

Representation of Primary School Teachers' Perceptions of the Components and Indicators of Communicative Competence in the Teaching-Learning Process

Hasti Farrokhpour*, Mohammad Javadipour**, Keyvan Salehi***, Behrouz Azad Dolabi****

*Master of Education Research, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. hasti.farokhpour@ut.ac.ir

** Associate Professor, Department of Educational Methods and Curricula, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. (Corresponding author) javadipour@ut.ac.ir

*** Associate Professor, Department of Educational Methods and Curricula, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. keyvansalehi@ut.ac.ir

**** PhD Student in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. behroozazad@ut.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words: Primary school teachers, components of communicative competence, teaching-learning process

Article history:
Received : 17 December 2024
Accepted : 29 July 2025

The present study aimed to investigate the perceptions of primary school teachers regarding the components and indicators of communicative competence within the teaching-learning process. A qualitative approach based on descriptive phenomenology was employed. The research field included all primary school teachers working in Pakdasht County, Tehran Province. The sampling strategy combined convenience and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews, with a total of fifteen primary school teachers interviewed. The findings revealed five main components: (1) specialized communicative skills in the teaching-learning process, (2) fostering self-confidence, (3) instilling a sense of value, (4) impactfulness, and (5) emotional skills in the teaching-learning process. These findings suggest that teachers' communicative competence, as a dynamic and multidimensional construct, consists of an integrated and interwoven set of components that gain meaning within specific cultural and social educational contexts. The results underscore the importance of localization and the need to pay particular attention to the cultural-social dimension in developing communicative competence models.

Cite this Article:

Farokhpour, Hasti, Javadipour, Mohammad, Salehi, Keyvan and Azad Dolabi, Behrouz. (1404). Representation of elementary teachers' perceptions of the components and indicators of communicative competence in the teaching-learning process. *Theory and Practice in Curriculum*, 15-36, 13(25). DOI: 10.22034/cstp.2025.539474.1090



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Background and Aim: Communicative competence, since its foundational conceptualizations in the 1970s, has been recognized as a critical skill for effective teaching, particularly in primary education. It transcends mere linguistic ability, encompassing a dynamic set of knowledge, skills, attitudes, and motivations that enable teachers to interact effectively, appropriately, and purposefully within real classroom contexts. Despite its established importance for student motivation, academic achievement, and the successful implementation of the intended curriculum, research often subsumes communicative competence under broader classroom management or professional skills, lacking a detailed, context-specific examination of its behavioral indicators. This study addresses this gap by aiming to represent primary school teachers' lived experiences and perceptions of the components and behavioral indicators of communicative competence within the teaching-learning process, with a specific focus on the socio-cultural context of Pakdasht County, Iran.

Methodology: This qualitative study employed a descriptive phenomenological approach to delve deeply into the essence of teachers' experiences. The research field consisted of all primary school teachers working in Pakdasht County, Tehran Province. Using a combination of convenience and snowball sampling strategies, 15 primary school teachers were selected to participate, ensuring diversity in gender, teaching grade (1st to 6th), and educational level (Bachelor's to PhD). Data saturation was achieved by the 11th interview, with four additional interviews conducted for confirmation. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews that evolved iteratively, beginning with broad questions about communication experiences and progressively focusing on specific aspects like non-verbal communication, motivational strategies, and emotional management. All interviews were recorded and transcribed verbatim.

Data analysis followed Colaizzi's seven-step method. This involved repeatedly listening to interviews and reading transcripts to gain a general sense, extracting significant statements, formulating meanings, organizing these into emergent themes and sub-themes, integrating findings into an exhaustive description, and validating the resulting structure. Validation was ensured through team discussions, consultation with curriculum and measurement specialists, and member checking, where participants reviewed and confirmed the accuracy of the interpreted data.

Findings: The analysis culminated in the identification of a comprehensive framework for teachers' communicative competence, comprising five main components, 15 sub-components, and 45 distinct behavioral indicators.

1. **Organized Communicative Skills in the Teaching-Learning Process:** This component emphasizes the deliberate and structured use of communication tools. It includes the conscious use of verbal and non-verbal tools (e.g., purposeful body language, appropriate tone of voice, facial expressions), communicative skills during teaching (e.g., using targeted questions, step-by-step teaching methods, strategic use of local proverbs, balancing humor and formality), and being an active listener and feedback provider (e.g., demonstrating precise listening and offering constructive responses).

2. **Fostering Self-Belief:** This component focuses on building students' confidence in their abilities. Teachers achieve this through continuous encouragement (verbal praise, constructive feedback, identifying strengths), providing opportunities for success (assigning tasks

commensurate with student ability, facilitating small victories), and promoting a positive mindset (focusing on progress, reframing challenges as learning opportunities).

3. **Instilling a Sense of Value:** This involves making students feel respected and appreciated. Key practices include appreciating and respecting student effort, progress, and achievements (using encouraging words, praising good work, acknowledging small accomplishments), recognizing and respecting individual differences (using local dialect, avoiding comparison and humiliation, ability-based grouping, adjusting expectations, encouraging sharing of experiences), and creating a supportive environment (celebrating successes, planning inclusive group activities, honoring local cultural figures).

4. **Impactfulness:** This component refers to the teacher's profound ability to positively influence students' thoughts, behaviors, and life choices. It encompasses inspiration (encouraging students to be their best, using positive reinforcement), motivation creation (understanding and employing strategies to ignite and sustain student motivation), exercising positive authority (using respect and dialogue instead of force, establishing clear, consistent rules), and serving as a respectable role model (exemplifying behavioral and personal integrity, influencing lifestyle choices, maintaining a neat appearance).

5. **Emotional Skills:** This component highlights the critical role of emotional intelligence. It consists of empathy (understanding student needs and feelings, building strong supportive relationships, maintaining confidentiality, respecting privacy, fostering a sense of belonging) and emotion management (effective self-regulation in stressful situations, maintaining calm, preserving balanced relationships, limiting excessive intimacy).

Conclusion and Discussion: The findings reveal that teachers' communicative competence is a dynamic, multidimensional, and integrated construct, aligning with global models while highlighting unique cultural nuances. Unlike studies that treat it as a mere subset of classroom management, this research positions communicative competence as an independent, central construct crucial for effective teaching and learning. The study's primary innovation lies in its detailed integration of specific cultural and social elements (e.g., using local proverbs, dialects, and honoring regional cultural figures) into the competence framework, underscoring the necessity of localizing global models. The identified indicators provide an operational and tangible framework that translates abstract theoretical concepts into observable, trainable behaviors.

The findings have significant implications for teacher education and professional development. It is recommended that pre-service and in-service teacher training programs move beyond generic communication skills to explicitly incorporate the cultivation of the identified components, particularly emotional skills and cultural responsiveness. Furthermore, teacher evaluation systems can be enhanced by integrating the specific, objective indicators identified in this study to provide a more authentic and practical assessment of teachers' communicative competence. Ultimately, fostering this holistic and context-sensitive communicative competence is fundamental to bridging the gap between the intended and implemented curriculum, enhancing student engagement, and improving overall educational quality.

Keywords: Primary School Teachers, Communicative Competence, Teaching-Learning Process, Descriptive Phenomenology, Qualitative Research, Teacher Perceptions, Behavioral Indicators.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بازنمایی ادراک معلمان ابتدایی از مؤلفه‌ها و نشانه‌های شایستگی ارتباطی در فرایند یاددهی -

یادگیری

هستی فرخ‌پور*، محمد جوادی‌پور**، کیوان صالحی***، بهروز آزاد دولابی****

*دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. hasti.farokhpour@ut.ac.ir

**دانشیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

javadipour@ut.ac.ir

***دانشیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. keyvansalehi@ut.ac.ir

****دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران. behroozazad@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: علمی-پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بازنمایی ادراک معلمان ابتدایی از شایستگی ارتباطی در فرایند یاددهی-یادگیری انجام شد. جهت انجام پژوهش از رویکرد کیفی مبتنی بر پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. میدان پژوهش حاضر تمامی معلمان ابتدایی شاغل در شهرستان پاکدشت استان تهران بود. راهبرد نمونه‌گیری در پژوهش حاضر نمونه‌گیری در دسترس و گلوله برفی بود. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند گردآوری شد که در نهایت با ۱۵ معلم ابتدایی مصاحبه شد. یافته‌ها نشان‌دهنده پنج مؤلفه اصلی شامل مهارت‌های ارتباطی سازمان‌یافته در فرایند یاددهی-یادگیری، ایجاد خودباوری، القای حس ارزشمندی، اثرگذاری و مهارت‌های عاطفی در فرایند یاددهی-یادگیری است. یافته‌ها بیانگر آن است که شایستگی ارتباطی معلمان، همچون یک سازه چندبعدی پویا، از مجموعه‌ای یکپارچه و درهم‌تنیده از مؤلفه‌های نامبرده تشکیل شده است، با توجه به بافت خاص فرهنگی-اجتماعی شرایط آموزشی معنا می‌یابد. یافته‌ها بر اهمیت بومی‌سازی و توجه ویژه به بعد فرهنگی-اجتماعی در توسعه مدل‌های شایستگی ارتباطی را برجسته می‌سازد و بر ضرورت طراحی مداخلات آموزشی هدفمند مبتنی بر نشانه‌های ذکر شده تأکید می‌کند.
واژگان کلیدی: معلمان ابتدایی، مؤلفه‌های شایستگی ارتباطی، فرایند یاددهی-یادگیری	
تاریخچه مقاله:	
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۷	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷	

استناد به این مقاله:

فرخ پور، هستی، جوادی‌پور، محمد، صالحی، کیوان و آزاد دولابی، بهروز (۱۴۰۴). بازنمایی ادراک معلمان ابتدایی از مؤلفه‌ها و نشانه‌های شایستگی ارتباطی در فرایند یاددهی-یادگیری. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۷-۳۶ (۳۵)۱۳. DOI: 10.22034/cstp.2025.539474.1090



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

شایستگی ارتباطی، مفهومی است که از دهه ۱۹۷۰ میلادی و با تعاریف بنیادینی مانند مدل کانال و سواين^۱ (۱۹۸۰) به عنوان توانایی فرد در کاربرد مؤثر، مناسب و هدفمند زبان در موقعیت‌های واقعی ارتباطی وارد ادبیات پژوهشی شد. این سازه در نظریه‌های مختلف روان‌شناسی، از جمله نظریه مهارت‌های اجتماعی، نظریه ارتباطات بین‌فردی، زبان‌شناسی گفتمان و همچنین نظریه‌های هوش هیجانی بازتاب یافته است و به عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی برای مؤثر بودن در فرایند آموزش به‌ویژه در حوزه معلمان ابتدایی شناخته می‌شود.

