Journal of Teaching Experiences

EISSN: 3115-8080

Lived Experiences of Arabic Language Teachers in Cultivating Dialogic Spaces and Realizing Existential Education: An Interpretative Phenomenological Analysis

Mohammad Yaaghobie[*1]

1. Assistant professor, Department of Arabic Language and Literature Education, Farhangian university, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

Article Type
Research Article

Article History
Received: 2026/02/14
Revised: 2026/07/08
Published:2026/9/16
PP: 1-19

Keywords:
Dialogic Spaces; Existential Education; Philosophical Hermeneutics; Interpretative Phenomenological Analysis (IPA); Arabic Language Pedagogy; Farhangian University; Teacher Lived Experience

1 .Corresponding author
m.yaaghobie@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Background and Objectives: For decades, Arabic language instruction in both Iranian secondary schools and higher education institutes—specifically Farhangian University_has remained entrenched within transmissive, grammar-translation, and rigid text-centric paradigms. Within this structural calcification, language is predominantly reified as an abstract repository of morphological rules and static syntactical structures, estranged from its authentic living, communicative, and existential dimensions. This pedagogical mechanization fosters widespread communicative apprehension, instrumental passivity, and alienating learning environments. While contemporary educational theory increasingly advocates for humanistic paradigms, there remains a pronounced scarcity of phenomenological inquiry into how language educators in teacher education navigate structural rigidities to cultivate authentic interpersonal dialogue. Grounded in the complementary philosophical foundations of Gadamerian philosophical hermeneutics (*fusion of horizons*), Heideggerian existential phenomenology (*Dasein* and *being-in-the-world*), and Bakhtin's polyphonic dialogism, this study sought to illuminate the lived experiences of Arabic language teachers in creating dialogic spaces. Specifically, it aimed to decipher the existential modalities through which educators transform oppressive pedagogical encounters into sites of mutual understanding, identity reformation, and existential flourishing.

Methodology: To capture the depth and idiosyncratic nuances of human experience, this study employed a qualitative research design rooted in Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The target population comprised Arabic educators in western Iran (Kurdistan Province). A purposive, homogeneous sampling strategy yielded twelve participants (seven university lecturers from Farhangian University and five experienced secondary school teachers; 10 males, 2 females; teaching experience spanning 5 to 30 years). All participants held doctoral degrees in Arabic Language and Literature or related educational fields, ensuring a rich epistemological reflexivity. Data generation was executed primarily through in-depth, semi-structured, one-on-one phenomenological interviews lasting approximately 60 to 90 minutes. These interviews were

supplemented by pedagogical artifacts (lesson plans, reflective syllabi) and four naturalistic classroom observations to achieve robust data triangulation. Methodological rigor was maintained using the six-stage analytic framework formulated by Smith, Flowers, and Larkin (2009): immersive reading, initial exploratory commenting, developing emergent themes, searching for connections across emergent themes, moving to the next case, and synthesizing cross-case patterns. Trustworthiness was established through Lincoln and Guba's evaluative criteria, incorporating participant member checking, extensive peer debriefing, external phenomenological auditing, and a continuous bracketing reflexive journal to monitor researcher pre-understandings.

Findings: Analysis of the teachers' narratives crystallized into five central, interconnected superordinate themes that elucidate the existential journey of pedagogical transformation:

1. **The Teacher's Openness to the Other as an Existential Catalyst:** Cultivating a dialogic space originates within the teacher's deliberate ontological stance. Participants articulated this as an intentional suspension of epistemic hegemony and authoritative infallibility, choosing vulnerability and receptive listening that invite the student to emerge not as an epistemic vessel, but as an authentic human subject (*Dasein*).
2. **The Classroom as a Polyphonic Arena:** Transcending monologic instruction, participants systematically decentered authoritative discourse by introducing controversial texts, dialectical inquiries, and lived cultural dilemmas. The classroom was reconstituted into a Bakhtinian polyphony where heteroglossic voices, divergent student interpretations, and divergent worldviews met in respectful dissonance.
3. **Quiet Pedagogical Resistance against Bureaucratic Enclosure:** Educators encountered persistent friction between institutional pressures- standardized testing regimes, predetermined syllabi, and administrative oversight_and their dialogic convictions. They engaged in creative, micro-level strategies of "pedagogical quiet resistance," carving out informal liminal spaces within rigid institutional constraints to preserve authentic conversational engagement.
4. **Dissolution of Communicative Anxiety and Cultivation of Mutual Trust:** A palpable outcome of sustained dialogism was the attenuation of foreign language anxiety. When grammatical infallibility ceased to be the sovereign metric of competence, students transitioned from paralysis and self-censorship to relational safety, recognizing errors not as deficits, but as hermeneutic bridges toward shared insight.
5. **Dialogue as an Existential Space for Identity Reconstruction:** The dialogic encounter acted as an ontological crucible. Both educators and students experienced significant identity shifts; language shifted from an alien curriculum into a personal vehicle for self-actualization, critical self-interrogation, and communal meaning-making.

Discussion and Conclusion: The findings demonstrate that dialogic space in language pedagogy is fundamentally not an instructional technique, rhetorical strategy, or instrumental toolbox; rather, it constitutes an *existential mode of being* (*modus vivendi*) within the educational life-world (*Lebenswelt*). The inquiry reveals that when teachers reconceive

pedagogical relations from an instrumental “I–It” dynamic into a genuine Buberian “I–Thou” encounter, the pedagogical triangle_teacher, student, and text_is profoundly transfigured. The text ceases to function as a dogmatic boundary and becomes a hermeneutic conversational partner, facilitating the Gadamerian fusion of horizons. This study offers crucial theoretical and practical contributions to teacher education and curriculum reform. It underscores that educational policymakers and teacher education programs, particularly within Farhangian University, must re-evaluate instrumental and purely technical pedagogical paradigms. Fostering existential dialogism necessitates restructuring teacher preparation curricula to integrate phenomenological reflexivity, emotional attunement, and dialogic competence alongside disciplinary content knowledge. Ultimately, by shifting the pedagogical paradigm from rote syntactical mastery to an existential encounter, Arabic classrooms can transcend mechanical utility and become vibrant sanctuaries of human flourishing, critical emancipation, and meaningful interpersonal connection.

Citation: **Yaaghobie, M. (2026). Lived Experiences of Arabic Language Teachers in Cultivating Dialogic Spaces and Realizing Existential Education: An Interpretative Phenomenological Analysis.Teaching Experiences, 4 (2) 1-19** **10.48310/jte.2026.22443.1215**

تجربه زیسته معلمان زبان عربی در خلق فضاهای گفت و گویی

مقاله پژوهشی

محمد یعقوبی*[1]،

1 استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی 14665-889 تهران، ایران ، 0000-0003-1274-6953

چکیده

نوع مقاله
مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۴/۱۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۶/۲۴
شماره صفحات:۱۹-۱

واژه‌های کلیدی:
فضاهای گفت‌وگویی؛ آموزش وجودی؛ هرمنوتیک فلسفی؛ تحلیل پدیدارشناختی تفسیری (IPA)؛ آموزش زبان عربی؛ دانشگاه فرهنگیان

1. نویسنده مسئول
m.yaaghobie@cfu.ac.ir

پیشینه و اهداف: با وجود تأکید فزاینده بر رویکردهای معناگرا و ارتباطی در تعلیم و تربیت زبانی، کلاس‌های زبان عربی در دانشگاه‌ها و مدارس، همچنان در بسیاری از موارد، تحت تأثیر الگوهای آموزشی صلب، متن‌محور و فاقد ماهیت گفت‌وگویی قرار دارند. استمرار این روش‌های سنتی، هویت حرفه‌ای معلمان را تضعیف کرده و امکان ظهور حضور و بودنِ اصیل دانش‌آموزان را محدود می‌سازد. پژوهش حاضر با هدف فهم پدیدارشناختی تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان زبان عربی از فرایند خلق فضاهای گفت‌وگویی و بررسی امکان تحقق آموزش وجودی در کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان و مدارس دولتی انجام شده است.

روش‌ها: روش این پژوهش با رویکردی کیفی و با تکیه بر هرمنوتیک فلسفی و پدیدارشناسی تفسیری انجام گرفت. هدف آن، فهم معنای تجربه‌ی مورد مطالعه از منظر معلمان بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش را هفت مدرس زبان عربی دانشگاه فرهنگیان و پنج معلم مدرسه تشکیل دادند که دارای مدرک دکتری و سابقه‌ی تدریس دانشگاهی بودند. سابقه‌ی تدریس آنان بین ۵ تا ۳۰ سال متغیر بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از تحلیل پدیدارشناختی تفسیری (IPA)، بر اساس الگوی اسمیت و همکاران، تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های تحلیل تجارب مشارکت‌کنندگان به شناسایی پنج مضمون محوری انجامید:۱. کشمکش میان ساختارهای آموزشی صلب و اشتیاق به گفت‌وگو؛۲. بازتعریف نقش معلم در مقام هم‌سفر وجودی. ۳. گذار رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز از انتقال صرف دانش به سوی فهم مشترک. ٤. پدیدارشدن کلاس درس به‌مثابه‌ی عرصه‌ای برای گشایش امکان‌های وجودی. ٥. رهایی از سلطه‌ی متن و باز احیای زبان به‌عنوان گفتمانی موجود و زنده.

نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فضاهای گفت‌وگویی صرفاً مجموعه‌ای از متون یا راهبردهای آموزشی نیستند، بلکه بیانگر نوعی شیوه‌ی بودن در کلاس درس‌اند. چنین رویکردی زمینه را برای شنیده‌شدن صدای دانش‌آموز، تکوین و بسط هویت معلم، و شکل‌گیری معنایی مشترک فراهم می‌آورد. بر پایه‌ی دیدگاه‌های آموزش وجودی در اندیشه‌ی هایدگر و باختین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تحقق آموزش وجودی در کلاس‌های زبان عربی امکان‌پذیر است؛ هرچند تحقق آن اساساً به بازآرایی رابطه‌ی گفت‌وگویی میان معلم، دانش‌آموز و متن وابسته است.

استناد: یعقوبی، محمد . (۱٤۰٥). **تجربه زیسته‌ی معلمان زبان عربی در خلق فضاهای گفت‌وگویی،** ***نشریه تجارب معلمی.*** ٤ (۲)، ۱۹-۱
jte.2026.22443.1215/10.48310

CC BY NC

مقدمه

روش‌های تدریس، علی‌رغم جایگاه بنیادین در نظام‌های آموزشی، با مسائل و پیچیدگی‌های مداوم در سطح جهانی روبرو بوده است. آموزش زبان عربی در ایران طی دهه‌های اخیر با چالش‌های ساختاری، روش‌شناختی و هویتی متعددی مواجه بوده است؛ چالش‌هایی که نه تنها فرایند یادگیری را دشوار کرده، بلکه امکان تجربه "یادگیری اصیل" را نیز برای دانشجو محدود ساخته است. اگرچه اسناد بالادستی و برنامه‌های رسمیِ آموزش زبان، بر نقش ارتباط، معنا، تعامل و گفت‌وگو تأکید دارند، اما واقعیت متداول کلاس‌های عربی نشان می‌دهد که محوریت اصلی هنوز بر متن‌خوانی، ترجمه، تکلیف‌محوری و ارزشیابی‌های حفظ‌محور باقی مانده است(رنجبر و دیگران، ١٤٠٤). چنین الگوهایی، فضای کلاس را از امکان گفت‌وگو تهی کرده و زیست‌جهان معلم و دانشجو را در قالبی ایستا و تک‌سویه محدود می‌سازد؛ امری که با ماهیت زنده، پویا و بیناسوژه‌ای زبان ناسازگار است. در این میان، مفهوم "فضای گفت‌وگویی" به‌عنوان ایده‌ای نوظهور در فلسفه آموزش و زبان‌آموزی، فرصتی فراهم می‌آورد تا کلاس درس نه به‌عنوان "جایگاه انتقال"، بلکه به‌مثابه "میدان ظهور" معنا و تجربه فهمیده شود؛ فضایی که در آن معلم و دانشجو هم‌زمان سوژه و مخاطب‌اند و فهم در دل تعامل شکل می‌گیرد (گادامر، ٢٠٠٤: ٦٥). ازاین‌رو، توجه به تجربه زیسته معلمان در خلق چنین فضاهایی، دریچه‌ای تازه به سوی شناختِ امکان‌مندی‌های تربیت وجودی در کلاس درس می‌گشاید. بسیاری از معلمان عربی این دانشگاه، سال‌هاست با شکاف میان "آنچه باید باشد" و "آنچه هست" دست‌وپنجه نرم می‌کنند؛ این شکاف در قالبِ تضاد میان ساختارهای رسمی و ضرورتِ گفت‌وگو نمود می‌یابد؛ وضعیتی که متأثر از عواملی نظیر محدودیت زمانی، سازوکارهای ارزشیابی و فرهنگِ آموزشی است. همین شکاف، زمینه‌ای فراهم کرده است تا تجربه آنان به‌مثابه "دانش پنهان حرفه‌ای" مورد مطالعه پدیدارشناسانه قرار گیرد(الخلیل، ٢٠١٨: ٥٦).
مقدمه این پژوهش از یک پرسش کلیدی آغاز می‌شود: "معلمان زبان عربی، چگونه خلق فضاهای گفت‌وگویی را تجربه می‌کنند و این تجربه چه نسبتی با تربیت وجودی دارد؟" این پرسش، در ظاهر ساده است؛ اما در عمق خود، لایه‌هایی از تجربه حرفه‌ای، هویت آموزشی، فهم از زبان، نگرش به یادگیری و مواجهه معلم با متن و دانشجو را دربر می‌گیرد. هر کدام از این لایه‌ها، بیانگر شیوه‌ای‌از بودن در کلاس درس‌اند و می‌توانند امکان‌ها و محدودیت‌هایی را برای تربیت وجودی فراهم سازند (به رقم، ١٤٠٠: ٣٤). اهمیت این پژوهش در آن است که به‌جای پرداختن به روش‌ها و تکنیک‌های تدریس، به "چگونه زیستنِ معلم" در کلاس توجه می‌کند؛ رویکردی که با مبانی پدیدارشناسی وجودی هایدگر و هرمنوتیک فلسفی گادامر همخوان است. در این رویکرد، معلم صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه "هم‌سفر" دانشجو در مسیر تجربه زبان و معنا است. ایجاد محیط کار معنوی با استفاده از عوامل فردی و سازمانی می تواند منجر به بهبود عملکرد منابع انسانی سازمان شود و بهبود عملکرد منابع انسانی نیز باعث بهبود عملکرد سازمان خواهد شد (عرب و همکاران، ١٤٠٣: ١٦). بنابراین مقدمه حاضر، زمینه را برای ورود به مسئله اصلی، ضرورت پژوهش، پیشینه، روش‌شناسی و یافته‌ها فراهم می‌کند. دلایل زیادی برای کاهش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. حجم بالای کتب درسی، تأکید بر حافظه محوری و دوری از فعالیتهای اجتماعی و عملی و رفتار خشونت آمیز معلمان است (توکلی و همکاران، ١٤٠٠: ٣٤). با آن‌که اسناد رسمی و برنامه‌های درسی بر نقش ارتباط، تعامل و معنا در یادگیری زبان تأکید دارند، اما بیشتر کلاس‌های عربی همچنان به‌صورت متن‌محور، معلم‌محور و مبتنی بر انتقال یک‌سویه اطلاعات اداره می‌شوند. این وضعیت، امکان ظهور گفت‌وگو را محدود و تجربه زیسته دانشجو را به سطح پاسخ‌گویی و انجام تکالیف تقلیل می‌دهد؛ امری که با ماهیت زنده و بیناسوژه‌ای زبان ناسازگار است (باختین، ١٣٨٧: ٧٧). بحران اصلی در این میان آن است که گفت‌وگو در آموزش زبان عربی اغلب به یک مهارت تکنیکی یا مرحله‌ای از درس تقلیل می‌یابد، نه یک افق تربیتی. معلمان نیز با وجود آگاهی از اهمیت گفت‌وگو در عمل با موانعی مواجه‌اند که امکان خلق چنین فضایی را محدود می‌کند؛ از جمله ساختارهای صلب برنامه درسی، الگوهای ارزشیابی سنتی، محدودیت زمانی، انتظارات رسمی دانشگاه و سلطه نگاه متن‌محور.(حسنی و دیگران، ١٤٠٣: ١٢٠). با وجود این چالش‌ها، برخی از معلمان تلاش می‌کنند فضاهایی متفاوت بسازند؛ فضاهایی که در آن دانشجو نه دریافت‌کننده منفعل، بلکه شریک گفت‌وگو و هم‌سفرِ معنایی است. اما معنای واقعی این تجربه چیست؟ معلمان خلق چنین فضاهایی را چگونه زیست می‌کنند؟ چه موانع، چه فرصت‌ها و چه دگرگونی‌هایی در این مسیر برای آنان رخ می‌دهد؟ و مهم‌تر از آن، این تجربه چه نسبتی با «تربیت وجودی» دارد؟ تربیت وجودی، برخلاف رویکردهای رفتارگرایانه یا مهارت‌محور، بر رشد وجودی دانشجو، بیداربودن نسبت‌به خود، گشودگی نسبت‌به دیگری و توانایی بودن در موقعیت‌های زبانی اصیل تأکید دارد (گادامر، ٢٠٠٤: ٨٦ هایدگر، ١٣٨٧: ٩٨). از این منظر، خلق فضاهای گفت‌وگویی نه یک روش آموزش، بلکه «فراهم‌کردن امکانِ بودن» برای دانشجو است. پژوهش‌های پیشین بیشتر بر روش‌های تدریس،

