences, Semnan University, Semnan, Iran
a_zarei@semnan.ac.ir

نقش تعدیل گری عوامل پنجگانه شخصیت بر غرقگی آموزشی معلمان (مورد مطالعه: معلمان شهر اصفهان)

رحمت اله رضائی حسین آبادی*، عباسعلی رستگار**
عظیم زارعی***

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۸

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

چکیده

غرقگی در کار به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت عملکرد و رضایت شغلی در محیط های کاری شناخته می شود و در محیط های آموزشی نیز نقشی مهم در بهبود تدریس و یادگیری دارد. این تجربه روان شناختی می تواند تحت تأثیر تفاوت های فردی، از جمله ویژگی های شخصیتی معلمان، قرار گیرد. این پژوهش با هدف تبیین چگونگی تأثیر ویژگی های فردی معلمان، به ویژه مؤلفه های پنج گانه شخصیت، بر سطح غرقگی آموزشی آنان و بررسی نقش تعدیل گری این ویژگی ها در مدل غرقگی انجام شده است. این پژوهش از نظر رویکرد کمی، از نظر هدف بنیادی و از لحاظ روش، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل معلمان مدارس شهر اصفهان در سال ۱۴۰۳ بوده و با روش تصادفی ساده، ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های غرقگی آموزشی محقق ساخته و شخصیت گلدبرگ در پاییز ۱۴۰۳ جمع آوری و با نرم افزارهای Smart PLS 3 و SPSS 27 تحلیل شدند. همچنین روایی پرسشنامه ها به روش محتوایی و سازه ای بررسی و تأیید شد و پایایی آنها نیز با استفاده از آلفای کرونباخ در سطح قابل قبول به دست آمد. نتایج پژوهش نشان داد که اغلب روابط بین مؤلفه های غرقگی آموزشی و پیامدهای آن (شادکامی، عملکرد و وفاداری) معنادار هستند، به جز رابطه بین فراموشی و وفاداری. تحلیل نقش تعدیل گری ویژگی های شخصیتی نشان داد که توافق پذیری و وظیفه شناسی تأثیر مثبتی بر برخی مؤلفه های غرقگی آموزشی دارند. همچنین، برون گرایی، توافق پذیری، وظیفه شناسی و گشودگی به تجربه تأثیر معناداری بر پیامدهای غرقگی داشته اند. علاوه بر این، برخی ویژگی های شخصیتی مانند گشودگی و وظیفه شناسی، روابط بین مؤلفه های غرقگی و پیامدهای آن را تعدیل کردند. این یافته ها اهمیت ویژگی های شخصیتی را در بهبود تجربه غرقگی آموزشی و پیامدهای آن برجسته می کند.

کلیدواژه: غرقگی؛ معلمان؛ نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت؛ غرقگی در کار آموزشی.

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

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

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

مقدمه

در دهه‌های اخیر، کاربرد مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌گرا در آموزش، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (ریتینگ و وگرا^۱، ۲۰۱۸)، یکی از مفاهیم کلیدی در این حوزه، غرقگی است. غرقگی^۲ حالتی از درونی‌ترین تجربه کارآمد است که با تمرکز عمیق، حس کنترل و ناپدیدشدن ادراک زمان همراه است (چیکسنت میهایلی^۳، ۲۰۱۴). غرقگی به‌عنوان عاملی مؤثر بر شادی و رضایت شغلی شناخته می‌شود (شارما^۴ و همکاران، ۲۰۲۰).

معلمان به‌عنوان ستون نظام آموزش و پرورش نقش اساسی در تربیت نسل آینده دارند (صبوری خسروشاهی، ۲۰۲۴) و عملکرد آنها مستقیماً بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (دیرگانتورو^۵ و همکاران، ۲۰۲۴؛ کیم^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). بااین‌حال، پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نشان می‌دهد معلمان با سطوح قابل‌توجهی از استرس، فرسودگی و ناراضایتی شغلی روبه‌رو هستند. برای نمونه، در مطالعه‌ای میان معلمان ایرانی، کاهش شدید احساس کفایت حرفه‌ای و رضایت شغلی مشاهده شده است. همچنین بیش از ۹۰٪ معلمان ایرانی در حوزه خستگی هیجانی^۷ امتیازی پایین‌تر از حد انتظار داشتند که نشان‌دهنده فشار کاری بالاست (سلیمانی و بلورچی، ۲۰۲۱). پژوهشی در اصفهان نشان داده است که بخش مهمی از معلمان از شرایط سازمانی و رضایت شغلی مطلوب برخوردار نیستند (صالحی و تقوی، ۲۰۱۵). مطالعه‌ای دیگر در خمینی‌شهر نشان داد بین فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان رابطه معناداری وجود دارد (شریف‌النسی و تقییان، ۲۰۲۲).

این شرایط می‌تواند ظرفیت تجربه حالت‌های مثبت شغلی مانند غرقگی را کاهش دهد و بر کیفیت تدریس، انگیزه و تعامل معلمان با دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (غنی‌زاده و کمالی چشمه، ۲۰۱۷؛ صفری، ۲۰۲۰). علاوه‌براین، پژوهش‌ها بیان می‌کنند که رضایت شغلی معلمان به عوامل فردی، محیط کاری و ویژگی‌های روان‌شناختی آنان بستگی دارد و کاهش این رضایت با کاهش تعهد و اثرگذاری آموزشی همراه است (صادقی و همکاران، ۲۰۲۱؛ طاهری و همکاران، ۲۰۲۴). لذا، این شرایط، ضرورت شناسایی

1. Raettig & Weger

2. flow

3. Csikszentmihalyi

4. Sharma

5. Dirgantoro

6. Kim

7. Emotional exhaustion

عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر تجربه غرقگی آموزشی معلمان را که در ارتباط دوسویه با رضایت و تعهد شغلی است، نیز برجسته می‌سازد (آیگون و حامد اغلو^۱، ۲۰۲۳).

باین‌حال، شواهد مشخص درباره تجربه غرقگی در معلمان شهر اصفهان و عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر آن محدود است. بنابراین، بررسی مدل غرقگی آموزشی و نقش تعدیل‌گری ویژگی‌های شخصیتی و دیگر عوامل مرتبط، علاوه بر پرکردن شکاف پژوهشی، می‌تواند راهکارهای هدف‌مندی برای بهبود کیفیت تدریس و تجربه حرفه‌ای معلمان ارائه دهد. بدیهی است، میزان و دفعات این تجربه میان معلمان، یکسان نیست و این تفاوت می‌تواند ناشی از ویژگی‌های شخصیتی باشد (زاگر کوجان و آوسک^۲، ۲۰۱۷). براساس مدل پنج عامل شخصیت افراد از نظر برون‌گرایی، ثبات هیجانی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی تفاوت دارند (جان^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). این ویژگی‌ها می‌توانند بر تجربه غرقگی تأثیر بگذارند. به‌عنوان مثال برون‌گرایی ممکن است تعامل اجتماعی را افزایش داده و تجربه غرقگی را تقویت کند؛ درحالی‌که روان‌رنجوری می‌تواند با ایجاد استرس مانعی برای آن باشد (کاپان^۴، ۲۰۲۰؛ پیفر^۵ و همکاران، ۲۰۱۴).

با وجود مطالعاتی درباره تأثیر غرقگی بر عملکرد و بهزیستی کارکنان، کمتر پژوهشی به بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در شدت، دفعات و تداوم تجربه غرقگی آموزشی در معلمان پرداخته است. این خلأ علمی باعث شده که نقش عوامل فردی و به‌طور خاص ویژگی‌های شخصیتی مؤثر بر تجربه غرقگی آموزشی و پیامدهای آن به‌طور کامل شناخته نشده باشند. لذا این پژوهش با تمرکز بر پنج عامل اصلی شخصیت (برون‌گرایی، ثبات هیجانی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی) به بررسی نقش تعدیل‌گری آنها بر غرقگی آموزشی معلمان می‌پردازد. همچنین می‌توان گفت که نوآوری پژوهش در این است که به‌طور هم‌زمان تأثیر پنج ویژگی شخصیتی را بر تجربه غرقگی بررسی می‌کند و همچنین نقش تعدیل‌گری این ویژگی‌ها در رابطه بین مؤلفه‌های غرقگی و پیامدهای آن را مشخص می‌سازد؛ موضوعی که در پژوهش‌های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. لذا پرسش اصلی پژوهش این است که کدام‌یک از این ویژگی‌ها و تا چه میزانی، تجربه غرقگی و پیامدهای آن را در کار آموزشی تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

1. Aygun & Hamedoglu
2. Zager Kocjan & Avsec
3. John
4. Kappan
5. Peifer

مبانی نظری پژوهش

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهزیستی معلمان تأثیر مستقیمی بر تربیت و کیفیت یادگیری دارد (سالاورا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از سازه‌های کلیدی مرتبط با بهزیستی معلمان، غرقگی است که به ورود عمیق و لذت‌بخش معلم در فرایند تدریس اشاره دارد (چیکسنت میهای، ۲۰۲۰). شدت و دفعات تجربه تحت تأثیر عوامل فردی و محیطی قرار دارد که یکی از مهم‌ترین آنها ویژگی‌های شخصیتی است (پیفر و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی، نقش مهمی در تجربه غرقگی ایفا می‌کنند (اشمیت^۲ و همکاران، ۲۰۱۴؛ زاگر کوجان و آوسک، ۲۰۱۷).

