The University of Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: https://jflr.ut.ac.ir/

The Lives of English Language Educators: Narratives of Growth and Transformation in South Korea

Christina Dahee Jung [1]✉ Cyril Reyes [2].

1. Department of English Linguistics & Language Technology, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Republic of Korea. Email: christina.jung@hufs.ac.kr

2- School of Digital Humanities and Computational Social Sciences, KAIST, Daejeon, Republic of Korea. Email: cyrilreyes@kaist.ac.kr

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 25 August 2026
Received in revised form: 15 October 2026
Accepted: 20 October 2026
Available online : 22 November 2026

Keywords:
EFL,
growth,
higher education,
narrative analysis,
well-being

ABSTRACT

Purpose: This study aims to explore the experiences of personal and professional growth and emotional well-being among English as a Foreign Language (EFL) instructors working in higher education in South Korea.

Method: The study employed a narrative inquiry approach informed by the theory of the transformative self. Data were collected through 16 semi-structured interviews with eight EFL instructors and analyzed thematically.

Findings: The analysis revealed four major themes: change and redemption, growth as an EFL teacher, the gift and cost of care, and the limits of growth. The findings indicate that meaningful connections with students and the wider community, an ethical orientation, and a commitment to others' growth can contribute to instructors' personal and professional satisfaction and overall well-being. In contrast, institutional pressures, burnout, and limited opportunities for growth can undermine their well-being.

Conclusion: EFL instructors' growth and well-being depend not only on individual characteristics but also on the quality of their social relationships and the support provided by institutions. Strengthening supportive interactions, encouraging professional reflection, and providing opportunities for professional development may help improve instructors' emotional well-being and job satisfaction.

Cite this article: Dahee Jung, C. & Reyes, C. (2026). The Lives of English Language Educators: Narratives of Growth and Transformation in South Korea. *Journal of Foreign Language Research*, *16*(4), 421-440. https://doi.org/10.22059/jflr.2026.424459.1319

© Author(s) retain the copyright. **Publisher**: University of Tehran Press.
DOI: https://doi.org/ 10.22059/jflr.2026.424459.1319

انتشارات دانشگاه تهران

پژوهشهای زبانشناختی
در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
Journal Homepage: https://jflr.ut.ac.ir/

زندگی مدرسان زبان انگلیسی: روایت‌هایی از رشد و تحول در کرۀ جنوبی

کریستینا دی جونگ[۱]✉ سیریل ریس[۲]

۱. گروه زبان‌شناسی انگلیسی و فناوری زبان، دانشگاه مطالعات خارجی هانکوک، سئول، جمهوری کره. رایانامه: christina.jung@hufs.ac.kr
۲- دانشکده علوم انسانی دیجیتال و علوم اجتماعی محاسباتی، موسسه پیشرفته علوم و فناوری کره، دائجون، جمهوری کره. رایانامه: cyrilreyes@kaist.ac.kr

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی
تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۰۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۸
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

کلیدواژه‌ها:
آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی،
رشد،
آموزش عالی،
تحلیل روایی،
بهزیستی

چکیده

هدف :پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌های رشد شخصی و حرفه‌ای و بهزیستی عاطفی مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در مؤسسات آموزش عالی کرۀ جنوبی انجام شده است.

روش :این پژوهش با رویکرد تحلیل روایی و با بهره‌گیری از نظریۀ »خود تحول‌یابنده «انجام شده است .داده‌ها از طریق ۱۶ مصاحبۀ نیمه‌ساختاریافته با هشت مدرس زبان انگلیسی گردآوری و با استفاده از تحلیل مضمونی بررسی شدند.

یافته‌ها :یافته‌ها چهار مضمون اصلی را آشکار کردند :تغییر و رستگاری، رشد به‌عنوان مدرس زبان انگلیسی، موهبت‌ها و هزینه‌های مراقبت از دیگران و محدودیت‌های رشد .نتایج نشان دادند که ارتباط معنادار با دانشجویان و جامعۀ میزبان، رویکرد اخلاق‌محور و توجه به رشد دیگران می‌توانند به افزایش رضایت شخصی و حرفه‌ای و بهزیستی مدرسان کمک کنند؛ درحالی‌که فشارهای نهادی، فرسودگی شغلی و محدودیت فرصت‌های رشد، بهزیستی آنان را تضعیف می‌کنند.

نتیجه‌گیری :رشد و بهزیستی مدرسان زبان انگلیسی علاوه بر ویژگی‌های فردی، به کیفیت روابط اجتماعی و حمایت‌های نهادی وابسته است .بنابراین، تقویت تعاملات حمایتی، تأمل حرفه‌ای و فرصت‌های توسعۀ حرفه‌ای می‌تواند به بهبود بهزیستی عاطفی و رضایت شغلی مدرسان کمک کند.

استناد: ا دی جونگ، کریستینا و ریس، سیریل. (۱۴۰۵). زندگی مدرسان زبان انگلیسی: روایت‌هایی از رشد و تحول در کره جنوبی. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱۶ (۴)، ۴۲۱-۴۴۰.
https://doi.org/ 10.22059/jflr.2026.424459.1319

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

© نویسندگان.

۱– مقدمه

بر اساس یافته‌های پژوهش‌های موجود و چشم‌انداز در حال تغییر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) در کرهٔ جنوبی (که از این پس «کره» نامیده می‌شود)، در این پژوهش رشد شخصی و حرفه‌ای مدرسان EFL در مؤسسات آموزش عالی را بررسی می‌کنیم. ریس و لی (۲۰۲۳) تداوم تأثیر آموزش از راه دور اضطراری (*Emergency Remote Teaching: ERT*) بر آموزش EFL را بررسی کرده‌اند. در حالی که پژوهش پیشین تأثیر ERT را مورد توجه قرار داده بود، پژوهش حاضر بررسی عمیق‌تری از بهزیستی عاطفی مدرسان دانشگاهی EFL ارائه می‌دهد.

پژوهشگران معمولاً آموزش EFL را از دریچه‌ای آموزشی و پداگوژیک بررسی می‌کنند و بر شیوه‌های تدریس مناسب برای پیشبرد این حوزه در چارچوب گسترده‌تر زبان‌شناسی کاربردی تأکید دارند. مارتینز–آلبا و همکاران (۲۰۲۲) بر ضرورت بررسی ماهیت عاطفی مدرسان EFL تأکید کرده‌اند؛ زیرا عواطف مدرس بر پیامدهای یادگیری EFL تأثیر می‌گذارد. مطالعات مربوط به اکتساب زبان دوم نیز نقش عواطف مثبت را در کلاس زبان برجسته کرده‌اند .(Blake & Dewaele, 2023; Dewaele et al., 2019) شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد مدرسان زبان که رفتاری شوخ‌طبعانه و خوشایند دارند، تأثیر مثبتی بر شادی دانشجویان می‌گذارند.(Dewaele et al., 2022)

با تبدیل‌شدن عواطف به یکی از کانون‌های اصلی مطالعاتEFL ، پژوهشگران بررسی کرده‌اند که زندگی شخصی مدرسان چگونه با هویت حرفه‌ای آنان در کلاس زبان تلاقی پیدا می‌کند .(Martínez-Alba et al., 2022; Mercer, 2023) ازاین‌رو، بررسی عواطف مدرسان زبان ضروری است؛ زیرا این عواطف در رشد زبانی دانشجویان آنان نقش دارند. یکی از انگیزه‌های این پژوهش، مطالعهٔ خودقوم‌نگارانهٔ کیلام (۲۰۲۳) دربارهٔ این موضوع بود که تغییرات اخیر در شرایط کاری چگونه بر بهزیستی عاطفی او تأثیر گذاشته است.

اگرچه گزارش خودقوم‌نگارانهٔ او که بر مبنای رویکرد پساساختارگرایانه تدوین شده بود، بر تجربه‌هایش به‌عنوان دانشجوی دکتری و مشاور دانشجویی تمرکز داشت، سخنان او چالش‌های اخیر پیش روی مدرسان را به‌خوبی به تصویر می‌کشید:

چرا به نظر می‌رسید و هنوز هم به نظر می‌رسد که برای جوامع دانشگاهی ما بسیار دشوار است که در سطح سازمانی ویژگی‌های نوع دوستانه و یاری رسان را به نمایش بگذارند و تصمیم‌هایی اتخاذ کنند که افراد، به‌ویژه کسانی را که مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌گیرند، در بالاترین اولویت قرار دهند؟ حتی در تیم‌هایی که عموماً از من حمایت می‌کردند، از تصمیم‌ها یا سیاست‌هایی رنج می‌بردم که خارج از کنترل دفتر، بخش و گاهی حتی دانشگاه من بودند (ص. ۳۸).

در تأمل کیلام (۲۰۲۳)، دانشگاه مدرن، تحت فشارهای مالی، به شیوه‌ای عمل می‌کند که نسبت به بهزیستی مدرسان بی‌تفاوت و برای آنان زیان‌بار است. دانشگاه در مقایسه با دهه‌های گذشته به فضایی با محبت کم تبدیل شده است .(Killam, 2023) اگرچه این مشاهده مبتنی بر روایتی شخصی است، پژوهش‌های اخیر دربارهٔ تجربهٔ مدرسان نیز کاهش بهزیستی معلمان را نشان داده‌اند.(Martínez-Alba et al., 2022; Mercer, 2023; Shen, 2022)

در واکنش به کاهش بهزیستی معلمان، لازم است پاسخی انتقادی ارائه شود تا مسیری برای رستگاری افرادی که در حوزهٔ آموزش فعالیت می‌کنند فراهم آید. اگرچه چالش‌ها و سیاست‌های نهادی بر بهزیستی معلمان تأثیر منفی گذاشته‌اند، مدرسان باید بپذیرند که خود آنان نیز از «عاملیت روایی» برخوردارند.(Bauer, 2021)

در این مطالعه، داستان‌های روایی زندگی هشت مدرس حرفه‌ای زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در دانشگاه‌های کرهٔ جنوبی را بررسی می‌کنیم تا نشان دهیم رشد شخصی و حرفه‌ای آنان و عواطف مثبت چگونه به تحول و بهزیستی کلی منجر می‌شود. با تفسیر انتخاب‌های زندگی آنان به‌عنوان پیش‌شرط‌هایی برای رشد و توانایی آنان در بهبود زندگی دیگران، بر این باوریم که ایجاد روایتی از تجربه‌های مدرسان EFL برای درک چالش‌های حرفهٔ آموزش EFL در کره و فراتر از آن اهمیت اساسی دارد.