کتاب‌های درسی، یا مدل‌های ارزشیابی تمرکز داشته‌اند و کمتر به تجربه زیسته معلم به‌عنوان "فاعل گفت‌وگومندی" پرداخته‌اند. خلأ مطالعات عمیق پدیدارشناختی در آموزش زبان عربی، ضرورت انجام این پژوهش را دوچندان می‌کند (الجابری، ۲۰۰۹: ۱۲). این پژوهش بر آن است تا با رویکرد پدیدارشناسی تفسیرگرانه، معنای تجربه معلمان از خلق فضاهای گفت‌وگویی را آشکار سازد و پیامدهای تربیتی آن را تحلیل کند. بیان مسئله این پژوهش، بر این باور استوار است که برای فهم تحولات شیوه‌ی آموزش در تعلیم زبان عربی، باید از سطح روش‌ها و تکنیک‌ها فراتر رفت و به «زیست‌جهان معلم» وارد شد؛ جایی که معنا، هویت، احساس، محدودیت و امید در هم تنیده‌اند. مسئله اصلی این پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: "معلمان زبان عربی خلق فضاهای گفت‌وگویی را چگونه تجربه می‌کنند، چه معنایی برای آنان دارد و چگونه با امکان‌مندی‌های تربیت وجودی پیوند می‌خورد؟". اهمیت این پژوهش از چندین جهت قابل‌توجه است. نخست آن‌که آموزش زبان عربی در ایران، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، با وجود تأکیدات اسناد رسمی، هنوز نتوانسته است الگوی آموزشی مبتنی بر گفت‌وگو را به‌طور واقعی محقق سازد. آموزش زبان عربی همچنان تحت سلطه‌ی رویکردی ابزارگرایانه قرار دارد که با اولویت‌بخشیدن به اصالت متن بر اصالتِ معنا، امکانِ تعاملِ اصیل میان معلم و دانش‌آموز را دچار چالش ساخته است. دوم آن‌که مفهوم "فضای گفت‌وگویی" در مطالعات تربیتی و فلسفه آموزش، جایگاهی بنیادین دارد. در حالی که گادامر (۲۰۰۴) در هرمنوتیک فلسفی خود، گفت‌وگو را افقِ بنیادینِ تکوینِ فهم می‌داند، باختین (۱۳۸۷) نیز در تبیینِ «دیالوژیسم»، اگرچه خاستگاهِ نظری خود را در تحلیلِ ساختارهای رمانِ چندصدایی جستجو می‌کند، اما در نهایت، آن را به مثابه‌ی یک اصلِ هستی‌شناختی و شیوه‌ی بودنِ انسان در جهان (Being-in-the-world) تعریف می‌کند. از منظر باختین، ماهیتِ سوژه، گره‌خورده با حضور «دیگری» است؛ امری که نه تنها در ساحت رمان، بلکه به عنوان یک دلالتِ تربیتی، مبنای اصلی تعامل در کلاس درس را شکل می‌دهد. سوم آن‌که تربیت معلم یکی از حوزه‌های کلیدی تحول در نظام آموزشی است. دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد اصلی تربیت معلمان آینده، نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به رویکردهای تدریس دارد. چهارم آن‌که پژوهش حاضر به خلأ مطالعات کیفیِ عمیق در حوزه آموزش زبان عربی پاسخ می‌دهد. همان‌گونه که ون‌مانن (۱۴۰۳) تأکید می‌کند، فهم پدیدارشناسانه تجربه معلم، می‌تواند به کشف لایه‌هایی از معنا منجر شود که در پژوهش‌های کمی و حتی کیفیِ سطحی پنهان می‌مانند. در نهایت، اهمیت پژوهش از منظر تربیت وجودی نیز برجسته است. تربیت وجودی بر گشودگی، اصالت، مسئولیت‌پذیری‌وتوانایی "بودن با دیگری" تأکید دارد (هایدگر، ۱۳۵۹: ۲۳٤). چارچوب نظری این پژوهش بر سه ستون اصلی استوار است: الف: هرمنوتیک فلسفی گادامر و مفهوم "فهم به‌مثابه گفت‌وگو". ب: پدیدارشناسی وجودی هایدگر و بحث «بودن-با» و امکان‌مندی. ج: فلسفه گفت‌وگومندی باختین و چندصدایی بودن زبان. این سه مبنا یک شبکه مفهومی واحد فراهم می‌کنند که از طریق آن می‌توان معنای تجربه معلمان را در خلق فضاهای گفت‌وگویی تفسیر کرد. الف: هرمنوتیک فلسفی و گفت‌وگومندی فهم**:** گادامر در کتاب "حقیقت و روش" (۲۰۰٤) گفت‌وگو را بستر اصلی پدیدآمدن فهم می‌داند و باور دارد که فهم نه یک عمل فردی، بلکه رخدادی بیناسوژه‌ای است. در کلاس زبان، این رویکرد به معنای شکستن سلطه تک گویی و تبدیل کلاس به فضایی است که در آن افق‌های معلم و دانشجو در هم تداخل می‌یابند. گادامر معتقد است که "فهم همواره یک واقعه است" و این دقیقاً همان چیزی است که بسیاری از معلمان عربی تلاش می‌کنند در کلاس تجربه کنند. **ب:** پدیدارشناسی وجودی و امکان‌مندی‌های بودن**:** هایدگر (۱۳۵۹) زبان را خانه بودن معرفی می‌کند و بر این نکته تأکید دارد که دازاین(being there) تنها در بستر "بودن-با" می‌تواند معنای خود را بازیابد. بر این اساس، کلاس زبان عربی زمانی به فضای تربیت وجودی تبدیل می‌شود که رابطه معلم–دانشجو از انتقال دانش به "بودن-با-هم" تغییر کند. ج: گفت‌وگومندی و چندصدایی در فلسفه باختین**:** باختین (۱۳۸۷) زبان را ذاتاً چندصدایی، تاریخی و اجتماعی می‌داند. بنابراین، هرگونه آموزش زبان که بر "تنها یک صدا" یا "تنها یک تفسیر" تکیه کند، در واقع با ماهیت زنده زبان ناسازگار است. باختین کمک می‌کند تا تجربه معلمان در "گشودن چندصدایی" در کلاس درک و فهمیده شود که چگونه این چندصدایی به امکان‌مندی‌های تربیت وجودی منجر می‌شود. در مرور ادبیات پژوهشی، چند نکته قابل‌توجه است: پژوهش‌های فارسی در حوزه آموزش عربی، بیشتر بر مقایسه روش‌های تدریس تمرکز داشته‌اند. مطالعات مرتبط با پدیدارشناسی تربیتی (ون‌مانن، ۱٤۰۳) اهمیت بررسی تجربه‌ی معلمان را برجسته کرده‌اند. پژوهش‌هایی در حوزه آموزش زبان دوم نشان داده‌اند که گفت‌وگو عاملی کلیدی در یادگیری عمیق، تحول هویت و آژانس یادگیری است. اما هنوز پژوهش پدیدارشناسانه‌ای که تجربه زیسته معلمان عربی ایران را در خلق "فضای گفت‌وگویی" واکاوی کند، انجام نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر شکاف مهمی را در ادبیات پر می‌کند و به‌ویژه در زمینهٔ تربیت وجودی و تعامل آن با آموزش زبان عربی، نوآورانه است. در حوزه آموزش ابتدایی پژوهش‌هایی انجام شده و به نتایجی رسیده‌اند در ذیل آنها را ذکر می‌کنم: خانم ثریا قوره جیلی(1404) در مقاله‌ای به این نتیجه رسید که:

