

تحلیل رابطه بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان^{۱*}

نرگس قاسمی کندسکلایی^{۲*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۰۱

غلام‌حسین اعلائی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل رابطه بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از ۳۷۵ معلم دوره ابتدایی شهرستان رضوان‌شهر است که برحسب جدول کرجسی و مورگان، ۱۹۱ معلم (۱۰۱ زن و ۹۰ مرد) به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای نمونه‌پژوهش انتخاب شده‌اند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های معتبر هوش فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) و هیجان‌پذیری در تدریس ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) استفاده شد. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه‌ها بر اساس نظر متخصصان علوم تربیتی و پایایی آنها به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰ تأیید شده است. فرضیه‌های پژوهش با آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام تجزیه و تحلیل شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بین هوش فرهنگی و سه بعد آن (شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی) با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان دوره ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P \leq 0/05$)؛ اما بین بعد فراشناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان رابطه معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). همچنین، از میان ابعاد چهارگانه هوش فرهنگی، بعد انگیزش فرهنگی از توان پیش‌بینی ۰/۰۴۵ از تغییرات هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی برخوردار است که مقدار ناچیزی است ($P \leq 0/05$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که افزایش هوش فرهنگی معلمان، در تنظیم هیجان‌ات معلمان در موقعیت تدریس مؤثر است.

کلمات کلیدی: هوش، هوش فرهنگی، هیجان‌پذیری در تدریس

۱. * این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران
arges.ghasemi95@gmail.com

۳. دکترای برنامه‌ریزی آموزشی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

فرهنگ، مفهوم وسیع و در عین حال ساده‌ای است که شامل الگوهای (آشکار و نهان) و تجسم آنها در نهادهای اجتماعی، اعمال و مصنوعات دست بشر است و موجب تمایز یک گروه از افراد، از دسته‌ها و گروه‌های دیگر می‌شود. یکی از سازه‌هایی که به توانایی تعامل مؤثر در میان فرهنگ‌ها اشاره می‌کند، مفهوم هوش فرهنگی^۱ است. هوش فرهنگی، توانایی رفتار به شیوه‌ای مناسب در موقعیت‌های دارای تنوع فرهنگی است و می‌توان آن را مؤلفه اصلی در ارزیابی شایستگی فرهنگی قلمداد کرد (ارلی^۲ و پیترسون^۳، ۲۰۰۴). هوش فرهنگی یک توانایی شناختی (ارلی و پیترسون، ۲۰۰۴) و مفهومی چندوجهی و چندبعدی است. ون‌داین^۴ و آنگ^۵ (۲۰۰۵) هوش فرهنگی را متشکل از چهار بعد می‌دانند:

۱. فراشناخت فرهنگی^۶: به فرایندهای ذهنی اشاره می‌کند که افراد برای کسب و فهم اطلاعات فرهنگی استفاده می‌کنند و شامل شناخت و کنترل فرایندهای عقلانی مرتبط با فرهنگ افراد می‌شود. توانایی‌های مربوطه که شامل برنامه‌ریزی، کنترل و بررسی مجدد مدل‌های ذهنی هنجارهای فرهنگی برای کشورها یا گروه‌هایی از مردم می‌شود.
۲. شناخت فرهنگی^۷: شناخت هنجارها، کارها، آداب و رسوم در فرهنگ‌های مختلف به دست آمده از تجربیات آموزشی و فردی را نشان می‌دهد و شامل شناخت سیستم‌های اقتصادی، قانونی و اجتماعی فرهنگ‌های فرعی مختلف و شناخت معیارهای اساسی ارزش‌های فرهنگی می‌شود.
۳. رفتار فرهنگی^۸: نشان‌دهنده توانایی در سوق دادن توجه و انرژی برای یادگیری و عمل کردن در موقعیت‌هایی است که با اختلافات فرهنگی مشخص می‌شوند.
۴. انگیزش فرهنگی^۹: توانایی هدایت توجه، علاقه و انرژی افراد را برای یادگیری و

1 . Cultural Intelligence

2 . Early

3 . Peterson

4 . Van Dyne

5 . Ang

6 . Metacognitive Cultural Intelligence

7 . Cognitive Cultural Intelligence

8 . Behavioral Cultural Intelligence

9 . Motivational Cultural Intelligence

عملکرد به شیوه‌ای مؤثر در موقعیت‌هایی که با تفاوت‌های فرهنگی مشخص می‌شوند، منعکس می‌کند.