اهمیت شایستگی ارتباطی معلمان تا بدان جاست که شواهد بیانگر آن است که معلمان برای اثرگذاری بر دانش‌آموزان به دانش محتوایی، روشی و شایستگی ارتباطی نیاز دارند (اوکولی^۲، ۲۰۱۷). همچنین شواهد نشان داده‌اند که شایستگی ارتباطی معلمان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که به‌طور مستقیم بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (لی، برگین و اولسن^۳، ۲۰۲۲؛ کاتسانتونیس^۴، ۲۰۲۴). بدون شایستگی ارتباطی مطلوب معلمان، شکاف میان اهداف برنامه‌درسی و فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس به‌وجود خواهد آمد (هان^۵، ۲۰۱۰). این شکاف به‌طور مشخص به معنای عدم توانایی معلم در ترجمه اهداف و محتوای برنامه‌درسی به تجربیات یادگیری معنادار و قابل درک برای دانش‌آموزان است که نتیجه آن کاهش کیفیت آموزش و ناکارآمدی در اجرای برنامه‌درسی خواهد بود. شایستگی ارتباطی یک سازه پیچیده است و شامل ابعاد مختلفی می‌باشد که در تعامل با بافت فرهنگی و اجتماعی معنا پیدا می‌کند. لذا روش کیفی به پژوهشگران اجازه می‌دهد تا این پیچیدگی را به‌صورت همه‌جانبه بررسی کنند.

شایستگی ارتباطی معلمان به عنوان مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌ها تعریف شده است (زلاتیچ^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). شایستگی ارتباطی عموماً به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های قدرت بیان، نقش الگوشوندگی، ارتباط مناسب با دانش‌آموزان، توانایی ارائه مشاوره با دانش‌آموزان، درک دیدگاه‌های دانش‌آموزان و گوش دادن به آن‌ها معرفی شده است (داگلاس^۷ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لوی و هلمیک^۸، ۲۰۲۴). شایستگی ارتباطی معلمان پیش‌نیاز فرایند یاددهی-یادگیری مؤثر است. معلمان در پرتو شایستگی ارتباطی قادر خواهند بود فضای آموزشی و یادگیری را به‌نحو شایسته‌تری برای دانش‌آموزان سازمان‌دهی و مدیریت کنند (نینچویچ و ووکلیچ^۹، ۲۰۲۳؛ دس سانتوس گیماراس و ماسیل^{۱۰}، ۲۰۲۲) و درگیری و مشارکت دانش‌آموزان را در فرایند یاددهی-یادگیری افزایش دهند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). شایستگی ارتباطی در کنار شایستگی‌هایی نظیر شایستگی پداگوژیک، محتوایی و شایستگی روان‌شناختی، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت عملکرد معلمان دارد. چنان‌چه پژوهش‌های اخیر تلاش نموده‌اند رابطه بین شایستگی ارتباطی معلمان و سایر شایستگی‌ها را تبیین کنند (گراماتکوسکی و کوچوسکا^{۱۱}، ۲۰۱۶).

¹ Canale & Swain

² Okoli

³ Li, Bergin & Olsen

⁴ Katsantonis

⁵ Han

⁶ Il aiić

⁷ Douglas

⁸ Löper & Hellmich

⁹ nnnčev&& &u keiić

¹⁰ dos Santos Guimarães & Maciel

¹¹ Gramatkovski & Kochoska

تعاریف ارائه شده برای شایستگی ارتباطی معلمان در مجموع بر پنج مؤلفه تأکید کرده‌اند. به‌عنوان مثال لایت و مک‌ناتون^{۱۲} (۲۰۱۴) و کانال^{۱۳} (۲۰۱۴) به‌طور مستقیم به مؤلفه‌های زبانی^{۱۴}، اجتماعی^{۱۵}، گفتمانی^{۱۶} و راهبردی^{۱۷} اشاره کرده‌اند. مدل کانال (۲۰۱۴) به‌طور خاص همین چهارچوب را پایه‌گذاری کرده و لایت و مک‌ناتون (۲۰۱۴) آن را در حوزه‌ی ارتباطی توسعه داده‌اند. باکیچ‌تومیک^{۱۸} و همکاران (۲۰۱۵) به‌طور مشخص بر مؤلفه عملیاتی (استفاده از نشانه‌ها، حرکات بدن و ایجاد موقعیت‌های ارتباطی) تأکید کرده‌اند که مکمل بسیار مناسبی برای مدل کانال (۲۰۱۴) است و بعد کاربردی و عینی شایستگی ارتباطی را پوشش می‌دهد. عباباف و همکاران (۱۳۹۹) نیز طی پژوهشی، اهمیت مؤلفه‌های نامبرده (به‌ویژه مؤلفه‌های عملیاتی و اجتماعی) در شایستگی ارتباطی معلمان اشاره کرده‌اند. شناسایی مؤلفه‌ها و نشانگرهای رفتاری مرتبط با شایستگی ارتباطی بنا بر اصول نظری و کاربردی برنامه‌ریزی درسی، برای طراحی برنامه‌های تربیت معلم و دوره‌های ضمن خدمت جهت ارتقای کیفیت اجرای برنامه‌درسی ضروری است و کمک می‌کند شکاف بین تدوین و اجرای برنامه‌درسی کاهش یابد (هان، ۲۰۱۰؛ یاکوپچویچ و چاوارپورتولان^{۱۹}، ۲۰۲۴).

با توجه به نقش محوری معلمان در اجرای برنامه‌درسی، شایستگی ارتباطی به‌عنوان پیش‌نیاز تحقق اهداف برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شود (تورلیبکوف^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۴). از منظر نظریه‌های برنامه‌درسی مانند نظریه فرآیندی شواب^{۲۱} (۱۹۷۳) و سازنده‌گرایی اجتماعی (چورپا^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۲)، کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز شرط ضروری برای عملیاتی‌سازی برنامه‌درسی طراحی شده و فقدان شایستگی ارتباطی، شکاف بین برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده را تشدید می‌کند (هان، ۲۰۱۰). شناسایی مؤلفه‌ها و نشانگرهای رفتاری شایستگی ارتباطی معلمان، از منظر نظری و عملی، نه تنها به بهبود مستمر روند برنامه‌ریزی درسی کمک می‌کند بلکه به ارتقای کیفیت اجرای محتوای آموزشی و ایجاد تعاملات تعاملی مؤثر در کلاس درس منتهی می‌شود. این فرآیند به کاهش شکاف میان طراحی و اجرا و ارتقای انسجام در نظام آموزشی کمک کرده و تضمین می‌کند که برنامه‌های درسی به شکل واقعی و کارآمد در محیط‌های آموزشی تحقق یابند.

پژوهش‌های داخلی عمدتاً به بررسی کلی شایستگی‌های معلمی پرداخته‌اند و به‌طور خاص بر شایستگی ارتباطی به‌عنوان یک سازه مستقل و چندبعدی توجه کافی مبذول نداشته‌اند. برخی از پژوهش‌های داخلی، شایستگی ارتباطی را در قالب زیرمجموعه‌ای از مهارت‌های مدیریتی کلاس یا شایستگی‌های حرفه‌ای گسترده‌تر بررسی کرده‌اند (نظیر عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳؛ رزی و همکاران، ۱۳۹۷). این پژوهش‌ها بیشتر به توصیف کلی پرداختند و نشانگرهای رفتاری عینی و قابل آموزش در فرایند یاددهی-یادگیری را به‌صورت نظام‌مند و مبتنی بر تجربه‌زیسته معلمان ابتدایی استخراج نکرده‌اند. در پژوهش‌های خارجی همانند پژوهش‌های داخلی شایستگی ارتباطی معمولاً در قالب بخشی از شایستگی‌های کلی معلمی مانند مدیریت کلاس مطرح شده است (گراماتکوسکی و کوچوسکا، ۲۰۱۶؛ بیکچ و همکاران، ۲۰۲۰). در این پژوهش‌ها، شایستگی ارتباطی به‌عنوان یک سازه مستقل با ابعاد و نشانگرهای رفتاری مشخص مورد توجه قرار نگرفته و بیشتر به توصیف کلی بسنده شده است. علاوه براین، نبود چارچوب تحلیلی اختصاصی برای شایستگی ارتباطی که شامل مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها و نشانگرهای رفتاری دقیق و قابل مشاهده باشد باعث شده است که پژوهش‌ها

¹² Light & McNaughton

¹³ Canale

¹⁴ Linguistic

¹⁵ Social

¹⁶ dialogue

¹⁷ Strategic

¹⁸ Bakic-Tomic

¹⁹ aakupčev&& a var Pottonnn

²⁰ Turlybekov

²¹ Schwab

²² Chopra

عمدتاً از ابزارهای کمی عمومی یا مشاهدات کلی استفاده کنند که فاقد حساسیت لازم برای تحلیل دقیق رفتارهای ارتباطی، به ویژه نشانگرهای ظریف و غیرکلامی مانند تن صدا، تماس چشمی و زمان بندی پاسخ های هیجانی هستند (استپنیس^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۲؛ کوبیلونا^{۲۴}، ۲۰۲۴).

پژوهش حاضر، به جای تکرار صرف مؤلفه های پیشین، بر بازنمایی ادراکات عملی و عینی معلمان ابتدایی تأکید دارد که در پژوهش های پیشین کمتر مورد توجه بوده است. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و تحلیل داده های کیفی، مؤلفه ها و نشانگرهایی را ارائه می کند که علاوه بر ابعاد نظری شناخته شده، در بستر فرهنگی-اجتماعی خاص میدان پژوهش حاضر معنا می یابند. با وجود تعریف ابعاد نظری شایستگی ارتباطی، پژوهشی که بر پایه داده های کیفی و تجربه زیسته معلمان ابتدایی، نشانگرهای رفتاری عینی و قابل آموزش در فرایند یاددهی-یادگیری را به طور مشخص ترسیم کند، یافت نشد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که با توجه نقش محوری شایستگی ارتباطی در اجرای برنامه ی درسی، معلمان ابتدایی با توجه به تجارب زیسته شان چه ادراکی از مؤلفه ها و نشانگرهای شایستگی ارتباطی در فرایند یاددهی-یادگیری دارند؟.