بازیگوشی در کلاس درس، نه تنها یک کنش ساده و تفریحی، بلکه تجربه‌ای پیچیده، موقعیتی و معنادار است که ریشه در تعاملات انسانی، زمینه فرهنگی و هویت حرفه‌ای معلم دارد. فهیمه عباسی و همکاران(1399) در مقاله‌ای به نتایج زیر رسیده‌اند: جبران عقب‌افتادگی تحصیلی در ایام قرنطینه، افزایش مسئولیت‌پذیری و درگیری بیشتر اولیا با فرآیند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان، افزایش سرعت انتقال اطلاعات و ارائه اطلاعات جدید، پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان برای ارائه تکالیف به شیوه‌ای نو فرصت‌هایی بود که در پژوهش حاضر به‌دست‌آمده است. کیوان صالحی و راضیه شفایی(1396) در مقاله‌ای به نتایج زیر دست یافتند: براي تمام گروه‌هاي دانش‌آموزي، عواملي چون ادراک از مدرسه، ارتباطات کلاسی، ارتباط با معلم، ادراک از رویه مدرسه، و مشارکت والدین در زندگي مدرسه همگي بطور قابل توجهي با برون‌دادهاي سلامت در ارتباط است. مسايلي چون تقلب و نمره غير واقعي به مثابه اسکناسهاي جعلي که تحرک و رشد اقتصادي را مختل مي‌سازد، تحرک علمي را ساقط مي‌کند.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در چارچوب پدیدارشناسی هرمنوتیکی انجام شده است. انتخاب این رویکرد به دلیل ماهیت پرسش پژوهش بود؛ چرا که هدف اصلی، "فهم معنای تجربه زیسته معلمان" و نه سنجش یا مقایسه کمّی پدیده بود. پدیدارشناسی هرمنوتیکی، به‌ویژه در سنت هایدگر و گادامر، امکان می‌دهد تا پژوهشگر نه‌تنها تجربه معلمان را توصیف کند، بلکه افق‌های معنایی نهفته در روایت‌های آنان را نیز تفسیر نماید. این روش بر سه اصل کلیدی استوار است: الف: توجه به تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان به‌عنوان نقطه آغاز فهم. **ب:** تفسیر مستمر (Hermeneutic Circle) میان روایت‌ها، زمینه‌ها و پیش‌فهم‌های پژوهشگر ج: تمرکز بر معنای پدیدارها از منظر مشارکت‌کنندگان و نه پیش‌فرض‌های نظری بیرونی. ۱. روش پژوهش: پدیدارشناسی - هرمنوتیکی: روش اصلی این مطالعه، تحلیل تفسیری پدیدارشناختی است، که اسمیت و همکاران (۲۰۰۹) آن را مناسب واکاوی تجربه‌های عمیق و شخصی می‌دانند. در این روش، داده‌ها تنها "توصیف" نمی‌شوند، بلکه پژوهشگر در چرخش هرمنوتیکی میان متن و تجربه مشارکت‌کنندگان، به معنای پدیدار نزدیک‌تر می‌شود. با تکیه بر گادامر (۲۰۰٤)، پژوهشگر می‌پذیرد که فهم همواره در بستر پیش‌داوری‌ها، پیش‌فرض‌ها و موقعیت تاریخی فرد شکل می‌گیرد. بنابراین، پژوهشگر نه در مقام مشاهده‌گر بیرونی، بلکه در مقام "هم‌سفر گفت‌وگو" با معلمان وارد میدان می‌شود. ۲. نمونه‌گیری و مشارکت‌کنندگان: جامعه هدف پژوهش، استادان زبان عربی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان و چند معلم و استاد زبان و ادبیات عربی استان کردستان بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند مبتنی بر معیار (Criterion Sampling) انجام شد تا مشارکت‌کنندگانی انتخاب شوند که تجربه زیسته با موضوع داشته باشند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار (Criterion Sampling)استفاده شد. این روش بر اساس منطق پاتون (Patton) انتخاب گردید، زیرا هدف اصلی در مطالعات کیفی، نه تعمیم‌پذیری آماری، بلکه دست‌یابی به درک عمیق از پدیده‌های مورد مطالعه است. در این پژوهش معلمان و اساتیدی که انتخاب شدند، نه از سر تصادف بلکه از روی آگاهی علمی و تجربه چندین ساله آنان در کلاسهای درس زبان و ادبیات عربی است. تسلط این اساتید و معلمان بر کلاس درس و شناخت آنان از معایب و نواقص شیوه‌ی تدریس زبان عربی ما را بر آن داشت، تا دلایل بنیادین این امر را از آنان جویا شویم. تمامی مشارکت‌کنندگان پژوهش دارای سطحِ دانش و تجربه‌ی بالای مرتبط با موضوع پژوهش هستند. روش تحلیل پدیدارشناسی تفسیری (IPA) بر سه بُنیان اصلی استوار است: پدیدارشناسی، هرمنوتیک و ایدیوگرافی. در بُعد پدیدارشناختی، تمرکز بر تجربهٔ زیسته مشارکت‌کنندگان و معنایی که خودِ افراد به تجربه‌هایشان نسبت می‌دهند. در بُعد هرمنوتیکی، پژوهشگر صرفاً دریافت‌کننده داده نیست، بلکه در فرایند تفسیر وارد می‌شود و می‌کوشد بفهمد فرد چگونه جهان و تجربه خود را معنا می‌کند. در بُعد ایدیوگرافیک نیز تحلیل بر تک‌موردها متمرکز است؛ یعنی هر مشارکت‌کننده به‌صورت جداگانه و عمیق بررسی می‌شود. در اجرای این روش، گردآوری داده‌ها معمولاً از طریق مصاحبهٔ نیمه‌ساخت‌یافته و عمیق انجام می‌شود؛ زیرا موضوع پژوهش باید ناظر بر تجربه‌ای شخصی و معنادار باشد، مانند تجربه هویت، اضطراب، یاد دهی، یا مواجهه با وضعیت نامطلوب و عدم موفقیت. پس از گردآوری داده‌ها، پژوهشگر متن مصاحبه‌ها را چندین‌بار به‌دقت می‌خواند تا درک اولیه و عمیق‌تری از روایت مشارکت‌کننده به دست آورد. در این مرحله، یادداشت‌برداری اولیه بر محورهای معنایی، واژگان کلیدی، لحن، احساسات و نقاط برجستهٔ روایت متمرکز است. سپس از دل این یادداشت‌ها، تم‌های ابتدایی استخراج می‌شوند؛ تم‌هایی که مستقیماً از متن و بیان مشارکت‌کننده برمی‌خیزند و نه از پیش‌فرض‌های پژوهشگر. در مرحلهٔ بعد، تم‌های ابتدایی در قالب تم‌های فرعی و سپس تم‌های اَبَرمقوله سازمان‌دهی می‌شوند. این مرحله، نقطهٔ برجستهٔ تفسیر در IPA است، زیرا پژوهشگر در اینجا تجربه

مشارکت‌کننده را بازسازی و معناگذاری می‌کند. این فرایند برای هر مشارکت‌کننده به‌صورت جداگانه تکرار می‌شود تا ویژگی ایدیوگرافیک روش حفظ شود. در پایان، نتایج هر مورد با یکدیگر مقایسه می‌شوند تا هم الگوهای مشترک و هم تفاوت‌های معنادار آشکار شود. گزارش نهایی نیز شامل تم‌های اصلی، نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان، تفسیر پژوهشگر و پیوند این یافته‌ها با ادبیات نظری مرتبط است. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان**:** حداقل پنج سال سابقه تدریس عربی در دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه دیگر، تدریس در سطوح مختلف، تمایل آگاهانه به شرکت در مصاحبه عمیق، تجربه تلاش برای ایجاد فضای گفت‌وگویی در کلاس، توانایی بیان روایت‌های شخصی، چالش‌ها و موقعیت‌های معنادار. در مجموع ۱۲استاد عربی (۲ زن و ۱۰ مرد) در این پژوهش مشارکت کردند. این تعداد با توجه به اشباع نظری (Theoretical Saturation) کافی تشخیص داده شد؛ به این معنا که پس از مصاحبه دوازدهم، مضمون جدیدی ظاهر نشد و شبکه معنایی پژوهش تثبیت گردید. همچنین، در روش تحلیل پدیدارشناسی تفسیری(IPA) ، با توجه به ماهیت ایدیوگرافیک و تمرکز بر جزئیات عمیق تجربه‌ها، حجم نمونه‌های کوچک (معمولاً بین ۳ تا ۱۵ مشارکت‌کننده) کاملاً استاندارد و پذیرفته‌شده است (Smith et al., 2009) .

۳. ابزار گردآوری داده‌ها**:** برای جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار مکمل استفاده شد: مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق: هر مصاحبه ۶۰ دقیقه به طول انجامید و سؤالاتی درباره تجربه‌های موفق، ناگوار، چالش‌ها، لحظه‌های تحول، ماهیت گفت‌وگو، نقش متن، هویت معلم و نسبت این تجربه‌ها با تربیت وجودی طرح شد. مدارک مرتبط آموزشی: شامل طرح درس، نمونه فعالیت‌های کلاسی، پیام‌های آموزشی در سامانه دانشگاه، و تمرین‌های طراحی‌شده توسط معلمان. مشاهده محدود در کلاس: (چهار جلسه) که به صورت غیرمداخله‌ای انجام شد و برای درک بهتر فضای تعاملی کلاس‌ها مورداستفاده قرار گرفت.

۴. شیوه تحلیل داده‌ها**:** تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس رویکرد شش‌مرحله‌ای استاندارد **تحلیل پدیدارشناسی تفسیری** (IPA**)** ارائه شده توسط اسمیت، فلاورز و لارکین (Smith et al., 2009) انجام شد. این فرایند رفت‌وبرگشتی و هرمنوتیکی در گام‌های زیر عملیاتی گردید:

1. خواندن و بازخواندن مکرر (Reading and re-reading): جهت غوطه‌وری کامل در داده‌ها و شنیدن لحن و صدای مشارکت‌کنندگان، متون مصاحبه‌ها بارها مطالعه و فایل‌های صوتی شنیده شدند.
2. یادداشت‌برداری اولیه (Initial noting): در این مرحله، یادداشت‌های اکتشافی در سه سطح توصیفی (محتوای آشکار)، زبانی (واژگان و لحن) و مفهومی (تفسیر اولیه) در حاشیه متن نوشته شدند.
3. توسعه و استخراج تم‌های ابتدایی (Developing Emergent Themes): با تمرکز بر یادداشت‌های اولیه و حرکت در چرخه هرمنوتیکی (جزء به کل و کل به جزء)، کدهای اولیه بدون اعمال دسته‌بندی پیشینی استخراج شدند.
4. جست‌وجوی ارتباطات و خوشه‌بندی تم‌ها (Connecting themes): تم‌های ابتدایی بر اساس تشابهات مفاهیم، خوشه‌بندی شده و زیرمجموعه تم‌های فرعی و سپس تم‌های اَبَرمقوله (Superordinate Themes) قرار گرفتند.
5. حرکت به سمت مورد بعدی (Moving to the next case): تحلیل به‌صورت کاملاً ایدیوگرافیک پیش رفت؛ به این معنا که مراحل فوق ابتدا برای هر مصاحبه به‌صورت مستقل انجام شد تا پدیدارشناسی منحصربه‌فرد هر فرد حفظ شود و سپس تحلیل مورد بعدی آغاز گردید.
6. شناسایی الگوها در میان موارد (Looking for patterns across cases): پس از تحلیل تک‌تک مصاحبه‌ها، الگوها، شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری میان کل ۱۲ مشارکت‌کننده مورد مقایسه قرار گرفت. در نهایت، جهت تعمیق تحلیل پدیدارشناختی، یافته‌های حاصل در دو سطح ارائه شدند: نخست تبیین ساختار معنایی تجربه معلمان در قالب پنج تم اصلی، و دوم، تفسیر فلسفی و تبیین فرآیند پدیدارشناختی این تم‌ها در پیوند با مبانی تربیت وجودی (Existential Education) و ادبیات نظری مرتبط