برداشت‌های غلط از الگوهای ارتباطی یا رفتارهای دانش‌آموزانی که دارای پیشینه‌های زبانی یا فرهنگی مختلف هستند، موجب می‌شود معلمانی که برای مواجهه با آنها آمادگی ندارند، آنها را به صورت یک ناتوانی قلمداد کنند و درخواست نمایند که این دانش‌آموزان را به مدارس با آموزش‌های خاص منتقل کنند (صادقی و همکاران، ۱۳۸۹). معلمی که دارای هوش فرهنگی بالایی است، حصارهای فرهنگی را ادراک می‌کند و می‌داند که همین حصارها رفتار او و دیگران را چارچوب‌بندی می‌کنند و براین اساس، نوع فکرکردن و واکنش نشان دادن در موقعیت‌های متفاوت را تعیین می‌کند و نیز در مواقع حساس، قادر است این قید و بندها و حصارها را همسو با اهداف سازمان خود کاهش دهد (عسکری وزیری، ۱۳۹۱). بنابراین، برخورداری از شایستگی فرهنگی^۱ برای حرفه معلمی ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا شایستگی فرهنگی به معنای توانایی تدریس موفق به دانش‌آموزانی از فرهنگ‌های دیگری غیر از فرهنگ خود معلم است (نیئتو^۲ و بود^۳، ۲۰۰۸).

سازمان‌های آموزشی در مقایسه با سایر سازمان‌ها به لحاظ سروکار داشتن با نسبت قابل توجهی از منابع انسانی از پیچیدگی‌های خاصی برخوردار هستند (حسینی‌نسب و قادری، ۱۳۹۰). مشاهده مدارس از نزدیک و پژوهش‌های محدودی که در ایران درباره وجود هیجان بزرگسالان در مدرسه انجام گرفته است، نشان می‌دهد بسیاری از مدیران، معاونان و معلمان در مقابل تخلفات دانش‌آموزان رفتارهای هیجانی شامل خشونت از خود نشان می‌دهند (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲). وجود هیجان‌هایی مانند خشونت در آموزشگاه می‌تواند به مسموم کردن جو کلاس و مدرسه منجر شود و با ایجاد اختلال در تدریس معلم، روابط میان دانش‌آموزان و روابط میان معلم و دانش‌آموزان را تخریب کند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۰).

تدریس به دلیل ماهیتش و انتظارات زیادی که از معلم می‌رود، کار پرتنش و پرفشاری است. در توضیح علل انتخاب روش‌های تربیتی غیرسازنده و نامطلوب که

1. Cultural Competence

2. Nieto

3. Bode

برخی از معلمان از آن به کار می‌برند، عقیده بر آن است که حرفه معلمی به دلیل پیچیدگی و ماهیت ویژه‌اش مانند انتظارها و توقعات جامعه، حقوق کم، امکانات و تسهیلات نامطلوب تدریس، نبودن وسایل کمک آموزشی، کلاس‌های پرجمعیت و ساختمان‌های غیراستاندارد و از همه مهم‌تر فشارهای ناشی از فعالیت‌ها و برخوردهای کلاس که عمدتاً بار عاطفی دارند، وضعی را به وجود می‌آورد که می‌تواند اختلال‌های رفتاری و گاه نابسامانی‌های روانی را در معلمان به وجود آورد. وجود رفتارهای روانی و استرس‌های شغلی در معلمان می‌تواند به بروز رفتارهای عصبی و واکنش‌های نسنجیده در معلمان منتهی شود (نوابی‌نژاد، ۱۳۷۲).

