

بررسی رابطه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴

حمیده بازوئی مجرد^۱، کبری حسامی^۲، حسن جوادی نیا^۳

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، مؤسسه آموزش عالی فردوس رنجویان دانش برازجان، برازجان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی فردوس رنجویان دانش برازجان، برازجان، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، تعیین رابطه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ بود. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان به تعداد ۴۹۵ نفر بود که به روش تصادفی طبقه‌ای نسبی و به کمک جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۲۱۵ معلم به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، شامل پرسشنامه‌های هوش فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) و ادراک خود پورحسین و قاسمی (۱۳۸۶) بود که روایی صوری و محتوایی آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت و برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها، نیز از آزمون کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه‌ها، به ترتیب، ضرایب پایایی برابر با ۰/۷۱ و ۰/۷۴ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t مستقل در قالب نرم‌افزار SPSS۲۳ استفاده شد و نتایج حاصله نشان داد که بین هوش فرهنگی (و خرده‌مقیاس‌های استراتژی هوش فرهنگی، دانش هوش فرهنگی، انگیزه هوش فرهنگی و رفتار هوش فرهنگی) با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، طبق یافته‌ها، بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن تفاوت معناداری وجود داشت. براساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، می‌توان این‌چنین عنوان کرد که اگر مدارس، افراد باهوش فرهنگی بالا را به کار گمارند و انگیزش‌های لازم را جهت ارائه‌ی ایده‌های نو در معلمان ایجاد کنند، بسترهای رشد ادراکی معلمان را فراهم می‌سازند.

واژه‌های کلیدی: هوش فرهنگی، رشد ادراکی، معلمان ابتدایی، شهر کنگان.

۱. مقدمه

نظام تعلیم و تربیت و مدارس، به منزله‌ی سنگ زیربنای توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی جوامع بشری، در ارتقای جایگاه علمی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها، نقش ارزشمند و بی‌بدیلی دارد و در این راستا، معلمان، به منزله‌ی سرمایه و یکی از اصلی‌ترین عناصر آموزشی، محسوب می‌گردد (معجونی و تعجبی، ۱۴۰۱) که آشنایی آن‌ها و شناختشان از تئوری هوش فرهنگی و نیز آموزش مفاهیم این تئوری به آنان؛ در چگونگی مواجهه و سازگاری یافتن آن‌ها با چالش‌ها و سختی‌های فرا رو در حرفه‌ی معلمی و تبدیل این چالش‌ها به فرصت نقش شایانی دارد. هوش فرهنگی، به معلمان یاری می‌دهد تا از طریق درک صحیح و سریع هر کدام از مؤلفه‌های فرهنگی گوناگون، رفتاری درست و متناسب با هر کدام از آن‌ها از خود بروز دهد (قاسمی کندسکلایی و اعلائی، ۱۳۹۷). هوش فرهنگی، به مفهوم یک قابلیت فردی به منظور درک، تفسیر و اقدام مشمر ثمر در شرایط و موقعیت‌هایی قلمداد گردیده است که دارای تنوع فرهنگی بوده و با آن دسته از مفاهیم مرتبط با هوش که هوش را بیشتر یک توانایی شناختی تلقی می‌کنند، سازگار است (پیترسون^۱، ۲۰۱۰). به دیگر بیان، از هوش فرهنگی به منزله‌ی توانایی افراد برای عملکرد و مدیریت اثربخش در یک محیط فرهنگی متنوع تعبیر می‌گردد که دارای چهار مؤلفه‌ی استراتژی (فراشناختی)، دانش (شناختی)، انگیزشی و رفتاری است (بابوکوهستانی و همکاران، ۱۴۰۲). هوش فرهنگی معلمان، باعث ایجاد سازگاری فرهنگی، اخذ تصمیمات موفقیت‌آمیز و افزایش درک آنان از نتایج عملکرد خود و تجربه‌اندوزی در آنان می‌گردد. بر این اساس، معلمانی که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار می‌باشند، در خصوص مسائل فرهنگی و رفتارهای درون و برون فرهنگی، به شکل اثربخش‌تری به اخذ تصمیم می‌پردازند. در واقع، هوش فرهنگی، یکی از موارد مهمی است که بر اثربخشی افراد بسیار تأثیرگذار است و منجر به اداره‌ی استرس‌های نشأت گرفته از شوک فرهنگی و نیز اختلالات و پیامدهای منتج شده از تعارضات فرهنگی می‌گردد (ایور و محمدی‌قشلاق، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، آموزش هوش فرهنگی به معلمان، به منزله‌ی یک فرایند فراکارکردی، دارای تأثیرات غیرقابل انکاری بر داشتن تفکر خلاق و نوآور بودن است (شکوری، ۱۴۰۳) و به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای رشد فردی (ادراکی، هیجانی، اجتماعی و غیره) به شمار می‌آید (بابوکوهستانی و همکاران، ۱۴۰۲). به طور کلی، معلمانی که دارای مؤلفه‌های هوش فرهنگی هستند، به سبب ادراکاتی که از حصارهای فرهنگی دارند، از چارچوب‌بندی رفتارهای خود و سایرین توسط این حصارهای مطلع هستند. بنابراین، طرز تفکر و واکنش‌های رفتاری خود در موقعیت‌های مختلف را بر این اساس تنظیم می‌کنند و قادر به کاهش این حصارها و قیدوبندها در همراستایی با اهداف خود هستند (عسکری‌وزیری، ۱۳۹۱).