روش شناسی پژوهش

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر بازنمایی ادراک معلمان ابتدایی از مؤلفه ها و نشانگرهای شایستگی ارتباطی بود از رویکرد کیفی مبتنی بر پدیدارشناسی توصیفی^{۲۵} استفاده گردید. پدیدارشناسی توصیفی درصدد کشف و توصیف جوهره ی تجربیات زیسته ی افراد به گونه ای است که آن ها پدیده ها و مسائل را درک می کنند (الشیخ حسن^{۲۶}، ۲۰۲۳). از آن جایی که هدف پژوهش حاضر واکاوی ادراکات معلمان از مؤلفه ها و نشانگرهای شایستگی ارتباطی با توجه به تجارب زیسته شان بود، لذا از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده گردید. پدیدارشناسی توصیفی به پژوهشگران این امکان را داد که به شیوه ای بدون سوگیری و با تأکید بر معنا و تفسیر درونی، مؤلفه های مختلف شایستگی ارتباطی را شناسایی کرده و بازگو نمایند.

میدان پژوهش حاضر همه ی معلمان ابتدایی شاغل در شهرستان پاکدشت استان تهران بود. ملاک انتخاب مشارکت کنندگان داشتن حداقل پنج سال سابقه کاری بود. راهبرد نمونه گیری در پژوهش حاضر نمونه گیری در دسترس^{۲۷} و گلوله برفی^{۲۸} بود. بدین طریق که با رعایت ملاک ذکر شده، ابتدا معلمانی که در دسترس پژوهشگر بودند، انتخاب شدند. سپس از آن ها تقاضا شد تا دیگر معلمان را جهت مصاحبه معرفی نمایند. علاوه بر آن، پس از اخذ مجوزهای لازم از طریق اداره ی آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت و راهبران آموزشی، معلمان مورد نظر شناسایی شدند و از آن ها برای مصاحبه دعوت به عمل آمد. معلمان مشارکت کننده از لحاظ جنسیت، پایه تدریس و سطح تحصیلات متنوع بودند و شامل هر دو جنس زن و مرد، با تحصیلات از کارشناسی تا دکتری و تدریس در پایه های مختلف از اول تا ششم ابتدایی. در مصاحبه ۱۱ اشباع حاصل شد. جهت اطمینان از حصول اشباع چهار مصاحبه دیگر انجام شد. بدین ترتیب در نهایت با ۱۵ معلم ابتدایی مصاحبه شد.

²³ Stepanets

²⁴ Qobilovna

²⁵ Descriptive phenomenological

²⁶ SSSSiekh aa ssan

²⁷ Convenience Sampling

²⁸ Snowball Sampling

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

شماره مشارکت‌کننده	جنسیت	سنوات تدریس	پایه تدریس	تحصیلات	مدت زمان مصاحبه (دقیقه)
۱	زن	۵	ششم	کارشناسی	۴۸
۲	زن	۱۷	سوم	کارشناسی	۴۵
۳	مرد	۳۰	چهارم	کارشناسی	۵۲
۴	مرد	۲۴	سوم	کارشناسی ارشد	۶۵
۵	زن	۱۳	دوم	کارشناسی ارشد	۵۱
۶	مرد	۲۸	چهارم	دکتری	۶۰
۷	مرد	۳۰	اول	کارشناسی	۵۴
۸	زن	۵	پنجم	دکتری	۴۷
۹	مرد	۳۲	ششم	کارشناسی ارشد	۴۸
۱۰	زن	۸	دوم	کارشناسی	۴۰
۱۱	زن	۲۱	اول	کارشناسی ارشد	۵۲
۱۲	مرد	۵	چهارم	کارشناسی	۶۰
۱۳	زن	۲۱	اول	کارشناسی	۴۷
۱۴	زن	۲۳	چهارم	کارشناسی ارشد	۴۳
۱۵	زن	۷	چهارم	کارشناسی	۳۰

برای گردآوری داده‌های پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. سؤالات مصاحبه‌ها به‌طور تدریجی و نظام‌مند تکامل یافتند. ابتدا سوالات کلی و باز مانند «لطفاً درباره تجربه خود در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان توضیح دهید؟» مطرح شد تا بتوان به‌صورت گسترده جنبه‌های مختلف ارتباط معلم و دانش‌آموزان را شناسایی کرد. پس از تحلیل اولیه داده‌ها و شناسایی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها، سؤالات شکل تخصصی‌تری به خود گرفتند. برای مثال، سؤالات به‌صورت مستقیم‌تری درباره مواردی مانند «چگونه از زبان بدن و لحن صدا برای انتقال بهتر مفاهیم استفاده می‌کنید؟» و «چه راهکارهایی برای تشویق و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به کار می‌برید؟» مطرح شدند. در مراحل بعدی، سؤالات به مسائل عاطفی و فرهنگی بومی‌تر معطوف شدند. مثلاً سؤالاتی نظیر «تجربه‌تان در ایجاد محیط حمایتی و برنامه‌های گروهی برای دانش‌آموزان اقلیت چگونه است؟» و «چه اقداماتی برای مدیریت احساسات خود و دانش‌آموزانتان انجام داده‌اید؟» پرسیده شد.

در شروع هر مصاحبه پژوهشگر اول ابتدا در مورد اهداف پژوهشی و دستاوردهای احتمالی آن به مشارکت کنندگان توضیح داد. علاوه بر آن به مشارکت کنندگان توضیح داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و در نقل قول از آن‌ها از اسامی مستعار استفاده خواهد شد. همچنین پژوهشگر اول به مشارکت کنندگان اطلاع داد که مشارکت آن‌ها داوطلبانه بوده و اگر به هر دلیلی تمایلی نداشته باشند در هر زمانی اختیار دارند از ادامه مصاحبه انصراف دهند. همی مصاحبه‌ها با کسب اجازه از مشارکت کنندگان ضبط گردید.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^{۲۹} استفاده شد. بدین طریق که در مرحله اول بعد از اتمام هر مصاحبه جهت کسب ایده‌ای کلی، به مصاحبه‌ها چند بار با دقت گوش فرا داده شد و بیانات مشارکت کنندگان کلمه به کلمه روی کاغذ ثبت و چندین مرتبه بازخوانی شد. در مرحله دوم، متن‌های تدوین شده با دقت خوانده شد و زیر تمام جملات و عبارات معنادار و مرتبط با شایستگی ارتباطی خط کشیده شد. در مرحله سوم، عبارات مهم با مشارکت اعضای تیم پژوهش بررسی و درباره آن‌ها بحث شد تا به یک تفسیر مشترک از داده‌ها دست یافته شود. در این مرحله، مفاهیم اصلی و مؤلفه‌های اولیه که مبتنی بر بیانات مشارکت کنندگان بود، استخراج و کدگذاری گردید.

در مرحله چهارم پس از شناسایی اولیه مؤلفه‌ها، تمام مفاهیم استخراج شده مجدداً با دقت مرور و مطالعه شد و داده‌ها براساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها طبقه‌بندی گردید. این مرحله به روشن‌سازی داده‌ها و شکل‌گیری تفسیری کلی و ترکیبی از مجموعه مصاحبه‌ها کمک کرد. هرگونه اختلاف نظر میان پژوهشگران از طریق ارجاع مجدد به متن مصاحبه‌ها و در صورت لزوم، رجوع به مشارکت کنندگان برطرف شد. در مرحله پنجم اطلاعات استخراج شده از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه شد تا معانی مشترک و الگوهای پرتکرار شناسایی گردد. سرانجام داده‌ها در قالب یک توصیف جامع و یکپارچه از مؤلفه‌ها و نشانگرهای شایستگی ارتباطی معلمان ابتدایی تدوین گردید. در مرحله ششم داده‌های زائد و تکراری حذف شد و تنها مؤلفه‌ها و نشانگرهای کلیدی و مرتبط با موضوع مورد پژوهش حفظ گردید. در مرحله نهایی به منظور تبیین، روشن‌سازی، طبقه‌بندی و برطرف کردن هرگونه تناقض و عدم توافق موجود در برداشت‌ها و تفاسیر، نسخه‌ای پیش‌نویس از مؤلفه‌ها، زیرمؤلفه‌ها و نشانگرها در راستای اعتباربخشی و نگارش نسخه نهایی گزارش طرح به اعضای تیم پژوهشی ارائه گردید که در این زمینه دو تن از اساتید متخصص برنامه‌ریزی و سنجش مساعدت نمودند. علاوه بر آن، جهت اطمینان از صحت تحلیل‌های پژوهشگران، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در اختیار مشارکت کنندگان قرار داده شد تا در صورت لزوم اصلاحات لازم از حیث اصلاح بدفهمی‌های پژوهشگران از بیانات آن‌ها یا اضافه کردن نکات جدید به عمل آورند.

یافته‌ها

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها در نهایت پنج مؤلفه، ۱۵ زیرمؤلفه و ۴۵ نشانگر در زمینه‌ی شایستگی ارتباطی معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری شناسایی شد که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مؤلفه‌ها، زیرمؤلفه‌ها و نشانگرهای شناسایی شده در تحلیل داده‌ها

مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	نشانگرها
مهارت‌های ارتباطی سازمان یافته در فرایند یاددهی-یادگیری	استفاده آگاهانه از ابزارهای کلامی و غیرکلامی	- توانایی استفاده هدفمند از زبان بدن - لحن صدا و حالات چهره برای انتقال پیام به دانش آموزان
	مهارت‌های ارتباطی در حین تدریس	استفاده از سؤالات هدفمند

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	نشانگرها
ایجاد خودباوری	شنونده فعال و بازخوردساز	- استفاده از روش‌های تدریس گام‌به‌گام به منظور تسهیل درک مفاهیم پیچیده - استفاده هوشمندانه و ناگهانی از ضرب‌المثل‌های محلی جهت افزایش توجه دانش‌آموزان - مدیریت همزمان سبک طنز و سبک رسمی در انتقال مفاهیم درسی
	تشویق مداوم	- ظرفیت گوش دادن دقیق - پاسخگو بودن به مسائل دانش‌آموزان با رویکردی سازنده
	فراهم کردن فرصت‌های موفقیت	- تحسین کلامی - بازخورد سازنده - شناسایی نقاط قوت
	ترویج نگرش مثبت	- تکالیف متناسب با توانمندی‌های دانش‌آموزان - فراهم‌آوری امکان تجربه موفقیت‌های کوچک
القای حس ارزشمندی	قدردانی و احترام از تلاش، پیشرفت و دستاوردهای دانش‌آموزان	- تمرکز بر پیشرفت - بازسازی ذهنی چالش‌ها به‌عنوان محرک یادگیری
	شناخت و احترام به تفاوت‌های فردی	- به‌کار بردن کلمات تشویق‌آمیز - تحسین کارهای خوب - توجه به دستاوردهای کوچک
	ایجاد محیطی حمایتی	- استفاده از گویش محلی منطقه - اجتناب از مقایسه و تحقیر - گروه‌بندی دانش‌آموزان بر حسب تفاوت در توانمندی‌ها، فرهنگ‌ها و سطح تحصیلی متفاوت - تعدیل انتظارات و ارزیابی متناسب با توانمندی‌های هر دانش‌آموز - ترغیب دانش‌آموزان به بیان تجربه‌ها و علایق
	الهام‌بخشی	- جشن گرفتن موفقیت‌ها و دستاوردهای دانش‌آموزان - برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروهی جهت همبستگی با دانش‌آموزان قومیت‌های اقلیت - بزرگداشت شخصیت‌های فرهنگی هر محله
اثرگذاری	ایجاد انگیزه	- تشویق دانش‌آموزان به بهترین بودن - تقویت مثبت
	اعمال اقتدار مثبت	شناخت و به‌کارگیری راهبردهای مؤثر برای برانگیختن و حفظ انگیزه دانش‌آموزان
	ایفای نقش به‌عنوان یک الگوی قابل احترام	استفاده از احترام و ارتباط به‌جای زور
		- الگوی رفتاری و شخصیتی - تقویت عزت‌نفس دانش‌آموزان - تأثیرگذاری بر سبک زندگی - ظاهر آراسته

مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	نشانه‌ها
مهارت‌های عاطفی	همدلی	• درک نیازها و احساسات دانش‌آموزان • ایجاد روابط قوی و حمایتی • رازداری • احترام به حریم شخصی دانش‌آموزان • ایجاد احساس تعلق
	مدیریت احساسات	• خودتنظیمی مؤثر در شرایط استرس‌زا • حفظ آرامش در موقعیت‌های مختلف کلاسی • حفظ تعادل در روابط • محدودسازی روابط صمیمی بیش از حد

۱. مهارت‌های ارتباطی سازمان‌یافته در فرایند یاددهی-یادگیری

مطابق این مؤلفه، معلمان باید از توانایی استفاده هدفمند از زبان بدن (تماس چشمی، حرکات دست و حالت بدن) و تنظیم مناسب لحن صدا و حالات چهره برای انتقال مؤثر مفاهیم آموزشی بهره ببرند. آن‌ها می‌بایست با طرح سؤالات هدفمند و هوشمندانه، مشارکت فعال دانش‌آموزان را برانگیزند و از طریق گوش دادن دقیق و فعال به دغدغه‌ها و پرسش‌های آن‌ها، فضایی امن برای تعاملات آموزشی فراهم سازند. همچنین، ارائه پاسخ‌های سازنده و حمایتی به مسائل دانش‌آموزان از دیگر الزامات ارتباط حرفه‌ای معلمان است که به ایجاد محیطی پویا و اثربخش در فرآیند یاددهی-یادگیری منجر می‌شود.

۱-۱. استفاده آگاهانه از ابزارهای کلامی و غیرکلامی

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان باید در ارتباطات کلامی و غیرکلامی خود با دانش‌آموزان، از زبان بدن به صورت هدفمند و آگاهانه بهره بگیرند تا پیام‌های آموزشی و حمایت‌گرانه را به آن‌ها منتقل کنند. معلمان باید با به‌کارگیری حالات چهره متناسب همچون لبخند واقعی و نگاه مستقیم، احساس پذیرش و توجه را القا کنند. لحن صدای معلم نیز واضح، متناسب با محتوا و با ریتمی متعادل باشد که به درک بهتر مفاهیم کمک کند و حس آرامش و انگیزه را در دانش‌آموزان تقویت نماید. همچنین، معلمان با استفاده از حرکات دست‌های سنجیده و وضعیت بدنی باز و مستحکم، پیام‌های غیرکلامی خود را تقویت کرده و فضای کلاس را تعاملی و مثبت نگه‌دارند. مشارکت‌کننده ۳ در این زمینه گفت:

«یه معلمی که می‌تونه خوب صحبت کنه و به اصطلاح قدرت بیان بالایی داره بچه‌ها راحت‌تر باهاش ارتباط

می‌گیرن و از صحبت کردن باهاش لذت می‌برن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۷ در این زمینه گفت:

«بعضی وقت‌ها که بچه‌ها به صورت غیرمستقیم و از طریق زبان بدن راحت‌تر باهامون توی کلاس ارتباط

می‌گیرن. مخصوصاً توی مواقعی که اونا دارن کار اشتباهی انجام میدن و نمی‌خوان کل کلاس متوجه بشن

معلم از طریق زبان بدن راحت‌تر می‌تونه باهاشون ارتباط برقرار کنه و اتفاقاً طبق تجربه من توی این جور

مواقع زبان بدن مؤثرتر هستش.»

۱-۲. مهارت‌های ارتباطی در حین تدریس

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان در حین تدریس باید توانایی‌های برجسته‌ای در استفاده از روش‌های ارتباطی هدفمند از خود نشان بدهند. آن‌ها با طرح سؤالات کوتاه، روشن و به‌موقع که متناسب با سطح دانش و نیازهای دانش‌آموزان است، توجه آن‌ها را برانگیزند و فضای تعاملی فعالی در کلاس ایجاد کنند. معلمان در انتقال مفاهیم دشوار باید از رویکردهای آموزشی هدفمند استفاده کنند، به گونه‌ای که با تقسیم‌بندی مطالب و ارائه مثال‌های متناسب، درک عمیق و گام‌به‌گام برای دانش‌آموزان فراهم آورند. همچنین، معلمان باید با به‌کارگیری هوشمندانه و ناگهانی ضرب‌المثل‌های محلی، توانایی خود در جذب توجه و حفظ انگیزه دانش‌آموزان را نشان دهند، به گونه‌ای که با این عنصر فرهنگی با نشاط و تنوع، روند یادگیری را جذاب‌تر کنند. در عین حال، معلمان با مهارت مدیریت همزمان سبک طنز و سبک رسمی در توضیحات کلاسی خود، فضای آموزشی را انعطاف‌پذیر و دل‌پذیر سازند. مشارکت‌کننده ۱۱ در این زمینه گفت:

«برای این که تعامل حین تدریس سازنده باشد لازمه که معلمان بتونن بین بیان رسمی و طنز به جور تعادل

ایجاد کنن. اگه هر کدوم از این دو بیان غالب بشه تعامل کلاسی مختل میشه.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۴ در این زمینه گفت:

«استفاده از ضرب‌المثل‌های محلی به صورت ناگهانی باعث میشه بچه‌ها بیشتر توجه کنن و اون زبانی که دو

طرف راحت‌تر همدیگر رو درک کنن ایجاد بشه.»

۱-۳. شنونده فعال و بازخورد ساز

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان باید در فرایند ارتباطی با دانش‌آموزان، قابلیت شنیدن دقیق دغدغه‌های را از خود نشان دهند. معلمان باید با تمرکز کامل بر گفتار و احساسات دانش‌آموزان، به گونه‌ای پاسخ بدهند که نشان‌دهنده درک عمیق آن‌ها باشد. معلمان با بیان بازخوردی سازنده، به مسائل مطرح‌شده توجه کنند و به جای قضاوت یا پاسخ‌های سطحی، راهکارها و واکنش‌هایی ارائه دهند که به بهبود وضعیت دانش‌آموزان منجر شود. این نقش شنونده فعال و پاسخگو بودن در گفتار و رفتار معلمان، نه تنها ارتقای ارتباط دوسویه را تسهیل می‌کند، بلکه محیط کلاس را فضایی امن، اعتمادساز و توسعه‌دهنده مهارت‌های ارتباطی می‌سازد. مشارکت‌کننده ۶ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان با معلمشون وقتی خوب ارتباط می‌گیرن که به این درک برسن که معلمشون واقعاً بهشون

گوش میده و مشکلاتشون براشون مهمه.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۶ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان ابتدایی معلمشون رو در دانای کل در نظر می‌گیرن. برا همین اگه معلم بتونه بادقت نیازهاشون

رو متوجه بشه و جوری متناسب با خودشون بهشون کمک کنه و راهکار بده که دانش‌آموزان بتونن ارزش

استفاده کنن خیلی خوب باهاش ارتباط می‌گیرن... من برا یادگیری مفاهیم علوم چند تا راهکار به دانش‌آموزان

دادم که برا اونا جواب داد.»

۲. ایجاد خودباوری

این مؤلفه بر توسعه فرایند ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان تمرکز دارد. براساس این مؤلفه، معلمان برای بهبود ارتباط خود با دانش‌آموزان باید اعتماد به نفس و باور آن‌ها به توانمندی‌های فردی‌شان را تقویت کنند. دستیابی به این هدف مستلزم فراهم کردن

فرصت‌های واقعی برای تجربه موفقیت، ارائه تشویق مداوم و پرورش نگرشی مثبت نسبت به یادگیری و مواجهه با چالش‌هاست. در نتیجه، دانش‌آموزان با انگیزه و علاقه بیشتری در فعالیت‌های کلاسی مشارکت خواهند کرد و از تعامل سازنده با معلم و همسالان خود لذت خواهند برد. معلمانی که به‌طور مستمر خودباوری دانش‌آموزان را حفظ و تقویت می‌کنند، زمینه‌ساز شکل‌گیری ارتباطی مؤثرتر، صمیمانه‌تر و هدفمندتر می‌شوند که این ارتباط نقش کلیدی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری دارد.

۱-۲. تشویق مداوم

مطابق این زیرمؤلفه، تشویق مداوم یکی از ابزارهای کلیدی معلمان برای تعمیق فرایند ارتباطی با دانش‌آموزان است که نقش مهمی در ارتقای انگیزه، خودباوری و مشارکت فعال آنان ایفا می‌کند. براساس بیانات مشارکت‌کنندگان، معلمان باید تشویق دانش‌آموزان را از سه طریق انجام دهند: نخست، تحسین کلامی که باعث ایجاد احساس ارزشمندی و تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود. دوم، ارائه بازخورد سازنده که دانش‌آموزان را به یادگیری از اشتباهات درسی تشویق می‌کند و فرایند اصلاح و پیشرفت را تسهیل می‌نماید. سوم، برجسته‌سازی نقاط قوت هر دانش‌آموز که به توسعه نگرشی مثبت نسبت به توانایی‌ها و رشد فردی منجر می‌شود. انجام موارد نامبرده در تشویق مداوم، محیطی حمایتی و مطمئن فراهم می‌آورد که ارتباط مؤثر و دوسویه بین معلم و دانش‌آموزان را تقویت کرده و باعث بهبود فرایند آموزش و یادگیری می‌شود. مشارکت‌کننده ۴ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان ابتدایی با معلمانی بیشتر ارتباط می‌گیرند که مدام اونا رو تحسین کنن. این تحسین شدن باعث میشه اونا فکر کنن دارن دیده میشن و با اعتماد به نفس بیشتری سعی می‌کنن خودشون رو به معلم و بقیه دانش‌آموزان نزدیک کنن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱۱ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان توی دوره‌ی ابتدایی همه‌اش در مورد خودشون و این‌که در آینده قراره چه کاره بشن خیال‌پردازی می‌کنن. برا همین خیلی راحت جذب معلمانی میشن که هی به اونا نشون بدن که نقاط قوت و ویژگی‌های مثبتی دارن. این کار باعث میشه که اونا بدونن معلمشون خیلی بهشون توجه می‌کنه.»