غرقگی

میهای چیکسنت میهای، پیشگام پژوهش‌های غرقگی، این مفهوم را به‌عنوان تجربه‌ای ایدئال توصیف کرده است که در آن فرد کاملاً درگیر فعالیتی چالش‌برانگیز و لذت‌بخش می‌شود (راکی^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). وی نه مؤلفه اصلی را برای این تجربه معرفی کرد که شامل تعادل چالش و مهارت، ادغام عمل و آگاهی، اهداف روشن، بازخورد فوری، تمرکز عمیق، احساس کنترل، کاهش خودآگاهی، تغییر در درک زمان و رضایت درونی است (مهتا و ویاس^۴، ۲۰۲۲). برای ایجاد تجربه غرقگی، چالش و مهارت باید در تعادل باشند؛ در غیر این صورت، فرد دچار کسالت یا اضطراب می‌شود. همچنین، بازخورد فوری و تمرکز بر لحظه حال از عناصر کلیدی این تجربه هستند (مایران و کانجیانو^۵، ۲۰۱۳؛ ناکامورا^۶ و چیکسنت میهای، ۲۰۱۴). در مدارس، غرقگی می‌تواند باعث بهبود عملکرد معلمان و کاهش فرسودگی شغلی شود (باکر^۷، ۲۰۰۸). اما همان‌طور که مطالعات گذشته نشان داده است، برخی معلمان بیشتر از دیگران این تجربه را دارند که ممکن است به تفاوت‌های فردی، به‌ویژه ویژگی‌های شخصیتی آنها، مرتبط باشد.

معلمان

معلمی حرفه‌ای با نقش بنیادی در نظام آموزش و پرورش است که نه فقط دانش آموزان را آموزش می‌دهد، بلکه به رشد اجتماعی، اخلاقی و انگیزشی آنان نیز کمک می‌کند. بااین‌حال، پژوهش‌های

1. Salavera
2. Schmidt
3. Rakei
4. Mehta & Vyas
5. Maeran & Cangiano
6. Nakamura
7. Bakker

بین‌المللی نشان می‌دهند که رضایت شغلی معلمان و بهزیستی حرفه‌ای آنها تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله شرایط کاری، تعاملات کلاسی و حمایت سازمانی قرار دارد (هاشر^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ درر^۲، ۲۰۲۳). تجربه معلمان در وضعیت‌های دشوار کاری - مانند حجم بالای تکالیف اداری و فشار ارزیابی‌ها - نشان داده است که این شرایط می‌تواند انگیزه آنان را کاهش دهد و به خروج از حرفه منجر شود (درر، ۲۰۲۳).

نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت

نظریه پنج عامل شخصیت یکی از معتبرترین چارچوب‌های توصیف ویژگی‌های فردی است که به توضیح تفاوت‌های شخصیتی کمک می‌کند (میوسک^۳، ۲۰۱۷). این مدل که توسط مک کری و کاستا (۱۹۸۰) توسعه یافت، شامل پنج ویژگی اصلی است:

- گشودگی به تجربه: کنجکاوی، خلاقیت و پذیرش ایده‌های جدید؛

- وجدان‌گرایی (وظیف): سازماندهی، مسئولیت‌پذیری و هدف‌گرایی؛

- برون‌گرایی: اجتماعی‌بودن، انرژی بالا و تمایل به تعامل؛

- توافق‌پذیری: همکاری، مهربانی و دلسوزی؛

- ثبات هیجانی: توانایی کنترل احساسات و کاهش استرس (کابیگتینگ^۴، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های اخیر نقش این ویژگی‌ها را در محیط‌های آموزشی بررسی کرده‌اند. به عنوان مثال، ویژگی‌های شخصیتی بر بهزیستی حرفه‌ای معلمان (زیوود^۵ و همکاران، ۲۰۲۴) و پیامدهای شغلی مانند اثربخشی و فرسودگی تأثیرگذار بوده‌اند (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). باتوجه به این یافته‌ها، به نظر می‌رسد که نظریه پنج عامل شخصیت می‌تواند در راستای بررسی اثربخشی ویژگی‌های شخصیت بر غرقگی آموزشی قابل بررسی باشد.

غرقگی در کار آموزشی

به عنوان یک سازه مثبت مطرح می‌شود؛ یعنی حالتی که معلم کاملاً در جریان تدریس غرق می‌شود، تمرکز و انرژی خود را به فعالیت کلاسی می‌سپارد و تعامل مطلوب با دانش‌آموزان و محتوا دارد.

1. Hascher
2. Dreer
3. Musek
4. Kabigting
5. Zewude

پژوهش‌ها حاکی است کسانی که چنین تجربه‌ای دارند، شادکامی شغلی بیشتری گزارش می‌کنند و عملکردشان بهبود می‌یابد (دای و وانگ^۱، ۲۰۲۵). بنابراین، بررسی شرایط و ویژگی‌هایی که غرقگی را در معلمان تقویت می‌کنند، می‌تواند به ارتقای کیفیت تدریس و بهبود تجربه حرفه‌ای آنان کمک نماید.

مرور پیشینه پژوهش

غرقگی در کار آموزشی معلمان، تجربه‌ای عمیق و لذت‌بخش در تدریس است که بر بهره‌وری آموزشی و بهزیستی کاری آنها تأثیر مثبت دارد. شناخت این پدیده و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی در بهبود کیفیت تدریس و افزایش انگیزه معلمان کمک کند. بررسی پژوهش‌های پیشین در این زمینه می‌تواند درک دقیق‌تری از این مفهوم ارائه داده و خلأهای تحقیقاتی را مشخص کند. مطالعات معدودی به بررسی غرقگی میان معلمان پرداخته‌اند.

پیشینه داخلی

مطالعات انجام‌شده در ایران نشان می‌دهند که غرقگی آموزشی، نقش مهمی در بهبود عملکرد و انگیزش حرفه‌ای معلمان دارد. محسنیان و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که منبع کنترل معلمان با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی آنان رابطه مستقیم دارد و معلمان با احساس کنترل بیشتر، غرقگی بالاتری را تجربه می‌کنند. محمودی بورنگ و آیتی (۲۰۲۱) با بررسی مبانی روان‌شناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی، تأکید کردند که طراحی برنامه درسی می‌تواند تجربه غرقگی را در فراوند یاددهی - یادگیری تقویت کند. همچنین، کیخا و کیخا (۲۰۲۳) نشان دادند که تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان تأثیر مثبت دارد و مسئولیت اجتماعی می‌تواند این روابط را تقویت کند. این پژوهش‌ها مجموعاً بر اهمیت غرقگی به عنوان عاملی مؤثر در ارتقای کیفیت تدریس، بهزیستی حرفه‌ای و انگیزش معلمان تأکید دارند.

پیشینه خارجی

آیگون و حامداغلو (۲۰۲۳) دریافتند که معلمان تجربه غرقگی دارند که با افزایش سابقه کاری، پس از ۴۰ سالگی، بیشتر می‌شود. رایان و دسی^۲ (۲۰۲۰) باتکیه بر نظریه خودتعیینی نشان دادند که انگیزش درونی و خودمختاری نقش کلیدی در غرقگی دارند. همچنین، تأمین نیازهای روان‌شناختی شایستگی و

1. Dai & Wang

2. Ryan & Deci

روابط اجتماعی، کیفیت تدریس و انگیزه را بهبود می‌بخشد. کُپاچویچ اولچار^۱ و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که نیاز به شایستگی و تجربه غرقگی میانجی‌گر رابطه اهداف درونی و رضایت از زندگی است. یورچک^۲ (۲۰۱۹) نیز نشان داد که غرقگی در کار به‌طور جزئی رابطه مثبت بین جهت‌گیری شغلی و شکوفایی و رابطه منفی بین جهت‌گیری شغلی حرفه‌ای و شکوفایی را میانجی‌گری می‌کند. باسی و دلّه فیو^۳ (۲۰۱۲) دریافتند که غرقگی در کار هم با تنظیم خودمختار و هم با تنظیم کنترل‌شده مرتبط است و انگیزه درونی معمولاً غالب است. همچنین، باکر (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای روی معلمان نشان داد که خودمختاری، بازخورد عملکرد، حمایت اجتماعی و راهنمایی سرپرستان، تجربه غرقگی را تقویت می‌کند. سالانوا^۴ و همکاران (۲۰۰۶) نیز تأکید کردند که منابع فردی مانند باورهای خودکارآمدی و منابع سازمانی همچون حمایت اجتماعی و اهداف روشن، نقش مهمی در تسهیل غرقگی دارند. زونیگا^۵ (۲۰۲۳) دریافت که برخی ابعاد آموزشی رابطه معناداری با غرقگی دانش‌آموزان و معلمان دارند و به آنها کمک می‌کنند چارچوبی برای درک تجربه ذهنی خود بیابند. همچنین، تاوچار و آرنشک^۶ (۲۰۱۹) نشان دادند که رضایت شغلی و ویژگی‌های شخصیتی همچون برون‌گرایی، توافق‌پذیری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌شناسی، غرقگی معلمان را افزایش می‌دهد، درحالی‌که معلمان با ثبات هیجانی پایین کمتر غرقه در آموزش می‌شوند. تاتالوویچ و وورکاپیچ و گوویچ^۷ (۲۰۱۶) دریافتند که غرقگی رابطه مثبتی با برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و گشودگی دارد و با روان‌رنجوری رابطه منفی دارد. سبجان منش^۸ (۲۰۲۲) نیز نشان داد که تمامی ویژگی‌های شخصیتی، به‌جز توافق‌پذیری با غرقگی رابطه معناداری دارند. همچنین، تحلیل‌ها نشان داد که وظیفه‌شناسی و گشودگی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های غرقگی هستند. مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مطالعات اندکی به تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر غرقگی معلمان پرداخته‌اند. همچنین، پژوهش‌هایی که این ارتباط را بررسی کرده‌اند، غالباً به معلمان مقاطع خاصی محدود بوده‌اند. ازاین‌رو، پژوهشی که تأثیر ویژگی‌های شخصیت بر غرقگی معلمان در تمام مقاطع را مورد بررسی قرار دهد، می‌تواند شکاف موجود در ادبیات تحقیق را کمتر نماید.