یکی از مسائلی که امروزه توجه روانشناسان را به خود جلب کرده است، این می‌باشد که انسان‌ها از موضوعات یکسان درک‌های متفاوتی دارند و به اشکال گوناگونی موضوعات را درک می‌کنند و در این مسیر، در شکل‌گیری و در برخی مواقع تحریف ادراک افراد، عوامل متعددی ایفای نقش می‌کنند که این عوامل احتمال دارد نشأت گرفته از فرد درک‌کننده، هدف و یا موضوعی که ادراک می‌شود و یا بستر موقعیتی که ادراک در آن رخ می‌دهد، باشد. بر این اساس، برداشت و ادراکات افراد مختلف از یک موضوع، می‌تواند به شدت متأثر از ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها (از قبیل شخصیت، نگرش، علایق، انگیزش، تجربیات پیشین، ویژگی‌های موضوعی و انتظارات فرد) باشد. در واقع، ادراک^۲، از ترکیب اطلاعات حسی با مکانیزم تفکر ایجاد می‌گردد و فرآیندی است که طی آن افراد برداشت‌های حسی خود را به منظور درک محیط پیرامون سازماندهی و تفسیر می‌نمایند. بنابراین، منظور از ادراک، فرآیندی شناختی است که محیط پیرامون افراد، از طریق آن، تفسیر و درک می‌گردد (آقاجانی و شعبانی، ۱۳۹۹). از دیرباز این پرسش مطرح بوده که آیا ادراک، یک توانایی فطری است یا آموختنی؟ در این راستا، اندیشمندان، به این باور دست یافتند که می‌توان مهارت و توانایی ادراکی افراد را پرورش و افزایش داد. منظور از رشد ادراکی، تغییرات نظام‌مند در فرآیندها و توانایی‌های ادراکی است که انسان‌ها در طی مراحل رشدی از خود نشان می‌دهند (نصیری و حسین‌زاده، ۱۳۹۷). براساس نتایج حاصل شده از مطالعات مختلف، عملکرد معلمان در کلاس درس، تحت تأثیر ادراکات آنان از محیط پیرامون قرار دارد. در حقیقت، ادراک معلمان از یک مسئله یا موضوع، شکل دهنده‌ی رفتارهای آنان در زمینه‌ی آن

^۱. Peterson^۲. Perception

مسئله یا موضوع می باشد (طهماسبزاده شیخدار و همکاران، ۱۳۹۸). از این رو، شناخت رشد ادراکی معلمان، مشخص سازنده رفتار آنان و تضمین کننده فعالیت های آموزشی و واکنش هایشان در مواجهه با چالش های فرآیند یاددهی- یادگیری است. در واقع، معلمانی که دارای رشد ادراکی بالایی هستند، از مهارت های اجتماعی، سرمایه ی روانشناختی، سازگاری، تنظیم هیجانات، خودکنترلی و اندیشه ی خلاق بر خوردار هستند؛ تجارب ارزشمندی را کسب می کنند، جو سازمانی را بهبود و ارتقاء بخشیده و در نتیجه پیوسته در حال رشد و تعالی هستند (نلسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین، لازم به ذکر است که ناتوانی هوش، یکی از ناهنجاری های ادراکی است که می تواند ناشی از عدم رشد ادراکی صحیح در افراد باشد (متسلر^۴، ۲۰۱۵).

پیشینه ی داخلی و خارجی پژوهش، نیز حاکی از ضرورت و اهمیت پرداختن به موضوع حاضر در بین معلمان می باشد. در این راستا، شکوری (۱۴۰۳)، در مطالعه ای تحت عنوان «بررسی رابطه ی هوش فرهنگی و هوش اخلاقی با کیفیت تدریس معلمان مقطع متوسطه ی شهر تهران»، به این نتیجه دست یافتند که رابطه مثبت و معناداری میان هوش فرهنگی و هوش اخلاقی با کیفیت تدریس معلمان وجود داشته است؛ به نحوی که تقویت هوش فرهنگی و هوش اخلاقی باعث بهبود کیفیت تدریس در معلمان می شده است. حسینی و قائمی (۱۴۰۲)، در مطالعه ای تحت عنوان «نقش هوش فرهنگی در معلمان»، به این نتیجه دست یافتند که هوش فرهنگی، معیار بسیار ارزشمندی برای معلمان به شمار می آید. چراکه، دانش آموزان از فرهنگ ها و خرده فرهنگ های متفاوتی می باشند و معلمان باید از نیازهای متنوع و پیشینه های فرهنگی گوناگون شاگردان خود مطلع باشند تا بتوانند پاسخگوی نیازهای دانش آموزان از فرهنگ های متفاوت باشند. از این رو، برخورداری از هوش فرهنگی برای معلمان در هر سیستم آموزشی، یک نیاز ضروری است که می تواند برای دستیابی آنان به ارزش های مشترک و به منظور نیل به بهترین اهداف آموزشی و تقویت یک جامعه ی متنوع، به آنان یاری برساند. قربان نژاد و شفیع پور مطلق (۱۴۰۰)، در مطالعه ای تحت عنوان «رابطه ی بین هوش عاطفی، هوش آموزشی و هوش اخلاقی معلمان با تدریس پاسخگوی ادراک شده»، به این نتیجه دست یافتند که رابطه مثبت و معناداری میان هوش آموزشی، هوش عاطفی، و هوش اخلاقی با تدریس پاسخگوی ادراک شده در معلمان وجود دارد. نصیری و حسین زاده (۱۳۹۷)، در مطالعه ای تحت عنوان «بررسی رابطه ی هوش فرهنگی مدیران با ادراک آنان از معنویت در محیط کار در مدارس متوسطه دوم اردبیل»، به این نتیجه دست یافتند که رابطه مثبت و معناداری میان هوش فرهنگی مدیران مدارس متوسطه با ادراک آنان از معنویت در محیط آموزشی وجود داشته است.