۲– مرور ادبیات

۱–۲ عواطف منفی و کاهش بهزیستی مدرسان

برای بسیاری از مدرسان در سراسر جهان، کووید-۱۹ عامل تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به شرایط حرفه‌ای آنان در سال‌های اخیر بوده است .(Lee et al., 2021; Zhang & Hwang, 2021) تجربهٔ آنان از اجرای آموزش از راه دور اضطراری، اهمیت تعاملات شخصی نزدیک و تدریس حضوری را برجسته کرده است .(Moorhouse & Kohnke, 2021) فرسودگی شغلی سال‌ها پس از همه‌گیری نیز همچنان ادامه دارد و ارتباط میان فرسودگی شغلی و کاهش بهزیستی به‌طور گسترده مستند و بررسی شده است.(Chang, 2022; Lee et al., 2021; Nazari et al., 2022; Zhang & Hwang, 2021)

سامادی و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که فرسودگی شغلی با تمایل معلمان به ترک موقعیت شغلی خود همبستگی دارد. یک مطالعه دربارهٔ فرسودگی شغلی مدرسان نیز شواهد آماری در خصوص ارتباط میان استرس، سازگاری دیجیتال و جست‌وجو برای هویت‌های جدید تدریس ارائه کرد .(Zhang & Hwang, 2021) پانادرو و همکاران (۲۰۲۲) با بررسی نمونه‌هایی از آسیب‌پذیری‌های جمعیت‌شناختی دریافتند که مدرسان زن و متخصصان جوان‌تر، در شرایط فشار و دشواری، زمانی که احساس بهزیستی آنان نامطمئن یا بی‌ثبات بود، بیشتر احتمال داشت اعتمادبه‌نفس کمتری داشته باشند و نسبت به حرفهٔ خود بدبین‌تر شوند.

به دلیل چالش‌های ناشی از کووید-۱۹، مدرسان EFL بیشتر احتمال داشت عواطف منفی را گزارش کنند (Stewart & Lowenthal, 2021). این امر تا حدی تناقض‌آمیز است؛ زیرا شواهدی وجود دارد که سلامت عاطفی مدرس را برای تضمین کیفیت تجربهٔ آموزشی زبان‌آموزان ضروری می‌داند .(Heydarnejad et al., 2021; Samadi et al., 2020; Shen, 2022) شن (۲۰۲۲) می‌نویسد: «مدرسانی که دچار فرسودگی شغلی هستند ممکن است انرژی، مشارکت و اشتیاق خود را برای ادامهٔ کار از دست بدهند» (ص. ۵.)

فرسودگی شغلی اغلب در حرفهٔ تدریس اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا عملکرد حرفه‌ای مستلزم مقدار قابل‌توجهی کار عاطفی است؛ معلمان باید از طریق تأمل حرفه‌ای، عواطف منفی خود را مدیریت کنند .(Ghyasi & Gurbuz, 2023) نقش مدرس در ایجاد عواطف مثبت در کلاس درس به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته و همین امر پژوهشگران را بر آن داشته است تا سیاست‌گذاران و ذی‌نفعان را به ترویج بهزیستی عاطفی ترغیب کنند (Blake & Dewaele, 2023; Dewaele et al., 2019; Heydarnejad, 2021; Yang et al., 2023).

تقویت نگرش مثبت به مؤلفه‌ای حیاتی در تربیت معلم تبدیل شده است (Martínez-Alba et al., 2022; Mercer, 2023; Moodie & Greenier, 2024)؛ زیرا از مدرسان انتظار می‌رود علی‌رغم افزایش استرس و فرسودگی شغلی، برونداد مثبت خود را افزایش دهند.(Shen, 2022; Zhang & Hwang, 2021)

۲-۲ چالش تدریس EFL در کره

تجربهٔ فرسودگی شغلی در حوزهٔ آموزش زبان در کره در گزارش‌های کیفی نیز مستند شده است؛ در این گزارش‌ها، مدرسان از دشواری‌های مدیریت کلاس، آموزش مربوط به ERT و فشارهای نهادی سخن گفته‌اند .(Chang, 2020; Lee et al., 2021) مطالعهٔ مودی (۲۰۲۳) ارتباطی اولیه میان بهزیستی مدرسان و تعهد حرفه‌ای آنان نشان داد و اهمیت گواهی صلاحیت تدریس را در حفظ اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و وفاداری شغلی آشکار کرد.

در مقایسه با گذشته، این احساس اعتماد در پی تأثیر کووید-۱۹ بر آموزش EFL در کره تضعیف شده است. چانگ (۲۰۲۰) دریافت که افزایش استرس، ادراک مدرسان و احساس اعتماد آنان را تضعیف می‌کند. تجربهٔ ERTدر کره از این جهت منحصربه‌فرد است که ترکیبی از تجربهٔ مهاجران و اتباع خارجیِ فعال در تدریس EFL و کاهش جمعیت داخلی کره را دربر می‌گیرد (Moodie, 2022; Moodie, 2023).

کاهش جمعیت دانشجویان داخلی کره (Byun et al., 2011; Walton, 2020) نابرابری‌های اجتماعی ـ اقتصادی کشور، نیاز بیشتر به عدالت اجتماعی و اهمیت اتخاذ سیاست مهاجرتی بازتر را برای کاهش پیامدهای مسئلهٔ جمعیتی کره برجسته کرده است.

موضوع زمانی پیچیده‌تر می‌شود که بدانیم دانشگاه‌های کره نیز از روند جهانی تبدیل آموزش عالی به سازمان‌های سودمحور پیروی کرده‌اند؛ در این روند، دانشجویان و معلمان به مصرف‌کنندگان و مشتریان تبدیل شده و تمرکز بیشتری بر گسترش جهانی و بین‌المللی‌سازی شکل گرفته است.(Byean, 2015; Park, 2022)

مدرسان دانشگاهی EFL از کشورهای غربی جایگاه عجیبی دارند(Moodie & Greenier, 2024; West, 2019)؛ زیرا از امتیازات اجتماعی ـ اقتصادی برخوردارند؛ اما از نظر اجتماعی و حرفه‌ای از حقوق و جایگاه کامل خود محروم شده‌اند (Hwang & Yim, 2019; Sherman, 2022). مدرسان دانشگاهی EFL در پی تغییر نقش‌هایشان در دوران همه‌گیری و مواجهه با چالش‌های نهادی، با فشارهای فزاینده‌ای روبه‌رو شده‌اند.(Reyes & Lee, 2023)

مودی و گرینیر (۲۰۲۴) گزارش کردند که بسیاری از مدرسان EFL در کره از فقدان مشروعیت حرفه‌ای و احساس بیگانگی رنج می‌برند. آنان با پیروی از پیشنهاد مرسر (۲۰۲۳)، همچنین خواستار بررسی گستردهٔ عوامل منفی مؤثر بر بهزیستی معلمان در کره شدند.

بنابراین، با توجه به تداوم وخامت شرایط کاری و درنتیجه کاهش احساس بهزیستی معلمان، یک ضرورت اخلاقی وجود دارد که به صداهای این مدرسان به حاشیه رانده‌شده گوش داده شود و عواملی که بهزیستی آنان را تضعیف می‌کنند مورد توجه قرار گیرند. از این منظر، این مقاله با بررسی روایت‌های مدرسان EFL در سطح خردِ ذهنیت، به ادبیات موجود دربارهٔ بهزیستی معلمان کمک می‌کند.

در پاسخ به نگرانی فزاینده دربارهٔ بهزیستی معلمان(Martínez-Alba et al., 2022) ، این پژوهش می‌کوشد به این موضوع پی ببرد که مدرسان چگونه با چالش‌های حرفه‌ای و شخصی ناشی از چشم‌انداز در حال تغییر آموزش در کره مواجه شده‌اند. ادبیات موجود عوامل مؤثر بر بهزیستی آنان را مورد توجه قرار داده است؛ با این حال، بررسی ما از این ادبیات نشان داده است که دربارهٔ اقدامات فردی در پاسخ به عوامل موقعیتی مؤثر بر بهزیستی معلمان، بینش کافی وجود ندارد؛ بنابراین، لازم است کیفیت بیناذهنی داستان زندگی یک مدرس را بهتر درک کنیم.

با استفاده از روش‌شناسی تحلیل روایی (Kim, 2016; McAdams, 2008; Rodriguez-Dorans, 2023) و نظریهٔ «خودِ تحول‌یابنده(Bauer, 2021) «، بررسی روایی ما زمینه‌مندی گسترده‌تر و عمیق‌تری از تجربه‌های مدرسان EFL ارائه می‌دهد که بر پایهٔ آثار مرسر (۲۰۲۳) و مودی و گرینیر (۲۰۲۴) شکل گرفته است؛ هر دو پژوهشگر داستان‌های زندگی مدرسان EFL را بررسی کرده‌اند.

این پژوهش بازصورت‌بندیِ قوس روایی زندگی مدرسان EFL به‌عنوان داستان‌هایی از رشد شخصی و حرفه‌ای است. پژوهش حاضر می‌کوشد به پرسش زیر پاسخ دهد:

۳– پرسش پژوهش:

مدرسان EFL چگونه داستان‌های زندگی خود را روایت می‌کنند و این روایت‌ها چگونه تحول آنان را به‌عنوان افراد و مدرسان شکل داده و برای آنان معنادار می‌کنند؟

۴روش‌شناسی

۴–۱ طرح پژوهش

این مطالعه بر اساس رویکرد پژوهش روایی کیم (۲۰۱۶) طراحی شد؛ رویکردی که در آن داستان‌های زندگی معلمان به‌عنوان روایت‌هایی بالقوه آشکارکنندهٔ رشد شخصی مستند می‌شوند. برای گردآوری و تحلیل داده‌ها، رویکردی مبتنی بر زندگی‌نامه ضروری در نظر گرفته شد؛ زیرا این رویکرد امکان دستیابی به تجربه‌هایی ظریف، عمیق و سرشار از جزئیات را فراهم می‌کرد. ما به‌عنوان مدرسانEFL ، از تجربه‌های شخصی و حرفه‌ای خود برای شکل‌دهی به رویکردمان در این مطالعه بهره گرفتیم.