۲-۲. فراهم کردن فرصت‌های موفقیت

مطابق این زیرمؤلفه، فراهم کردن فرصت‌های موفقیت نقشی اساسی در بهبود فرایند ارتباطی در کلاس درس دارد. معلمان با درک توانمندی‌ها و سطح پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز باید تکالیف و فعالیت‌هایی متناسب با سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهند تا همه آن‌ها بتوانند موفقیت درسی را تجربه کنند. این اقدام موجب تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان و ایجاد فضای امن و حمایت‌گرا می‌شود که ارتباط دوسویه و مؤثر بین معلم و دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. همچنین معلمان با انجام این اقدام باعث جلوگیری از انزوا و جدافتادگی دانش‌آموزان ضعیف‌تر شده و در پرتو مدیریت تفاوت‌های فردی، نه تنها به حفظ پویایی و انگیزه کلاس کمک می‌کنند، بلکه بستر مناسبی برای تقویت رابطه معنادار، بازخورد مستمر و مشارکت فعال دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. مشارکت‌کننده ۱۱ در این زمینه گفت:

«سعی می‌کنم اول از بچه‌ها سؤال‌هایی بپرسم که احتمال جواب صحیح دادن‌شون خیلی زیاد باشه، مثلاً می‌پرسم پرچم ایران چند تا رنگ داره. بچه‌ها به راحتی می‌تونن جواب بدن و این باعث میشه که احساس موفقیت کنن و اعتماد به نفسشون بالا بره و هم به من راحت‌تر نزدیک‌تر بشن و ارتباط بگیرن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱ در این زمینه گفت:

«برای این که بچه‌ها در فرایند یادگیری با من بیشتر تعامل داشته باشن، سعی می‌کنم ابتدا با توجه به سطح درسی‌شون بهشون تکلیف بدم و به تدریج سطح دشواری تکالیف رو افزایش بدم. در غیر این صورت اونا دلسرد میشن و اگه از اول با تکالیف دشوار مواجه بشن و من نتونم درست بهشون جواب بدم کم‌کم از من و کل کلاس فاصله می‌گیرن.»

۲-۳. ترویج نگرش مثبت

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان برای ارتقای کیفیت تعاملات خود با دانش‌آموزان، با ترویج نگرشی مثبت نسبت به یادگیری و فضای مدرسه می‌توانند محیطی امن، حمایت‌گرانه و انگیزشی ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس داشته باشند. در این فرایند، معلمان باید به‌طور مستمر موفقیت‌ها و پیشرفت‌های تحصیلی هر دانش‌آموز را به‌صورت شفاف و انگیزشی برجسته کنند و با هدایت هدفمند گفت‌وگوها، نگرش دانش‌آموزان نسبت به چالش‌ها را بازسازی نمایند. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان قادر باشند چالش‌ها را به‌مثابه محرک‌هایی سازنده برای یادگیری عمیق و رشد شخصی بنگرند. این اقدامات ارتباطی، نه‌تنها زمینه‌ای برای تقویت خودباوری و انگیزه در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، بلکه باعث شکل‌گیری رابطه‌ای دوسویه و مؤثر میان معلم و دانش‌آموزان می‌شود. مشارکت‌کننده ۱۴ در این زمینه گفت:

«وقتی دانش‌آموز بدون که اشتباهاتش بخشی از فرایند یادگیری و معلم در هر شرایطی کنارش، انگیزه‌اش

برای تلاش بیشتر چند برابر میشه.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱۰ در این زمینه گفت:

«با نشان دادن هر پیشرفت حتی یه پیشرفت کوچک به هر دانش‌آموز، سعی می‌کنم ارتباط عمیق‌تری باهاش

برقرار کنم که موجب تقویت اعتماد به نفس و علاقه او به مدرسه و یادگیری بشه و طبیعتاً دانش‌آموزی که

انگیزه داشته همواره سعی می‌کنه با معلمش و بقیه دانش‌آموزان تعامل داشته باشه.»

۳. القای حس ارزشمندی

مطابق این مؤلفه، معلمان با قدردانی و احترام به دانش‌آموزان، ارزش واقعی آن‌ها را به رسمیت می‌شناسند و این رفتار موجب تقویت حس ارزشمندی در دانش‌آموز می‌شود. همچنین، شناخت دقیق و احترام به تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز، چه در توانمندی‌ها و چه در ویژگی‌های شخصیتی، باعث می‌شود دانش‌آموزان در کلاس درس مورد پذیرش و توجه قرار گیرند. ایجاد چنین محیط حمایتی، همراه با فضایی امن و دوستانه که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت روانی و تشویق مستمر می‌کنند، زمینه‌ساز افزایش انگیزه و مشارکت فعال آن‌ها در کلاس می‌شود. این نوع تعامل عاطفی و رفتاری معلمان سبب شکل‌گیری ارتباطی مؤثر و دوسویه می‌گردد.

۳-۱. قدردانی و احترام از تلاش، پیشرفت و دستاوردهای دانش‌آموزان

مطابق این زیرمؤلفه استفاده از کلمات تشویق‌آمیز که به تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان توجه نشان می‌دهد، فضای حمایت‌کننده و مثبت در کلاس ایجاد کرده و ارتباط سازنده و مؤثر بین معلم و دانش‌آموز را تقویت می‌کند. همچنین، تحسین عملکردهای موفق دانش‌آموزان در زمینه‌های درسی و رفتاری، حس ارزشمندی را در آنان افزایش داده و علاقه و انگیزه آن‌ها را برای ادامه تلاش بیشتر می‌سازد. به‌علاوه، توجه به دستاوردهای کوچک و به رسمیت شناختن هر گام مثبت، حتی اگر جزئی باشد، باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس دیده شدن و حمایت عاطفی کنند که این امر محرکی قوی برای ارتقای انگیزه و علاقه‌مندی آن‌ها محسوب می‌شود. مشارکت‌کننده ۳ در این زمینه گفت:

«چه‌ها همیشه دوست دارن شنیده بشن و حس کنن مهمن. وقتی که یه معلم کارهای اونا را با اسم کوچکشون مورد تحسین قرار بده اونا خیلی انگیزه می‌گیرن و همیشه سعی می‌کنن خودشون رو به معلمشون نزدیک‌تر کنن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۵ در این زمینه گفت:

«یه دانش‌آموز هر چقدر نظر درسی ضعیف باشه اگه معلم بتونه کوچک‌ترین کارهای مثبتشون رو بزرگ نشون بده بیشتر انگیزه می‌گیرن و درگیر یادگیری تعاملی با معلم و بقیه دانش‌آموزان میشن.»

۳-۲. شناخت و احترام به تفاوت‌های فردی

مطابق این زیرمؤلفه به‌کارگیری گوییش محلی و توجه به زبان و فرهنگ منطقه، موجب تقویت ارتباط نزدیک‌تر و احترام‌آمیز با دانش‌آموزان می‌شود. پرهیز از مقایسه و تحقیر دانش‌آموزان و به‌جای آن تمرکز بر نقاط قوت هر فرد، فضای اعتماد و احترام متقابل را فراهم می‌آورد. همچنین، گروه‌بندی دانش‌آموزان براساس تفاوت‌های توانمندی‌ها، فرهنگ‌ها و سطح تحصیلی، امکان ارائه آموزش و حمایت متناسب با نیازهای هر گروه را فراهم می‌کند. تعدیل انتظارات و ارزیابی‌های متناسب با شرایط و قابلیت‌های هر دانش‌آموز نیز از دیگر رفتارهای ارتباطی مؤثر است که رشد هر دانش‌آموز را به‌نحو مطلوبی پشتیبانی می‌کند. علاوه بر این، ترغیب دانش‌آموزان به بیان تجربیات و علایق خود، باعث تقویت مهارت‌های ارتباطی و افزایش مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری می‌شود و زمینه‌ساز احترام به تفاوت‌های فردی در محیط کلاس است. مشارکت‌کننده ۱۵ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزی داشتم که از استان دیگه اومده بود و توی کلاس منزوی بود. من به‌واسطه‌ی ارتباطی که چند سال پیش با اون‌جا داشتم با لهجه‌شون آشنا بودم و چندبار به‌صورت اتفاقی توی کلاس به لهجه‌ی اونا صحبت کردم و سعی کردم لهجه‌شون را برای دانش‌آموزان خیلی شیرین و دوست‌داشتنی نشون بدم و جواب داد. اون دانش‌آموز کم‌کم گوشه‌گیری رو گذاشت کنار.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۵ در این زمینه گفت:

«اگه می‌خواید دانش‌آموزان باهاتون بهتر ارتباط بگیرن سعی کنید ترغیبشون کنید که داستان‌ها و تجربیاتشون رو بگن. شنیدن صدای دانش‌آموزان توی این‌جور مواقع تعاملات معلم و دانش‌آموزان رو خیلی تقویت می‌کنه.»

۳-۳. ایجاد محیطی حمایتی

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان با جشن گرفتن موفقیت‌ها و دستاوردهای دانش‌آموزان، روحیه آن‌ها را افزایش داده و فضای مطلوبی برای رشد فردی فراهم می‌آورند. برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروهی به‌ویژه برای دانش‌آموزان اقلیت قومی، به ترویج همدلی و تعامل مثبت میان دانش‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی مختلف کمک می‌کند و باعث بهبود کیفیت ارتباطات در کلاس می‌شود. همچنین بزرگداشت شخصیت‌های فرهنگی هر محله، حس افتخار به هویت محلی را تقویت کرده و ارتباط معلم با دانش‌آموزان را مستحکم‌تر می‌سازد. مشارکت‌کننده ۷ در این زمینه گفت:

«پارسال که چند نفر دانش‌آموز از استان‌های دیگه توی کلاس داشتم سعی کردم برنامه‌های فعالیت‌های گروهی برای دانش‌آموزان رو طوری تنظیم کنم امکان هم‌گروه شدن با اونا رو داشته باشن. اوایل یه کم سخت

بود ولی بعد از مدتی جواب داد و دانش‌آموزان با هم صمیمی‌تر شدن. مهم‌تر این‌که این کار به خودم کمک کرد که مهارت‌های ارتباطی خودم را توی این جور مواقع تقویت کنم.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۹ در این زمینه گفت:

«وقتی توی کلاس دانش‌آموزان از قومیت‌های مختلف باشن لازمه برای این‌که این دانش‌آموزان رو به خودتون نزدیک‌تر کنید هرازگاهی شخصیت‌های معروف محلی توی فرهنگ اونا یا مکان‌های دیدنی اون‌جا را به بقیه دانش‌آموزان معرفی کنید.»