ایزکوردو- سانچیس^۵ و همکاران (۲۰۲۵)، در مطالعه ای تحت عنوان «ادراک از خود خلاق و باورهای معلمان دبستانی در مورد آموزش خلاقیت»، که به روش مروری و کتابخانه ای بر روی معلمان اسپانیایی صورت گرفت، به این نتیجه دست یافتند که با توجه به اینکه قانون اخیر آموزش و پرورش اسپانیا، اهمیت ادغام خلاقیت را در همه ی موضوعات در آموزش ابتدایی برجسته می کند و معلمان، نقش مهمی در این فرآیند ایفا می کنند؛ اما اغلب فاقد آموزش کافی هستند و تحقیقات در مورد باورهای آن ها در مورد خلاقیت محدود است. یافته های این مطالعه، سطح ادراک متوسط خود از خلاقیت معلمان در حوزه های مختلف، با تفاوت های جنسیتی قابل توجه، و همچنین نگرش مثبت نسبت به آموزش خلاقیت را نشان می دهند. هیچ تفاوت معنی داری بر اساس سن یا سال ها تجربه خدمت بین معلمان یافت نشد که نشان دهنده ی ماهیت ایستا در حرفه ی معلمی است که با چالش های آموزشی نوظهور همسو نیست. نتایج، همچنین، حاکی از وجود رابطه ی مثبت بین ادراک خلاقانه از خود و ابعاد مختلف تدریس خلاقیت است که اهمیت حمایت از سوی مؤسسات آموزشی را برجسته می کند. این یافته ها، از آموزش مداوم معلمان و بکارگیری منابع برای تقویت شیوه های آموزشی متمرکز بر خلاقیت حمایت می کنند. سرکار و مادهیراج^۶ (۲۰۲۴)، در مطالعه ای تحت عنوان «پر کردن شکاف های فرهنگی: بررسی هوش فرهنگی در شکل گیری هویت و ادراک معلم در حیدرآباد»، که به بررسی ادراک هوش فرهنگی اعضای هیئت علمی ۵۰ دانشکده از دانشگاه های مهندسی در حیدرآباد پرداختند؛ به این نتیجه دست یافتند که اساتید هیئت علمی، دارای سطح هوش فرهنگی پایینی بودند که این امر پیامدهای

^۳. Nelson

^۴. Metseler

^۵. Izquierdo-Sanchis

^۶. Sarkar & Mudhiraj

فرهنگی گسترده‌ای را نیز نشان می‌داد. طبق یافته‌های این مطالعه، بر برنامه‌های آموزشی- فرهنگی با پشتوانه‌ی اداری با هدف استفاده از هوش فرهنگی اعضای هیئت علمی برای افزایش اثربخشی آموزشی تأکید شد. همچنین، این مطالعه، بر تأثیر عواملی مانند هوش فرهنگی، سازگاری در کلاس‌های درس ناهمگن، اثربخشی، چندفرهنگی بودن و تفاوت‌های ادراکی بر کیفیت تدریس تأکید کرده است. پتراویس^۷ (۲۰۱۲)، در مطالعه‌ای تحت عنوان «معلمان هوش فرهنگی خود را چگونه درک می‌کنند؟»، که به بررسی و تعیین سطح هوش فرهنگی در حجم نمونه‌ی ۱۰۷ نفری از معلمان مدارس ابتدایی چهار تا از شهرهای صربستان پرداخت؛ به این نتیجه دست یافت که معلمان سطح هوش فرهنگی بالایی از خود نشان داده بودند. طبق یافته‌ها، لذت بردن از ارتباطات بین فرهنگی، تجربه‌ی داشتن کلاس‌های چندفرهنگی به عنوان یک چالش، باز بودن برای یادگیری فرهنگی و تماس با مردم سایر فرهنگ‌ها، پیش‌بین‌های هوش و هوش فرهنگی در معلمان بوده‌اند.

با در نظر گرفتن مطالب فوق‌الذکر، می‌توان گفت که هوش فرهنگی معلمان، از جمله عوامل مؤثر بر کارآمدی تدریس، ایجاد یادگیری اثربخش، و بهبود عملکرد و موفقیت شغلی آنان محسوب می‌گردد. اما با وجود چالش‌ها و مشکلات فراوانی که فرا روی معلمان دوره‌ی ابتدایی است، به نظر می‌رسد امروزه اکثریت معلمان در ارزش‌های فرهنگی با هم تفاوت‌های بسیاری دارند و لذا پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان خود که از فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های متفاوتی هستند، نیستند و این امر نیز تهدیدی جدی برای پایین آمدن سطح فرهنگ نظام آموزشی و در نتیجه جامعه قلمداد می‌گردد. به نظر می‌رسد که در مجموعه مقالات گزارش شده داخلی و خارجی، مطالعه‌ای که به طور جامع و منسجم به بررسی رابطه هوش فرهنگی (و مؤلفه‌های آن) با رشد ادراکی معلمان پرداخته باشد، صورت نگرفته است. لذا، با توجه به خلاء پژوهشی موجود در این زمینه، این مطالعه درصدد پاسخگویی به این سؤال اساسی است که: آیا بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ رابطه وجود دارد؟

۲. فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌ی اصلی: بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ رابطه وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی:

۱. بین استراتژی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.
۲. بین دانش هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.
۳. بین انگیزه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.
۴. بین رفتار هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.
۵. بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان تفاوت وجود دارد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

الف) روش پژوهش، جامعه و حجم نمونه

این مطالعه، از نظر هدف و ماهیت، کاربردی است و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه‌ی معلمان شاغل در مدارس دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴، به تعداد ۴۹۵ نفر (۴۸۵ معلم زن و ۱۰ معلم مرد) بوده است که با استفاده از روش طبقه‌ای نسیبی و با کمک جدول کرجسی و مورگان، ۲۱۵ نفر از معلمان (۲۰۵ زن و ۱۰ مرد) به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و مورد آزمون قرار گرفتند.

^۷. Petrović

ب) ابزار سنجش

جهت گردآوری اطلاعات، از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده به عمل آمد. در توضیح، می‌توان این‌گونه بیان کرد که به منظور تدوین و نگارش مبانی نظری و همچنین پیشینه‌ی تجربی پژوهش از روش کتابخانه‌ای (بهره‌گیری از کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، و مقالات فارسی و لاتین) بهره گرفته شد و به منظور سنجش و اندازه‌گیری رابطه‌ی بین متغیر مستقل (هوش فرهنگی) با متغیر وابسته (رشد ادراکی) نیز از ابزار پرسشنامه بهره گرفته شد که در ادامه مورد اشاره قرار گرفته‌اند:

الف) هوش فرهنگی. در این مطالعه، به منظور سنجش میزان هوش فرهنگی معلمان، از مقیاس استاندارد هوش فرهنگی آنگ^۸ و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد که این مقیاس دارای ۲۰ سؤال (گویه) در خرده‌مقیاس‌های چهارگانه‌ی استراتژی (فراشناخت)، دانش (شناخت)، انگیزه و رفتار می‌باشد و سؤالات آن در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم = ۱ الی کاملاً موافقم = ۵) توصیف شده است. دامنه‌ی امتیازات این مقیاس، بین ۲۰ الی ۱۰۰ قرار می‌گیرد. به این صورت که کسب نمرات ۲۰ الی ۴۸ توسط معلمان بیانگر هوش فرهنگی پایین و کسب نمرات بین ۴۸ الی ۷۵ بیانگر هوش فرهنگی متوسط در بین معلمان است. کسب نمرات بین ۷۵ الی ۱۰۰ نیز حاکی از میزان هوش فرهنگی بالا در بین معلمان خواهد بود. حمیدی و همکاران (۱۳۹۲)، روایی صوری و محتوایی این مقیاس را با استفاده از روش نظرسنجی مورد بررسی قرار داده و آن را مناسب ارزیابی کردند. آن‌ها همچنین، برای بررسی پایایی مقیاس، از آزمون ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و در نهایت برای کل مقیاس، ضریب ۰/۷۲ را محاسبه و گزارش دادند.

ب) رشد ادراکی. به منظور سنجش رشد ادراکی معلمان، از مقیاس استاندارد «ادراک خود» پورحسین و قاسمی (۱۳۸۶)، استفاده شد که این مقیاس دارای ۳۰ سؤال (گویه) و به صورت تک‌عاملی است. سؤالات این مقیاس، در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از خیلی کم = ۱ الی خیلی زیاد = ۵) توصیف شده است و دامنه‌ی امتیازات این مقیاس، عددی بین ۳۰ الی ۱۵۰ خواهد بود که هر چقدر مجموع امتیازات کسب شده توسط معلمان به عدد ۱۵۰ نزدیک‌تر باشد، به معنای بالا بودن سطح رشد ادراکی آنان خواهد بود. روایی صوری، محتوایی و ملاک این مقیاس در پژوهش پورحسین و قاسمی (۱۳۸۶) مناسب ارزیابی شده است و برای سنجش پایایی مقیاس مذکور نیز از آزمون ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و مقدار آلفای ۰/۸۳ برای کل مقیاس محاسبه و گزارش شد.

ج) روایی و پایایی ابزار پژوهش

در این مطالعه، نیز با استفاده از روش نظرسنجی از متخصصان حوزه‌ی علوم تربیتی، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار نیز با استفاده از آزمون کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه‌های هوش فرهنگی و رشد ادراکی، به ترتیب، برابر با ۰/۷۱ و ۰/۷۴ به دست آمد که نشان از قابل قبول بودن پایایی ابزار داشت.

د) روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تی مستقل در قالب نرم‌افزار SPSS^{۲۳} استفاده شد.

۴. یافته‌ها

در بخش آمار توصیفی، مشخص شد که از مجموع معلمان مورد مطالعه؛ ۲۰۵ نفر (معادل ۹۵ درصد) را زنان و ۱۰ نفر (معادل ۵ درصد) را نیز مردان تشکیل داده است. ۴۲ نفر از افراد نمونه‌ی مورد مطالعه (معادل ۲۰ درصد)، در پایه‌ی ششم ابتدایی مشغول به تدریس بوده‌اند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بودند. معلمان مشغول به تدریس در پایه‌های

^۸. Ang

اول، دوم و پنجم نیز به صورت یکسان، معادل ۱۶ درصد از افراد نمونه را به خود تخصیص داده بودند. معلمان پایه‌ی چهارم، ۳۷ نفر (معادل ۱۷ درصد) و معلمان پایه‌ی سوم، نیز ۳۳ نفر (معادل ۱۵ درصد) از حجم افراد نمونه را به خود تخصیص داده بودند. ۷۱ نفر از معلمان (معادل ۳۳ درصد)، دارای سابقه‌ی خدمت ۱۱ الی ۱۵ سال بوده‌اند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بودند و ۱۷ نفر از معلمان (معادل ۸ درصد)، نیز دارای سابقه‌ی خدمت کمتر از ۵ سال بودند که کمترین فراوانی و درصد افراد نمونه را به خود اختصاص داده بودند. ۸۴ نفر از معلمان (معادل ۳۹ درصد) دارای سن ۴۱ الی ۵۰ سال بوده‌اند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بودند و ۱۲ نفر (معادل ۶ درصد) نیز دارای سن کمتر از ۳۰ سال بوده‌اند که کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده بودند.

همچنین طبق یافته‌ها، ۹۹ نفر از معلمان (معادل ۴۶ درصد) دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس و بالاتر بوده‌اند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده بودند و ۳۲ نفر (معادل ۱۵ درصد) را نیز معلمان دارای مدرک فوق دیپلم تشکیل می‌دادند که کمترین درصد را به خود تخصیص داده بودند. در نهایت اینکه، طبق یافته‌های آمار توصیفی، میانگین هر دو متغیر پژوهش و مؤلفه‌های مربوط به آن‌ها بالاتر از سطح متوسط و در حد مطلوبی قرار داشتند.

در بخش آمار استنباطی، نیز قبل از بررسی فرضیات، اقدام به سنجش نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف شد که طبق داده‌ها، مشخص شد که متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، دارای توزیع نرمال بوده‌اند و می‌توان برای آزمون فرضیه‌های مطرح شده، از آزمون‌های پارامتریک بهره گرفت (جدول ۱).

جدول شماره‌ی (۱): نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای برازندگی توزیع نرمال داده‌ها

متغیرها	آماره‌ی کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری	نتیجه‌ی آزمون
هوش فرهنگی	۰/۱۰۱	۰/۰۶۴	داده‌ها نرمال است.
رشد ادراکی	۰/۱۲۴	۰/۰۷۶	داده‌ها نرمال است.