1. Kopačević Olčar
2. Jurčec
3. Bassi & Delle Fave
4. Salanova
5. Zuniga
6. Tavčar & Arzenšek
7. Tatalović Vorkapić & Gović
8. Sobhanmanesh

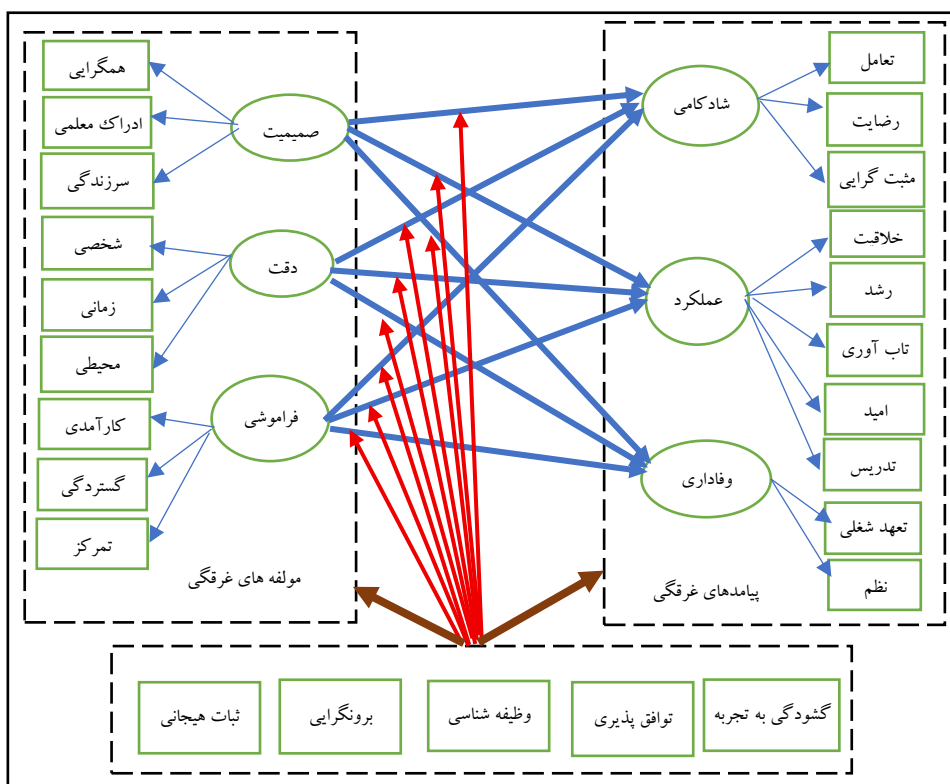
جدول ۱. مرور پیشینه پژوهش

ردیف	عنوان پژوهش	محققین و سال انتشار	خلاصه نتایج
۱	بررسی تجربه غرقگی در معلمان	آیگون و حامداغلو (۲۰۰۳)	تجربه غرقگی با افزایش سابقه کاری و سن بالای ۴۰ سال بیشتر می شود.
۲	انگیزش درونی و خودمختاری در غرقگی	رایان و دسی (۲۰۲۰)	انگیزش درونی و خودمختاری نقش کلیدی در تجربه غرقگی دارند؛ نیازهای روان شناختی شایستگی و روابط اجتماعی کیفیت تدریس و انگیزه را افزایش می دهد.
۳	میانجی گری تجربه غرقگی	کُپاچویچ اولچار و همکاران (۲۰۱۹)	تجربه غرقگی میانجی گر رابطه اهداف درونی و رضایت از زندگی است.
۴	غرقگی و جهت گیری شغلی	یورچک (۲۰۱۹)	غرقگی رابطه مثبت با جهت گیری شغلی دارد و رابطه منفی با جهت گیری حرفه ای.
۵	عوامل فردی و سازمانی در غرقگی	باکر (۲۰۰۵)	خودمختاری، بازخورد عملکرد، حمایت اجتماعی و راهنمایی سرپرستان تجربه غرقگی را تقویت می کند.
۶	منابع فردی و سازمانی در تسهیل غرقگی	سالانوا و همکاران (۲۰۰۶)	باورهای خودکارآمدی و منابع سازمانی مانند حمایت اجتماعی و اهداف روشن تجربه غرقگی را تسهیل می کنند.
۷	ویژگی های شخصیتی و غرقگی معلمان	تاوچار و آرزنشک (۲۰۱۹)	برون گرایی، توافق پذیری، گشودگی به تجربه و وظیفه شناسی غرقگی را افزایش می دهند؛ ثبات هیجانی پایین، تجربه غرقگی را کاهش می دهد.
۸	رابطه شخصیت و غرقگی	سبحان منش (۲۰۲۲)	تمامی ویژگی های شخصیتی به جز توافق پذیری با غرقگی رابطه دارند؛ وظیفه شناسی و گشودگی قوی ترین پیش بینی کننده ها هستند.
۹	رابطه منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان شناختی معلمان	محسنیان، بلاغت و الهی (۲۰۱۸)	منبع کنترل درونی با تجربه ی غرقگی معلمان رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین غرقگی نقش میانجی بین منبع کنترل و توانمندسازی روان شناختی داشت؛ یعنی افرادی که کنترل درونی بیشتری دارند، بیشتر وارد حالت غرقگی می شوند و توانمندسازی روانی بالاتری تجربه می کنند.
۱۰	تبیین مبانی روان شناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی	محمودی بورنگ و آینی (۲۰۲۱)	نظریه غرقگی می تواند مبنای طراحی بسیاری از عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش یاددهی - یادگیری) باشد. ایجاد تعادل بین چالش و مهارت، ارائه بازخورد فوری و فراهم کردن شرایط توجه کامل در کلاس از مهم ترین عوامل مؤثر بر غرقگی معرفی شد.
۱۱	تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی	کیخا و کیخا (۲۰۲۳)	غرقگی به طور مستقیم عملکرد آموزشی معلمان و رفتارهای خودتوسعه ای آنان را افزایش می دهد. مسئولیت اجتماعی نیز نقش میانجی در این رابطه دارد؛ یعنی غرقگی باعث افزایش حس مسئولیت اجتماعی شده و در نتیجه عملکرد آموزشی بهبود می یابد.

مدل مفهومی پژوهش

پژوهش حاضر بخشی از پایان نامه در زمینه ارائه مدل غرقگی در کارآموزی مبتنی بر تفاوت های فردی است که هدف آن ارائه مدل جامع براساس تجربه معلمان غرقه در کارآموزی است. در این

پایان نامه ابتدا ضمن مصاحبه با عوامل اجرایی و دانش آموزان مدارس شهر اصفهان نسبت به احصای ویژگی های معلمان غرقه در کار آموزشی اقدام شد و سپس براساس ویژگی های به دست آمده از متن مصاحبه های مذکور و با کمک مدیران مدارس ضمن شناسایی معلمان غرقه در کار آموزشی با ۲۳ نفر از ایشان مصاحبه شد و براساس مصاحبه های کدگذاری شده، مدلی دارای سه بلوک پیشایندها، مؤلفه ها و پیامدهای غرقگی در کار آموزشی ظاهر شد که به دلیل پیچیدگی مدل در سه بلوک باتوجه به موضوع پایان نامه و استفاده از نظر اساتید مشاور و راهنما، مدل حاضر مورد آزمون قرار گرفت (رضائی حسین آبادی و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش حاضر بر دو بلوک مدل تمرکز دارد و هدف آن بررسی نقش تعدیل گری ویژگی های شخصیت بر غرقگی آموزشی، مؤلفه ها و پیامدها است.



شکل ۱. مدل غرقگی آموزشی

فرضیه‌های اصلی پژوهش

۱. صمیمیت، فراموشی و دقت (مؤلفه‌های غرقگی آموزشی) بر شادکامی معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارند؛
۲. صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارند؛
۳. صمیمیت، فراموشی و دقت بر وفاداری معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارند.