مصاحبه را با پنج پرسش کلی آغاز کردیم که با هدف برانگیختن مشارکت‌کنندگان به روایت و تأمل دربارهٔ زندگی خود طراحی شده بودند. بسیار مهم بود که مصاحبه برای مشارکت‌کنندگان به تجربه‌ای به‌یادماندنی تبدیل شود تا بتوانند اهمیت حرفهٔ خود را

به یاد آورند و فرایندی را که از طریق آن رشد کرده‌اند شناسایی کنند .(Bauer, 2021) مصاحبه را به‌گونه‌ای طراحی کردیم که مدرسان بتوانند خود را در جایگاه زندگی‌نامه‌نویس تصور کنند و داستان زندگی خود را روایت کنند. جدول ۱ پرسش‌های مربوط به داستان زندگی را ارائه می‌کند که با استفاده از دستورالعمل‌های پژوهش روایی کیم (۲۰۱۶) برای ایجاد گفت‌وگویی که مشارکت‌کنندگان را به بیان روایتی زندگی‌نامه‌ای ترغیب کند، تدوین شده‌اند.

جدول ۱. پرسش‌های مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته

۱. چگونه حرفهٔ خود را در زمینهٔ آموزش EFL آغاز کردید؟
۲. با توجه به مشاغل دیگری که می‌توانستید داشته باشید، چه عوامل انگیزشی باعث شدند افرادی مانند شما به فعالیت در حرفه EFL ادامه دهند؟
۳. قوس روایی حرفهٔ خود در زمینهٔ EFLرا چگونه توصیف می‌کنید؟
۴. چگونه خود را با تغییرات و چالش‌های تدریس EFL در کرهٔ جنوبی سازگار کرده‌اید؟
۵. اگر می‌توانستید پیش از آغاز حرفهٔ EFLبه خودِ جوان‌ترتان توصیه‌ای بدهید، چه می‌گفتید؟

اطلاعات مشارکت‌کنندگان

همهٔ مشارکت‌کنندگان در یک دانشگاه متوسط در کره مشغول به کار بودند (نگاه کنید به جدول ۱). اگرچه تفاوت‌های قابل‌توجهی از نظر سن، ملیت و قومیت میان آنان وجود داشت، بیشتر مشارکت‌کنندگان بیش از ۱۰ سال در کره زندگی کرده بودند. هر هشت مدرس بیش از یک دهه سابقهٔ تدریس EFL داشتند. جامعهٔ نمونه را معلمان باتجربه‌ای تشکیل می‌دادند که در تجربهٔ فرهنگی کره غوطه‌ور شده و ویژگی‌های مدرسان EFL برخوردار از امتیازات اجتماعی را دارا بودند.

اگرچه زنان و افراد رنگین‌پوست نیز در مطالعه مشارکت داشتند، نمونهٔ پژوهش بازتاب‌دهندهٔ جمعیت‌شناسی غالب مدرسان مرد سفیدپوست از کانادا، ایالات متحده، بریتانیا، استرالیا و آفریقای جنوبی بود .(Appleby, 2016) جمعیت نمونه با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معمول مدرسان EFL در کره مطابقت داشت.(Moodie, 2023)

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	نام	جنسیت	کشور مبدأ	سابقهٔ تدریس
1	Rachel	زن	بریتانیا	بیش از ۱۰ سال
2	Scott	مرد	ایالات متحده	بیش از ۱۰ سال
3	Dan	مرد	ایالات متحده	بیش از ۱۰ سال
4	Franz	مرد	استرالیا	بیش از ۱۰ سال
5	Clara	زن	ایالات متحده	بیش از ۱۰ سال
6	Melissa	زن	کانادا	بیش از ۱۰ سال
7	Robbie	مرد	ایالات متحده	بیش از ۱۰ سال
8	Maureen	زن	آفریقای جنوبی	بیش از ۱۰ سال

گردآوری داده‌ها

مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری هدفمند در مؤسسه‌ای که پژوهشگران در آن مشغول به کار بودند، انتخاب شدند. شرایط مشارکت در مطالعه عبارت بود از: تدریس تمام‌وقت در یک دانشگاه در کره برای دست‌کم پنج سال. حداقل سابقهٔ ۱۰ ساله در نظر

گرفته شد تا اطمینان حاصل شود که مشارکت‌کنندگان مدت کافی در کره زندگی کرده‌اند تا بتوانند توضیحی بسیار عمیق و سرشار از جزئیات دربارهٔ تجربه‌های خود، چه در زندگی حرفه‌ای و چه در زندگی خصوصی، ارائه دهند.

پژوهشگران از طریق سامانهٔ ایمیل دانشگاه، دعوت‌نامه‌ای برای همکاران ارسال کردند که در آن اطلاعات مربوط به مطالعه ارائه شده بود. پس از یک دوره سه‌ماهه برای جذب مشارکت‌کنندگان، هشت مدرس به دعوت‌نامه پاسخ دادند و با شرکت در پروژهٔ پژوهشی موافقت کردند. همهٔ مشارکت‌کنندگان به‌طور کامل دربارهٔ الزامات مشارکت در پروژه و آنچه از آنان انتظار می‌رفت آگاه شدند. پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، رضایت شفاهی و رضایت آگاهانه از همهٔ مشارکت‌کنندگان دریافت شد.

هر دو پژوهشگر در هر ۱۶ مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. در طول یک سال، با هر یک از هشت مشارکت‌کننده دو بار مصاحبهٔ رسمی انجام شد. اگرچه جلسات غیررسمی نیز برای ایجاد رابطه و اعتماد با مشارکت‌کنندگان برگزار شد (Kim, 2016)، دو مجموعه مصاحبه مربوط به داستان زندگی به صورت رسمی ضبط و تحلیل شدند.

هدف از انجام دو مجموعه مصاحبهٔ دوگانه بود. نخست، مصاحبهٔ اول ماهیتی کلی و گسترده داشت و مشارکت‌کنندگان بر اساس محرک‌های مصاحبه آزادی بیشتری داشتند تا دربارهٔ موضوعاتی که خود انتخاب می‌کردند صحبت کنند. دوم، مصاحبهٔ پیگیری امکان بررسی عمیق‌تر نکاتی را فراهم کرد که مشارکت‌کنندگان در مصاحبهٔ نخست توضیح داده بودند. در مصاحبهٔ دوم، پژوهشگران برای روشن‌سازی بیشتر و تأیید نکات و مفاهیم مهمی که در مصاحبهٔ اول مطرح شده بود، پرسش‌های پیگیری مطرح کردند.

هر مصاحبه حدود ۹۰ دقیقه تا دو ساعت طول کشید و هر دو پژوهشگر در طرح پرسش‌ها، هدایت گفت‌وگو با استفاده از محرک‌ها و یادداشت‌برداری مشارکت داشتند. همهٔ مصاحبه‌ها به صورت حضوری در دفتر نویسندهٔ دوم در دانشگاه انجام شدند. هر مجموعه مصاحبه، با توجه به زمان در دسترس مشارکت‌کنندگان، با فاصلهٔ یک تا دو هفته از یکدیگر انجام شد. مصاحبهٔ دوم با فاصلهٔ زمانی زیادی از مصاحبهٔ اول انجام نشد تا جزئیات مصاحبهٔ نخست همچنان تازه و برای بازگشت و بحث مجدد دربارهٔ آن‌ها در دسترس باشد.

مصاحبه‌ها با رایانهٔ قابل‌حمل پژوهشگر دوم ضبط و سپس توسط نویسندهٔ دوم به صورت دستی پیاده‌سازی شدند. پس از پایان هر مصاحبه، مؤلفه‌های اصلی روایت‌های مشارکت‌کنندگان در جلسه‌ای پس از مصاحبه، با همکاری هر دو پژوهشگر، خلاصه شد. افزون بر این، برای افزایش دقت و اعتبار، بررسی مشارکت‌کنندگان (*member checking*) به صورت شفاهی، حضوری یا از طریق ایمیل انجام شد. این فرایند اطمینان حاصل کرد که مشارکت‌کنندگان درک می‌کردند پژوهشگران داستان‌های زندگی آنان را چگونه فهمیده و تفسیر کرده‌اند.

نظریهٔ هویت روایی و رشد تحول‌آفرین

برای تبیین اینکه مشارکت‌کنندگان چگونه داستان‌های رشد خود را با واژگان خودشان بیان کردند، از دو چارچوب نظری استفاده کردیم. نخستین چارچوب، نظریهٔ داستان‌گویی و رشد شخصیت مک‌آدامز (۲۰۰۸) بود. مک‌آدامز (۲۰۰۸) نظریه‌پردازی می‌کند که ما خودمان را از طریق داستان‌گویی می‌شناسیم. فرض فلسفی این دیدگاه آن است که «خود» قطعه‌ای از داستان و خیال است و هویت شخصی یک داستان محسوب می‌شود.(McAdams & Dunlop, 2022)

ما خود را در داستان‌هایی که روایت می‌کنیم بازمی‌شناسیم. احساس ما از «خود» به‌عنوان یک «من» موجود، از سطح مجازی تخیل پدیدار می‌شود و از طریق تعاملات و مذاکره‌های ما با دیگران عینیت می‌یابد. «من» امری تک‌افتاده و منزوی نیست، بلکه محصولی برآمده از روابط به‌هم‌پیوسته و مورد مذاکره است؛ شخصیت فردی با جامعه و فرهنگ رابطه‌ای همزیستانه دارد (McAdams, 2008).

یکی از فرض‌های اساسی ما این بود که مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که کارکرد اجتماعی آنان عبارت است از مشارکت معنادار در رشد دیگران، یعنی دانشجویانشان و کمک به آنان برای رشد به‌عنوان انسان.(Bauer, 2021)

پس از پیاده‌سازی و بازخوانی متن مصاحبه‌ها، فرایند رسمی کدگذاری را آغاز کردیم. در برخی موارد، از فنون کدگذاری برگرفته از فرایند اکتشافی معنا در نظریهٔ مک‌آدامز (۲۰۰۸) استفاده کردیم و مضمون رستگاری را برجسته ساختیم (McAdams & McLean, 2013). هنگامی که مشارکت‌کنندگان در مسیرهای تأملی خود از کشمکش‌ها و شکست‌هایشان سخن می‌گفتند، واژه‌های کلیدی موجود در متن مصاحبه‌ها را که منعکس‌کنندهٔ نگاه خوش‌بینانه و تاب‌آوری آنان بود، علامت‌گذاری کردیم.