فرضیه‌ی اصلی پژوهش. بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۲): داده‌های آزمون ضریب همبستگی پیرسون رابطه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
هوش فرهنگی	۲۱۵	۴۱/۳۹	۰/۳۶	۰/۵۶۲	۰/۰۰۱
رشد ادراکی	۲۱۵	۴۲/۷۸	۰/۳۴		

براساس داده‌های حاصله از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، مشخص شد که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، که کمتر از سطح معناداری استاندارد ($\alpha = ۰/۰۵$) می‌باشد، بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی فرعی اول. بین استراتژی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۳): آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین استراتژی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
استراتژی هوش فرهنگی	۲۱۵	۴۲/۵۶	۰/۳۲	۰/۵۲	۰/۰۰۱
رشد ادراکی	۲۱۵	۴۱/۲۸	۰/۳۸		

داده‌های حاصله از آزمون همبستگی بین متغیر مستقل و متغیر وابسته پژوهش، حاکی از این بوده است که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، که از سطح معناداری استاندارد ($\alpha = ۰/۰۵$) کمتر است، بین استراتژی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی فرعی دوم. بین دانش هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۴): آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین دانش هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
دانش هوش فرهنگی	۲۱۵	۴۱/۷۸	۰/۳۶	۰/۵۴	۰/۰۰۱
رشد ادراکی	۲۱۵	۳۹/۸۵	۰/۳۹		

داده‌های حاصله از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، نشان داد که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، که از سطح معناداری استاندارد ($\alpha = ۰/۰۵$) کمتر است، بین دانش هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی فرعی سوم. بین انگیزه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۵): آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین انگیزه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
انگیزه‌ی هوش فرهنگی	۲۱۵	۴۴/۲۶	۰/۲۹	۰/۵۸	۰/۰۰۱
رشد ادراکی	۲۱۵	۳۸/۷۷	۰/۳۴		

براساس داده‌های حاصله از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، مشخص شد که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، که از سطح معناداری استاندارد ($\alpha = ۰/۰۵$) کمتر است، بین انگیزه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی فرعی چهارم. بین رفتار هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۶): آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین رفتار هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
رفتار هوش فرهنگی	۲۱۵	۴۳/۳۹	۰/۳۸	۰/۵۷	۰/۰۰۱
رشد ادراکی	۲۱۵	۴۱/۶۷	۰/۴۴		

براساس داده‌های حاصله از آزمون همبستگی بین متغیر مستقل و متغیر وابسته پژوهش، حاکی از این بوده است که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، که از سطح معناداری استاندارد ($\alpha = 0.05$) کمتر است، بین رفتار هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی فرعی پنجم. بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان تفاوت وجود دارد.

جدول شماره‌ی (۷): آزمون t گروه‌های مستقل برای تعیین تفاوت بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح دو دامنه
رشد ادراکی	زنان	۲۰۵	۱۴/۶۱۲	۲/۴۱۵	۶/۸۵۴	۲۱۳	۰/۰۰۱
	مردان	۱۰	۱۳/۹۲۰				

مقدار t محاسبه شده: $t = 6/854$

تعیین درجه‌ی آزادی: $d.f = 213$

استخراج t جدول: با درجه‌ی آزادی ۲۱۳، $t = 1/96$

مقایسه: t محاسبه شده $< t$ جدول.

براساس داده‌های حاصله از آزمون تی مستقل، در مورد رشد ادراکی معلمان، مقدار t محاسبه شده برابر با ۶/۸۵۴ (البته با در نظر گرفتن قدر مطلق مقدار t) می‌باشد. از سوی دیگر، مقدار t جدول با درجه‌ی آزادی ۲۱۳ برابر با ۱/۹۶ می‌باشد. بنابراین، چون t محاسبه شده بیشتر از t جدول می‌باشد، پس می‌توان ادعا کرد که فرضیه‌ی تحقیق مورد تأیید قرار گرفته و در نتیجه، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، بین معلمان مرد و زن دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان از لحاظ رشد ادراکی اختلاف معناداری وجود دارد و این اختلاف در میانگین‌ها، به نفع زنان بوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی از انجام این پژوهش، بررسی رابطه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ بود. نتایج حاصله از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نشان داد که کلیه‌ی داده‌ها دارای توزیع نرمال هستند و در نتیجه از آزمون‌های پارامتریک برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده شد که در ادامه به تفسیر نتایج به دست آمده از فرضیه‌ها پرداخته شده است. براساس یافته‌های حاصله از فرضیه‌ی اصلی، بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۰۴ رابطه‌ی مثبت، مستقیم و معناداری وجود داشت؛ به این معنی که با هر واحد افزایش در هوش فرهنگی معلمان، به همان میزان نیز بر رشد ادراکی آنان افزوده می‌شد و یا بالعکس. براساس مطالعات صورت گرفته در این زمینه، هوش فرهنگی در رشد حرفه‌ای (بابوکوهستانی و همکاران، ۱۴۰۲) و کیفیت تدریس (شکوری، ۱۴۰۳؛ سرکار و

مادهیراج، ۲۰۲۴) معلمان نقش مثبت و معناداری داشت. در یک پژوهش مشابه، نیز نصیری و حسین زاده (۱۳۹۷)، نشان دادند که رابطه مثبت و معناداری میان هوش فرهنگی مدیران مدارس متوسطه با ادراک آنان از معنویت در محیط آموزشی وجود داشته است. همچنین طبق یافته های کاسیریر و اشنیتزر- میراویچ (۲۰۲۱)، معلمان رشد ادراکی پایینی از لحاظ درک خلاقیت و توانایی خلاقانه شان در امر تدریس از خود بروز داده بودند. در تبیین این یافته، قابل ذکر است که منظور از رشد ادراکی، تغییرات نظام مند در فرایندها و توانایی های ادراکی است که انسان ها در طی مراحل رشدی از خود نشان می دهند (نصیری و حسین زاده، ۱۳۹۷). منظور از هوش فرهنگی، قابلیت یادگیری الگوهای نوین در تعاملات فرهنگی و ارائه ی پاسخ های رفتاری صحیح به این الگوها می باشد (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۲). در حقیقت، ادراک معلمان از یک مسئله یا موضوع، شکل دهنده ی رفتارهای آنان در زمینه ی آن مسئله یا موضوع می باشد (طهماسب زاده شیخار و همکاران، ۱۳۹۸) و در این راستا، هوش فرهنگی، همان ظرفیتی است که به معلمان این اجازه را می دهد تا در مقابل طیف وسیع فرهنگ ها ادراک درستی داشته باشند و به شکلی مناسب عمل و رفتار نمایند (دهقان نژاد، ۱۳۹۵).