فرضیه‌های فرعی پژوهش

۱. ویژگی‌های شخصیتی شامل برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی و گشودگی به تجربه، نقش تعدیل‌گری در رابطه بین مؤلفه‌های غرقگی (صمیمیت، فراموشی و دقت) و شادکامی دارند.
۲. ویژگی‌های شخصیتی شامل برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی و گشودگی به تجربه، نقش تعدیل‌گری در رابطه بین مؤلفه‌های غرقگی و عملکرد دارند.
۳. ویژگی‌های شخصیتی شامل برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی و گشودگی به تجربه، نقش تعدیل‌گری در رابطه بین مؤلفه‌های غرقگی و وفاداری دارند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر رویکرد، کمی و از نظر هدف، توسعه‌ای است. روش پژوهش توصیفی و از نظر گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. جامعه آماری شامل معلمان مدارس اصفهان در سال ۱۴۰۳ بوده و نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شده است. حجم نمونه براساس روش بارکلای و همکاران (۱۹۹۵)، ۳۸۴ نفر تعیین شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته غرقگی آموزشی با آلفای کرونباخ ۰/۹۵۹ براساس مصاحبه‌های انجام شده با ۲۳ نفر از معلمان غرقه در کار آموزشی مدارس اصفهان طراحی و تدوین گردید و پرسشنامه استاندارد عامل شخصیت گلدبرگ با آلفای کرونباخ ۰/۸۹۲ استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار Smart PLS 3 برای مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و SPSS 27 برای تحلیل‌های توصیفی انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های جمعیت‌شناختی

جدول ۲. یافته‌های جمعیت‌شناختی

ویژگی جمعیت‌شناختی	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	زن	۱۹۲	۵۰
	مرد	۱۹۲	۵۰
سن	زیر ۲۵ سال	۱۱	۲/۸۶
	۲۵ - ۳۵ سال	۵۳	۱۳/۸
	۳۵ - ۴۵ سال	۱۰۱	۲۶/۳
	۴۵ - ۵۵ سال	۱۶۳	۴۲/۴۵
	بالای ۵۵ سال	۵۶	۱۴/۵۸
تحصیلات	لیسانس	۱۹۲	۵۰
	تحصیلات تکمیلی	۱۷۷	۴۶/۳۶
	سایر	۱۴	۳/۶۴
سابقه تدریس	کمتر از ۲۵ سال	۱۹۹	۵۱/۰۴
	بیش از ۲۵ سال	۱۸۵	۴۸/۹۶

طبق یافته‌های جدول (۲)، در این پژوهش، ۳۸۴ معلم (۵۰٪ زن و ۵۰٪ مرد) به پرسشنامه پاسخ دادند. دامنه سنی آنها از زیر ۲۵ تا بالای ۵۵ سال متغیر بود و بیشترین گروه سنی بین ۴۵ تا ۵۵ سال (۴۲/۴۵٪) قرار داشت. از نظر تحصیلات، نیمی دارای مدرک لیسانس و ۴۶/۳۶٪ دارای تحصیلات تکمیلی بودند. همچنین، ۴۸/۹۶٪ بیش از ۲۵ سال سابقه تدریس داشتند.

یافته‌های توصیفی

جدول ۳. یافته‌های توصیفی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	متغیرها	میانگین	انحراف معیار
شادکامی	۲۹.۳۳	۵.۷۴	غرقگی در کار آموزشی	۱۴۲.۱۸	۲۳.۲۳
عملکرد	۳۲.۴۵	۵.۹۲	برون‌گرایی	۲۲.۷۲	۴.۰۶
وفاداری	۱۵.۶۳	۲.۷۸	توافق	۲۲.۸۷	۳.۹۲
صمیمیت	۱۸.۵۲	۳.۴۹	وظیفه‌شناسی	۲۲.۳۶	۴.۲۷
دقت	۲۹.۶۳	۴.۷۸	ثبات هیجانی	۱۹.۹۳	۵.۶۵
فراموشی	۱۶.۶۳	۳.۴۵	گشودگی به تجربه	۲۳.۲۱	۴.۲۶

طبق یافته‌های جدول، نتایج آمار توصیفی نشان داد که میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به ترتیب برای شادکامی (۲۹/۳۳ و ۵/۷۴)، عملکرد (۳۲/۴۵ و ۵/۹۲)، وفاداری (۱۵/۶۳ و ۲/۷۸)،

صمیمیت (۱۸/۵۲ و ۳/۴۹)، دقت (۲۹/۶۳ و ۴/۷۸) و فراموشی (۱۶/۶۳ و ۳/۴۵) است. همچنین، میانگین و انحراف معیار غرقگی در کارآموزشی برابر ۱۴۲/۱۸ و ۲۳/۲۳ به دست آمد. این مقادیر نشان دهنده پراکندگی داده‌ها در نمونه مورد مطالعه و توزیع متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج آمار توصیفی در مورد پنج عامل شخصیت نشان داد که میانگین و انحراف معیار برون‌گرایی (۲۲/۷۲ و ۴/۰۶)، توافق (۲۲/۸۷ و ۳/۹۲)، وظیفه‌شناسی (۲۲/۳۶ و ۴/۲۷)، ثبات هیجانی (۱۹/۹۳ و ۵/۶۵) و گشودگی به تجربه (۲۳/۲۱ و ۴/۲۶) است. این مقادیر نشان دهنده توزیع متغیرهای شخصیتی نمونه هستند.

آزمون همبستگی پیرسون

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی پیرسون

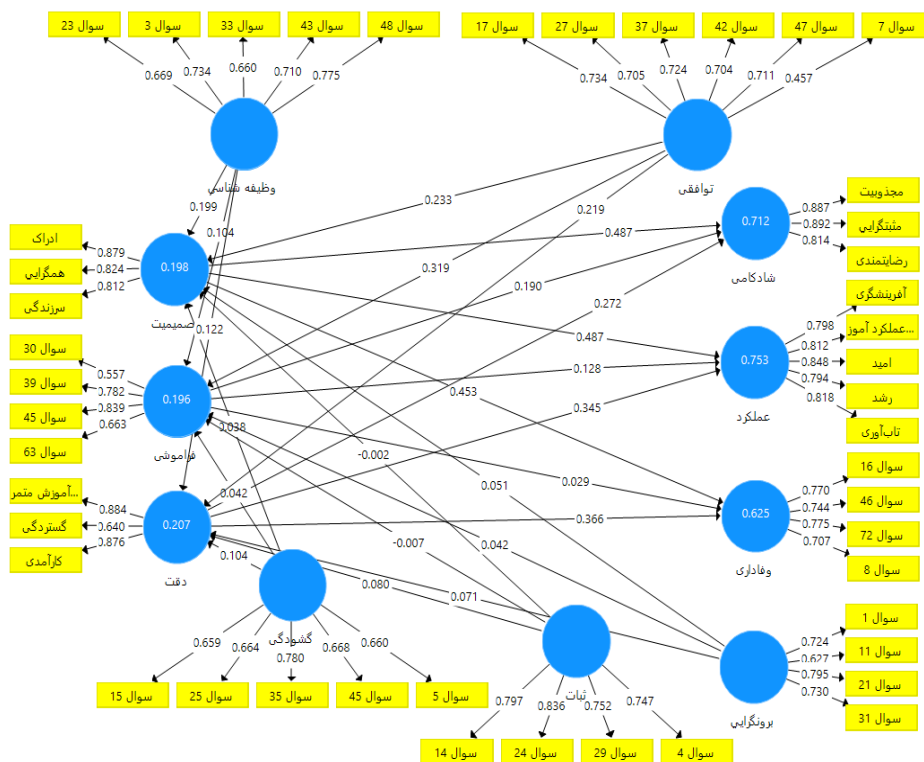
متغیر پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. شادکامی	-										
۲. عملکرد	۰/۸۸۵	-									
۳. وفاداری	۰/۷۶۹	۰/۷۹۹	-								
۴. صمیمیت	۰/۷۹۵	۰/۸۱۷	۰/۷۸۳	-							
۵. دقت	۰/۷۵۷	۰/۷۹۰	۰/۷۶۳	۰/۷۸۲	-						
۶. فراموشی	۰/۵۹۸	۰/۵۹۵	۰/۵۳۵	۰/۵۵۲	۰/۶۲۱	-					
۷. برون‌گرایی	۰/۲۶۹	۰/۲۷۲	۰/۲۰۳	۰/۲۳۶	۰/۳۰۹	۰/۲۹۸	-				
۸. توافقی	۰/۳۱۸	۰/۳۱۸	۰/۲۶۹	۰/۲۸۲	۰/۳۵۲	۰/۳۶۱	۰/۶۸۹	-			
۹. وظیفه‌شناسی	۰/۲۶۳	۰/۲۴۹	۰/۱۷۰	۰/۲۴۵	۰/۲۹۵	۰/۲۹۷	۰/۶۶۱	۰/۷۲۵	-		
۱۰. ثبات	۰/۱۳۰	۰/۱۰۴	۰/۰۳۲	۰/۰۶۶	۰/۱۵۴	۰/۱۶۲	۰/۴۹۱	۰/۵۴۶	۰/۵۸۳	-	
۱۱. گشودگی	۰/۳۲۹	۰/۳۰۷	۰/۲۳۷	۰/۲۵۴	۰/۳۳۱	۰/۳۳۳	۰/۶۳۰	۰/۷۳۴	۰/۶۹۸	۰/۵۳۲	-

طبق یافته‌های جدول (۴)، نتایج نشان داد که بین بیشتر متغیرهای پژوهش رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. تنها بین وفاداری و ثبات و همچنین صمیمیت و ثبات، رابطه معناداری مشاهده نشد ($P > ۰/۰۵$). این یافته‌ها نشان دهنده همبستگی قوی بین متغیرهای اصلی پژوهش، از جمله شادکامی، عملکرد، وفاداری، صمیمیت، دقت و فراموشی هستند. باتوجه به نتایج، مدل پژوهش از همبستگی معناداری بین اغلب متغیرها برخوردار است که نشان دهنده ارتباط قوی میان آنها و غرقگی آموزشی معلمان است.