دومین چارچوب نظری بر مفهوم‌پردازی رشد شخصی مشارکت‌کنندگان تمرکز داشت. بر اساس دیدگاه‌های بائر (۲۰۲۱) دربارهٔ **رشد تحول‌آفرین**، داده‌ها را از منظر ساختار روایی رشد آنان بررسی کردیم. ساختار روایی رشد شخصی می‌تواند در بلوغ روان‌شناختی آشکار شود.(Bauer, 2021)

رشد تحول‌آفرین ساختاری مشخصاً اودایمونیک دارد که در آن فرد با یافتن معنا از طریق تعهد و الزام اخلاقی، به احساس عمیق‌تری از بهزیستی جمعی دست می‌یابد. هنگام تحلیل داده‌ها، به دنبال اپیزودهای روایی مشخصی بودیم که نشان دهند مشارکت‌کنندگان چگونه تشخیص داده‌اند تدریس آنان ممکن است از طریق خدمت به دیگران به رشد آنان کمک کرده باشد. این جهت‌گیری بر ارتباط همدلانهٔ ما با مشارکت‌کنندگان استوار بود و پیوند میان کارکرد اخلاقی مدرس و رشد شخصی او را برجسته می‌کرد.

هنگامی که داده‌ها را بررسی می‌کردیم، فاصلهٔ زمانی موجود میان تجربه و تأمل انتقادی، ما را نسبت به داستان‌گونگی ذاتی ساختارهای روایی مورد تحلیل آگاه کرد. «خودِ روایت‌کننده» با «خودی که تجربه می‌کند» یکسان نیست (Rodríguez-Dorans, 2023). این فاصله میان خودِ روایت‌کننده و خودِ تجربه‌کننده دارای مزیت عاملیت است: خودِ روایت‌کننده هنگامی آشکار می‌شود که فرد تجربه‌های خود را به یاد می‌آورد.(Rodríguez-Dorans, 2023)

ترکیب این رویکردهای متفاوت به تحلیل روایی، درک ما را گسترش داد. زندگی به‌مثابهٔ یک داستان، فرایندی از بازنگری و بازموضع‌گذاری است .(Pals, 2006) روایت‌هایی که مستند کردیم، کنش‌هایی اجرایی بودند که از جریان خام و بی‌وقفهٔ تجربه‌های آنی، نظمی ایجاد می‌کردند.

ما روایت‌ها را کدگذاری کردیم و در این فرایند، تفاوت میان خودِ روایت‌شده و خودِ تجربه‌شده را در نظر گرفتیم و برجسته ساختیم که مشارکت‌کنندگان ما هم عامل و هم شاهد بودند. روایت‌ها را به‌گونه‌ای تحلیل کردیم که پیچیدگی‌ها و حل‌وفصل‌ها را نشان دهند و قوس روایی داستان‌های زندگی مدرسان را به مضمون تبدیل کنیم. این داستان‌ها را به سازه‌های پردازش اکتشافی روایت (McAdams & Dunlop, 2022) و به زندگی‌ای که از طریق پیوندهای صمیمانه با دیگران و با جهان فرد دستخوش تحول شده است، مرتبط کردیم.(Bauer, 2021)

درنهایت، ۱۵ مقولهٔ روایی شناسایی کردیم و هنگامی که سه مضمون اصلی پدیدار شد، به اشباع رسیدیم. نویسندهٔ اول ۱۶ متن مصاحبه را کدگذاری و طبقه‌بندی کرد و سپس نویسندهٔ دوم آن‌ها را بررسی و تحلیل کرد. پس از تبیین این مضامین، نقش خود را به‌عنوان ویراستارانی شناختیم که به بازنگری و اصلاح روایت‌های مشارکت‌کنندگان کمک می‌کردند.(Kramer, 2000)

«بازروایت‌سازی» و موضع‌مندی

کرسول (۲۰۰۷) رویکردهای روایی را هم‌تألیف دانسته و آن‌ها را فرایندی مشارکتی برای نگارش مشترک با مشارکت‌کنندگان توصیف کرده است. از این منظر، ما نیز در «بازروایت‌سازی (*restorying*) «خاطرات مشارکت‌کنندگان نقش داشتیم (Creswell, 2007) و نسبت به فضای بیناذهنی‌ای که در آن روایت‌های افراد را تفسیر می‌کردیم، آگاهی پیدا کردیم.

کارکرد بیناذهنی ما به‌عنوان مفسران روایت، پیش‌داوری‌های ما را نیز دربر می‌گرفت .(Gadamer, 1975) ما بار تجربه‌های خود را به فرایند فهم و تفسیر داده‌ها وارد می‌کنیم؛ واقعیتی که پس از هر مصاحبه آشکارتر می‌شد. به ضبط‌ها گوش دادیم، یادداشت‌ها را دوباره خواندیم و تلاش کردیم در فرایند تفسیر، فاصله‌ای زمانی ایجاد کنیم.(Gadamer, 1975)

در جریان پیاده‌سازی و تفسیر، احساس کردیم که در حال پیوند دادن گذشته با حال هستیم. با الهام از فلسفه گادامر، دریافتیم که نقش ما در رویداد کلیِ امتزاج افق‌های مدرسان مختلف در سنت مشترکمان، نقشی کوچک است. همچنین دریافتیم که کارکرد ما در پاسخ دادن به یک پرسش، از تاریخی‌بودگی خودمان سرچشمه می‌گیرد(Gadamer, 1975) ، یعنی از تجربه تاریخی مشترکمان.

۵– یافته‌ها

در چارچوب مبانی نظری دو رویکرد پیش‌گفته، یعنی هویت روایی و رشد تحول‌آفرین، مضامین با استفاده از رویکرد تحلیل مضمونی براون و کلارک (۲۰۰۶) استخراج شدند.

در مرحلهٔ نخست، دو پژوهشگر به‌طور مستقل با متن مصاحبه‌ها آشنا شدند و کدهای اولیه را تولید کردند. هر دو نویسنده هنگام خواندن و کدگذاری مکرر متن‌ها، به‌طور فعال با داده‌ها درگیر شدند تا مضامین جدید را شناسایی کنند. پس از شناسایی نخستین مجموعهٔ مضامین، دو پژوهشگر با یکدیگر ملاقات کردند و دو مجموعهٔ مضمون را مقایسه و تحلیل کردند.

در این چرخهٔ کدگذاری، دو پژوهشگر به‌طور فعال دربارهٔ مضامین بحث کردند. این بحث‌ها موجب شد مضامین به‌طور مستمر بازبینی شوند. برخی مضامین حذف شدند، در حالی که برخی دیگر اضافه یا با یکدیگر ادغام شدند. مضامین جدید تعریف و برخی مضامین نیز نام‌گذاری مجدد شدند. کدگذاری زمانی پایان یافت که اشباع حاصل شد و هیچ مضمون جدیدی در داده‌ها آشکار نشد. چهار مضمون اصلی شناسایی‌شده در ادامه بررسی می‌شوند.

تغییر و رستگاری

برای بسیاری از مدرسان، تدریس EFL انتخاب نخست آنان نبود. هنگامی که این افراد در مقطع مهمی از زندگی خود قرار داشتند، فردی از اطرافیانشان یک فرصت شغلی را به آنان پیشنهاد می‌کرد. فرانتس، مدرس استرالیایی، توضیح داد که چگونه پیشنهاد یک شغل در یک آموزشگاه زبان در کره زندگی او را تغییر داد:

دلیل واقعی این بود که واقعاً مستأصل بودم. احساس می‌کردم دور شدن از جایی که در آن زمان در آن قرار داشتم، بسیار مهم است؛ باید خودم را از محیطی که در آن بودم خارج می‌کردم. کره عالی بود، چون فرهنگی کاملاً متفاوت داشت. چشمانم همیشه باز بود و همه‌چیز دائماً حواس مرا به خود جلب می‌کرد. این فرهنگ اروپایی نبود که با آن آشنایی داشتم. همین تازگی و نو بودن باعث می‌شد ذهنم دائماً متمرکز بماند.

روایت فرانتس شامل تکرارهای قابل‌توجه، نیاز به تغییر و احساس تازگی بود. او فرهنگ کره را با «دیگری» مرتبط می‌کرد؛ کره برای او نوعی حواس‌پرتی ضروری از خودش بود. ما در پی کشف حقیقت پشت میل فرانتس به رمانتیک‌سازی این تفاوت‌ها نبودیم. همین کافی بود که روایت او نشان دهد تدریس برایش راهی برای گریز بود و امکان بهبود وضعیت زندگی‌اش را فراهم می‌کرد.

مصاحبه‌کننده :اگر می‌توانستید به گذشته برگردید و با جوانی صحبت کنید که تازه تدریس EFL را آغاز کرده است، چه چیزی به او می‌گفتید؟

فرانتس :ممکن است ده سال گذشته را خراب کرده باشی. با این حال، در این مرحله می‌دانی که برای خودت کار درست را انجام داده‌ای و باید به خاطر آن شکرگزار باشی. به‌زودی با همسرت آشنا خواهی شد و او فوق‌العاده است. همه‌چیز خوب خواهد بود و دوباره می‌توانی دوست پیدا کنی.

فرانتس داستانی از رستگاری و قدردانی را روایت کرد. پیش از تدریسEFL ، فرانتس در شرایط روحی دشواری قرار داشت؛ کره به مقصدی اتفاقی تبدیل شد که در آن بتواند به انسان بهتری تبدیل شود. تدریس زندگی او را تغییر داد.

روایت زندگی مدرس دیگری نیز مضمون قدردانی را دربر داشت. داستان اسکات مزایای تدریس EFL را ثبت کرده بود. اسکات نیز مانند فرانتس با یک شهروند کره‌ای ازدواج کرده و دو دهه از عمر خود را به تدریس EFL اختصاص داده بود. برخلاف فرانتس، اسکات با فرهنگ کره آشنایی قبلی داشت.

با چند دانشجوی کره‌ای دوست شدم که دربارهٔ فرصت‌های شغلی در کره به من گفتند. با این ایده به کره آمدم که تدریس انگلیسی در اینجا به من امکان می‌دهد ضمن داشتن شغل و درآمد، برای یک حرفهٔ احتمالی آینده در رشتهٔ انسان‌شناسی نیز کار میدانی و مقدماتی انجام دهم.

داستان اسکات در تضاد مهمی با روایت فرانتس قرار داشت. اسکات پیش‌تر با کره‌ای‌ها تعامل داشت. حضور در کره فرصتی برای ادامهٔ علایق دانشگاهی او فراهم می‌کرد. تدریس EFL برای او یک تجربهٔ کاملاً نو نبود؛ اما مانند فرانتس، اسکات نیز حرفهٔ EFL خود را تا حد زیادی ابزاری می‌دید.

اسکات چنین تأمل کرد:

از کاهش وزن گرفته تا افزایش اعتمادبه‌نفس، تجربهٔ EFL من زندگی‌ام را از راه‌های بی‌شماری غنی کرده است؛ ضمن اینکه مقداری پس‌انداز هم به دست آوردم. خیلی زود مشخص شد که دیگر نمی‌توانم به زندگی قبلی‌ام برگردم. از آدم‌های اطرافم گرفته تا صدای درونم، می‌توانستم این کلمات را بشنوم: «برگرد و به کاری که انجام می‌دهی ادامه بده، چون این کار برای تو عالی است».