با روند رو به رشد جمعیت دانش‌آموزانی که از فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های گوناگون هستند (کلیر، ۲۰۰۸)، جمعیت مدرسه بیش از پیش متفاوت می‌شود، پیامدهای تدریس در کلاس درس پیچیده‌تر شده و معلمان با کلاس‌هایی چندفرهنگی مواجه می‌شوند. بنابراین، برخورداری معلمان از هوش فرهنگی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱) و به نظر می‌رسد که روش بیان مطالب معلمان و فرایند تدریس هم متأثر از هوش فرهنگی آنها باشد (ارلی و پیترسون، ۲۰۰۴). به بیان دیگر، برداشت‌های فرهنگی معلمان، در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس مؤثر است و بروز هیجان‌های گوناگونی را از سوی آنها در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان‌شان، پاسخ‌گویی به سؤال‌ها و حتی ارزشیابی آنها ایجاد می‌کند. این در حالی است که معلمان باید بتوانند توانایی کنترل هیجان‌های خود را داشته باشند و با همه دانش‌آموزان به‌طور منصفانه و عادلانه برخورد کنند و الگوی رفتاری و شخصیتی شایسته‌ای برای آنها باشند (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱). نتایج پژوهشی در این زمینه گویای آن است که تنها اقلیت کوچکی از معلمان برای کارشان سلامت هیجانی خود را ارتقا بخشیده‌اند و این که بیشتر معلمان به‌ندرت در این امر مشارکت می‌کنند؛ زیرا آنها برای این که چطور به آن عمل کنند، آموزش ندیده‌اند. به عبارتی، برخلاف نقش محوری و آشکاری که هیجان‌ها در یادگیری و تدریس دارند، به عنوان یک حیطه مطالعاتی در تعلیم و تربیت معلم مدتی است که فراموش شده است (فلاحی و رستمی، ۱۳۹۱).

هیجان‌پذیری یک ویژگی فردی است که سبب می‌شود افراد در موقعیت‌های مشابه، واکنش‌های عاطفی و احساسی متفاوت از خود نشان دهند (شاول^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). هیجان‌پذیری را می‌توان میزان انعطاف یا تحمل هیجانی و عاطفی در برابر رویدادهای پیش‌آمده دانست که بخشی از آن ذاتی و ناشی از خصوصیات توارثی و بخشی دیگر حاصل معرفت‌پذیری تجربیات شخصی است (کلارک^۲ و واتسون^۳، ۱۹۹۱). بنابراین، هیجان‌پذیری در تدریس^۴ به واکنش‌های عاطفی و احساسی معلمان در موقعیت تدریس اشاره دارد که شامل پنج مؤلفه^۵ خشم و عصبانیت، غرور و لذت^۶، احساس گناه و شرم^۷، ملالت^۸ و آزدگی^۹ است (ویلاویسنسیو^{۱۰}، ۲۰۱۰).

خشم و عصبانیت: «خشم احساس درونی و هیجان ناشی از برانگیختگی است که غالباً به واسطه^{۱۱} واکنش افراد نسبت به رفتارهای نامناسب دیگران ایجاد می‌شود» (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۶).

غرور و لذت: غرور عبارت است از احساس لذت عمیق یا رضایت از موفقیت‌ها. غرور، هیجان و تجربه‌ای پرشور و حرارت، زودگذر و ذهنی است که در اثر محرک یا اتفاقی خاص بروز می‌کند (صفری و همکاران، ۱۳۹۶).

احساس گناه و شرم: احساس گناه و شرم از جمله هیجان‌های خودآگاه^{۱۱} اخلاقی هستند که پس از یک خطای اخلاقی رخ می‌دهند. مبنای تفاوت احساس گناه و شرم در تمایز بین خود و رفتار است؛ یعنی احساس گناه بر رفتار فرد متمرکز است (من کار بدی انجام دادم)؛ در حالی که احساس شرم بر خود فرد معطوف است (من آدم بدی هستم). از این‌رو، احساس گناه وقتی رخ می‌دهد که فرد اسنادهای درونی، ناپایدار و خاصی درباره^{۱۲} کنش‌های خود دارد که این به احساسات منفی درباره^{۱۳} رفتارهای خاصی که مرتکب

1. Shaw

2. Clark

3. Watson

4. Emotionality in Teaching

5. Irritation and Anger

6. Enjoyment and Pride

7. Emotional Experiences of Guilt and Shame

8. Boredom

9. Feeling of Annoyance

10. Villavicencio

11. Conscious Emotions

شده است، می‌انجامد. در طرف دیگر، احساس شرم وقتی رخ می‌دهد که فرد اسنادهای درونی، پایدار و عام درباره خود دارد که منجر به احساسات منفی درباره خود عمومی می‌شود. به‌طور کلی، هیجان گناه کمتر از شرم، دردناک است (تبیك و همکاران، ۱۳۹۴)؛ اعتماد و همکاران، ۱۳۹۴).