۴. اثرگذاری

این مؤلفه به توانایی عمیق معلم در تأثیرگذاری بر افکار، رفتارها و انگیزه‌های دانش‌آموزان را برای رشد و خودشکوفایی اشاره دارد. مطابق این مؤلفه، معلمان با مهارت‌های ارتباطی قوی، بیشترین تأثیر را بر افکار، نگرش‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان می‌گذارند و بستری را برای رشد و خودشکوفایی آنان فراهم می‌سازند. ارتباط مؤثر معلم با دانش‌آموز، زمانی شکل می‌گیرد که معلم با رویکردی حمایت‌گرایانه و انگیزشی، به دانش‌آموزان احساس امنیت و ارزش بدهد. این توانمندی از طریق به‌کارگیری کلمات تشویق‌آمیز، تحسین پیشرفت‌ها و به رسمیت شناختن تلاش‌های هر دانش‌آموز، زمینه‌ساز ایجاد اطمینان، انگیزه و اعتماد به نفس در دانش‌آموزان می‌شود. این مؤلفه از زیرمضامین الهام‌بخشی، ایجاد انگیزه، اعمال اقتدار مثبت و ایفای نقش به‌عنوان یک الگوی قابل احترام تشکیل شده است. ویژگی‌هایی که باعث شکل‌گیری ارتباطی عمیق و اثربخش میان معلم و دانش‌آموزان می‌شود.

۴-۱. الهام‌بخشی

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان باید از طریق ارتباطی مثبت و حمایتی، دانش‌آموزان را تشویق کنند که بهترین نسخه از خود باشند. این امر با به‌کارگیری تقویت مثبت، یعنی تأکید بر پیشرفت‌ها و تلاش‌های دانش‌آموزان، همراه است تا اعتماد به نفس را در آن‌ها افزایش دهد. مشارکت‌کننده ۴ در این زمینه گفت:

«معلم باید بتونه انگیزه بده و امیدواری رو توی دانش‌آموزان ایجاد کنه. مثلاً به دانش‌آموزام می‌گم: شما واقعا استعداد دارید، ببینید چقد خوب بلدید، فقط کافیه بخواید و تلاش کنید. قدرتی که خدا به شما داده رو در نظر بگیرید و ازش استفاده کنید! این جور موارد باعث میشه که دانش‌آموزان ارتباط عمیق‌تری با معلمانشون پیدا کنن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده شماره ۵ در این زمینه گفت:

«مثلاً وقتی یکی از دانش‌آموزام میاد و یک کاری رو انجام میده، بهش می‌گم: خیلی خوب بود، فقط باید به کم روی این بخش کار کنی و مطمئن باش که می‌تونی بهتر بشی! این جور صحبت‌ها بهشون اعتماد به نفس می‌ده و از دفعات بعد بیشتر درگیر یادگیری تعاملی با معلم و بقیه دانش‌آموزان میشن.»

۴-۲. ایجاد انگیزه

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان باید برای برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان از شناخت دقیق عوامل انگیزشی و چالش‌های مربوط به حفظ انگیزه آگاه باشند. تجارب زیسته برخی از مشارکت‌کنندگان بیانگر آن است که ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به حفظ آن، معمولاً فرآیندی دشوارتر است. به عبارت دیگر معلمان اگر در ابتدای امر نتوانند در پرتو آگاهی از زمینه‌ی اجتماعی کلاس و مدرسه

در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد نمایند، فرایند ارتباطی آن‌ها در همان ابتدای شروع فرایند آموزشی با چالش جدی مواجه خواهد شد. مشارکت‌کننده ۱۳ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان دهه نودی نسبت به دهه‌های قبلی خیلی فرق دارن. اگه از همون اول نتونید و ندونید توی اون‌ها چجوری انگیزه ایجاد کنید مطمئن باشید باهاتون خوب ارتباط نمی‌گیرن.» علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱۱ در این زمینه گفت:

«طبق تجربه من الان نسبت به گذشته یه جورایی سخت‌تر شده که دانش‌آموزان رو توی کلاس درگیر کنید. اگه از همون ابتدای کار علایقشون رو خوب درک نکنید توی کلاس اصلاً خوب باهاتون ارتباط نمی‌گیرن.»

۳-۴. اعمال اقتدار مثبت

مطابق این زیرمؤلفه، مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که معلمان در تعاملات خود باید اقتداری مستحکم و مؤثر را از طریق حفظ احترام متقابل و گفت‌وگوی سازنده نشان دهند، به‌گونه‌ای که از بیان محترمانه، شنیدن فعال و توجه دقیق به نگرانی‌ها و احساسات دانش‌آموزان بهره بگیرند. آن‌ها با این رفتارسازی، فضایی امن و اعتمادی در کلاس ایجاد کنند که دانش‌آموزان با انگیزه درونی برای رعایت قوانین و مشارکت در فرآیند یادگیری عمل کنند، بدون آن‌که متکی به زور یا اجبار باشد. این نوع ارتباط، ترکیبی از همدلی و احترام است که نه‌تنها نظم و انضباط سازنده را تضمین می‌کند، بلکه زمینه‌ساز شکل‌گیری ارتباط عمیق و مؤثر میان معلم و دانش‌آموزان است. مشارکت‌کننده ۶ در این زمینه گفت:

«اون رفتار خشکی که دانش‌آموزان ازتون حساب ببرن رو دانش‌آموزان حالایی به هیچ‌وجه تحمل نمی‌کنن. مورد داشتیم که دانش‌آموز مستقیم به یکی از معلمان گفته آقا این رفتارتون درست نیست. الان دانش‌آموزان با معلمانی بیشتر ارتباط می‌گیرن که بدونن واقعاً به نگرانی‌هاشون توجه می‌کنن.» علاوه بر آن، مشارکت‌کننده شماره ۱۱ در این زمینه گفت:

«با دانش‌آموزان حالایی باید بیشتر قانونمند رفتار کنید. اونا در صورتی با معلم‌شون ارتباط عمیق برقرار می‌کنن که ببینند معلم با اونا طبق قاعده مشخصی رفتار می‌کنه. مثلاً وقتی کار اشتباهی انجام میدن یا بقیه دانش‌آموزان انجام میدن معلم به‌خاطر همون کار توبیخ‌شون می‌کنه ولی در عین حال این رفتارشون باعث نمیشه که معلم کلاً بهشون سخت بگیره.»

۴-۴. ایفای نقش به‌عنوان یک الگوی قابل احترام

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان در تعاملات روزمره خود با دانش‌آموزان باید از زبان محترمانه و روشن استفاده کنند، با دقت به گفته‌ها و حالات آن‌ها گوش دهند و پاسخ‌هایی متناسب با نیازها و احساسات هر دانش‌آموز ارائه دهند. آن‌ها با حفظ حضور آراسته و رفتاری متعادل و محترم، استانداردهای اخلاقی و رفتاری را در قالب گفتار و عملکرد خود نشان دهند که نمونه‌ای عینی از اعتماد به‌نفس و حرفه‌ای‌گری است. علاوه بر این، معلمان با رفتارهای سازنده قادر خواهند بود سبک زندگی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند و آن‌ها را به اتخاذ انتخاب‌های سالم، مسئولانه و مثبت ترغیب کند. این نوع تعامل مؤثر، زمینه‌ساز ایجاد رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد، احترام و الگوبرداری عمیق شده و نقش کلیدی در رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌نماید. مشارکت‌کننده ۸ در این زمینه گفت:

«الان دانش‌آموزان برای این‌که باهاتون ارتباط بگیرن بیشتر از گذشته به زندگی خودتون و تعاملاتون توجه می‌کنند. مخصوصاً اگه توی شهر زادگاه خودتون معلم باشید دانش‌آموزان راحت‌تر متوجه میشن و می‌تونن ازتون الگو بگیرن.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱۰ در این زمینه گفت:

«نقش الگویی معلم توی ابتدایی خیلی بیشتره. اگه بتونید یه سری رفتارها رو به‌صورت مدام در عمل از خودتون نشون بدید دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی بیشتر باهاتون ارتباط می‌گیرن و الگوی اونا میشن.»

۵. مهارت‌های عاطفی

مطابق این مؤلفه، معلمان باید از توانایی همدلی عمیق و آگاهانه برخوردار باشند تا بتوانند نه‌تنها احساسات سطحی، بلکه نیازهای پنهان و تجارب درونی دانش‌آموزان را با دقت تشخیص دهند و پاسخ هیجانی متناسب با آن ارائه دهند. همچنین معلمان باید از سطح بالایی از مهارت‌های تنظیم هیجانی برخوردار باشند تا در مواجهه با چالش‌های آموزشی، نه‌تنها از بروز واکنش‌های تکانشی اجتناب کنند، بلکه بتوانند الگویی عملی از رفتارهای هیجانی سازگارانه ارائه دهند. این ظرفیت‌ها به آن‌ها امکان می‌دهد در شرایط مختلف، واکنش‌های سنجیده، عادلانه و رشددهنده از خود نشان دهند که همزمان هم نیازهای آموزشی و هم نیازهای عاطفی دانش‌آموزان را پوشش دهد. موارد نامبرده برخی از مهم‌ترین مواردی هستند که در بیانات مشارکت‌کنندگان از حیث توجه به مهارت‌های عاطفی در فرایند ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان بدان اشاره شده بود.