انتخاب واژگان اسکات انگیزهٔ اصلی بسیاری از مدرسان برای ادامهٔ تدریس را روشن کرد. برای اسکات، کره صرفاً مکانی برای فرار از گذشته نبود؛ تدریس و زندگی در آنجا زندگی بهتری نسبت به زندگی‌ای که در صورت ماندن در آمریکا می‌توانست داشته باشد، برای او فراهم کرد.

وقتی ۶۰ تا ۷۰ ساعت در هفته با دانشجویان بودم، ناراحت نمی‌شدم، چون بالاخره دیگر احساس نمی‌کردم بی‌پول هستم. در همین مدت، چند تن از استادان سابق انسان‌شناسی من در آمریکا با مشکلات مالی دست‌وپنجه نرم می‌کردند و هزینه‌های بالایی بر دوششان بود. من می‌توانستم از مسکن رایگان مدرسه استفاده کنم، مراقبت‌های پزشکی حرفه‌ای دریافت کنم، بدون ترس از جرم و جنایت زندگی کنم و به‌طور منظم بخشی از حقوقم را پس‌انداز کنم. البته معایبی هم وجود داشت: شوک فرهنگی مداوم، انزوا و نبود غذاهایی که دوست داشتم.

او همچنین گفت:

در روایت غالب کشورم تغییر بنیادینی رخ داده بود؛ از بحران‌های اقتصادی و افزایش شدید کم‌کاری و بیکاری گرفته تا آشفتگی اجتماعی و سیاسی.

روایت اسکات بینشی دربارهٔ ابعاد اجتماعی ـ اقتصادی زندگی مهاجران در اختیار ما قرار داد. تدریس EFL صرفاً به معنای غوطه‌ور شدن در یک فرهنگ جدید برای فرار نبود. برای اسکات، کره امکان دسترسی به خدمات اجتماعی بهتر را فراهم می‌کرد؛ این موضوع بخشی از روایت شخصی او را تغییر داده بود.

اسکات، با وجود تجربهٔ برخی مشکلات در فرایند ادغام فرهنگی، بر مزایای مبادله‌ای و عملی جابه‌جایی تمرکز داشت. او مجبور نبود آشفتگی و ناآرامی زندگی در آمریکا را تحمل کند و در عین حال توانست از موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی ممتازی برخوردار شود.

آزادی مالی نیز عنصری اساسی در داستان مورین بود. مورین مانند اسکات توضیح داد که دسترسی به مراقبت‌های بهداشتی باکیفیت‌تر یکی از دلایل مهم ماندن او در کره طی ۱۶ سال گذشته بوده است.

به رفتن به کشورهای دیگر فکر کرده‌ام؛ اما کره راحت است. به این فکر می‌کنم که ما بیمهٔ درمانی داریم. نظام بازنشستگی خوبی داریم و این مسئله بسیار مهم است، چون در آفریقای جنوبی چنین وضعی وجود ندارد و مردم هنگام انتظار برای دیدن پزشک جان خود را از دست می‌دهند. امنیت مسئلهٔ بسیار مهمی است. بیمهٔ درمانی بسیار مهم است. بازنشستگی بسیار مهم است.

روایت مورین توضیح می‌دهد که چرا یک زن ممکن است عزیزان خود را ترک کند و در فرهنگی متفاوت زندگی کند. کره مزایایی را ارائه می‌دهد که کشور مبدأ او نمی‌تواند فراهم کند. با گذشت زمان، دلایل بیشتری برای ماندن پیدا کرد؛ یا به تعبیر خود مورین، دلایل «بزرگ» بیشتری.

آفریقای جنوبی در مقایسه با کره وضعیت نامطلوب‌تری داشت. در حالی که اسکات و فرانتس روایت‌هایی از تحرک اجتماعی ـ اقتصادی رو به بالا ارائه کردند، داستان مورین بیشتر بر آرامش خاطر و دستیابی به امنیت شخصی تمرکز داشت.

با وجود تفاوت‌هایشان، هر سه مشارکت‌کننده از مزایای بلندمدت سخن گفتند. ماندن در کره برای فرانتس فرصت رستگاری، برای اسکات ارتقای موقعیت اجتماعی ـ اقتصادی و برای مورین یک وضعیت زندگی باثبات و امن فراهم کرد. این روایت‌ها لزوماً بازتاب‌دهندهٔ تجربهٔ اکثریت نیستند؛ با این حال، داستان‌های آنان می‌توانند توضیح دهند که چرا برخی مدرسان برای چنین مدت طولانی‌ای در کره مانده‌اند.

رشد به‌عنوان معلمEFL

مضامین و بحث پیشین دربارهٔ یافته‌ها، دیدگاه کسانی را گزارش کرد که از تدریس در کره سود برده‌اند. با این حال، روایت آنان کامل نبود؛ آن‌ها خرد تأملی نهفته در روایت‌های رشد را به‌طور کامل منتقل نمی‌کردند.

برای مثال، روایت مورین از رشد حرفه‌ای و شخصی، کاملاً فردمحور بود:

باید بگویم که حضور در اینجا به من اجازه داده است از نظر حرفه‌ای بسیار بیشتر رشد کنم تا اگر در آفریقای جنوبی مانده بودم. فرصت‌هایی در اختیارم قرار گرفت. دومین مدرک کارشناسی ارشدم را گرفتم و فرصت‌های بسیار خوبی برای رشد در حوزه‌های مختلف داشتم؛ حوزه‌هایی که فکر نمی‌کنم اگر در آفریقای جنوبی مانده بودم، دنبال می‌کردم.

روایت مورین رشد حرفه‌ای او را توصیف می‌کرد و بر دستاوردها و موفقیت‌هایی تمرکز داشت که در طول سال‌ها به دست آورده بود. با این حال، هنگام گفت‌وگو با مورین و بعدتر هنگام تحلیل سخنانش، روشن شد که روایت او فاقد نوعی نگرش اودایمونیک بود؛ نگرشی که ارتباط نزدیکی با رشد دادن دیگران یا به‌طور مشخص‌تر، کمک به رشد دیگران دارد.(Bauer, 2021)

داستان او عمدتاً دربارهٔ رشد فردی خودش بود و توجه گسترده‌تری به اینکه تدریس او چگونه به رشد دیگران کمک کرده است، نداشت؛ به عبارت دیگر، مورین رشد را عمدتاً در قالب توسعهٔ حرفه‌ای فردی و دستاورد شخصی تعریف می‌کرد و تأکید آشکار کمتری بر مشارکت در رشد دیگران داشت.

توجه به دیگران یکی از ویژگی‌های اساسی دیدگاه اودایمونیک است و داستان کلارا این ارتباط را به‌خوبی روشن کرد. کلارا در مقطع کارشناسی در رشتهٔ کسب‌وکار و حسابداری تحصیل کرده و سپس مدرک حقوق گرفته بود. با این حال، به دلیل علاقه‌اش به ادبیات، خود را در موقعیت تدریس یافت. پس از دو دهه تدریس، کلارا اعتراف کرد که هنوز نسبت به توانایی‌های خود اعتمادبه‌نفس کامل ندارد.

دانشجویانم من را به‌عنوان یک فرد و فضایی را که ایجاد می‌کنم دوست دارند. بازخوردهای خوبی دریافت می‌کنم؛ اما آن‌ها نمی‌توانند بهتر ارتباط برقرار کنند. ممکن است سه ترم پیاپی به یک دانشجو درس بدهم و خدا به من لطف کند که انگیزه و اعتمادبه‌نفس او را افزایش دهم. با این حال، او نتوانست خیلی بهتر ارتباط برقرار کند و این موضوع عمیقاً بر من تأثیر گذاشت.

کلارا نسبت به تلاش‌های خود برای ایجاد تأثیری مثبت بر دانشجویانش آگاه بود. با این حال، به دلیل وضعیت یک دانشجو احساس ناکافی‌بودن می‌کرد. او به توانایی ارتباطی آن دانشجو اهمیت می‌داد و برای آن دعا می‌کرد. سطح بالای وجدان حرفه‌ای او در نحوهٔ ایجاد عواطف مثبت در کلاس EFL آشکار بود.

وقتی احساس امنیت می‌کنیم، بهتر یاد می‌گیریم. من می‌توانم تکنیک تدریس را به یک علم تبدیل کنم؛ اما اگر دانشجویانم به اندازهٔ کافی از آن لذت نبرند، یاد نخواهند گرفت؛ بنابراین متوجه شدم که این مسئله بسیار مهم است؛ زیرا آنچه در درون شما اتفاق می‌افتد بر این تأثیر می‌گذارد که آیا می‌توانید چیزی را دریافت کنید و یاد بگیرید یا نه.

کلارا درک کرده بود که ایجاد محیطی امن برای تدریس ضروری است و امنیت و لذت دانشجویان خود را در اولویت قرار می‌داد. او نشان داد که حاضر است «منِ» خود را کوچک‌تر کند تا امنیت و یادگیری دانشجویانش را در اولویت قرار دهد؛ ویژگی‌ای که او را از سایر مشارکت‌کنندگان متمایز می‌کرد.

کلارا به‌عنوان یک زن سیاه‌پوست در کره، مواردی را تجربه کرده بود که برخی کره‌ای‌ها توانایی او را به دلیل سیاه‌پوست‌بودنش نادیده گرفته بودند. با این حال، این تجربه‌ها مانع از آن نشد که حضور و شخصیت خود را منبعی برای ایجاد نگرش مثبت بداند.

در طول سال‌ها، شخصیت من مهم‌ترین عامل بوده است. من در ژاپن، آفریقای جنوبی، سوئد، اسپانیا، آمریکا و کانادا زندگی کرده‌ام. چیزی که در هر مکانی که بوده‌ام بیش از همه برجسته بوده، شخصیت من است. موقعیت‌هایی را تجربه کرده‌ام که بر اساس قضاوت اولیهٔ افراد دربارهٔ قومیت شکل گرفته‌اند؛ آن‌ها فرض‌هایی می‌سازند و با من به شیوهٔ خاصی رفتار می‌کنند؛ اما این تجربه‌ها در اقلیت بوده‌اند.