در پاسخ به فرضیه ی فرعی اول، مشخص شد که بین استراتژی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه ی مثبت، مستقیم و معناداری وجود داشته است. به این معنا که با هر واحد افزایش در استراتژی هوش فرهنگی معلمان، به همان میزان نیز بر رشد ادراکی معلمان افزوده می شد و یا بالعکس. لازم به ذکر است که از بین مؤلفه های چهارگانه ی هوش فرهنگی، مؤلفه ی «استراتژی هوش فرهنگی» دارای کمترین میزان همبستگی با رشد ادراکی معلمان بوده است. در مجموعه مطالعات داخلی و خارجی پیرامون موضوع حاضر، یافته ی پژوهشی مرتبط با این فرضیه پیدا نشد. در تبیین این یافته، می توان این چنین گفت که پس از به دست آوردن آگاهی در خصوص فرهنگ، می توان از اطلاعات و تجارب شخصی به منظور تدوین استراتژی های حساس به فرهنگ و قدرت مند بهره گرفت. بر این اساس، در صورتی که معلمان به تفکر در خصوص تفاوت های فرهنگی و تأثیرگذاری آن ها عادت نمایند، به طور طبیعی و رفته رفته، این فرآیند بر روند برنامه ریزی آنان تأثیر خواهد گذاشت. در این راستا، معلمان می توانند به ثبت کلیه ی مشاهدات فرهنگی، ناامیدی ها، ناکامی ها و یا موفقیت های خود و ادراک در خصوص آنان اقدام نمایند. چراکه، این یادداشت ها راهگشای آنان در کشف، حل و فصل مسائل اساسی و حفظ تمرکز بر ارتقای هوش بهر فرهنگی در طولانی مدت، خواهند بود (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع، معلمان برخوردار از هوش فرهنگی بالا، در درک رفتارهای مبهم یا نا آشنا تبحر می یابند. آن ها قادر هستند تا نفوذهای فرهنگی مشترکی را که بین گروه های ویژه ای از افراد وجود دارد، تشخیص داده و به درک و شناخت تأثیر فرهنگی به خصوصی دست یابند (صادق پور، ۱۴۰۱).

در پاسخ به فرضیه ی فرعی دوم، مشخص شد که بین دانش هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه ی مثبت، مستقیم و معناداری وجود داشته است. به این معنا که با هر واحد افزایش در دانش هوش فرهنگی معلمان، به همان میزان نیز بر رشد ادراکی معلمان افزوده می شد و یا بالعکس. در مجموعه مطالعات داخلی و خارجی پیرامون موضوع حاضر، یافته ی پژوهشی مرتبط با این فرضیه پیدا نشد. در تبیین این یافته، می توان این چنین گفت که بهره مندی از دانش هوش فرهنگی، به این مفهوم نیست که معلمان می بایست با کلیه ی جزئیات یک فرهنگ آشنایی داشته باشند. بلکه فقط لازم است آگاه باشند که یک فرهنگ چگونه در کل، به رفتارها، ارزش ها، اعتقادات و باورهای افراد شکل می بخشد. پس از درک این مسئله است که هنجارهای رفتاری انسان ها، در نظر معلمان منطقی تر خواهند بود. در این راستا، تئوری ابعاد فرهنگی هافستد، به منظور ادراک فرهنگ سازمان ها توسط معلمان ابزار مفیدی محسوب می شود. معلمان باید به خاطر بسپارند که علی رغم وجود پاره ای از انتظارات فرهنگی ظریف و نامحسوس، غالب آن ها بسیار شفاف هستند و این انتظارات به طور معمول، در سیاست سازمان های مختلف یا قوانین اساسی ذکر شده اند (صادق پور، ۱۴۰۱). معلمانی که دارای دانش هوش فرهنگی هستند، به سبب ادراکاتی که از حصارهای فرهنگی دارند، از چارچوب بندی رفتارهای خود و سایرین توسط این حصارهای مطلع هستند. بنابراین، طرز تفکر و واکنش های رفتاری خود در موقعیت های مختلف را بر این اساس تنظیم می کنند و قادر به کاهش این حصارها و قیدوبندها در همراستایی با اهداف خود هستند (عسکری وزیری، ۱۳۹۱). در واقع، معلمان می توانند با داشتن

هوش فرهنگی بالا، بینش ها و ادراکاتی را نیز در خصوص فرهنگ سازمان موردنظرشان به دست بیاورند و در این زمینه به بالندگی برسند و هر اندازه که معلمان، به درک بهتری از ارزش ها و توقعات سازمانی دست یابند، بهتر خواهند توانست منطبق با قوانین و مقررات فرهنگی آن سازمان رفتار و عمل نمایند (پیترسون، ۲۰۱۰).

در پاسخ به فرضیه‌ی فرعی سوم، مشخص شد که بین انگیزه‌ی هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی مثبت، مستقیم و معناداری وجود داشته است. به این معنا که با هر واحد افزایش در انگیزه‌ی هوش فرهنگی معلمان، به همان میزان نیز بر رشد ادراکی معلمان افزوده می‌شد و یا بالعکس. از بین مؤلفه‌های چهارگانه‌ی هوش فرهنگی، مؤلفه‌ی «انگیزه‌ی هوش فرهنگی» دارای بیشترین میزان همبستگی با رشد ادراکی معلمان بوده است. در مجموعه مطالعات داخلی و خارجی پیرامون موضوع حاضر، یافته‌ی پژوهشی مرتبط با این فرضیه پیدا نشد. در تبیین این یافته، قابل ذکر است که انگیزه‌ی هوش فرهنگی یا هوش انگیزشی، اشاره به انگیزه‌ی یادگیری افراد در خصوص فرهنگ‌های متفاوت و چگونگی واکنش به آن دارد. بر این اساس، معلمانی که تمایلی به دانستن اینکه چه چیزهایی یک جامعه‌ی بشری را می‌سازد یا که جامعه را آگاه می‌نماید، ندارند؛ به احتمال بسیار بالا، به راحتی قادر به سازگاری یافتن با آن جامعه نخواهند بود. زمانی که معلمان برای یادگیری یک فرهنگ جدید می‌کوشند، ذهن آن‌ها بر روی احتمالات نوینی گشوده می‌شود و رویارویی آنان با تفاوت‌های فرهنگی - به جای آن‌که پیچیده به نظر برسد- برایشان خیلی هیجان‌انگیز و جذاب می‌گردد (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۲).