ملالت: «ملالت به‌عنوان حالتی از برانگیختگی نسبتاً پایین و احساس نارضایتی که به یک موقعیت تحریکی نامناسب نسبت داده می‌شود، تعریف می‌شود. ملالت یک حالت نارضایتی است که به محیطی که به‌طور نامناسبی چالش‌برانگیز و بی‌جاذبه است، نسبت داده می‌شود و معمولاً با یک محدودیت توجه همراه است. همچنین، ملالت که در طیفی از متوسط تا شدید قرار می‌گیرد، به‌عنوان یک احساس بی‌حوصلگی، بی‌معنایی، پوچی، کسالت و فقدان تمایل به ارتباط با محیط فعلی توصیف می‌شود» (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۶۸).

آزردگی: آزردگی هنگامی رخ می‌دهد که افراد رویدادی را ناخوشایند و دشوار تلقی می‌کنند یا این‌که آنها قادر به کنترل وضعیت نیستند. همچنین، هنگامی که افراد در تحقق انتظاراتشان شکست می‌خورند، دچار آزردگی می‌شوند (ویلاویسنسیو، ۲۰۱۰: ۱۷).

به معلمان توصیه می‌شود هرگز حالت تدافعی نداشته باشند یا هرگز عواطفشان را از دست ندهند؛ اما قدرت هیجانانگیز در موقع تدریس و دشواری‌هایی که بیشتر معلمان در تنظیم هیجانانگیز به‌ویژه هیجانانگیز منفی دارند، از مواردی است که بحث نمی‌شود (فلاحی و رستمی، ۱۳۹۱). معلمان در موقعیتی هستند که با دانش‌آموزان و همکارانی از فرهنگ‌های مختلف سروکار دارند و مهم است که از هوش فرهنگی عمیقی برخوردار باشند تا بتوانند موقعیت‌هایی را که از تنوع فرهنگی برخوردارند، درک و تفسیر کرده و اقدام اثربخش را انجام دهند (قادری و همکاران، ۱۳۹۲). بدین ترتیب، برخورداری از میزانی از هوش فرهنگی و توانایی تنظیم هیجان‌ها برای حرفه معلمی ضروری است. بنابراین، تربیت معلم نیاز دارد تا هیجانانگیز را در آموزش به شیوه آشکارتری نسبت به قبل در نظر بگیرد (ویرا و گری، ۲۰۰۳).

با توجه به این‌که هوش فرهنگی یکی از مهم‌ترین صلاحیت‌های حرفه معلمی است

1. Wear

2. Gray

(حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱)، ولی در زمینه هوش فرهنگی معلمان، تحقیقات اندکی انجام شده و بیشتر پژوهش‌ها درباره هوش فرهنگی مدیران سازمانی و صنعتی بوده است. همچنین، بررسی‌های پژوهشگر در منابع و مبانی نظری و پیشینه پژوهش گویای آن بود که تا زمان انجام این پژوهش، مطالعه‌ای درباره رابطه هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان در داخل و خارج از کشور انجام نگرفته است.

امیری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و عملکرد کارکنان» نشان دادند بین هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن (فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری) با عملکرد کارکنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. محزون‌زاده بوشهری (۱۳۹۵) در مطالعه خود دریافت که مهارت حل مسئله و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای هوش فرهنگی هستند. شتابان و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی که با هدف شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر ارتقای هوش فرهنگی مدیران انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که عوامل شناختی و فراشناختی تأثیر زیادی در ارتقای هوش فرهنگی مدیران شهری دارند. قاسمی (۱۳۹۰) در تحقیقی که با هدف بررسی رابطه هوش فرهنگی و سبک‌های تصمیم‌گیری در بین مدیران مدارس راهنمایی استان قزوین انجام داد، به این نتیجه رسید که بین هوش فرهنگی و سبک‌های عمومی تصمیم‌گیری مدیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در پژوهش دیگری، حسینی‌نسب و قادری (۱۳۹۰)، با عنوان «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی با بهره‌وری مدیران در مدارس شاهد استان آذربایجان غربی» این نتیجه به دست آمد که بین هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن (فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری) با بهره‌وری مدیران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، در سایر پژوهش‌ها به رابطه بین هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (محمدی‌گزستانی و همکاران، ۱۳۹۲)، رابطه هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن (فراشناخت فرهنگی و رفتار فرهنگی) با سبک مدیریت کلاسی دانشجو معلمان (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱) اشاره شده است.