اینجا در کره، مردم به من می‌گویند: «تو خیلی مهربانی. خیلی گشاده‌رویی.» در سال اولی که اینجا بودم، به یک سونا رفتم و مردم دربارهٔ ظاهر من کنجکاو بودند. می‌خواستند به من دست بزنند؛ به موهایم دست بزنند. من کم‌کم به این عادت کردم که جاذبهٔ گردشگری باشم و با آن مشکلی نداشته باشم، چون آن‌ها چنین تجربه‌ای نداشته‌اند. دوستانی داشته‌ام که وقتی به اینجا می‌آیند، همان‌طور که در آمریکا نگاه می‌کنند، به این مسئله نگاه می‌کنند: «چطور جرئت می‌کنند به موهایش دست بزنند؟»؛ اما دلیلش این است که آن‌ها نمی‌دانند. می‌خواهند بدانند.

اگرچه هویت نژادی کلارا تجربه‌های او را شکل داده بود، او شخصیت خود را عامل تعیین‌کننده در تدریسش روایت کرد. در طول سال‌ها، نگرش او نسبت به تدریس تحت هدایت یک الزام اخلاقی برای همدلی با دیگران و توجه به آنان قرار داشت.

او در دوران حضورش در کره، درک کرد که چگونه می‌توان کنجکاوی کره‌ای‌های محلی را از تعصب نژادی متمایز کرد. کلارا به جای آنکه از کنجکاوی کره‌ای‌ها احساس فشار کند، تلاش کرد تفاوتی را که برای آنان نمایندگی می‌کرد در بافت فرهنگ کره درک کند.(Bright, 2020)

کلارا از طریق عاملیت گفتمانی خود (Lim, 2020) حاضر بود افق دید دیگران را گسترش دهد و به رشد آنان کمک کند .(Bauer, 2021)این موضوع زمانی روشن شد که او دربارهٔ چگونگی وارد کردن زبان مادری دانشجویان به درس‌های خود تأمل کرد. او اعتراف کرد:

نشان دادن اینکه خودتان هم درگیر دشواری هستید، جالب است. دانشجویانم زمانی که من در زبان کره‌ای دچار مشکل می‌شوم، لذت می‌برند. وقتی تلاش می‌کنم چیزی را به کره‌ای هجی کنم یا بگویم و نشان می‌دهم که خودم هم در حال تلاش هستم، این کار به آن‌ها کمک می‌کند احساس کنند اشکالی ندارد که خودشان هم دچار مشکل شوند و باعث می‌شود احساس راحتی بیشتری کنند.

شهادت کلارا نشان می‌دهد که رشد یک مدرس می‌تواند از طریق نشان دادن آسیب‌پذیری خود حاصل شود. او با اعتراف به محدودیت خود در زبان کره‌ای، فضایی مثبت در کلاس زبان ایجاد کرد. اگرچه سایر مشارکت‌کنندگان نیز همین میزان توجه و مراقبت را نشان دادند، روایت کلارا زنده‌ترین تصویر از رشد روایی را ارائه کرد. روایت او بهزیستی دیگران را در اولویت قرار می‌داد.

موهبت و هزینهٔ مراقبت

در بخش‌های پیشین، داستان چهار مدرس را از منظر رشد آنان ارائه کردیم. شهادت کلارا نمونهٔ مشخصی از رشد اودایمونیک بود؛ دیگر مدرسان نیز کارکرد خود را با چنین اصطلاحاتی تفسیر کردند.

برای دن، مهم‌ترین مزایای مدرس EFL بودن عبارت بودند از ایجاد ارتباط با افراد در سه قاره و دریافت بازخورد مثبت از دانشجویان سابق. یک مدرس باتجربه دیگر نیز این احساس را تأیید کرد. رابی که ۲۵ سال در کره زندگی کرده بود، به‌طور مشابه از ملاقات با دیگران و کمک به آنان لذت می‌برد. او به ما گفت که دانشجویان برایش می‌نوشتند:

»معلم، خیلی ممنونم. شما در زبان انگلیسی به من کمک کردید«.

رابی با نگاه به گذشته گفت:

»من بسیار سپاسگزارم. همهٔ دانشجویان معلمانشان را به یاد نمی‌آورند؛ اما ظاهراً بعضی‌ها به یاد می‌آورند«.

ایجاد تفاوت در زندگی جوانان، در سخنان دیگر معلمان باتجربه نیز تکرار شد؛ معلمانی که با وجود دشواری‌ها و مشکلات کاری، به بهبود مهارت‌های زبانی دانشجویان خود افتخار می‌کردند. دشواری تدریس به زندگی آنان معنا و هدف می‌بخشید.

اسکات که چندین دهه در کره تدریس کرده است، انگیزه شخصی و حرفه‌ای خود را چنین توضیح داد:

من با صادقانه بودن در تعاملاتم با دانشجویان و ارائهٔ درس‌هایی معنادار و سازنده، میان جنبه‌های مختلف تدریس تعادل برقرار می‌کنم. وقتی شروع می‌کنم به سلام کردن به دانشجویانم هنگام ورودشان به کلاس، در لحظه‌ای قرار می‌گیرم که دانشجویان شایسته بهترین عملکرد من هستند. توجه کامل و بهترینِ خودم را در اختیار دانشجویان قرار دادن، شیوه‌ای است که از طریق آن در کار و زندگی‌ام معنا و ارزش ایجاد می‌کنم.

مدرسان باتجربه‌ای مانند دن، رابی و اسکات از مشاهده بهبود مهارت‌های زبانی دانشجویان خود لذت می‌بردند. خاطرات آنان بیانگر ارتباط شخصی عمیقی میان دو نسل از دانشجویان دانشگاهی کره بود. آنان روایت‌هایی مثبت از مراقبت، بخشندگی و دریافت پاداش در قبال تلاش‌های خود ارائه کردند.

در مقابل این داستان‌ها، ملیسا از تلاش خود برای تبدیل شدن به مدرسی الهام‌بخش سخن گفت؛ چالشی که بسیاری از ما می‌توانیم با آن همذات‌پنداری کنیم.

تدریس زبان انگلیسی می‌تواند ناامیدکننده باشد، چون بعضی از دانشجویان اصلاً نمی‌خواهند آنجا باشند. در چنین شرایطی کار می‌تواند بسیار دشوار باشد و تا حدی به این بستگی دارد که چه دانشجویانی در کلاس شما قرار می‌گیرند. کلاس‌های بسیار خوبی داشته‌ام با دانشجویانی که می‌خواستند انگلیسی یاد بگیرند؛ اما دانشجویانی هم داشته‌ام که نمی‌خواستند. آن‌وقت احساس می‌کنم دارم سرم را به دیوار آجری می‌کوبم.

شهادت ملیسا یک نمونه متضاد قانع‌کننده ارائه کرد. در حالی که کلارا، اسکات و دن دلایلی برای حفظ انگیزه خود پیدا کرده بودند، ملیسا تدریس EFL را به‌عنوان یک مانع توصیف کرد.

مشاهدهٔ رفتارهای حواس‌پرت و بی‌توجه دانشجویان، به‌ویژه دانشجویانی که تصور می‌کرد علاقه‌ای به یادگیری ندارند، موجب کاهش انگیزهٔ او می‌شد. داستان ملیسا چالش‌های عاطفی تدریس را به تصویر کشید؛ زیرا واکنش‌های دانشجویان تأثیر زیادی بر نگرش مثبت او داشت. این روایت توضیحی احتمالی برای فرسودگی شغلی معلمان ارائه می‌کند: ایجاد انگیزه و مراقبت از دانشجویانی که علاقه‌ای به یادگیری ندارند.

محدودیت‌های رشد به‌عنوان مدرس EFL

تدریس تحت تأثیر عوامل بیرونی‌ای قرار دارد که فراتر از کلاس درس هستند. کارلی، یک مدرس آمریکایی، یکی از مشارکت‌کنندگان جوان‌تر بود. هنگامی که دربارهٔ تجربهٔ تدریس خود از او سؤال شد، کارلی اعتراف کرد که از تدریس خسته شده است؛ زیرا احساس می‌کرد چالش چندانی وجود ندارد و فرصت‌های اندکی برای رشد در اختیارش قرار می‌گیرد.

به جایی رسیده‌ام که در یک سطح مشخص ارزیابی می‌شوم و دیگر به چالش کشیده نمی‌شوم. چیزی یاد نمی‌گیرم؛ نمی‌توانم مهارت‌هایم را ارتقا دهم. می‌دانید، این وضعیت انرژی زیادی از من می‌گیرد.

روایت کارلی شبیه روایت ملیسا بود؛ اما تفاوت آن در این بود که شهادت کارلی فاصلهٔ زیادی با رستگاری داشت. تدریس دیگر برای او حرفه‌ای والا نبود. این کار دیگر به رشد او کمک نمی‌کرد؛ بلکه احساس می‌کرد انرژی‌اش را تحلیل می‌برد و فقدان جهت و چالش، تأثیر منفی بر بهزیستی او داشت.

قضاوت کارلی دربارهٔ محدودیت‌های رشد تنها نمونهٔ موجود نبود. اگرچه بیشتر مشارکت‌کنندگان تدریس را، با درجات متفاوتی از اشتیاق، دوست داشتند، ریچل صریح‌ترین منتقد مسیر حرفه‌ای انتخاب‌شده خود بود.

مصاحبه‌کننده :اگر می‌توانستید به گذشته برگردید و دربارهٔ تدریس EFL به خودِ جوان‌ترتان چیزی بگویید، چه می‌گفتید؟

ریچل :نیا. کشور خودت آنقدر هم بد نیست. در ابتدا اینجا بد نبود؛ اما من فقط از این موضوع ناامیدم که هنوز اینجا هستم. قصد نداشتم چنین اتفاقی بیفتد. مشکل من این است که جاه‌طلب و سخت‌کوش هستم؛ اما نمی‌دانم با این ویژگی‌ها باید به کجا بروم. احساس می‌کنم کره جای خوبی برای افراد جاه‌طلب نیست. اینجا جای خوبی برای تحقق جاه‌طلبی‌های فرد نیست، به‌خصوص اگر کره‌ای نباشی.

تعدادی از مدرسان دربارهٔ میزان خستگی خود صحبت کردند و بسیاری از آنان ناامیدی خود را از مسیر آموزش EFL ابراز کردند. روایت‌های صریحی نیز وجود داشت که نشان می‌داد کووید-۱۹ وضعیت تدریس در کره را بدتر کرده است.

از میان هشت نفر، تنها ریچل به‌صراحت از پشیمانی سخن گفت؛ موضوعی که نقطهٔ مقایسهٔ مهمی با قوس‌های روایی رستگاری در داستان‌های فرانتس، اسکات، دن و کلارا فراهم می‌کند. داستان ریچل نشان می‌دهد که برای برخی مدرسانEFL ، کره هرگز به خانه تبدیل نخواهد شد و با افزایش سن آنان، انتخابی کمتر از ایده‌آل خواهد بود.