یافته‌های استنباطی

ارزیابی مدل پژوهش

کیفیت مدل‌های اندازه‌گیری مدل پژوهش با استفاده از شاخص‌های مختلف مانند آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی همگرا و واگرا و بارهای عاملی بررسی شد. نتایج نشان داد که تمامی مقادیر در محدوده قابل قبول قرار دارند و بارهای عاملی معنادار هستند. مدل توانسته است برای شادکامی، عملکرد و وفاداری قدرت تبیین قوی داشته باشد، اما برای دقت و صمیمیت ضعیف‌تر است. همچنین، برازش مدل با داده‌های تجربی قابل قبول بوده و شاخص $GOF=0/529$ نشان‌دهنده برازش عالی است. در شکل (۲) نتایج تحلیل مسیر قابل مشاهده است.



شکل ۲. مدل اندازه‌گیری غرقگی در کار آموزشی

جدول ۵. نتایج ضرایب مسیر تأثیر صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی، عملکرد و وفاداری و تأثیر وظیفه‌شناسی، توافقی، گشودگی، ثبات و برون‌گرایی بر صمیمیت، فراموشی و دقت

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
صمیمیت / شادکامی	۰/۴۹	۰/۰۵	۹/۹	۰/۰۰	تأیید
صمیمیت / عملکرد	۰/۴۹	۰/۰۴	۱۰/۹	۰/۰۰	تأیید
صمیمیت / وفاداری	۰/۴۵	۰/۰۵	۹/۶۳	۰/۰۰	تأیید
فراموشی / شادکامی	۰/۱۹	۰/۰۴	۴/۷۹	۰/۰۰	تأیید
فراموشی / عملکرد	۰/۱۳	۰/۰۴	۳/۵۶	۰/۰۰	تأیید
فراموشی / وفاداری	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۷۳	۰/۴۶	عدم تأیید
دقت / شادکامی	۰/۲۷	۰/۰۵	۵/۵۷	۰/۰۰	تأیید
دقت / عملکرد	۰/۳۴	۰/۰۴	۷/۷۱	۰/۰۰	تأیید
دقت / وفاداری	۰/۳۷	۰/۰۵	۷/۴۶	۰/۰۰	تأیید
برون‌گرایی / صمیمیت	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۹۴	۰/۳۴	عدم تأیید
برون‌گرایی / فراموشی	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۴۷	عدم تأیید
برون‌گرایی / دقت	۰/۰۷	۰/۰۵	۱/۳۵	۰/۱۷	عدم تأیید
توافقی / صمیمیت	۰/۲۳	۰/۰۷	۳/۳۷	۰/۰۰	تأیید
توافقی / فراموشی	۰/۳۲	۰/۰۷	۴/۴۸	۰/۰۰	تأیید
توافقی / دقت	۰/۲۲	۰/۰۶	۳/۳۸	۰/۰۰	تأیید
وظیفه‌شناسی / صمیمیت	۰/۲	۰/۰۶	۳/۲	۰/۰۰	تأیید
وظیفه‌شناسی / فراموشی	۰/۱۰	۰/۰۷	۱/۴۰	۰/۱۶	عدم تأیید
وظیفه‌شناسی / دقت	۰/۱۲	۰/۰۶	۲/۱	۰/۰۳	تأیید
ثبات / صمیمیت	-۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۹۶	عدم تأیید
ثبات / فراموشی	-۰/۰۰	۰/۰۴	۰/۱۵	۰/۸۸	عدم تأیید
ثبات / دقت	۰/۰۸	۰/۰۳	۲/۰۱	۰/۰۴	تأیید
گشودگی / صمیمیت	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۶	۰/۵۵	عدم تأیید
گشودگی / فراموشی	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۶۲	۰/۵۴	عدم تأیید
گشودگی / دقت	۰/۱	۰/۰۶	۱/۶۷	۰/۰۹	عدم تأیید

طبق یافته‌های جدول (۵)، صمیمیت و دقت تأثیر مثبت و معنادار بر شادکامی، عملکرد و وفاداری دارد ($P < ۰/۰۵$). شخصیت توافقی بر صمیمیت، فراموشی و دقت تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < ۰/۰۵$) و وظیفه‌شناسی بر صمیمیت و دقت تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < ۰/۰۵$). به‌علاوه، ثبات تنها بر دقت تأثیر معنادار دارد ($P < ۰/۰۵$).

جدول ۶. نقش تعدیل گری برون گرایی، توافقی، وظیفه شناسی، ثبات و گشودگی در رابطه صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
برون گرایی * صمیمیت / شادکامی	-۰/۰۰۳	۰/۰۳	۰/۰۹۴	۰/۹۲	عدم تأیید
برون گرایی * فراموشی / شادکامی	-۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۸۲	۰/۴	عدم تأیید
برون گرایی * دقت / شادکامی	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۹۶	عدم تأیید
توافقی * صمیمیت / شادکامی	-۰/۰۰۷	۰/۰۲۲	۰/۳	۰/۷۵	عدم تأیید
توافقی * فراموشی / شادکامی	-۰/۰۴	۰/۰۲۷	۱/۵	۰/۱۳	عدم تأیید
توافقی * دقت / شادکامی	-۰/۰۱۷	۰/۰۲۴	۰/۷۱	۰/۴۸	عدم تأیید
وظیفه شناسی * صمیمیت / شادکامی	۰/۰۰۸	۰/۰۲۷	۰/۲۹۸	۰/۷۶	عدم تأیید
وظیفه شناسی * فراموشی / شادکامی	-۰/۰۴۳	۰/۰۳۳	۱/۲۹	۰/۱۹	عدم تأیید
وظیفه شناسی * دقت / شادکامی	-۰/۰۱۲	۰/۰۳	۰/۴۰	۰/۶۹	عدم تأیید
ثبات * صمیمیت / شادکامی	-۰/۰۰۵	۰/۰۳۳	۰/۱۵	۰/۸۸	عدم تأیید
ثبات * فراموشی / شادکامی	-۰/۰۴۹	۰/۰۴۷	۱/۰۴۵	۰/۲۹	عدم تأیید
ثبات * دقت / شادکامی	۰/۰۱	۰/۰۳۴	۰/۳۰۱	۰/۷۷	عدم تأیید
گشودگی * صمیمیت / شادکامی	-۰/۰۲۳	۰/۰۲۲	۱/۰۶	۰/۲۹	عدم تأیید
گشودگی * فراموشی / شادکامی	-۰/۰۵۱	۰/۰۲۵	۲/۰۴	۰/۰۲	تأیید
گشودگی * دقت / شادکامی	-۰/۰۱۳	۰/۰۲۵	۰/۵۱	۰/۶۱	عدم تأیید

طبق یافته‌های جدول (۶)، اثر متقابل برون گرایی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۹۲۵، ۰/۴۰۸ و ۰/۹۶۷ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل توافقی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۷۵۹، ۰/۱۳۵ و ۰/۴۷۷ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل وظیفه شناسی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۷۶۶، ۰/۱۹۵ و ۰/۶۸۶ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل ثبات با صمیمیت، فراموشی و دقت بر شادکامی به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۸۷۹، ۰/۲۹۶ و ۰/۷۶۳ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل گشودگی و فراموشی بر شادکامی برابر ۰/۰۵۱- و سطح معناداری ۰/۰۲۱ ($P < ۰/۰۵$) است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت گشودگی رابطه بین فراموشی و شادکامی را تعدیل می‌کند. اثر متقابل گشودگی با صمیمیت و دقت بر شادکامی به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۶۱۰ و ۰/۰۶۱۰ ($P > ۰/۰۵$) است.