نتایج مطالعه‌ای که پتروویس^۱ (۲۰۱۱) با هدف بررسی چگونگی ادراک معلمان از هوش فرهنگی خود در صربستان انجام داد، ثابت کرد یکی از مهم‌ترین پیش‌گویی‌کننده‌های هوش فرهنگی در معلمان، لذت از ارتباطات بین فرهنگی، تجربه کردن کلاس‌های چندفرهنگی،

گشودگی در برابر یادگیری‌های فرهنگی و برقراری ارتباط با مردمی از فرهنگ‌های دیگر است. هوانگ^۱ (۲۰۰۷) در بررسی رابطه هوش هیجانی و اثربخشی تدریس معلمان در یک مرکز فناوری در تایوان نشان داد که معلمان با هوش هیجانی بسیار، قادرند نیازهای دانش‌آموزان را درک کنند و یک محیط یادگیری حمایتی را فراهم کنند. ریچاردز^۲ (۲۰۰۶) مهم‌ترین عامل یادگیری دانش‌آموزان را چگونگی رابطه بین معلم و دانش‌آموز گزارش کرده است. کرمینتزر^۳ (۲۰۰۵) با بررسی هوش عاطفی معلمان به این نتیجه رسیده است که توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها در کلاس درس عامل مهمی برای تدریس موفق و مؤثر است و معلم باید بتواند وقتی که زمان برای انجام واکنش کوتاه است، یک سازگاری هیجانی سریع را حتی در وسط یک موقعیت بسیار منفی ایجاد کند.

فلاحی و رستمی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «نقش هوش هیجانی در اثربخشی تدریس معلمان مدارس راهنمایی شهر شیراز» نشان دادند که بین هوش هیجانی و اثربخشی تدریس معلمان رابطه‌ای مثبت وجود دارد. خیراندیش و لطیفی جلیسه (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای در زمینه فراتحلیل پژوهش‌های هوش فرهنگی در سازمان دریافتند که هوش هیجانی کمترین اثر را بر هوش فرهنگی داشته است. تاراوالا^۴ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «خشونت و تعارضات بین فردی معلمان مدارس ابتدایی» گزارش کرد که خشونت و صفات مرتبط با خشم بر رفتارهای میان فردی معلمان تأثیر منفی می‌گذارد. پژوهشی دیگری که با هدف بررسی ارتباط شخصیت با چهار عامل هوش فرهنگی انجام شد، مشخص شد بین سازگاری و رفتار فرهنگی همبستگی مثبت، ولی بین ثبات هیجانی و رفتار فرهنگی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد (آنگ و همکاران^۵، ۲۰۰۶). پالمر^۶ (۱۹۹۸) نیز در کتابی با عنوان «شجاعت برای تدریس کردن» به این مسئله اشاره کرده که زندگی درونی معلمان شامل رشد هیجانی و روحی بر آنچه در مدرسه و در ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و برنامه درسی اتفاق می‌افتد، تأثیرگذار است.

به‌طور کلی، معلمی از جمله مشاغلی است که یکی از مهم‌ترین نیازها و صلاحیت‌های

-
1. Hwang
 2. Richards
 3. Kremenitzer
 4. Taravella
 5. Koh
 6. Palmer

آن، برخورداری معلم از هوش فرهنگی است؛ زیرا معلمان اغلب در موقعیتی هستند که باید هر روز برای بسیاری از دانش‌آموزان تصمیم‌گیری کنند. بنابراین معلمان باید از نیازهای متنوع و پیشینه‌های گوناگون فرهنگی دانش‌آموزان خود آگاه باشند (کلیر، ۲۰۰۸) و بکوشند محیطی را به وجود آورند که در دانش‌آموزان نه بر مبنای انگیزه اجتنابی، برای احتراز از تنبیه یا به صرف کسب تشویق، بلکه بنا به حس مسئولیت‌پذیری و با اشتیاق به یادگیری بپردازند. همچنین، از آنجایی که ایران کشوری چندفرهنگی است و یکی از مسئولیت‌های آموزش و پرورش تربیت دانش‌آموزان دارای سوابق فرهنگی گوناگون است و باید به‌طور هم‌زمان فرهنگ، توانایی‌های شخصی و موفقیت‌های تحصیلی‌شان را غنا بخشد، هوش فرهنگی معلمان اهمیت بیشتری می‌یابد (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به نتایج پژوهش‌هایی که به آنها اشاره شد و این‌که تاکنون این موضوع در داخل و خارج از کشور انجام نشده است، انجام این پژوهش لازم است؛ زیرا درک درست رابطه این متغیرها می‌تواند به تدارک برنامه و تمهیدات لازم به منظور اصلاح و ایجاد برنامه‌های آموزشی مناسب در چارچوب برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی تربیت معلم و نیز آموزش‌های ضمن خدمت معلمان کمک می‌کند. متولیان سازمان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی، مدیران و معاونان مدارس و به‌ویژه معلمان دوره ابتدایی می‌توانند از نتایج این پژوهش برای افزایش هوش فرهنگی و مدیریت هیجان‌های خود در موقعیت‌های تدریس بهره‌مند شوند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی شهرستان رضوان‌شهر انجام گرفته است. بنابراین، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.
۲. بین فراشناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.
۳. بین شناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.
۴. بین انگیزش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.
۵. بین رفتار فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد.