در پاسخ به فرضیه‌ی فرعی چهارم، مشخص شد که بین رفتار هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان ابتدایی شهر کنگان رابطه‌ی مثبت، مستقیم و معناداری وجود داشته است. به این معنا که با هر واحد افزایش در رفتار هوش فرهنگی معلمان، به همان میزان نیز بر رشد ادراکی معلمان افزوده می‌شد و یا بالعکس. در مجموعه مطالعات داخلی و خارجی پیرامون موضوع حاضر، یافته‌ی پژوهشی مرتبط با این فرضیه پیدا نشد. در تبیین این یافته، می‌توان این‌چنین گفت که رفتار هوش فرهنگی، اشاره به چگونگی و نوع رفتار افراد، خصوصاً زمانی که وقایع و حوادث مطابق با برنامه‌ی تعیین‌شده پیش نمی‌روند، دارد. بر این اساس، معلمان می‌توانند با انجام مطالعاتی در مورد آداب معاشرت تجاری در فرهنگی که مشغول به کار کردن در آن می‌باشند، به طور کامل جهت بروز رفتار و گفتار صحیح آمادگی پیدا کنند. البته، همواره این احتمال وجود دارد که مسائل یا کج‌فهمی‌هایی در زمینه‌ی فرهنگ برای انسان‌ها رخ دهند. بر این اساس، به دست آوردن توانایی درک درست از وقایع، واکنش سریع و کنترل هیجانات و عواطف شخصی می‌تواند مثر ثمر باشد (صادق‌پور، ۱۴۰۱).

در پاسخ به فرضیه‌ی فرعی پنجم، نیز مشخص شد که بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن دوره‌ی ابتدایی شهر کنگان تفاوت معناداری وجود داشته است و این اختلاف در میانگین‌ها، به نفع زنان بوده است. یعنی اینکه زنان از رشد ادراکی بالاتری نسبت به مردان برخوردار بودند. در راستای یافته‌های این فرضیه، پژوهش ایزکوپردو- سانچیس و همکاران (۲۰۲۵)، حاکی از وجود تفاوت معنادار بین خود- ادراکی معلمان مرد و زن از خلاقیت در حوزه‌های مختلف بوده است. در تبیین این یافته، می‌توان این‌گونه اذعان داشت که مهارت‌های ادراکی برای معلمان و مربیان آموزشی حائز اهمیت بسزایی است. مهارت‌های ادراکی، به معلمان مدارس یاری می‌رسانند تا درک درستی از فراگیران، نیازها، نقاط قوت و ضعف آنها داشته باشند و به تبع آن، رویکردهای آموزشی بهتری را برای تدریس خود برگزینند. در رفتار سازمانی، مهم‌ترین دلیل اهمیت ادراک و رشد مهارت ادراکی معلمان مدارس، این است که رفتار انسان‌ها براساس ادراکات آن‌ها از واقعیت‌های پیرامون شکل می‌گیرد؛ نه بر مبنای خود واقعیت. زیرا از حیث رفتاری، دنیای اطراف بشر آن‌طور که درک می‌شود، اهمیت می‌یابد و کلید مسأله، نیز همین است که درک انسان‌ها از وقایع با واقعیت‌های عینی بسیار متفاوت است. برداشت‌ها و ادراک‌های انسان‌های گوناگون از یک موضوع مشخص، می‌تواند به شدت تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی آنان (همچون نگرش، شخصیت، انگیزش، علاقه‌مندی، خصوصیات موضوعی، تجربیات پیشین، و انتظارات شخص) باشد (آقاجانی و شعبانی، ۱۳۹۹). در واقع، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که عمده‌ترین دلیل وجود اختلاف در ادراکات مردان و زنان، وجود تفاوت در ارزش‌هایی است که متأثر از عوامل اجتماعی، فرهنگی و خصوصیات شخصیتی آنان است. در مجموع، زنان در جزئیات و ارتباطات از دقت بیشتری نسبت به مردان برخوردار هستند؛

ولی مردان تمایل دارند که نگاه و برداشت کلی تری نسبت به مسائل پیرامون داشته باشند و فقط بر روی حل مسائل تمرکز کنند.

با توجه به نتایج این مطالعه، مبنی بر وجود رابطه معنادار بین هوش فرهنگی با رشد ادراکی معلمان مدارس ابتدایی، مسئولان نظام تعلیم و تربیت و مدارس ابتدایی، می بایست جهت بهبود رشد ادراکی در معلمان:

- به برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان به منظور آشناسازی آنان با هوش فرهنگی اقدام ورزند.
- از طریق تأکید بر پاداش های درونی (به جای پاداش بیرونی)، به ترغیب ذهنی- ادراکی معلمان در جهت تمایل به ارتقای قابلیت یادگیری الگوهای نوین در تعاملات فرهنگی و ارائه ی پاسخ های رفتاری صحیح به این الگوها پردازند.
- همچنین، با توجه به معناداری تفاوت بین رشد ادراکی معلمان مرد و زن، به مسئولان نظام آموزشی توصیه می گردد که با توجه به وضعیت در حال گذار و تغییر تعلیم و تربیت ایران، به سهم خود، ضرورت شناسایی، طراحی و اجرای برنامه های ترویج سلامت ادراکی و رشد و ارتقای توانمندی های ادراکی معلمان را مضاعف سازند. معلمان نیز می بایست رویکردهای آموزشی بهتری را برای تدریس خود برگزینند تا به درک درستی از فراگیران، نیازها، نقاط قوت و ضعف آن ها دست یابند.