۵-۱. همدلی

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان در تعامل روزمره با دانش‌آموزان، با درک دقیق و واقعی نیازها و احساسات آن‌ها، نشان دهند که توانایی برقراری ارتباطی همدلانه و انسانی را دارند. آن‌ها با گوش دادن فعال و توجه کامل به ابرازهای عاطفی و خواسته‌های دانش‌آموزان، فضایی ایجاد کنند که دانش‌آموزان احساس امنیت کرده و بدانند که نیازهایشان دیده و شنیده می‌شود. این رفتارها شامل حفظ رازداری و احترام دقیق به حریم شخصی هر دانش‌آموز است که موجب اعتمادسازی و تقویت روابط قوی و حمایتی می‌شود. معلمان همچنین با ابراز پذیرش و ایجاد محیطی که حس تعلق را در دانش‌آموزان تقویت کند، به شکل‌گیری پیوندی مستحکم بین خود و دانش‌آموزان کمک می‌کنند. مشارکت‌کننده ۱ در این زمینه گفت:

«دانش‌آموزان ابتدایی خیلی حساس و در عین حال شکننده هستن. بعضی وقت‌ها پیش میاد که خودشون

چیزی نمیگن و این معلم هستش که باید متوجه بشه و سعی کنه پای صحبت‌هاشون بشینه.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۱۳ در این زمینه گفت:

«مورد داشتم که دانش‌آموز هر روز که می‌اومد حسابی ناراحت بود و به زور جواب می‌داد. متوجه شدم که

به‌خاطر مسائل خانوادگی که این جوری شده بود... سعی کردم به‌نحوی باهاش ارتباط بگیرم که من رو

رازنه‌دار خودش بدونه.»

۵-۲. مدیریت احساسات

مطابق این زیرمؤلفه، معلمان باید شایستگی خود را در مدیریت احساسات از طریق رفتارهای مشهود و مؤثر به نمایش بگذارند. آن‌ها در شرایط استرس‌زا با حفظ خودتنظیمی و کنترل هیجانات، واکنش‌های متعادل و سنجیده از خود نشان دهند که این امر باعث

می‌شود فضای کلاس آرام و متمرکز بر یادگیری شود. همچنین، معلمان با حفظ آرامش در موقعیت‌های مختلف کلاسی، قادر خواهند بود روابطی متعادل و سازنده با دانش‌آموزان برقرار کنند و از برانگیختن واکنش‌های هیجانی نامناسب در کلاس جلوگیری کنند. این حفظ تعادل در روابط، همراه با رعایت محدودسازی روابط صمیمی بیش از حد در تعاملات، نشان‌دهنده تسلط معلمان بر نحوه مدیریت واکنش‌های عاطفی و حفظ انسجام محیط آموزشی است. مشارکت‌کننده ۹ در این زمینه گفت:

«مهمه که صمیمیت رو توی کلاس حفظ کنیم، اما نه تا جایی که مرزها کمرنگ بشه. باید وقتی وارد کلاس می‌شم قاطع و جدی باشم. مثلاً وقتی بچه‌ها سوال می‌پرسن، خوبه که با محبت جواب بدم، اما نباید اجازه بدم که حاشیه و شوخی‌های زیاد باعث بشه نظم کلاس بهم بریزه.»

علاوه بر آن، مشارکت‌کننده ۶ در این زمینه گفت:

«تو هر خانواده‌ای ممکنه مشکلاتی پیش بیاد، وقتی بچه‌ها مشکلات شخصی‌شون رو با من مطرح می‌کنن، خوبه که گوش بدم و همدلی کنم، اما نباید فراموش کنم که من مسئول در نظر گرفتن مباحث آموزشی و رفتاری هستم و نباید بیش از حد خودمو قاطی مسائل شخصی‌شون بکنم.»

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که شایستگی ارتباطی معلمان ابتدایی، سازه‌ای پویا و چندبعدی است. این یافته با مدل‌های جهانی شایستگی ارتباطی نظیر پژوهش‌های لایت و مک‌ناتون (۲۰۱۴) و کانال (۲۰۱۴) همسو است که بر پنج بُعد کلیدی (زبانی، عملیاتی، اجتماعی، گفتمانی و استراتژیک) تأکید دارند. با این حال، پژوهش حاضر با بازنمایی درهم‌تنیدگی این ابعاد در بستر آموزشی، نشان می‌دهد که شایستگی ارتباطی صرفاً مجموعی از مهارت‌های مجزا نیست، بلکه شبکه‌ای یکپارچه است که در تعامل با زمینه فرهنگی-اجتماعی معنا می‌یابد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که شایستگی ارتباطی معلمان ابتدایی، برخلاف دیدگاهی که آن را صرفاً بخشی از مدیریت کلاس در نظر می‌گیرد، یک سازه مفهومی مستقل و چندبعدی است. پژوهش‌هایی نظیر گراماتکوسکی و کوچوسکا (۲۰۱۶)، عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳) و رزی و همکاران (۱۳۹۷) عمدتاً شایستگی ارتباطی را زیرمجموعه‌ای از مهارت‌های مدیریت کلاس تلقی کرده‌اند، به این معنا که ارتباط مؤثر معلم با دانش‌آموزان صرفاً ابزاری برای کنترل و نظم‌دهی به کلاس است. اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که شایستگی ارتباطی فراتر از مدیریت رفتاری کلاس است و شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها و زیرمؤلفه‌ها می‌باشد که نقش‌های گسترده‌تری در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری و تعاملات کلاسی دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که شایستگی ارتباطی معلمان جایگاه محوری و مستقلى در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری دارد. به‌طور خاص، نشانگرهایی مانند کاربرد هدفمند سؤالات و به‌کارگیری هوشمندانه و به‌موقع ضرب‌المثل‌های محلی، نقش مهمی در برقراری ارتباط مؤثر و جلب توجه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. همچنین، زیرمؤلفه‌هایی مانند شنونده فعال و قابلیت ارائه بازخورد سازنده، برای تحقق برنامه درسی مشارکتی ضروری هستند. معلمانی که توانایی شنیدن دقیق مطالب و پاسخگویی سازنده به پرسش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان را دارند، زمینه‌ای فراهم می‌آورند که دانش‌آموزان بتوانند به‌طور فعال در فرایند یادگیری مشارکت کرده و محتوای آموزشی را با تجربیات شخصی خود تلفیق نمایند. این رویکرد، به‌طور مستقیم با اصول آموزش مشارکتی و

برنامه‌درسی یکپارچه هم‌راستا است که در ادبیات جدید آموزش مورد تأکید قرار گرفته‌است (شی^{۳۰} و همکاران، ۲۰۲۳؛ سیناگا^{۳۱}، ۲۰۲۴).

تمایز اصلی پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی نظیر استفی^{۳۲} (۲۰۲۱) و هوف^{۳۳} (۲۰۲۰) که نشان داده‌اند بعد فرهنگی در شایستگی ارتباطی معلمان مورد غفلت قرار گرفته شده است، تأکید بر بُعد فرهنگی به‌عنوان جزء لاینفک شایستگی ارتباطی است. نشانگرهایی نظیر استفاده از گویش محلی و بزرگداشت شخصیت‌های فرهنگی که در چارچوب‌های غربی نظیر مدل بلومکه^{۳۴} و همکاران (۲۰۲۲) کمتر دیده می‌شود، نشان‌دهنده ضرورت بومی‌سازی مدل‌های شایستگی در آموزش ابتدایی است. این یافته با برخی از پژوهش‌های اخیر در زمینه آموزش حساس به فرهنگ^{۳۵} و مؤلفه‌های دانش فرهنگی معلمان همسو است که بر تطبیق‌پذیری معلمان با زمینه‌های محلی تأکید دارند (وان^{۳۶} و همکاران، ۲۰۱۶؛ ماچیمو^{۳۷} و همکاران، ۲۰۲۱؛ آباچی‌اوگلو^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۰؛ دیویس^{۳۹} و همکاران، ۲۰۲۴؛ محمدجانی و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر آن، ایجاد محیطی حمایتی و شناخت و احترام به تفاوت‌های فردی نشان‌دهنده ظرفیت معلمان برای تطبیق برنامه‌درسی با تنوع دانش‌آموزان است. این شایستگی‌ها امکان آموزش تفکیک‌شده را فراهم می‌کنند که در آن برنامه‌درسی واحد، متناسب با نیازها، علایق و ظرفیت‌های متنوع دانش‌آموزان اجرا می‌شود (کلانده^{۴۰}، ۲۰۲۳). در حالی که برخی پژوهش‌ها نظیر کاتسانتونیس (۲۰۲۴) بر ابعاد جهان‌شمول شایستگی ارتباطی تمرکز دارند، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحقق اثربخشی آموزشی در گرو تلفیق این ابعاد با ویژگی‌های بومی است.

مؤلفه مهارت‌های عاطفی که در این پژوهش حاضر شناسایی شد، با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی در حوزه هوش هیجانی معلمان همپوشانی دارد. برای مثال، پژوهش‌های گالاناکیس^{۴۱} و همکاران (۲۰۲۱) و اوزدمیرکیهان و دیلکمن^{۴۲} (۲۰۲۴) نشان داده‌اند معلمانی که از ظرفیت بالای خودتنظیمی هیجانی و همدلی برخوردارند، قادر به ایجاد محیط‌های یادگیری امن و مشارکتی هستند. یافته‌های پژوهش حاضر با این نتایج همسو بوده و با معرفی نشانگرهای عینی مانند رازداری، احترام به حریم شخصی، محدودسازی روابط صمیمی بیش از حد و مدیریت مؤثر هیجانات در شرایط استرس‌زا، چارچوبی عملیاتی برای این مهارت‌ها ارائه می‌دهد. این نشانگرها کمک می‌کنند تا سازه نسبتاً انتزاعی هوش هیجانی به رفتارهای ملموس و قابل آموزش در معلمان تبدیل شود. همچنین، این نتایج با پژوهش همتی و همکاران (۱۴۰۰) که به تأثیر مثبت شایستگی عاطفی معلمان بر احساس تعلق دانش‌آموزان اشاره دارد، همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر از نظر اهمیت ارتباط عاطفی مثبت معلم-دانش‌آموز، با پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۲) که این رابطه را پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی معرفی کرده‌اند، همسو است.