روش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بوده؛ زیرا پژوهشگر صرفاً به جمع‌آوری داده‌ها و تعیین همبستگی بین آنها پرداخته است.

همچنین، با در نظر گرفتن انگیزه پژوهشگر از انجام این پژوهش که ارائه راهکارهایی برای بهبود هوش فرهنگی و هیجان‌پذیری در تدریس معلمان در حیطه آموزش و پرورش بوده، از نوع تحقیقات کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را تمام معلمان دوره ابتدایی شهرستان رضوان‌شهر برابر با ۳۷۵ تن (۲۰۰ زن و ۱۷۵ مرد) در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل داده‌اند که از این میان برحسب جدول کرجسی و مورگان ۱۹۱ معلم (۱۰۱ زن و ۹۰ مرد) به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای نمونه پژوهش انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های معتبر هوش فرهنگی آنگ و همکاران (۲۰۰۴) و هیجان‌پذیری در تدریس ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) استفاده شده است.

پرسشنامه هوش فرهنگی یک مقیاس بیست گویه‌ای است که چهاربعد هوش فرهنگی شامل فراشناخت فرهنگی (گویه‌های ۱ تا ۴)، شناخت فرهنگی (گویه‌های ۵ تا ۱۰)، انگیزش فرهنگی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵) و رفتار فرهنگی (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) را می‌سنجد. این مقیاس به صورت هفت‌گزینه‌ای از کاملاً مخالف (۱ امتیاز) تا کاملاً موافق (۷ امتیاز) تنظیم شده است. برای به‌دست‌آوردن نمره هر بعد باید امتیاز گویه‌های مربوط به آن بعد را با هم جمع کرد. برای محاسبه نمره کل هوش فرهنگی نیز باید مجموع امتیاز همه گویه‌های پرسشنامه را به دست آورد. این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلفی در ایران استفاده شده و روایی صوری و محتوایی آن از طریق نظرات متخصصان و صاحب‌نظران تأیید شده است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰؛ سلیم بهرامی و همکاران، ۱۳۹۳). در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه به تأیید جمعی از متخصصان و استادان علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن رسیده است. پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر بعد: فراشناخت فرهنگی (۰/۷۶)، شناخت فرهنگی (۰/۸۴)، انگیزش فرهنگی (۰/۷۶) و رفتار فرهنگی (۰/۸۳) (آنگ و همکاران، ۲۰۰۴) و برای کل مقیاس (۰/۸۴) به دست آمده است (سلیم بهرامی و همکاران، ۱۳۹۳). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه (۰/۹۲) و برای هر یک از ابعاد فراشناخت فرهنگی (۰/۷۵)، شناخت فرهنگی (۰/۸۶)، انگیزش فرهنگی (۰/۸۸) و رفتار فرهنگی (۰/۸۷) گزارش شده است که نشان از پایایی مطلوب و قابل قبول دارد.

پرسشنامه هیجان‌پذیری در تدریس ویلاویسنسیو (۲۰۱۰) که به منظور ارزیابی هیجان‌های معلمان طراحی شده، یک مقیاس خودگزارشی دارای چهل و پنج گویه است.