۶- بحث و بررسی

مدرسان EFL چگونه داستان‌های زندگی خود را روایت می‌کنند و این روایت‌ها چگونه تحول آنان را به‌عنوان افراد و مدرسان شکل داده و برای آنان معنادار می‌کنند؟

دو نوع متمایز از داستان زندگی مدرسان از مطالعهٔ ما پدیدار شد. نخست، مجموعه‌ای از روایت‌های خودمحورانه بود که رشد فردگرایانه را نشان می‌دادند؛ اما فاقد ویژگی‌های ساختارهای روایی رشد بودند.(Bauer, 2021)

فرانتس، اسکات و مورین نمونه‌هایی از روایت‌های رشد خودمحورانه بودند؛ افرادی که در عین حال از پیامدهای خوشایند و مساعد شرایط خود نیز بهره‌مند شده بودند.

در مقابل، مدرسانی مانند کلارا و دن ارتباطات قدرتمندی با دیگر معلمان، دانشجویان و ذی‌نفعان جامعه برقرار کرده بودند و سطوح بالاتری از بهزیستی را گزارش کردند.

یکی از بینش‌های ارزشمند دربارهٔ رشد تحول‌آفرین، تجربهٔ کلارا به‌عنوان یک مدرس سیاه‌پوست است. در مطالعهٔ روایی تیلور و همکاران (۲۰۱۹) دربارهٔ مدرسان شهری، نویسندگان شواهد روایی ارائه کردند مبنی بر اینکه معلمان می‌توانند از طریق پرورش نگرش‌های مثبت، شیوه‌های سرکوبگرانهٔ نهفته در نظام آموزشی استاندارد را کنار بزنند.

تیلور و همکاران (۲۰۱۹) زمینهٔ بیشتری برای درک سفر فرهنگی کلارا به‌عنوان یک مدرس آفریقایی‌تبار آمریکایی فراهم می‌کنند؛ با این حال، داستان کلارا فراتر از این بود. برخلاف کارلی یا ریچل، داستان کلارا نمونه‌ای عینی از چیزی است که آلکالا (۲۰۲۴) آن را **سخاوت پداگوژیک** می‌نامد.

نقطهٔ مقابل حماقت، هوش نیست؛ بلکه تمایل به گسترش افق دید دیگران است. کلارا به کنجکاوی کره‌ای‌ها دربارهٔ رنگ پوستش با تلاشی صادقانه برای ایجاد ارتباط پاسخ می‌دهد و میراث و پیشینهٔ قومی خود را با آنان به اشتراک می‌گذارد.

سخاوت و درک او درسی برجسته است که در تضاد آشکاری با روایت‌های اسکات و مورین قرار می‌گیرد؛ کسانی که تجربه‌های مثبت خود در کره را با اصطلاحاتی مبادله‌ای و نئولیبرالی تفسیر کردند .(Killam, 2023; West, 2019) در داستان کلارا، نوعی جهت‌گیری اودایمونیک وجود دارد که رشد او را هم‌زمان با این پرسش تفسیر می‌کند که چگونه می‌توان بهتر به دیگران خدمت کرد.

مثبت‌اندیشی کلارا در تضاد با شهادت‌های ریچل و کارلی قرار داشت؛ روایت‌هایی که سرشار از برداشت‌های منفی بودند. روایت‌های ریچل و کارلی یافته‌های مودی (۲۰۲۳) دربارهٔ ارتباط میان بهزیستی و تعهد حرفه‌ای را تأیید کردند.

ریچل، کارلی و تا حدی ملیسا دریافتند که چشم‌انداز آنان با حرفهEFL شان همخوانی ندارد. در مقابل، افرادی مانند کلارا و دن در خدمت به دیگران تاب‌آوری پیدا کردند. به جای احساس گیر افتادن(Moodie & Greenier, 2024) ، داستان رشد آنان با رشد دانشجویانشان پیوند خورده بود.(Bauer, 2021)

در مورد دن و کلارا، افتخار آنان از طریق تأثیر مثبت تدریسشان بر جامعه منعکس می‌شد .(Mairitsch et al., 2024) زبان آنان بیانگر برخورداری از منظرنگری، افزایش درک بین‌فرهنگی (Bauer, 2021) و آمادگی برای شاد بودن بود (Blake & Dewaele, 2023; Dewaele et al., 2022).

در حالی که فرانتس، اسکات و مورین قوس فردی بهبود شخصی را به تصویر کشیدند، داستان‌های دن و کلارا قوس اخلاقی زندگی یک مدرس را آشکار کردند: کار کردن بدون انتظار برای دریافت شناخت و آمادگی برای انجام کار بیشتر.

یافته‌ها نشان می‌دهند که چگونه برخی مدرسان EFL با اتخاذ رویکردی اخلاقی و اودایمونیک نسبت به کشور میزبان خود و با مراقبت از دانشجویانشان، داستان‌های مثبتی از زندگی خود روایت می‌کنند. این روایت‌ها در میان افزایش استرس و فرسودگی شغلی در حوزۀ آموزش، بر ضرورت پرورش نگرش مثبت تأکید دارند (Martínez-Alba et al., 2022; Mercer, 2023; Shen, 2022; Zhang & Hwang, 2021).

اگرچه ERT و کووید-۱۹ عوامل مهمی بودند، انتخاب معلم شدن تصمیمی تغییردهندۀ زندگی بود و تدریسEFL ، علی‌رغم تفاوت در خلق‌وخو، شخصیت و پیشینه، بخش مهمی از هویت مشارکت‌کنندگان را تشکیل می‌داد.

مشارکت‌کنندگان تعهدات حرفه‌ای خود را به‌عنوان مجموعه‌ای از رویدادهایی روایت کردند که رشد شخصی آنان را شکل می‌دادند .(McAdams & Dunlop, 2022) تلاش برای غلبه بر این چالش‌ها اهمیت بهزیستی معلمان را نشان می‌دهد (Martínez-Alba et al., 2022; Mercer, 2023)و آشکار می‌سازد که چگونه مدرس مهاجر EFL از طریق ایجاد تاب‌آوری و تعهد به پیشرفت تدریجی حرفۀ خود به بهزیستی دست می‌یابد.

در داستان یک مدرسEFL ، قوسی رستگارانه وجود دارد (McAdams & McLean, 2013) که هم داستان رشد شخصی است (Bauer, 2021) و هم بازتابی شخصی از کار عاطفیِ مدرس بودن.(Ghyasi & Gurbuz, 2023)

این روایت‌ها درستی درسی را که در مطالعات دیگر نیز یافت شده است تأیید می‌کنند: ترکیب مساعدی از راهبردهای مقابله‌ای و سازگاری، همراه با یک نظام حمایتی همه‌جانبه، تنظیم عاطفی سالم و سطوح بالاتر بهزیستی را تقویت می‌کند (Fan & Wang, 2022; Moè & Katz, 2021; Shen, 2022).

در مقایسه با مطالعات موجود، ما شواهد تأییدکننده‌ای یافتیم مبنی بر اینکه فرسودگی شغلی با بهزیستی پایین‌تر و بیزاری از تدریس همبستگی دارد .(Chang, 2022; Lee et al., 2021; Nazari et al., 2022; Zhang & Hwang, 2021) این روایت‌های منفی بینش‌هایی دربارۀ ارتباط میان استرس حرفه‌ای و تمایل به ترک حوزۀ آموزش ارائه می‌کنند (Samadi et al., 2020).

همچنین شایان توجه است که روایت‌های زنان حاوی عواطف منفی بیشتری هستند .(Pandero et al., 2022) ریچل و کارلی اعتراف کردند که احساس از دست دادن نشاط، مشارکت و هیجان را تجربه کرده‌اند .(Shen, 2022) تأملات آنان نشان‌دهندۀ ناهمخوانی میان علایق حرفه‌ای و شخصی است (Moodie & Greenier, 2024; Reyes & Lee, 2023; Samadi et al., 2020).

مردان روایت‌هایی سالم‌تر و شادتر ارائه کردند؛ به نظر می‌رسد فرانتس و اسکات به نوعی غرور حرفه‌ای (Mairitsch et al., 2024)و سازگاری فرهنگی دست یافته‌اند .(Croucher & Kramer, 2017) آنان به‌عنوان مردانی که با شهروندان کره‌ای ازدواج کرده‌اند، هویت‌هایی دارند که با ابعاد خانوادگی، زبانی، فرهنگی و حقوقی جامعۀ کره تلاقی پیدا می‌کند.

از منظری انتقادی، با وجود درجات متفاوت رضایت شخصی و حرفه‌ای، شهادت‌های شخصی نشان می‌دهند که ما همچنان با افزایش سن رشد می‌کنیم (Bauer, 2021) و مهاجران بلندمدت نیز رشد بین‌فرهنگی را تجربه می‌کنند.(Bright, 2020)

محدودیت‌ها

حجم نمونه هشت‌نفره برای تحلیل کیفی روایی مناسب است(Creswell, 2007)؛ اما ممکن است نمایندهٔ تجربه زیسته عمومی مدرسان EFL نباشد.

افزون بر این، روایت‌هایی که بررسی کردیم، تحت فرایند نوعی «هموارسازی روایی» قرار گرفته‌اند و ما گزارش‌های خوداظهارانه مشارکت‌کنندگان را با حسن نیت پذیرفته‌ایم.(Kim, 2016)

هر دو محدودیت، سوگیری انتخابی ما را آشکار می‌کنند؛ سوگیری‌ای که بر تحلیل ما تأثیر گذاشته است. همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، پیش‌داوری در کار ما حضور دارد (Gadamer, 1975) و تفسیر ما شکاف میان حقیقت و داستان را از میان نمی‌برد (Rodríguez-Dorans, 2023).

اگرچه این مطالعه گزارشی عینی نیست که بتوان آن را به جمعیت گسترده‌تر مدرسان EFL در کره و سراسر جهان تعمیم داد، به روایت بزرگ‌تری کمک می‌کند و بینش موردنیازی دربارهٔ گروهی از مدرسان ارائه می‌دهد که به نظر می‌رسد تعدادشان در حال افزایش است و درنتیجه، نیازهای آنان در آینده مستلزم توجه بیشتری خواهد بود.