۵. اعتبارسنجی یافته‌ها: برای افزایش دقت و اعتمادپذیری داده‌ها، از روش‌های زیر استفاده شد: بازبینی مشارکت‌کنندگان (Member Check): سه نفر از استادان، خلاصه تحلیل را بررسی کردند. مثلث‌سازی داده‌ها

(مصاحبه، مشاهده، اسناد). بازاندیشی مستمر پژوهشگر نسبت به پیش‌فرض‌های خود، مطابق توصیه ون‌مانن (۱۴۰۳). مرور همتایان توسط دو استاد متخصص آموزش زبان عربی و فلسفه تربیت. ملاحظات اخلاقی: تمام اصول اخلاقی زیر رعایت شد: کسب رضایت آگاهانه، امکان انصراف مشارکت‌کنندگان در هر مرحله، حفظ محرمانگی نام و اطلاعات، ضبط مصاحبه‌ها تنها با اجازه کتبی مصاحبه شوندگان صورت گرفت.

یافته‌ها

تجارب زیسته معلمان: تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی پنج تم اصلی شد که ساختار معنایی تجربه معلمان را در خلق فضاهای گفت‌وگویی و پیوند آن با تربیت وجودی تبیین می‌کند: الف: گشودگی معلم نسبت به دیگری: آغاز گفت‌وگو به‌مثابه یک رخداد وجودی ب: کلاس عربی به‌مثابه یک میدان چندصدایی ج: مبارزه دائمی با ساختارهای صلب آموزشی و سلطه متن در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش د: اضطراب گفت‌وگویی دانشجویان و نقش معلم در تبدیل ترس به اعتماد ذ: گفت‌وگو به‌مثابه امکان‌مندی تربیت وجودی و تحول هویت معلم

درون مایه اول: گشودگی معلم نسبت به دیگری – آغاز گفت‌وگو به‌مثابه یک رخداد وجودی. نخستین مضمون در تجربه معلمان، "گشودگی درونی معلم" به‌مثابه پیش‌شرط شکل‌گیری هر نوع فضای گفت‌وگویی بود. بیشتر مشارکت‌کنندگان بیان کردند که گفت‌وگو در کلاس عربی نه با تکنیک، بلکه با "بودن معلم" آغاز می‌شود. این مضمون کاملاً با اندیشه گادامر هماهنگ است که فهم را "گشوده بودن به دیگری" می‌داند (Gadamr, 2004). یکی از معلمان چنین گفت: "وقتی وارد کلاس می‌شوم، اگر با ذهن بسته باشم که درس باید دقیقاً طبق برنامه جلو برود، اصلاً گفت‌وگو شکل نمی‌گیرد. دانشجوها حس می‌کنند جایی برای صدای آنها نیست." این سخن نشان می‌دهد که معلمان تجربه گفت‌وگو را به‌عنوان یک "حالت وجودی" می‌فهمند، نه صرفاً یک روش تدریس. در روایت‌ها، سه زیرتمِ مربوط به گشودگی برجسته شد:

۱-۱. گفت‌وگو از درون معلم-استاد شروع می‌شود، نه از کتاب. بسیاری از استادان-معلمان تأکید داشتند که کتاب‌های درسی عربی با ساختار بسته خود، فضای چندانی برای گفت‌وگو فراهم نمی‌کنند؛ اما "آمادگی درونی" استاد-معلم این محدودیت را جبران می‌کند. یکی از معلمان دیگر کلامش را با ندای نام من شروع کرد و گفت: "کتاب خشک است، ولی من باید زنده‌اش کنم. انعطاف‌ناپذیری رفتاری و عاطفی من، مستقیماً به شکل‌گیری یک اتمسفر آموزشی غیرپویا و بسته در کلاس درس منجر می‌شود. "

۱-۲. پذیرش نادانستگی به‌مثابه یک فضیلت وجودی. چندین استاد اشاره کردند که لحظه‌های واقعی گفت‌وگو زمانی شکل گرفته است که معلم اعتراف کرده چیزی را نمی‌داند. "وقتی گفتم این آیه را دقیق نمی‌دانم و با هم بررسی کنیم، کلاس واقعاً گفت‌وگویی شد. دانشجوها حس کردند صدایشان مهم است." این تجربه دقیقاً همان "لحظه گشایش" در هرمنوتیک گادامری است.

۱-۳. دل‌سپردگی به رخداد گفت‌وگو. معلمان بیان می‌کردند که گفت‌وگو «قابل برنامه‌ریزی کامل» نیست، بلکه یک رخداد است. "برنامه درس را نوشته بودم، ولی یک سؤال از دانشجو مسیر کلاس را عوض کرد و بهترین بحث ترم همان بود." این امر با ایده هایدگر درباره "رخداد فهم" همخوانی دارد؛ فهم زمانی پدید می‌آید که ما خود را به آن بسپاریم.

تم دوم: کلاس عربی به‌مثابه یک میدان چندصدایی – گفت‌وگومندی زبان در تجربه معلمان. دومین تم پژوهش نشان می‌دهد که استادان-معلمان کلاس زبان عربی را فضایی "چندصدایی" می‌دیدند؛ فضایی که در آن اصوات، هویت‌ها، زبان‌ها و پیش‌فهم‌های دانشجویان به هم می‌رسید. این مضمون به‌طور مستقیم برگرفته از فلسفه زبان باختین است؛ جایی که زبان نه یک نظام بسته، بلکه یک کنش اجتماعی زنده و چندصدایی است (باختین، ۱۳۸۷). بیشتر معلمان بیان کردند که کلاس زمانی زنده می‌شود که دانشجویان با زبان مادری خود (کردی یا

فارسی)، احساسات خود درباره عربی، پیش‌داوری‌هایشان، و حتی ترس‌ها و مقاومت‌هایشان را بیان می‌کنند. سه زیرتم مهم در این بخش شناسایی شد:

۲-۱. حضور چندزبانگی به‌مثابه یک فرصت است نه تهدید. معلمان تجربه داشتند که دانشجویان پیوسته بین سه زبان جابه‌جا می‌شوند: عربی – فارسی – کردی. به گفته یکی از معلمان: "این جابه‌جایی‌ها کلاس را چندصدایی می‌کند. من به آنها اجازه می‌دهم با کردی توضیح بدهند تا به عربی برسند." این نگاه برخلاف رویکردهای سنتی است که تنها یک زبان را معتبر می‌دانند.

۲-۲. گفت‌وگو به‌مثابه بروز هویت‌های پنهان: چندین معلم اشاره کردند که زمانی که بحث آزاد در کلاس شکل می‌گیرد، دانشجویان هویت‌های جدیدی از خود نشان می‌دهند: "یک دانشجویی که همیشه ساکت بود، وقتی درباره تفاوت لهجه‌ها حرف زد، کلاس را شگفت‌زده کرد. آنجا فهمیدم گفت‌وگو هویت را زنده می‌کند." این امر با ایده باختین درباره «ظهور صداها در گفت‌وگو» همخوان است.

۲-۳. مقاومت دانشجویان در برابر چندصدایی‌بودن. برخی دانشجویان که عادت به کلاس‌های تک‌صدایی داشتند، در ابتدا مقاومت نشان می‌دادند. "بعضی‌ها می‌گفتند: خانم! بفرمایید چه باید حفظ کنیم؟ چرا بحث می‌کنیم؟" این مقاومت نشان می‌دهد که چندصدایی‌کردن کلاس به تغییر عادت‌های آموزشی نیاز دارد.

تم سوم: مبارزه دائمی با ساختارهای صلب آموزشی و سلطه متن در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش. یکی از مضامین برجسته تجربه معلمان، "کشمکش دائمی بین میل به گفت‌وگو" و "بافت سخت و متن‌محور دانشگاه" بود. همه معلمان اشاره کردند که ساختار رسمی آموزش زبان عربی در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش، با ماهیت گفت‌وگویی و چندصدایی این زبان ناسازگار است.

۳-۱. ساختارهای رسمی همواره گفت‌وگو را عقب می‌رانند. بسیاری از معلمان بیان کردند که مقررات رسمی مانند امتحانات پایان‌ترم، طرح درس‌های از پیش‌تعیین‌شده، و زمان‌بندی‌های محدود، فرصت گفت‌وگو را محدود می‌کند. یک معلم گفت: "مدام باید بدوم که بخش‌ها را تمام کنم، وگرنه می‌گویند از برنامه عقب مانده‌ای. این فشارها اجازه نمی‌دهد مباحث را باز کنیم."