منابع

- آقاجانی، فرید؛ شعبانی، محمدمیر. (۱۳۹۹). شناخت و مرور تعاریف ادراک. سومین کنفرانس بین المللی مدیریت، تجارت جهانی، اقتصاد، دارایی و علوم اجتماعی، تهران، <https://civilica.com>.
- ایور، یونس؛ محمدی قشلاق، پریوش. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر هوش فرهنگی بر اثربخشی معلمان با نقش میانجی تدریس فکورانه در میان آموزگاران مدارس ابتدایی شهرستان مهاباد، روانشناسی و علوم رفتاری ایران. دوره ی ۵، شماره ی ۲۳، صص ۸۷-۱۰۵.
- بابوکوهستانی، مهری؛ بهرامیان، فاطمه؛ موسوی فرد، سیده احترام. (۱۴۰۲). بررسی نقش هوش فرهنگی در رشد حرفه ای و مهارت های ارتباطی دبیران مدارس. دهمین همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت، بندرعباس، <https://civilica.com>.
- پورحسین، رضا؛ قاسمی، زهرا. (۱۳۸۶). بررسی عمده ترین عوامل ایجاد کننده ی برآورد روایی آزمون اندریافت خود، علوم شناختی، دوره ی ۶، شماره ی ۲۴، صص ۱۷۴-۱۵۶.
- حسینی، مهشید؛ قائمی، فائزه. (۱۴۰۲). نقش هوش فرهنگی در معلمان. هشتمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران، <https://civilica.com>.
- حمیدی، مهرزاد؛ فیضی، سمیرا؛ اندام، رضا. (۱۳۹۲). بررسی ابعاد هوش فرهنگی نیروهای داوطلب در ورزش. مدیریت ورزشی، دوره ی ۵، شماره ی ۳، صص ۲۱-۵.
- دهقان نژاد، سمانه. (۱۳۹۵). رابطه ی بین هوش فرهنگی و سازمان آموزش و پرورش. اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، <https://civilica.com>.
- شکوری، مانا. (۱۴۰۳). بررسی رابطه ی هوش فرهنگی و هوش اخلاقی با کیفیت تدریس معلمان مقطع متوسطه ی شهر تهران. سومین کنفرانس ملی تازه های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس، <https://civilica.com>.
- صادق پور، مهسا. (۱۴۰۱). نقش هوش فرهنگی در بهبود عملکرد شغلی و موفقیت سازمانی کارکنان آموزش و پرورش. پایان نامه ی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ممسنی.
- طهماسب زاده شیخلار، داود؛ صنیعی، مریم؛ فتحی اذر، اسکند. (۱۳۹۸). مطالعه ی پدیدارشناختی تجارب و ادراکات معلمان دوره ی ابتدایی از برنامه ی درسی علوم تلفیقی. پژوهش های برنامه ی درسی، دوره ی ۹، شماره ی ۱ (پی در پی ۱۷)، صص ۱۳۹-۱۱۲.
- عسکری وزیری، علی. (۱۳۹۱). هوش فرهنگی و بررسی مؤلفه ها و راهبردهای آن در سازمان با رویکرد اسلامی. اسلام و پژوهش های مدیریتی، دوره ی ۲، شماره ی ۱، صص ۸۰-۵۲.

- قاسمی کندسکلایی، نرگس؛ اعلائی، غلامحسین. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه بین هوش فرهنگی با هیجان پذیری در تدریس معلمان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی. دوره ۶، شماره ۱۷، صص ۱۶۲-۱۴۷.
- قربان نژاد، زینب؛ شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۴۰۰). رابطه بین هوش عاطفی، هوش آموزشی و هوش اخلاقی معلمان با تدریس پاسخگوی ادراک شده. نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، <https://civilica.com>.
- معجونی، حسین؛ تعجبی، محمود. (۱۴۰۱). تأثیر هوش موفق در عملکرد خلاقانه با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان. رویکردهای نوین آموزشی، دوره ۱۷، شماره ۱ (پی در پی ۳۵)، صص ۹۹-۸۶.
- نصیری، هادی؛ حسینزاده، امیدعلی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه هوش فرهنگی مدیران با ادراک آنان از معنویت در محیط کار در مدارس متوسطه دوم اردبیل. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی، خوی، <https://civilica.com>.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K.Y. (۲۰۰۴). The Measurement of Cultural Intelligence. Paper presented at the ۲۰۰۴ Academy of Management Meetings Symposium on Cultural Intelligence in the ۲۱st Century, New Orleans, LA.
- Izquierdo-Sanchis, E., Echegoyen-Sanz, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (۲۰۲۰). Primary School Teachers' Creative Self-Perception and Beliefs on Teaching for Creativity. *Education Sciences*, ۱۰(۲), pp. ۲۱۱-۲۲۳. <https://doi.org/10.3390/educsci10020211>
- Kasirer, A., & Shnitzer-Meirovich, S. (۲۰۲۱). The perception of creativity and creative abilities among general education and special education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, ۴۰(۱۲), pp. ۱۱۷-۱۳۲. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100820>
- Metseler, WM. (۲۰۱۰). Training patterns in Physical Education. Rezvany Asl R, Azmoun J, Rafiei Deh Bidy V, Mohamadpor M. (Persian translators). Tehran: Samt Publication.
- Nelson, K., Boudrias, J., Brunet, L., Morin, D., De Civita, M., Savoie, A., & Alderson, M. (۲۰۱۷). Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: The mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research*, ۱(۳), pp. ۹۱-۱۰۳.
- Peterson, B. (۲۰۱۰). Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures. Yurmouth, ME. Intercultural Press.
- Petrović, S. D. (۲۰۱۲). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Teachers for the Knowledge Society*, pp. ۲۷۶-۲۸۳. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.076
- Sarkar, S., & Mudhiraj, K.A. (۲۰۲۴). Bridging Cultural Gaps: A Study of Cultural Intelligence in the Formation of Teacher Identity in Hyderabad. *Journal of Engineering Education Transformations*, ۱(۳۷), pp. ۸۳۲-۸۳۸.