۷– نتیجه‌گیری

روایت‌های ارائه‌شده در این مطالعه بینش‌هایی دربارهٔ ظرفیت‌ها و امکانات رشد به‌عنوان یک مدرس زبان فراهم می‌کنند؛ حتی در شرایطی که میزان منفی‌گرایی در این حوزه رو به افزایش است.

اگرچه عوامل بیرونی تجربهٔ ما از جهان را شکل می‌دهند، تأمل فردی دربارهٔ تأثیر اجتماعی خود، تمرینی کوچک اما حیاتی برای اعمال عاملیت شخصی است .(Bauer, 2021) از طریق این تأمل فردی، معلمان می‌توانند به خودشکوفایی و احساس عاملیت بیشتر برای بهبود شرایط شخصی و حرفه‌ای خود دست یابند.

این مطالعه پیامدهای مهمی دارد. نخست، باید معلمان تشویق شوند روایت‌های رشد خود را در محیط‌های شخصی یا حرفه‌ای با دیگران در میان بگذارند؛ زیرا نشان داده شده است که به اشتراک گذاشتن دشواری‌ها فضایی فراهم می‌کند که در آن معلمان بتوانند احساس عاملیت و تمایل خود را برای بهبود شرایط شخصی و حرفه‌ای‌شان نشان دهند.

از طریق چنین اقداماتی می‌توان احساس فرسودگی شغلی را کاهش داد. مؤسسات آموزشی در همهٔ سطوح می‌توانند از فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌ای برای معلمان بهره ببرند تا به آنان در افزایش نگرش مثبت، بهره‌وری و بهبود بهزیستی عاطفی و روانی کمک کنند.

از طریق چنین حمایت نهادی و آگاه ساختن معلمان از اهمیت کنش اودایمونیک، دستیابی به سطوح بالاتری از رضایت شخصی و حرفه‌ای و بهزیستی کلی می‌تواند به واقعیتی دست‌یافتنی تبدیل شود.

References

Alcalá, F. J. (2024). A pedagogy of generosity: On the topicality of Deleuze and Guattari's thought in the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory, 56*(3), 241–251. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2117027

Appleby, R. (2016). Researching privilege in language teacher identity. *TESOL Quarterly, 50*(3), 755–768. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesq.321

Bauer, J. J. (2021). *The transformative self: Personal growth, Narrative identity, and the Good Life*. Oxford University Press.

Blake, C. E., & Dewaele, J.M. (2023). Research on language teachers' emotional labor and emotional

well-being. A critical analysis and suggestions for further research. *The European Educational Researcher*, *6*(1), 43–59. https://doi.org/10.31757/euer.613

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bright, D. (2020). *Exploring Deleuze's Philosophy of Difference: Applications for Critical Qualitative Research.* Myers Education Press.

Byean, H. (2015). English, tracking, and neoliberalization of education in South Korea. *TESOL Quarterly*, *49*(4), 867–882. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tesq.257

Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, *62*, 431–449. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9397-4

Chang, H. (2022). Stress and burnout in EFL teachers: The mediator role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1–4. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880281

Chang, Y. (2020). Teacher reflection on emergency remote teaching during the coronavirus pandemic in a multicultural EAP classroom in South Korea. *Multimedia-Assisted Language Learning, 23*(3), 235–257. https://doi.org/10.15702/mall.2020.23.3.235

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Croucher, S. M., & Kramer, E. (2017). Cultural fusion theory: An alternative to acculturation. *Journal of International and Intercultural Communication*, *10*(2), 97–114. https://doi.org/10.1080/17513057.2016.1229498

Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behavior shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety, and attitudes/motivation: A mixed modeling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*, *0*(0), 1–23. https://doi.org/10.1177/13621688221089601

Dewaele, J.M., Chen, X., Padilla, A.M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, pp. 10*, 1–13. https://doi 10.3389/fpsyg.2019.02128

Fan, J., & Wang, Y. (2022). English as a foreign language teachers' professional success in the Chinese context: The effects of well-being and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-12. https://doi 10.3389/fpsyg.2022.952503

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method.* (Weinsheimer & Marshall, Trans, 2nd ed). Continuum.

Ghyasi, M., & Gurbuz, N. (2023). Emotional labor and emotional capital: An interpretive phenomenological analysis of teachers of English. *Plos One*, *18(*4), 1–21. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283981

Giroux, H. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, *74*(3), 184–196.

https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483897

Hwang, K., & Yim, S. Y. (2019). The negative influence of native-speakerism on the sustainability of linguistic and cultural diversities of localized variants of English: a study of local and expatriate teachers in South Korea. *Sustainability, 11*(23), 1–20. http://dx.doi.org/10.3390/su11236723

Heydarnejad, T., Zareian, G., Ghaniabadi, S., & Adel, S. M. R. (2021). Measuring language teacher emotion regulation: developing and validating the language teacher emotion regulation inventory at the workplace. *Frontiers in Psychology, 12,* 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708888

Killam, R. K. (2023). My high horse is dying: Agitating internalized neoliberalism in higher education with(out) compassion. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 23*(1), 35–61. https://doi.org/10.1177/15327086221107050

Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781071802861

Kramer, E. M. (2000). Cultural fusion and the defense of difference. In M. K. Asante & J. E. Min (Eds.), *Socio-cultural Conflict between African and Korean Americans* (pp. 183–230). University Press of America.

Lee, J. H., Lee, J., Jeong, S. H., Kang. S. B., Suh., S. Y., & Lee, S. H. (2021). Teacher's *perspectives* on challenges in the educational environment of public schools during the COVID-19 pandemic: A qualitative study in South Korea. *Rehabilitation Psychology Research, 28*(4), 125–144.

Lee, H., & Yin, J. (2021). "As a teacher, COVID-19 Means…": stories of how Asian *English* teachers developed resilience during the pandemic. *The Journal of Asia TEFL, 18*(3), 745–1070. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.3.2.764

Lim, T. (2020). *The Road to Multiculturalism in South Korea: Ideas, Discourse, and Institutional Change in a Homogenous Nation-State* (1st ed.). Routledge. htts://doi.org/10.4324/9781003035961

Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., Shin, S. & Mairi, S. (2024). "They Are our Future": *Professional* pride in language teachers across the globe. *TESOL Quarterly, 58*(2), 856–880. https://doi.org/10.1002/tesq.3259

Martínez-Alba, G., Pentón Herrera, L., & Trinh, E. (2022). Situating Teacher Well-Being in English Language Teaching. En Pentón Herrera, L.J., Martínez-Alba, G., & Trinh, E. (Eds.). *Teacher Well-Being in English Language Teaching*: An Ecological Approach (pp. 29–41). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003314936

McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. *Robins*, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242–262). The Guilford Press.

McAdams, D. P., & Dunlop, W. L. (2022). *The person: A new introduction to personality psychology*. John Wiley & Sons, Incorporated.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science, 22*(3), 233–238. https://doi.org/10.1177/0963721413475622

McAdams, D., & Olson, B. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61*(1), 517–542. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507

Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research, 27*(5), 1–24. https://doi.org/10.1177/1362168820973510

Moè, A., & Katz, I. (2021). Emotion regulation and the need for satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching, 27*(5), 370–387. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960

Moodie, I. (2023). Commitment to the profession of ELT and an organization: A profile of expat faculty in South Korea. *Language Teaching Research, 27*(1), 80–95.

Moodie, I. (2022). The well-being disparity among female and male expat English teachers in Asia. *Journal of Asia TEFL, 19*(2), 701–708.

Moodie, I., & Greenier, V. (2024). "I promised growing up I would not become a teacher": Exploring the career trajectory of a language teacher through Social Cognitive Career Theory. *TESOL Quarterly, 58*(1), 394–422. https://doi.org/10.1002/tesq.3235

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: University teachers' perspectives. *Asia-Pacific Education Researcher, 30*, 279–287. https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9

Nazari, F., Ghanizadeh, A. & Mirzaee, S. (2022). EFL teachers' coping strategies amidst the COVID-19 virtual education and their association with work engagement and teacher apprehension. *Educational Research Policy and Practice 22*, 1–22. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09317-0

Pals, J. L. (2006). Constructing the "Springboard Effect": Causal connections, self-making, and growth within the life story. In D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story: Creating self in the narrative* (pp. 175–199). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11414-008

Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E., & Díez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826828

Park, J. (2022). Foreign language education at the nexus of neoliberalism and coloniality: subjectivity in South Korean discourses of education reform. *Critical Inquiry in Language Studies, 19*(4), 336–354. https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2086553

Reyes, C., & Lee, J. E. (2022). The impact of emergency remote teaching on EFL instruction. *Journal of the Korea English Education Society, 21*(3), 103–124.

Reyes, C., & Lee, J. E. (2023). The factors affecting university teachers' perceptions of the EFL industry.

Journal of the Korea English Education Society, 22(2), 1–23.

Rodríguez-Dorans, E. (2023). *Narrative Portraits in Qualitative Research* (1st ed). Routledge.

Samadi, L., Sadegh, M., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2020). An investigation into EFL instructors' intention to leave and burnout: Exploring the mediating role of job satisfaction, *Cogent Education, 7*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1781430

Shen, G. (2022). Anxiety, boredom, and burnout among EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842920

Sherman, B. (2022). Unraveling the EFL expat: challenging privilege through borderlands and Asia as a method. *Asia Pacific Education Review, 24*, 239–250. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09790-5

Stewart, W., & Lowenthal, P. (2021). Distance education under duress: A case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(1), 5273–5287. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996

Taylor, K.M., Taylor, E.M., Hartman, P., Woodard, R., Vaughan, A., Coppola, R., Rocha, D.J., & Machado, E. (2019). Expanding repertoires of resistance: Teachers cultivating critical English language arts pedagogies through collaborative narrative inquiry. *English Teaching: Practice & Critique, 18*(2), 188–203. https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0114

Walton, J. (2020). The limits of "multiculturalism without diversity": multi-ethnic students and the negotiation of "difference" in South Korean schools. *Ethnic and Racial Studies, 43*(5), 835–853. https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1643034

West, G. B. (2019). Navigating morality in neoliberal spaces of English language education. *Linguistics and Education, 49*, 31–40. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.12.004

Yang, S., Azari Noughabi, M., Botes, E., & Dewaele, J.M. (2023). Let us get positive: How foreign language teaching enjoyment can create a positive feedback loop. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 13*(1), 17–38. https://doi.org/10.14746/ssllt.32358

Zhang, L., & Hwang, Y. (2021). Reconstruction of teacher identity amid the COVID-19 pandemic from examination of conflict-coordinated experiences of English language teachers. *Journal of the Korea English Education Society, 20*(3), 49–72. https://doi.org/10.18649/jkees.2021.20.3.49