جدول ۷. نقش تعدیل گری برون گرایی، توافقی، وظیفه شناسی، ثبات و گشودگی در رابطه صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
برون گرایی * صمیمیت / عملکرد	-۰/۰۰	۰/۰۳۷	۰/۱	۰/۹۲	عدم تأیید
برون گرایی * فراموشی / عملکرد	-۰/۰۱	۰/۰۳۶	۰/۳	۰/۷۶	عدم تأیید
برون گرایی * دقت / عملکرد	-۰/۰۰	۰/۰۳۳	۰/۲	۰/۸۳	عدم تأیید
توافقی * صمیمیت / عملکرد	۰/۰۰	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۹۸	عدم تأیید
توافقی * فراموشی / عملکرد	-۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۳۴	۰/۷۳	عدم تأیید
توافقی * دقت / عملکرد	-۰/۰۲	۰/۰۲	۱/۰۱	۰/۳۱	عدم تأیید
وظیفه شناسی * صمیمیت / عملکرد	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۵۵	۰/۵۸	عدم تأیید
وظیفه شناسی * فراموشی / عملکرد	-۰/۰۰	۰/۰۴	۰/۲	۰/۸۴	عدم تأیید
وظیفه شناسی * دقت / عملکرد	-۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۸	۰/۴۲	عدم تأیید
ثبات * صمیمیت / عملکرد	-۰/۰۴	۰/۰۳	۱/۳	۰/۱۹	عدم تأیید
ثبات * فراموشی / عملکرد	-۰/۰۶	۰/۰۴	۱/۳	۰/۱۹	عدم تأیید
ثبات * دقت / عملکرد	-۰/۰۰	۰/۰۳	۰/۲۶	۰/۸	عدم تأیید
گشودگی * صمیمیت / عملکرد	-۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۴	۰/۶۸	عدم تأیید
گشودگی * فراموشی / عملکرد	-۰/۰۴	۰/۰۳	۱/۳	۰/۱۹	عدم تأیید
گشودگی * دقت / عملکرد	-۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۸	۰/۴۲	عدم تأیید

طبق یافته‌های جدول (۷)، اثر متقابل برون گرایی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۹۲۰، ۰/۷۶۰ و ۰/۸۳۹ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل توافقی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۹۸۲، ۰/۷۳۳ و ۰/۳۱۳ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل وظیفه شناسی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۵۸۱، ۰/۸۴۳ و ۰/۴۱۹ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل ثبات با صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۱۹۴، ۰/۱۸۶ و ۰/۷۹۱ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل گشودگی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر عملکرد به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۶۸۰، ۰/۱۸۶ و ۰/۴۲۶ ($P > ۰/۰۵$) است.

جدول ۸. نقش تعدیل گری برون گرایی، توافقی، وظیفه شناسی، ثبات و گشودگی در رابطه صمیمیت، فراموشی و دقت بر وفاداری

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
برون گرایی * صمیمیت / وفاداری	-۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۷۳	۰/۴۷	عدم تأیید
برون گرایی * فراموشی / وفاداری	-۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۷۲	۰/۴۶	عدم تأیید
برون گرایی * دقت / وفاداری	-۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۸۹	۰/۳۷	عدم تأیید
توافقی * صمیمیت / وفاداری	-۰/۰۴	۰/۰۲	۱/۴۶	۰/۱۴	عدم تأیید
توافقی * فراموشی / وفاداری	-۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۷۸	۰/۴۳	عدم تأیید
توافقی * دقت / وفاداری	-۰/۰۶	۰/۰۳	۲/۳۱	۰/۰۲	تأیید
وظیفه شناسی * صمیمیت / وفاداری	-۰/۰۰	۰/۰۴	۰/۱	۰/۹۲	عدم تأیید
وظیفه شناسی * فراموشی / وفاداری	-۰/۰۵	۰/۰۴	۱/۱۹	۰/۲۳	عدم تأیید
وظیفه شناسی * دقت / وفاداری	-۰/۰۶	۰/۰۲	۲/۴	۰/۰۰	تأیید
ثبات * صمیمیت / وفاداری	-۰/۰۶	۰/۰۵	۱/۲۲	۰/۲۲	عدم تأیید
ثبات * فراموشی / وفاداری	-۰/۰۹	۰/۰۵	۲	۰/۰۲	تأیید
ثبات * دقت / وفاداری	-۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۸	۰/۴۲	عدم تأیید
گشودگی * فراموشی / وفاداری	-۰/۰۸	۰/۰۳	۳/۱	۰/۰۰	تأیید
گشودگی * دقت / وفاداری	-۰/۰۹	۰/۰۴	۲/۲۳	۰/۰۲	تأیید
گشودگی * صمیمیت / وفاداری	-۰/۰۹	۰/۰۳	۳/۰۹	۰/۰۰	تأیید

طبق یافته‌های جدول (۸)، اثر متقابل برون گرایی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر وفاداری به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۴۶۸، ۰/۳۷۳ و ۰/۰۵ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل توافقی با صمیمیت و فراموشی بر وفاداری به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۱۴۵ و ۰/۴۳۳ ($P > ۰/۰۵$) است. اما اثر متقابل توافقی و دقت بر وفاداری برابر ۰/۰۶۵- و سطح معناداری ۰/۰۲۱ ($P < ۰/۰۵$) است. اثر متقابل وظیفه شناسی با صمیمیت و فراموشی بر وفاداری به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۹۲۰ و ۰/۲۳۳ ($P > ۰/۰۵$) است. اما اثر متقابل وظیفه شناسی و دقت بر وفاداری برابر ۰/۰۶۰- و سطح معناداری ۰/۰۰۸ ($P > ۰/۰۵$) است. اثر متقابل ثبات با صمیمیت و دقت بر وفاداری به ترتیب دارای سطح معناداری ۰/۲۲۳ و ۰/۴۲۲ ($P > ۰/۰۵$) است. اما اثر متقابل ثبات و فراموشی بر وفاداری برابر ۰/۰۹۲- و سطح معناداری ۰/۰۲۳ ($P < ۰/۰۵$) است. در نهایت، اثر متقابل گشودگی با صمیمیت، فراموشی و دقت بر وفاداری به ترتیب برابر ۰/۰۸۱-، ۰/۰۹- و ۰/۰۹۲- با سطح معناداری ۰/۰۰۲، ۰/۰۲۰ و ۰/۰۰۲ ($P < ۰/۰۵$) است.

نتیجه گیری و پیشنهادها

مرور نتایج

نتایج پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل غرقگی آموزشی و نقش ویژگی‌های شخصیتی در شکل‌دهی و تقویت پیامدهای آن، مجموعه‌ای از یافته‌های قابل توجه را آشکار ساخت که می‌توانند پایه‌ای برای توسعه نظریه و کاربردهای عملی در حوزه آموزش باشند. بررسی روابط اصلی مدل نشان داد که مؤلفه‌های «صمیمیت» و «دقت» بیشترین ظرفیت را برای ارتقای پیامدهای مرتبط با غرقگی دارند. این دو مؤلفه به صورت معنادار و قوی‌ترین اثرات را بر شادکامی، عملکرد و وفاداری نشان دادند؛ امری که بیان می‌کند حضور عاطفی مثبت در فعالیت و تمرکز شناختی عمیق، دو رکن اساسی در تجربه غرقگی سازنده و اثرگذار در محیط‌های آموزشی هستند.

درمقابل، مؤلفه «فراموشی» تنها بر شادکامی و عملکرد اثرگذار بود و بر وفاداری، رابطه معناداری نشان نداد. این یافته می‌تواند ناشی از ماهیت این مؤلفه باشد؛ چراکه فراموشی در غرقگی به معنای رهاشدگی توجه و ادغام شدید عمل و آگاهی است، حالتی که به‌ویژه در فعالیت‌های تدریس، ممکن است لذت و کارآمدی لحظه‌ای ایجاد کند، اما الزاماً به شکل‌گیری تعهد بلندمدت یا احساس وابستگی شغلی منجر نشود. به بیان دیگر، تجربه رهاشدگی در جریان تدریس، اگرچه مثبت و تقویت‌کننده کیفیت عملکرد است، اما ماهیتی لحظه‌ای دارد و احتمالاً همچون صمیمیت و دقت نمی‌تواند بنیانی پایدار برای وفاداری سازمانی ایجاد کند.

در گام بعد، بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در توضیح تفاوت‌های فردی مرتبط با غرقگی نشان داد که سه ویژگی «توافقی‌بودن»، «وظیفه‌شناسی» و «ثبات هیجانی» بیشترین اهمیت را دارند. افراد توافق‌جو نه تنها راحت‌تر در فعالیت‌های آموزشی ادغام می‌شوند، بلکه روابط اجتماعی مثبت آنها بستر مناسبی برای شکل‌گیری صمیمیت و تمرکز در تدریس فراهم می‌کند. وظیفه‌شناسی نیز به صورت مستقیم به افزایش صمیمیت و دقت منجر می‌شود و بیانگر این است که افراد دارای مسئولیت‌پذیری بالا، با نظم و هدف‌مندی بیشتری در کار غرق می‌شوند. ثبات هیجانی نیز اثر مشخصی بر تقویت دقت داشت و نشان داد که آرامش عاطفی و کنترل بر هیجان‌ها امکان حفظ تمرکز و توجه مستمر را فراهم می‌کند. درمقابل، برون‌گرایی و گشودگی، برخلاف انتظار، نقش معناداری در شکل‌دهی ابعاد غرقگی نداشتند؛ موضوعی که می‌تواند با تفاوت‌های فرهنگی، موقعیتی یا نوع فعالیت آموزشی مرتبط باشد.

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش بررسی نقش تعدیل‌کننده ویژگی‌های شخصیتی بر روابط بین ابعاد غرقگی و پیامدهای آن بود. نتایج نشان داد که گرچه شخصیت در شکل‌گیری غرقگی نقش دارد، اما تأثیر غرقگی بر شادکامی و عملکرد در اغلب موارد مستقل از ویژگی‌های شخصیتی است. این موضوع بیانگر آن است که تجربه غرقگی، به عنوان حالتی روان‌شناختی، ماهیتی نسبتاً فراگیر و انسانی دارد و پیامدهای آن برای اکثر افراد مشابه است. تنها استثنا مربوط به نقش گشودگی به تجربه در تعدیل رابطه بین فراموشی و شادکامی بود؛ به این صورت که افراد باز و جویای تجربه، کاهش آگاهی لحظه‌ای در حالت فراموشی را کمتر لذت‌بخش می‌یابند. این یافته نشان می‌دهد که برای افراد با گشودگی بالا، آگاهی، معنا و تنوع؛ بخش‌های مهمی از تجربه مثبت هستند.