۳-۲. سلطه متن در کلاس‌های عربی. بخش قابل‌توجهی از کلاس‌ها صرف خواندن اجباری متن تدریس سخت دروس صرف و نحو و ترجمه خطبه‌خط می‌شود؛ امری که بسیاری از معلمان آن را مانعی جدی در راه گفت‌وگو می‌دانستند. "دانشجو به محض اینکه کتاب را باز می‌کنیم، منتظر ترجمه تحت‌اللفظی هستیم و این که نکات صرفی و نحوی مستتر در متن را پیدا کنیم. چون سال‌ها همین‌طور یاد گرفته ایم." این تجربه‌ها با یافته‌های مطالعات پیشین در ایران نیز همسو است که نشان داده‌اند رویکرد متن‌محور و مبتنی بر تدریس قواعد خشک صرف و نحو مانع یادگیری عمیق و مکالمه‌محور می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده غلبه رویکرد متن‌محوریِ صلب در کلاس‌های عربی است. با این حال، باید تمایز آشکاری میان "اهمیت روش‌شناختی مهارت خواندن و درک مطلب" و "تقلیل‌گرایی آموزشی در تدریس متن" قائل شد. بدون شک، مهارت خواندن یکی از ارکان چهارگانه و حیاتی یادگیری زبان عربی است و ضعف مفرط دانشجویان در این مهارت نیز واقعیتی کتمان‌ناپذیر است. اما آنچه در تجارب معلمان به عنوان مانع گفت‌وگو شناسایی شد، خودِ مهارت خواندن یا متن تعلیمی نبود، بلکه شیوه مواجهه با متن بود که به ترجمه‌های تحت‌اللفظی و تحلیل‌های صلبِ صرفی و نحوی محدود می‌شد. بنابراین، رهایی از سلطه متن به معنای حذف یا به حاشیه راندن آن نیست؛ بلکه هدف، گذر از "خوانش مکانیکی متن" به سمت خوانش فعال، گفت‌وگومحور و تفسیری است که در آن متن به عنوان نقطه عزیمت تعاملات کلاسی و رشد هم‌زمان مهارت‌های درکی و تولیدی زبان به کار گرفته می‌شود

۳-۳. گفت‌وگو به‌مثابه مقاومت آرام معلم. با وجود ساختارهای محدودکننده، بسیاری از معلمان تلاش می‌کردند از دل همین بافت بسته، "لحظه‌های کوچک گفت‌وگو" را خلق کنند. "گاهی پنج دقیقه آخر کلاس را کاملاً آزاد می‌گذارم. همان پنج دقیقه از یک ساعت ارزشش بیشتر است." در چارچوب هرمنوتیکی، این پنج دقیقه "روزنه گشودگی" است؛ لحظه‌ای که ساختار اداری کلاس برای چند دقیقه فرو می‌پاشد و امکان تربیت وجودی نمایان می‌شود. صد البته این امر با کارناوال باختینی هم نوعی تناظر دارد. (عبدالسلام، ۲۰۱۹: ٦٧).

تم چهارم: اضطراب گفت‌وگویی دانشجویان و نقش معلم در تبدیل ترس به اعتماد. چهارمین تم، تجربه مشترک همه معلمان درباره "ترس دانشجویان از گفت‌وگو" بود؛ ترسی که ریشه‌های زبانی، فرهنگی و آموزشی دارد.

۴-۱. ترس از اشتباه، مانع اصلی گفت‌وگو. یکی از مهم‌ترین عوامل، ترس شدید دانشجویان از اشتباه‌کردن بود. "دانشجو فکر می‌کند اگر یک کلمه عربی را غلط بگوید، یا جواب ترکیب و تجزیه را غلط بگوید، آبرویش می‌رود." این ترس در بسیاری از روایت‌ها تکرار شد و نشان می‌دهد که فرهنگ آموزشی غالب، خطا را امری منفی می‌داند؛ در حالی که گفت‌وگو بدون پذیرش خطاپذیری ممکن نیست(قدور، ۲۰۱٦: ۹۸). در تحلیل این بخش، تبیین مرز مفهومی میان "مکالمه زبانی" (Speaking) و "گفت‌وگوی پداگوژیکی" (Pedagogical Dialogue) ضرورت دارد. هدف از گفت‌وگو در این پژوهش، صرفاً تمرینِ مهارت مکالمه به زبان عربی نیست؛ بلکه منظور، شکل‌گیری یک اتمسفر تعاملی، دیالوژیک و وجودی در کلاس درس است که در آن دانشجو امکان ابراز عقیده، پرسشگری و مشارکت فعال در معناسازی را می‌یابد. با این حال، در بستری مانند آموزش زبان عربی، این دو مفهوم به شکل پیچیده‌ای در هم تنیده می‌شوند. ترس ساختاری دانشجو از اشتباه کردن (چه در تلفظ و کاربرد واژگان عربی و چه در پاسخ‌گویی به قواعد ساختاری مانند تجزیه و ترکیب)، نه‌تنها مهارت زبان‌شناختی مکالمه را فلج می‌کند، بلکه فراتر از آن، مانع از شکل‌گیری هرگونه ارتباط اصیل گفت‌وگویی و کنش متقابل فکری میان معلم و متعلم می‌شود.

۴-۲. دانشجویان عربی را زبان "غیرخودی" می‌دانند. چندین معلم اشاره کردند که فاصله روانی دانشجویان با زبان عربی بسیار زیاد است. "دانشجوها عربی را مثل یک موجود عجیب می‌بینند... انگار زبان دشمن است." این پدیده با یافته‌های جهانی در حوزه زبان دوم هم‌خوان است: هرگاه دانشجو زبان را "بیگانه" بداند، وارد گفت‌وگو نمی‌شود، یا کمتر علاقه به گفت و گو در موردش دارد.

۴-۳. نقش معلم در تبدیل ترس به میدان اعتماد. همه معلمان ذکر کردند که لحظه تحول کلاس زمانی است که "معلم اعتبار اشتباه را بالا می‌برد". "من همیشه اول خودم اشتباه می‌کنم! عمداً. بعد می‌خندیم. دانشجوها می‌فهمند اشتباه ترس ندارد". البته این رفتار استاد و معلم برای دانشجو و دانش آموز در لحظه نخست جای تعجب است چون عادت کرده که استاد را بالاتر از خطا بپندارد. این عمل معلم، نوعی "پداگوژی وجودی" است؛ زیرا معلم با نشان‌دادن آسیب‌پذیری خود، امکان گشودگی را برای دانشجو فراهم می‌کند(عبدالسلام، ۲۰۱۹: ۹۸).

تم پنجم: گفت‌وگو به‌مثابه امکان‌مندی تربیت وجودی و تحول هویت معلم. این تم، عمیق‌ترین سطح تجربه معلمان را نشان می‌دهد؛ جایی که گفت‌وگو دیگر فقط یک روش تدریس نیست، بلکه راهی برای تحول هویت معلم و دانشجو است.

۵-۱. گفت‌وگو، شیوه‌ای دیگر از بودن در کلاس. بسیاری از معلمان گفتند که وقتی کلاس گفت‌وگویی می‌شود، "بودن" آنها نیز تغییر می‌کند. بودن آنها نوعی حرمت بیشتری پیدا میکند این بار بودنشان از سنخ دیگری است. آنها قبلا فقط قابل آموزش و تربیت بودند، اما الان خود قابلیت تولید فکر و یادگیری را دارا هستند. "گاهی احساس می‌کنم من هم همراه دانشجوها دارم یک چیز تازه کشف می‌کنم. نه اینکه فقط یاد بدهم." این نگاه کاملاً هایدگری است؛ جایی که معلم و دانشجو مشترکاً در میدان فهم قرار می‌گیرند.

۵-۲. گفت‌وگو، هویت حرفه‌ای معلم را بازسازی می‌کند. چندین معلم تجربه کردند که گفت‌وگو سبب شد "خود جدیدی" از معلم هم شکل بگیرد. "وقتی بحث‌ها خوب پیش می‌رود، حس می‌کنم زنده‌ام. انگار دوباره استدلال پیدا می‌کنم که چرا معلم شدم." این تجربه‌ها نشان می‌دهد که گفت‌وگو تنها دانشجو را تغییر نمی‌دهد، بلکه معلم را نیز دگرگون می‌سازد.

۵-۳. گفت‌وگو، افق‌های تربیت وجودی را آشکار می‌سازد. معلمان بیان کردند که گفت‌وگو نه‌تنها فضای یادگیری زبان را باز می‌کند، بلکه: مسئولیت‌پذیری ایجاد می‌کند. اصالت را تقویت می‌کند. توانایی "بودن با دیگری" را افزایش می‌دهد. این ابعاد، عناصر اصلی تربیت وجودی در اندیشه هایدگر و گادامر هستند(عباس، ۲۰۲۰: ۷۹).