یافته‌های پژوهش حاضر درباره مؤلفه‌های ایجاد خودباوری و القای حس ارزشمندی با شواهد بین‌المللی نقش شایستگی ارتباطی در افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی کاملاً همسو است. برای مثال، پژوهش‌های سامورا و همکاران (۲۰۲۴) و ون‌آلست و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که معلمان دارای مهارت‌های ارتباطی قوی، از طریق تقویت عزت‌نفس دانش‌آموزان، به‌طور غیرمستقیم بر

³⁰ Xiao

³¹ Sinaga

³² Şİllİ

³³ Hoff

³⁴ Blömeke

³⁵ Culturally Responsive Teaching

³⁶ Vaughn

³⁷ Matchimo

³⁸ Abacioglu

³⁹ Davis

⁴⁰ Kalunde

⁴¹ Galanakis

⁴² Özdemir Cihan & Dilekmen

نمرات درسی آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارند. در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که معلمان با استفاده از روش‌هایی مانند تشویق کلامی مستمر، ارائه بازخورد سازنده و شناسایی نقاط قوت هر دانش‌آموز، به صورت فعالانه عزت نفس و خودباوری دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند. علاوه بر این، معلمان تکالیف متناسب با توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان ارائه داده و فرصت‌های موفقیت‌های کوچک را فراهم می‌کنند که به اذعان مشارکت‌کنندگان، این اقدامات موجب افزایش انگیزه، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، نشانگرهایی مانند تعدیل انتظارات و ارزیابی متناسب با توانمندی‌های هر دانش‌آموز و فراهم‌آوری امکان تجربه موفقیت‌های کوچک همسو با اصول آموزش تفکیک‌شده^{۴۳} در ادبیات بین‌المللی (رجال و والویو^{۴۴}، ۲۰۲۵؛ القدوری^{۴۵}، ۲۰۱۰؛ گودور^{۴۶}، ۲۰۲۱) است.

در مجموع، اگرچه مؤلفه‌های شناسایی‌شده در این پژوهش تا حدی با چارچوب‌های بین‌المللی همپوشانی دارند، اما تلفیق منحصربه‌فرد آن‌ها با عناصر فرهنگی (مانند استفاده از ضرب‌المثل‌های محلی و توجه به تنوع قومی) نوآوری اصلی این پژوهش محسوب می‌شود. این یافته‌ها ضرورت بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم را یادآور می‌شوند: طراحی دوره‌های آموزشی باید علاوه بر مهارت‌های جهان‌شمول (مثل مدیریت هیجان و ارتباط غیرکلامی)، بر ظرفیت‌سازی معلمان برای تطبیق راهبردها با ویژگی‌های بومی تمرکز کند. همچنین، سیستم‌های ارزشیابی معلمان می‌توانند با گنجانیدن نشانگرهای عینی استخراج‌شده (مانند گروه‌بندی مبتنی بر تفاوت‌های فرهنگی در مدارس چند قومیتی یا مدیریت همزمان سبک طنز و رسمی)، به ابزارهایی کاربردی برای سنجش شایستگی ارتباطی تبدیل شوند.

References

- Abaabaaf, Z., Faraasatkhaah, M. & Ghoddoosi, F. (2020). Teaching Competencies from the Perspective of a Group of Educational Activists: Commonalities and Differences. *QJOE*, 36(1), 83-106. Doi: 10.1001.1.10174133.1399.36.1.4.8 [in Persian]
- bb ccoguu C. ,, , oo mmm, .. , sssshrr, (2020). Tecchrrs' muuuuuuuuull uuuuuuus nnd prrspecvve kkkkrg abilities as factors in culturally responsive teaching. *British journal of educational psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- bb dohhhh B., ddd ooye Tavakko,, .. nnd iii oo usnnnnnn. (2014). Idenceccæccæ nnd vddddoon of fffccvve cccchrrs' profsssooll oompttnee. *Journal of Educational Innovations*, 13(1), 25-48. [in Persian]
- Al Qadoori, O. M. (2010). Design a framework for intelligent differentiated tutoring system. In *2010 4th International Conference on Distance Learning and Education* (pp. 174-177). IEEE. Doi: 10.1109/ICDLE.2010.5606012
- hhkkkh ssss nn, .. (2023). The use of uu ssrr sssphnnomnnnoogy nn nurnsng rrrrrr rh: A dssuusson ppper. *Journal of Advanced Nursing*, 79(8), 3160-3169.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 157-166.
- Bkkk,, .. , Z,,,,, L., & Booc,, .. (2020). uuudnss-teachers' communication competence: basic social communication skills and interaction involvement. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 10(1).
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, nrrruoool quyyyyy nnd suudnss' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy1. In *Language and communication* (pp. 2-27). Routledge.

⁴³ Differentiated Instruction

⁴⁴ Rijal & Waluyo

⁴⁵ Al Qadoori

⁴⁶ Godor

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Chopra, V., Thapliyal, G., & Bisht, D. (2012). Social constructivism based classroom experiences of teachers (pre-service and in-service). *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 3(1), 75-79.
- Davis, R., Holliman, A., Burrows, M. J., Waldeck, D., & Holliman, D. (2024). Exploring primary school teacher perspectives on adaptability and its links with classroom management and psychological wellbeing: A qualitative inquiry. *The Qualitative Report*, 29(2), 422-434. doi: 10.46743/2160-3715/2024.6208.
- dos Santos Guimarães, M., & Maciel, C. M. L. A. (2022). A comunicação assertiva como condição para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 11(12), e01111234212-e01111234212.
- Douglas, A. H., Acharya, S. P., & Allery, L. A. (2021). Communication skills learning through role models in Nepal; what are medical students really learning? A qualitative study. *BMC Medical Education*, 21(1), 625. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03049-0>
- Galanakis, M., Krana, L. and Nikola, M. (2021) Emotional Intelligence in Primary School Teachers: The Effect of Gender, Age and Tenure. *Psychology*, 12, 1781-1789. Doi: [10.4236/psych.2021.1211107](https://doi.org/10.4236/psych.2021.1211107).
- Godor, B. P. (2021). The many faces of teacher differentiation: Using Q methodology to explore teachers preferences for differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 56(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1785068>
- Gramatkovski, B., & Kochoska, J. (2016). Communicative-pedagogical features of communication in the educational process-communicative competence. *Faculty of Educational Sciences*, 405-408.
- Han, H. (2010). *An investigation of teachers' perceptions of culture teaching in secondary schools in Xinjiang, China* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Hejazi, E., Ghazi Tabatabaei, M., Gholamali Lavasani, M. & Moradi, A. (2014). The Teachers-Student Relationship and School Engagement: Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Applied Psychological Research*, 5(1), 19-40. Doi: 10.22059/japr.2014.52541 [in Persian]
- Hemmati, F., Abbas pour Azar, Z., Asadzadeh, H. and Farhangi, A. (2022). Modeling teachers 'emotional-social competence based on individual and contextual factors and its effect on students' sense of belonging to school. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 64(3), 3423-3433. Doi: 10.22038/mjms.2022.19932 [in Persian]
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Jkkupeev,, E., & Čvvar oortonnq .. (2024). nn anyyyss of prgmcccccnnnt in ELL xxbbbooks for young rrrr ners in Croatia. *Language Teaching Research*, 28(1), 114-137. <https://doi.org/10.1177/1362168820986936>
- Kalunde, M. M. (2023). *Teachers' competence and its influence on effective implementation of Competency Based Curriculum in public primary schools in Machakos County, Kenya* (Doctoral dissertation, Kenyatta University).
- Katsantonis, I. (2024). I belong; hence, I engage? A cohort study of transitions between school engagement classes and academic achievement: The role of relational school climate. *The Australian Educational Researcher*, 1-22.
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18.
- Löper, M. F., & Hellmich, F. (2024). Taahhrs' roee modll bhhvvor nnd hle quyyyy of hle suudnt-teacher roooooohppss prrrqqsssss for suudnnss' iiii tudes toward peers with learning difficulties. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1400471). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>
- Matchimo, P., Ekkapim, S., & Janghan, S. (2021). Rethinking General Education Program for Integrating Local Contexts and English Contents. *Journal of Educational Issues*, 7(2), 375-382. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i2.19127>
- Mohammadjani, E., Ghaderi, M., Maleki, H., Sadeghi, A. and Mousapour, N. (2024). Synthesis of teachers' cultural knowledge components. *Theory and Practice in the Curriculum*, 11(22), 51-88. Doi: 10.22034/tpcj.2024.190211 [in Persian]
- nnneev,,, .. , & uu k,,,,, .. J. (2023). oollll ll d CommunoooooCompnnnnes of uuudnnss-Future Teachers. *European Journal of Education*, 6(1), 63-68.

- Okoli, A. C. (2017). Relating communication competence to teaching effectiveness: Implication for teacher education. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 150-154.
- Özdemir Cihan, M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: a mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1326082.
- Qobilovna, A. M. (2024). COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS. *PSIXOLOGIYA VA SOTSIOLOGIYA ILMIY JURNALI*, 2(4), 89-96.
- Razi, J., Emamjomeh, M. R., Ahmadi, G. and Sedghpur, B. (2019). Identifying and Validating Characteristics of Effective Primary School Teachers. *Theory and Practice in the Curriculum*, 6(12), 93-126. [in Persian]
- Rijal, A., & Waluyo, B. (2025). Effectiveness of Differentiated Learning in Mathematics: Insights from Elementary School Students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 241-248. DOI: 10.11591/edulearn.v19i1.21806
- Samura, A. O., Nani, K. L., Negara, H. R. P., & Habsyi, R. (2024). Enhancing elementary school students' communication skills through group discussion. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 3046, No. 1). AIP Publishing.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The school review*, 81(4), 501-522.
- Sinaga, D. (2024). Teacher-Student Interaction Models: Effective Strategies for Increasing Student Participation and Motivation. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 26(3), 1052-1065. <https://doi.org/10.21009/jtp.v26i3.50372>
- Stefan, S., & ... (2021). A Useful Concept? Towards a Comprehensive Model of Communication Competence. *Journal of Communication Disorders*, 100, 100910.
- Stepanets, I., Bieliaiev, S., Mordovtseva, N., Ilina, O., & Potapova, N. (2022). Pedagogical foundations of the problem of forming communicative competence of future elementary school teachers. *International Journal of Health Sciences*, 6(2), 907-919.
- Turlybekov, B., Seidaliyeva, G., Abiev, B., & Kazyhankyzy, L. (2024). Development of professional-pedagogical competence in future English language teachers. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(3), 1009-1016.
- van Aalst, D. A., van der Wal, T., van der Wal, T., & van der Wal, R. (2021). The role of teacher self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 928-947.
- Vaughn, M., Parsons, S. A., Burrowbridge, S. C., Weesner, J., & Taylor, L. (2016). In their own words: Teachers' reflections on adaptability. *Theory Into Practice*, 55(3), 259-266. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173993>
- Xiao, M., Tian, Z., & Xu, W. (2023). Impact of teacher-student relationship on students' learning outcomes in online education environment. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14669-14691. doi: [10.1007/s10639-023-11681-0](https://doi.org/10.1007/s10639-023-11681-0)
- Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Frontiers in psychology*, 12, 759785.
- Zurbrugg, L., Bakk, S., & Bakk, S. (2014). The role of communication competence in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610.