درنهایت، رابطه غرقگی با وفاداری بیش از سایر پیامدها تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی قرار گرفت. گشودگی نقش منفی در این رابطه داشت و بیان کرد که افراد دارای سطح بالای گشودگی در صورت تجربه غرقگی، احتمال کمتری برای وابستگی پایدار به سازمان نشان می‌دهند. درمقابل، توافقی‌بودن و وظیفه‌شناسی رابطه دقت و وفاداری را تقویت کردند و ثبات هیجانی نیز رابطه فراموشی و وفاداری را تحت تأثیر قرار داد. این نتایج بیانگر آن است که شکل‌گیری وفاداری سازمانی میان معلمان، بیش از آنکه تنها تابع تجربه لحظه‌ای غرقگی باشد، بر ویژگی‌های پایدار فردی آنها استوار است.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر الگویی روشن از نقش محوری غرقگی در ارتقای کیفیت تجربه کاری معلمان ارائه می‌کند و درعین‌حال نشان می‌دهد که تفاوت‌های فردی در نحوه تجربه و تداوم پیامدهای این حالت نقش مهمی دارند. توجه هم‌زمان به عوامل موقعیتی (مانند صمیمیت و دقت در فعالیت) و عوامل فردی (ویژگی‌های شخصیتی) می‌تواند راهنمایی برای مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران باشد تا برنامه‌هایی طراحی کنند که نه تنها تجربه غرقگی را تقویت می‌کند، بلکه آن را در جهت بهبود پیامدهای پایدار و مطلوب هدایت می‌نماید.

بررسی تطبیقی با پژوهش‌های پیشین

نتایج پژوهش حاضر در حوزه غرقگی آموزشی و نقش ویژگی‌های شخصیتی، در موارد متعددی با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد و در برخی موارد نیز تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. نخست، یافته‌های مربوط به روابط میان مؤلفه‌های غرقگی آموزشی و پیامدهای آن با بدنه گسترده‌ای از پژوهش‌ها

همسو است. برای نمونه، فارینا^۱ و همکاران (۲۰۱۸) گزارش کردند که غرقگی با پیامدهای مثبتی همچون افزایش عملکرد و رضایت شغلی همراه است؛ یافته‌ای که با نتایج حاضر در زمینه شادکامی، عملکرد و وفاداری معلمان همخوانی دارد. همچنین، پژوهش ریو کین^۲ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که سطوح بالای غرقگی با مدیریت بهتر تقاضاهای خودکنترلی و بهزیستی روان‌شناختی بیشتر در کارکنان مرتبط است. این نتیجه نیز با گزارش معلمان در پژوهش حاضر درباره نقش غرقگی در ارتقای شادکامی و رضایت از فعالیت‌های آموزشی مطابقت دارد. افزون‌براین، یافته‌های کاسا و حسان^۳ (۲۰۱۶) و اُلکار^۴ (۲۰۱۹) مبنی بر ارتباط غرقگی با شادی، رفاه ذهنی و رضایت از زندگی، در هماهنگی کامل با نتایج حاضر مربوط به بهزیستی روان‌شناختی معلمان است.

در حوزه عملکرد، نتایج پژوهش‌های استاورو^۵ و همکاران (۲۰۱۴) و ایلیس^۶ و همکاران (۲۰۱۶) نیز حاکی از آن است که غرقگی می‌تواند عملکرد کاری و تجربه نیازهای اساسی روان‌شناختی را ارتقا دهد؛ مسئله‌ای که در پژوهش حاضر نیز در ارتباط میان غرقگی آموزشی و پیامدهای عملکردی کلاس درس مشاهده شد. همچنین مایران و کانجیانو^۷ (۲۰۱۳) تأکید کرده‌اند که غرقگی می‌تواند رضایت شغلی را تقویت کند، هرچند تمرکز پژوهش آنان بر رضایت شغلی سازمان‌محور بوده است؛ درحالی‌که پژوهش حاضر بیشتر بر رضایت از فعالیت تدریس و وفاداری به نقش معلمی تمرکز داشته است.

در زمینه نقش ویژگی‌های شخصیتی بر غرقگی، یافته‌های پژوهش حاضر با بسیاری از مطالعات پیشین هم‌راستاست. برای نمونه، وظیفه‌شناسی در اغلب تحقیقات پیشین ازجمله در پژوهش‌های کندی^۸ (۲۰۱۹)، فولاگار و فِیو^۹ (۲۰۱۷)، اولن^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۲) و زاپاتا و پرز^{۱۱} (۲۰۲۳) به‌عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی غرقگی معرفی شده است که با یافته‌های حاضر نیز همخوانی کامل دارد. همچنین توافق‌پذیری در چند پژوهش مانند اولن و همکاران (۲۰۱۶) و زاپاتا و پرز (۲۰۲۳) با غرقگی

1. Farina
2. Rivkin
3. Kasa & Hassan
4. Olcar
5. Stavrou
6. Ilies
7. Maeran & Cangiano
8. Kennedy
9. Fullagar & Fave
10. Ullén
11. Zapata & Pérez

مرتبط گزارش شده است؛ موضوعی که پژوهش حاضر نیز بر آن تأکید دارد. با این حال، برخی تفاوت‌ها نیز مشاهده می‌شود. برای نمونه، پژوهش سبحان‌منش (۲۰۲۲) گشودگی را یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های غرقگی معرفی کرده است، اما در پژوهش حاضر گشودگی تأثیر معناداری بر مؤلفه‌های غرقگی نداشت. این تفاوت احتمالاً ناشی از تفاوت جامعه آماری یا ساختار فعالیت‌های آموزشی است. همچنین، در برخی پژوهش‌ها مانند کاپان^۱ (۲۰۲۰) برون‌گرایی مرتبط با غرقگی گزارش شده است، اما در پژوهش حاضر این ویژگی تأثیری معنادار نشان نداد. به نظر می‌رسد شرایط محیطی، فشارهای نظام آموزشی و محدودیت‌های حرفه‌ای معلمان نقش مهمی در تبیین این تفاوت داشته باشد. از سوی دیگر، یافته‌های مربوط به ثبات هیجانی با پژوهش‌های پیفر^۲ و همکاران (۲۰۱۴) و کاپان (۲۰۲۰) همسو است. این مطالعات نشان داده‌اند که عدم ثبات هیجانی معمولاً مانعی برای تجربه غرقگی است و ممکن است رابطه‌ای معنادار با مؤلفه‌ها یا پیامدهای آن نداشته باشد؛ نتیجه‌ای که در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد.

به‌طور کلی، می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر ضمن تأیید بخش عمده‌ای از پژوهش‌های گذشته، افزوده‌های قابل توجهی نیز به ادبیات پژوهش دارد. به‌ویژه اینکه این پژوهش از نخستین مطالعاتی است که نقش تعدیل‌گر ویژگی‌های شخصیتی در روابط میان مؤلفه‌های غرقگی آموزشی و پیامدهای آن را بررسی کرده است؛ موضوعی که در اغلب مطالعات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته بود.

پیشنهادهای کاربردی

باتوجه به تأثیر مثبت غرقگی آموزشی، توصیه می‌شود نهادهای آموزشی برنامه‌های حمایتی و مشاوره‌ای برای تسهیل غرقگی در تدریس تدوین کنند. از آنجا که وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری نقش مهمی در غرقگی دارند، ضروری است که در آموزش‌های ضمن خدمت بر پرورش این ویژگی‌ها تأکید شود. همچنین، معلمان با ثبات هیجانی پایین؛ کمتر غرقه می‌شوند، لذا برگزاری دوره‌های خودآگاهی و مدیریت هیجانی پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، گشودگی می‌تواند تأثیر برخی مؤلفه‌های غرقگی را تعدیل کند، بنابراین، آموزش‌هایی برای افزایش انعطاف‌پذیری معلمان ضروری است.

پیشنهادهای پژوهشی آتی

در پژوهش‌های آتی، بررسی نقش تفاوت‌های فرهنگی در تجربه غرقگی معلمان پیشنهاد می‌شود.

1. Kappan

2. Peifer

همچنین، مطالعه اثر ترکیبی ویژگی‌های شخصیتی مانند وظیفه‌شناسی، توافق‌پذیری و گشودگی بر غرقگی آموزشی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این موضوع منجر شود. علاوه بر این، تکرار این پژوهش در مقاطع تحصیلی مختلف و مقایسه نتایج آن می‌تواند به تحلیل دقیق‌تر یافته‌ها کمک کند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش فقط در مدارس شهر اصفهان انجام شده است، بنابراین نمی‌توان نتایج را به‌راحتی به دیگر مناطق تعمیم داد. داده‌ها با پرسشنامه‌های خودگزارش جمع‌آوری شده‌اند و ممکن است پاسخ‌ها کمی سوگیرانه باشند. همچنین، بعضی ویژگی‌های شخصیتی و عوامل محیطی که می‌توانند بر غرقگی تأثیر بگذارند، در این مطالعه بررسی نشده‌اند. در نهایت، گاهی جمع‌آوری داده‌ها با مشکل مواجه شد و برخی معلمان پاسخ ناقص دادند که ممکن است روی دقت نتایج، اثر گذاشته باشد. با وجود این محدودیت‌ها، نتایج پژوهش می‌تواند تصویری کلی از تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر غرقگی آموزشی معلمان ارائه دهد، اما باید در تعمیم آن دقت شود.