بحث و تفسیر – ادغام افق‌ها و معنای گفت‌وگو: بخش بحث و تفسیر در این پژوهش، با هدف ادغام افق‌های نظری (گادامر، باختین، هایدگر) و افق‌های تجربی (روایت‌های معلمان) نگاشته شده است. در این رویکرد، فهم نهایی از پدیده، نه در نظریه صرف و نه در تجربه خام معلمان، بلکه در "میان‌بودگی" این دو شکل می‌گیرد؛ همان جایی که گادامر آن را "ادغام افق‌ها" می‌نامد. یافته‌های پژوهش حاضر، سه محور اصلی را در تفسیر معنای تجربهٔ معلمان در خلق فضاهای گفت‌وگویی برجسته می‌سازد:

۱. گفت‌وگو به‌مثابه یک رخداد وجودی، نه یک روش تدریس: نخستین تفسیر، به معنای بنیادین گفت‌وگو در تجربه معلمان مربوط است. یافته‌ها نشان می‌دهند که درک معلمان از گفت‌وگو، کاملاً در امتداد سنت هرمنوتیکی گادامر قرار دارد. گفت‌وگو در کلاس عربی، به‌ویژه در زمینه و بستر دانشگاه فرهنگیان، نه "روش" است و نه "فنون تدریس"، بلکه یک رخداد وجودی است(الزبیدی، ۲۰۱۷: ٤٧). معلمان در روایت‌هایشان به‌صراحت بیان کردند که: گفت‌وگو زمانی رخ می‌دهد که آنان "گشوده" باشند. این رخداد قابل برنامه‌ریزی دقیق نیست. گفت‌وگو نه در متن، بلکه در "میان" افراد شکل می‌گیرد. این توصیف‌ها بازتاب مستقیم تفکر گادامر است که می‌گوید: "فهم اتفاق می‌افتد، رخ می‌دهد؛ قابل تحمیل نیست." در واقع، تجربه معلمان نشان می‌دهد که هر تلاشی برای تحمیل گفت‌وگو، آن را نابود می‌کند. گفت‌وگو نوعی گریز از تسلط است؛ گریز از سلطه معلم، از سلطه متن، و حتی از سلطه برنامه درسی. در این جا، آگاه بودگی وجودی معلم همان نقطه‌ای است که گفت‌وگو آغاز می‌شود(نقره ای، ١٤٠٤: ٧٥).

۲. چندصدایی زبان در کلاس عربی: باختین در میدان واقعیت آموزشی: تحلیل تم دوم و سوم نشان می‌دهد که کلاس زبان عربی عملاً و ذاتاً "چندصدایی" است، اما ساختارهای رسمی دانشگاه معمولااین چندصدایی را به رسمیت نمی‌شناسند یا کمتر بدان پرداخته و آن را تبیین نموده است. از نگاه باختین (1387): "زبان هرگز تک‌صدا نیست؛ همیشه تاریخ، فرهنگ و دیگری در آن حضور دارد." روایت‌های معلمان دقیقاً همین معنا را منعکس می‌کند: دانشجویان بین کردی–فارسی–عربی حرکت می‌کنند. هر واژه عربی در کلاس، حامل بار فرهنگی و تاریخی است. حتی اشتباهات زبانی دانشجو، یک "صدا" است، نه خطا. اما ساختارهای رسمی دانشگاه (امتحانات، کتاب درسی، زمان‌بندی‌های rigid) تلاش می‌کنند زبان را تک‌صدا کنند. این تنش، همان چیزی است که معلمان از آن به "فشار متن" یا "ساختار سخت اداری-آموزشی" تعبیر می‌کردند. تفسیر هرمنوتیکی نشان می‌دهد که این تضاد بین چندصدایی بودن ماهیت زبان و تک‌صدایی بودن ساختارهای آموزشی، اصلی‌ترین مانع شکوفایی گفت‌وگو در کلاس عربی است. تحلیل درون‌مایه‌های استخراج‌شده نشان می‌دهد که کلاس درس زبان عربی، بستری پویا و انباشته از تفاوت‌هاست که می‌توان آن را با مفهوم "دگرصدایی" (Heteroglossia) میخائیل باختین تبیین کرد. در این چارچوب، چندصدایی بودن کلاس عربی صرفاً به پدیده زبان‌شناختیِ "جابه‌جایی زبانی" (Code-switching) میان زبان‌های کردی، فارسی و عربی فروکاسته نمی‌شود؛ بلکه به معنای حضور هم‌زمان و چالش‌برانگیزِ نظام‌های ارزشی، افق‌های معنایی و کدهای فرهنگی گوناگون در بستر یک زبان تعلیمی است. به بیانی دیگر، هر واژه عربی در فضای کلاس، خنثی و بی‌طرف نیست؛ بلکه میدانی از کشمکش میان صداهای گوناگون است: از یک سو، نیروهای مرکزگرا (Centripetal forces) مظهر ساختار رسمی، متن‌های تقدیس‌شده، امتحانات یکپارچه و قواعد صلب صرف و نحو هستند که تلاش می‌کنند زبان را تک‌صدا، خطی و عینی کنند. از سوی دیگر، نیروهای مرکزگریز (Centrifugal forces) مظهر تجربه زیسته دانشجو، صداهای حاشیه‌ای، ذهنیت خلاق، تفاسیر شخصی و حتی خطاهای زبانی او هستند که تک‌صداییِ تحمیلی را به چالش می‌کشند.

۳. گفت‌وگو و تربیت وجودی، از تغییر در مهارت‌ها تا تحول در بودن: تم چهارم و پنجم پژوهش نشان دادند که گفت‌وگو در کلاس عربی، پیامدهای عمیق وجودی دارد؛ هم برای معلم و هم برای دانشجو. در اندیشه هایدگر (١٣٩٥)، انسان در "بودن-با" است که خود را کشف می‌کند. در کلاس گفت‌وگویی: الف: معلم «خودِ حرفه‌ای» تازه‌ای را تجربه می‌کند. ب: دانشجو از حالت منفعل به «فاعل مشارکتی» تبدیل می‌شود. ج: ترس جای خود را به جرأت وجودی می‌دهد. د: هویت‌های تازه ظهور می‌کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که گفت‌وگو، یک مهارت آموزشی نیست، بلکه امکان‌مندی تربیت وجودی است. به‌عبارت دیگر: گفت‌وگو نه فقط زبان را آموزش می‌دهد، بلکه "بودن" را معنا می‌کند(بنویدی، ١٤٠٤: ٥٣)..

٤. عاملیت معلمان در خلق فضاهای گفت‌وگویی: کنش‌گری فعال در برابر محدودیت‌های ساختاری: تحلیل یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد معلمان در مواجهه با ساختارِ صلب، امتحان‌محور و زمان‌محور نظام آموزشی، صرفاً

پذیرنده و منفعل نیستند؛ بلکه از طریق رویکردهای انعطاف‌پذیر، نوعی عاملیت حرفه‌ای و کنش‌گری فعال را به نمایش می‌گذارند. معلمان با بهره‌گیری از "فرصت‌های منعطف آموزشی"، می‌کوشند ابعاد انسانی، اخلاقی و وجودی آموزش را که ممکن است تحت تأثیر ساختارهای بروکراتیک و کمی‌گرایانه تضعیف شود، به فضای کلاس بازگردانند. این مقاومت آرام، در واقع تلاش معلم برای بازگرداندن چیزی به کلاس است که ساختارها غالبا آن را از بین برده‌اند. این تلاش برای فرارفتن از نقش‌های کلیشه‌ای و اداری، با مفهوم بصیرت پداگوژیکی مکس ون‌مانن (۱۴۰۳) همسو است؛ حالتی که در آن معلم با حساسیت پدیدارشناختی و فراتر از وظایف دیکته‌شده، به نیازهای وجودی و لحظه‌ای دانشجو پاسخ می‌دهد. در تفسیر هرمنوتیکی، ایجاد این فضاهای گفت‌وگوییِ هرچند کوتاه، روزنه‌هایی را در ساختار رسمی آموزش پدید می‌آورد که از خلال آن‌ها، امکان تحقق "تربیت وجودی" و احیای ابعاد بین‌فردی آموزش فراهم می‌گردد (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸).»

۵ . ادغام نهایی افق‌ها: معنای گفت‌وگو در تجربه معلمان: ترکیب این پنج تم و تفسیر هرمنوتیکی آنها، تصویر نهایی زیر را آشکار می‌سازد: گفت‌وگو رخدادی وجودی است (گادامر). زبان به‌طور ذاتی چندصدایی است (باختین). فهم در بودن–با امکان‌مند می‌شود (هایدگر). ساختارهای رسمی، مانع طبیعی این رخدادها هستند (یافته‌های میدانی). معلمان با مقاومت آرام، لحظه‌های گفت‌وگویی را می‌آفرینند (تحلیل پژوهش). بنابراین، معنای تجربه زیسته معلمان عربی در خلق فضاهای گفت‌وگویی، چیزی فراتر از یک فرایند تدریسی است. این تجربه، نوعی "زیست‌جهان آموزشی" است که در آن معلم، دانشجو و زبان در تعامل گفت‌وگومندانه، وجود خود را آشکار می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیري

پژوهش حاضر با هدف واکاوی پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان زبان عربی در دانشگاه فرهنگیان کردستان در خلق "فضاهای گفت‌وگویی" انجام شد. تحلیل روایت‌های دوازده استاد و معلم، پنج تم اصلی را آشکار ساخت که در مجموع تصویری عمیق و چندلایه از فرایند گفت‌وگومندی در کلاس عربی ارائه می‌کند. مهم‌ترین نتیجه پژوهش این است که گفت‌وگو در کلاس عربی، نه یک تکنیک آموزشی، بلکه "رخدادی وجودی" است که در میانِ بودگی معلم، دانشجو و متن شکل می‌گیرد. نتایج نشان داد که: گفت‌وگو زمانی رخ می‌دهد که معلم و دانشجو در حالت گشودگی قرار گیرند (گادامر). از منظر باختین، زبان به‌طور کلی یک پدیده پویا، تعاملی و ذاتاً چندصداست؛ به این معنا که هر زبانی در بستر زنده و کاربردی خود، حامل صداها، افق‌های معنایی و تفسیرهای گوناگون است .زبان عربی هم به‌طور طبیعی چندصدایی است و امکان گفت‌وگو را در خود حمل می‌کند، اما ساختارهای رسمی آن را خود به خود خاموش می‌سازند (باختین). حضور گفت‌وگومند، موجب تحول هویتی و وجودی در معلم و دانشجو می‌شود (هایدگر). ساختارهای رسمی دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش – از جمله طرح درس‌های صلب، برنامه‌ریزی خطی و ارزیابی‌های پایان‌ترم – بزرگ‌ترین مانع گفت‌وگو هستند. معلمان با "مقاومت آرام" خود، لحظه‌های کوچکی از گفت‌وگومندی را خلق می‌کنند که همین لحظه‌ها بذر تربیت وجودی را می‌کارند. بر اساس این یافته‌ها، روشن می‌شود که "تدریس عربی" تنها زمانی معنا پیدا می‌کند که به "توانش گفت‌وگومندی" تبدیل شود؛ یعنی فضایی که در آن معلم و دانشجو با هم کشف کنند، نه اینکه یک‌سو آموزش دهد و سوی دیگر حفظ کند. در یک جمع‌بندی نهایی: گفت‌وگو برای معلمان عربی دانشگاه فرهنگیان کردستان و آموزش و پرورش، تجربه‌ای ترکیبی است از مبارزه با وضعیت سخت و صلب رسمی، گشودگی، ترس، کشف مشترک، و معناجویی وجودی. این تجربه‌ها نشان می‌دهند که تربیت وجودی در بطن لحظه‌های ساده کلاسی اتفاق می‌افتد؛ لحظه‌هایی که گفت‌وگو امکان پیدا می‌کند تا "بودن" دانشجو را دگرگون سازد.

۲. پیشنهادهای کاربردی

۲-۱. پیشنهادهایی برای سیاست‌گذاران آموزشی: بازنگری در ساختار ارزشیابی دروس عربی با تأکید بر مشارکت گفت‌وگومحور. کاهش حجم سرفصل‌های درسی و واگذاری اختیار بیشتر به استادان و معلمان برای طراحی فعالیت‌های گفت‌وگویی. تدوین «راهنمای ملی تدریس گفت‌وگومحور زبان عربی» به‌عنوان سند رسمی.

۲-۲. پیشنهادهایی برای مدیران و طراحان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: طراحی کارگاه‌های تخصصی برای تقویت مهارت‌های گفت‌وگویی معلمان و دانشجو-معلمان. ایجاد فضاهای فیزیکی مناسب‌تر برای کلاس‌های بحث‌محور (صندلی دایره‌ای، نیم‌دایره). گنجاندن واحدهای درسی مرتبط با هرمنوتیک، مکالمه‌محوری، و فلسفه زبان در برنامه دانشگاه فرهنگیان و تربیت‌معلم.

۲-۳. پیشنهادهایی برای معلمان زبان عربی: استفاده از "لحظه‌های کوچک گفت‌وگو" حتی در کلاس‌های بسیار محدود. پذیرش خطا به‌عنوان بخشی طبیعی از یادگیری و انتقال این فرهنگ به دانشجویان. استفاده از متن‌های باز، چندصدایی و چندمعنایی که ظرفیت گفت‌وگو را افزایش می‌دهند. روایت‌محور کردن کلاس‌ها؛ روایت تجربه زیسته خود معلم و روایت‌خواهی از دانشجو. ایجاد "میان‌بودگی" از طریق کاهش فاصله رسمی بین معلم – استاد و دانشجو.

۲-۴. پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده: انجام پژوهش‌های مشابه در رشته‌های دیگر (فارسی، انگلیسی، الهیات) برای مقایسه تجربه گفت‌وگومندی در حوزه‌های مختلف. تحلیل آسیب‌شناسانه کتاب‌های درسی عربی با رویکرد هرمنوتیکی. بررسی تجربه زیسته دانشجو-معلمان در مواجهه با ترس گفت‌وگویی. توسعه مدل عملی "کلاس چندصدایی بر اساس نظریه باختین در دانشگاه فرهنگیان.

۳. جمع‌بندی نهایی: این پژوهش نشان می‌دهد که گفت‌وگو، قلب پنهان آموزش زبان و به ویژه زبان عربی در دانشگاه فرهنگیان است. هرچند ساختارهای رسمی شاید این امر را نشناخته باشند یا برایس ارزشی قائل نباشند، اما تجربه معلمان گواه آن است که گفت‌وگو همیشه راهی برای رخ‌دادن پیدا می‌کند؛ حتی اگر در چند دقیقه پایانی کلاس باشد. این چند دقیقه، بذرهایی هستند که می‌توانند هویت حرفه‌ای و وجودی دانشجو-معلمان را دگرگون سازند و آموزش عربی را از حالت "درس" به "زیست" تبدیل کنند.

منابع عربی

۱. الجابری، محمد عابد. (۲۰۰۹). *مدخل إلى فلسفة اللغة*. بیروت: مرکز دراسات الوحدة العربية.

۲. الخليل، محمود. (۲۰۱۸). أبعاد التفاعل الصفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة دراسات تربوية عربية*، ۳(۲)، ۷۷–۱۰۲.

۳. الزبيدي، حسام. (۲۰۱۷). الحوار ودوره في تنمية الوعي عند المتعلمين. *مجلة الفكر التربوي المعاصر*، ۹(۱)، ۱۱۱–۱۳۸.

۴. عباس، سمر. (۲۰۲۰). فلسفة الحوار عند باختين وتطبيقاتها في تعليم اللغات. *مجلة اللسانيات العربية*، ۱۴(۴)، ۹۵–۱۲۲.

۵. عبد السلام، ناصر. (۲۰۱۹). تجربة المدرّس في الصف الحواري: دراسة نوعيّة. *مجلة البحوث التربوية العربية*، ۸(۲)، ۵۵–۷۸.

۶. قدور، عارف. (۲۰۱۶). التحليل التداولي للحوار التربوي في التعليم الجامعي. *مجلة التراث واللغة*، ۵(۱)، ۸۱–۹۹.

References

1. Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2020). Lived experience of elementary school teachers regarding opportunities and challenges of teaching in the Student Educational Network (SHAD): A phenomenological study. *Teaching Research*, 8(3), 1–24. [In Persian]

2. Arab, A., Jabbari Badri, A., & Salari, S. (2024). The role of job performance in predicting teacher productivity: Comparing young teachers with working retired teachers in elementary schools. *Teacher Experiences*, 3(3), 13–35. https://doi.org/10.48310/stt.2024.17181.1099 [In Persian]
3. Bakhtin, M. (2008). *The dialogic imagination: Four essays* (R. Pourazar, Trans.). Ney Publishing. [In Persian]
4. Beh Raqam, N. (2021). Challenges of Arabic syntax teaching methods in universities. *Journal of Research in Arabic Language and Literature Education*, 3(3). [In Persian]
5. Benveydi, M. (2025). *Investigating the effect of Arabic language instruction with a communicative approach on students' attitudes toward the Arabic course*. 1st International Conference on Emerging Research in Psychology and Educational Sciences, Ahvaz, Iran. https://civilica.com/doc/2525838 [In Persian]
6. Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum.
7. Hassani, M. H., & Ashouri, H. (2024). A qualitative study of the consequences of the responsive curriculum in higher education (Case study: Field of educational sciences). *Journal of Qualitative Research in Curriculum*, 5(17), 113–152. [In Persian]
8. Heidegger, M. (2016). *Being and time* (A. Rashidian, Trans.). Ney Publishing. [In Persian]
9. Nemati, S., Karimian, P., & Abdizadeh, M. (2019). *Phenomenology of bilingual primary teachers' lived experiences in teaching Persian language*. 3rd National Conference on Psychology, Education, and Lifestyle, Qazvin, Iran. https://civilica.com/doc/1020752 [In Persian]
10. Noghrehei, M. (2025). Political theology of education: A research agenda for education in Iran. *Journal of Foundations of Education*, 15(1). [In Persian]
11. Qoreh-Jili, S. (2025). Elementary teachers' lived experience of playfulness in the teaching process: A phenomenological study. *Theory and Practice in Teacher Education*, 11(20), 273–292. https://doi.org/10.48310/ITT.2025.21335.1226 [In Persian]
12. Ranjbar, M. H., & Arghavani Bidokhti, H. (2025). Analyzing the effect of Arabic syntactic structures along with motivation on Arabic language learning process. *Journal of Research in Arabic Language and Literature Education* (In press). [In Persian]
13. Salehi, K., & Shafaei, R. (2017). Representation of teachers' lived experiences of elementary students' learning difficulties: A phenomenological study. *Journal of Psychological Applied Research*. https://doi.org/10.22059/JAPR.2015.66722 [In Persian]
14. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
15. Tavakoli, Y., Rahmani, H., Tavakoli, R., & Tavakoli, A. (2021). Designing and explaining the role of the teacher in motivating students' academic achievement: A qualitative research using narrative inquiry method. *Journal of Internship Studies in Teacher Education*, 1(4). [In Persian]
16. Van Manen, M. (2024). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (M. T. Roudi, Trans.). Siahrood Publications. [In Persian]