منابع

- رضائی حسین‌آبادی، رحمت‌اله (۲۰۲۵)، ارائه الگوی غرقگی در کار آموزشی مبتنی بر تفاوت‌های فردی، به راهنمایی عباسعلی رستگار و عظیم‌اله زارعی، دانشگاه سمنان، دکتری مدیریت دولتی گرایش رفتار سازمانی.
- شریف‌النسبی، سیداحمد شریف و تقییان، حسن (۲۰۲۲)، رابطه فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان شهرستان خمینی‌شهر، **فصلنامه مطالعات مدیریت آموزشی**، ۱۴ (۲): ۷۲-۵۵.
- صیوری خسروشاهی، حبیب (۲۰۱۰)، آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن، **فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی**، ۱ (۱): ۱۹۳-۱۵۳.
- کیخا، عالمه و کیخا، سجا (۲۰۲۳)، تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی، **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۹ (۳): ۱۷۷-۱۵۹.
- محسنیان، آصفه؛ بلاغت، سیدرضا و الهی، ذبیح‌الله (۲۰۱۸)، رابطه منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، **مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی**، دوره ۱۵، شماره ۳۱: ۲۱۷-۲۴۲.
- محمودی بورنگ، محمد و آیتی، محسن (۲۰۲۱)، تبیین مبانی روان‌شناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی، **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، دوره ۱۶، شماره ۵۷: ۲۸۲-۲۶۵.

References

- Aygün, Z., & Hamedoğlu, M. A. (2023). The Relationship Between Teachers' Flow Experiences at Work and Perceptions of Employee Rights. **International Journal of Educational Research Review**, 7(Special Issue (December 2022)), 486-498.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. **Journal of vocational behavior**, 66(1), 26-44.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. **Journal of vocational behavior**, 72(3), 400-414.
- Barclay, D. W., Higgins, C. A., & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. **Technology Studies**, 2(2), 285-309.
- Bassi, M., & Fave, A. D. (2012). Optimal experience among teachers: New insights into the work paradox. **The Journal of psychology**, 146(5), 533-557.
- Csikszentmihalyi. (2014). **Flow and the Foundations of Positive Psychology** (2014th edition). Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). **Finding flow: The psychology of engagement with everyday life**. Hachette UK.
- Dai, K., & Wang, Y. (2025). Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 46(2), 209-223.

- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. **Frontiers in Psychology**, 14, 1205179.
- Dirgantoro, A., Eva, N., Hanurrawan, F., & Hitipeuw, I. (2024). Boosting Teacher Work Engagement: The Role of Self-Efficacy, Resilience, and Personality Traits. **Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling**, 9(2), 100-114.
- Farina, L. S. A., Rodrigues, G. dos R., & Hutz, C. S. (2018). **Flow and Engagement at Work: A Literature Review**. **Psico-USF**, 23(4), 633-642.
- Fullagar, C. & Fave, A. D. (2017). **Flow at Work: Measurement and Implications**. Taylor & Francis.
- Ghanizadeh, A., & Kamali Cheshmeh Jalal, F. (2017). A study of Iranian EFL teachers' attributions, job satisfaction, and stress at work. **Alberta Journal of Educational Research**, 63(3), 304-320.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. **Educational Research**, 63(4), 373–389. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., & Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. **Applied Psychology**, 66(1), 3-24.
- John, O. Naumann, L. & Soto, C. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. **In Handbook of Personality: Theory and Research**:
- Jurcec, L. (2019). Teachers' work orientations and flourishing: Mediated by flow in different domains. **European Proceedings of Social and Behavioural Sciences**.
- Kabigting, F. (2021). The discovery and evolution of the big five of personality traits: A historical review. **GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis**, 4(3), 83-100.
- Kappan, E. (2020). Personality predictors of flow. **Indian Journal of Positive Psychology**. **Indian journal of positive psychology**, 11(3).
- Kasa, M., & Hassan, Z. (2016). Flow experience and organizational citizenship behaviour among hotel employees: Moderating effect of socio-cultural factor. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 224, 101-108.
- Kennedy, J. W. (2020). **The relationship between the big five personality traits and likelihood of experiencing flow** (Doctoral dissertation).
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. **Educational psychology review**, 31(1), 163-195.
- Kopačević Olčar, D. Rijavec, M. & Ljubin Golub, T. (2019). Primary School Teachers' Life Satisfaction: The Role of Life Goals, Basic Psychological Needs and Flow at Work. **Current Psychology**, 38(2), 320-329.
- Maeran, R., & Cangiano, F. (2013). Flow experience and job characteristics: Analyzing the role of flow in job satisfaction. **TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology**, 20(1), 13-26.

- 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.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1980). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Musek, J. (2017). The General Factor of Personality: Ten Years After. **Psihologijske Teme**, 26, 61–87.
- 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*.
- Olčar, D., Rijavec, M., & Ljubin Golub, T. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. **Current Psychology**, 38(2), 320-329.
- Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., Baumann, N., & Antoni, C. H. (2014). The relation of flow-experience and physiological arousal under stress—can u shape it?. **Journal of Experimental Social Psychology**, 53, 62-69.
- Raettig, T., & Weger, U. (2018). Learning as a shared peak experience: Interactive flow in higher education. **International Journal of Applied Positive Psychology**, 2(1), 39-60.
- Rakei, A., Tan, J., & Bhattacharya, J. (2022). Flow in contemporary musicians: Individual differences in flow proneness, anxiety, and emotional intelligence. **PLoS One**, 17(3), e0265936.
- Rivkin, W., Diestel, S., & Schmidt, K. H. (2018). Which daily experiences can foster well-being at work? A diary study on the interplay between flow experiences, affective commitment, and self-control demands. **Journal of occupational health psychology**, 23(1), 99.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, 61, 101860.
- Sadeghi, K., Ghaderi, F., & Abdollahpour, Z. (2021). Self-reported teaching effectiveness and job satisfaction among teachers: The role of subject matter and other demographic variables. **Heliyon**, 7(6), e07193. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07193>
- Safari, I. (2020). A study on the relationship between burnout and job satisfaction of Iranian EFL teachers working in universities and schools. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, 13(4), 164-173. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130401>
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. **Journal of Happiness studies**, 7(1), 1-22.
- Salavera, C., Urbón, E., Usán, P., Franco, V., Paterna, A., & Aguilar, J. M. (2024). Psychological wellbeing in teachers. Study in teachers of early childhood and primary education. **Heliyon**, 10(7).

- Salehi, K., & Taghavi, S. (2015). Teachers' job satisfaction and organizational conditions: A study of teachers in Isfahan, Iran. **Journal of Education and Management Studies**, 5(3), 180–186.
- Schmidt, J. Shernoff, D. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence a multilevel approach. Applications of Flow in Human Development and Education: **The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi**.
- Sharma, S., Misra, N., & Gupta, A. (2020). Flow among scientists: A job demands resources perspective. **Defence Life Science Journal**, 5(3), 217-223.
- Sobhanmanesh, A. (2022). English as a Foreign Language Teacher Flow: How Do Personality and Emotional Intelligence Factor in? **Frontiers in Psychology**, 13, 793955.
- Soleimani, M., & Bolourchi, A. (2021). EFL teachers' job satisfaction and burnout in Iran. PASAA: **Journal of Language Teaching and Learning**, 61, 229-252. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.61.1.9>
- Stavrou, N. A., Zafeiriou, E., & Kilaniotis, C. (2014). Flow experience at work and its relationship with performance: Evidence from Greek employees. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 148, 253-260. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.038>
- Taheri, E., Shirzad, K., & Afsahi, F. (2023). The effect of teacher emotional labour on commitment: The mediating role of teacher psychological capital in Iranian primary schools. **Educational Studies**, 60(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2280652>
- Tatalović Vorkapić, S., & Gović, A. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. **Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu**, 11(23), 24-40.
- Tavčar, M. & Arzenšek, A. (2019). Flow at Work, Work Satisfaction and Big Five Personality Traits among Slovenian Primary School Teachers. **Management**, 14, 151–163.
- Tina Hascher, Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. **Educational Research**, 63(4), 373-389. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., ... Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. **Personality and Individual Differences**, 52(2), 167-172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003>
- Zager Kocjan, G. & Avsec, A. (2017). Bringing the Psychology of Situations into Flow Research: Personality and Situation Characteristics as Predictors of Flow. **Psihologijske Teme**, 26, 195.
- Zapata Roldan, J. L., & Perez Mogrovejo, F. A. (2023). **Factores de la personalidad y su asociación con el estado de flow en personal administrativo de Lima Metropolitana** (Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología).

- Zewude, G. Sadouki, F. Ayele, A. Goraw, S. Segon, T. & Hercz PhD, M. (2024). A serial mediation model of Big 5 personality traits, emotional intelligence, and psychological capital as predictors of teachers' professional well-being. **Acta Psychologica**, 250C, 104500.
- Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: Linking basic L2 task features to learner flow experiences. **The Modern Language Journal**, 12 (2), 17-25.