این مقیاس در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱ نمره) تا کاملاً موافق (۵ نمره) درجه‌بندی شده است. برای به دست آوردن نمره کل پرسشنامه، امتیازهای همه گویه‌های آن با هم جمع می‌شوند. روایی این مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی، پذیرفته و قابل قبول گزارش شد. پایایی آن نیز به روش آلفای کرونباخ (۰/۹۲) به دست آمده است (ویلاویسنسیو، ۲۰۱۰). در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی آن برطبق نظر متخصصان علوم تربیتی و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ (۰/۹۰) تأیید شده است.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون کولموگراف-اسمیرنف^۱ برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون^۲ و رگرسیون گام به گام^۳ برای بررسی فرضیه‌ها استفاده شده است. داده‌ها از طریق نرم‌افزار آماری SPSS^{۱۷} تحلیل شده‌اند.

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌های حاصل از پژوهش آورده شده است. ابتدا به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگراف-اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود.

جدول ۱: نتیجه آزمون نرمال بودن

مؤلفه‌ها	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه
هوش فرهنگی (کل)	۰/۸۵۰	۰/۴۶۶	نرمال است
فراشناخت فرهنگی	۰/۱۷۳	۰/۱۱۴	نرمال است
شناخت فرهنگی	۰/۷۲۶	۰/۶۶۷	نرمال است
انگیزش فرهنگی	۰/۲۷۲	۰/۱۲۴	نرمال است
رفتار فرهنگی	۰/۶۲۳	۰/۷۵۶	نرمال است
هیجان‌پذیری در تدریس (کل)	۱/۱۴۹	۰/۱۴۲	نرمال است

با توجه به جدول (۱) که در آن سطح معنی‌داری مؤلفه‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است، می‌توان

1. Kolmogorov-Smirnov

2. Pearson Correlation

3. Stepwise Regression

گفت توزیع داده‌های مؤلفه‌های پژوهش نرمال است. بنابراین، از آزمون‌های پارامتریک برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است.

به منظور بررسی این فرضیه که «بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد»، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است (جدول ۲).

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی پیرسون مربوط به رابطه هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان

هیجان‌پذیری در تدریس		
۰/۲۲۲	همبستگی پیرسون	هوش فرهنگی
۰/۰۰۲	سطح معناداری	
۱۹۱	تعداد	

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P \leq ۰/۰۵$ ، $r = ۰/۲۲۲$).

برای پیش‌بینی هیجان‌پذیری در تدریس معلمان براساس مؤلفه‌های هوش فرهنگی، از آزمون رگرسیون گام به گام استفاده شده است. بنابراین، مؤلفه‌های هوش فرهنگی (فرانشناخت فرهنگی، شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی) در نقش متغیر پیش‌بین و هیجان‌پذیری در تدریس در نقش متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شده‌اند. همچنین لازم به توضیح است که متغیرهای جنسیت، تحصیلات و سابقه کار در جایگاه متغیرهای کنترلی در نظر گرفته شده‌اند. نتایج رگرسیون در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود.

جدول ۳: نتایج آزمون رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی هیجان‌پذیری در تدریس معلمان بر اساس

مؤلفه‌های هوش فرهنگی

p	t	ضرایب	ضرایب استاندارد نشده		خطای استاندارد برآورد	R^2 تعدیل شده	ضریب تعیین R^2	ضریب همبستگی R	متغیر
		استاندارد شده Beta	SE	B					
۰/۰۰۱	۹/۷۱۲	---	۱۴/۱۳۸	۱۳۷/۳۱۶					(ثابت)
۰/۰۱۸	۲/۹۱۰	۰/۱۶۵	۰/۲۵۸	۰/۴۹۱					انگیزش فرهنگی
۰/۲۴۶	-۱/۱۶۵	-۰/۰۸۸	۳/۸۷۲	-۴/۵۱۰	۲۴/۷۸۸	۰/۰۶۰	۰/۰۹۵	۰/۳۰۸	جنسیت
۰/۲۱۶	۱/۲۴۱	۰/۰۸۸	۳/۳۵۹	۴/۱۶۸					تحصیلات
۰/۱۱۳	-۱/۵۹۲	-۰/۱۲۴	۳/۱۴۴	-۵/۰۰۶					سابقه کار

جدول (۳) مشخص می‌کند از میان ابعاد چهارگانه هوش فرهنگی، بعد «انگیزش

فرهنگی» توانسته است $0/095$ از تغییرات هیجان‌پذیری در تدریس معلمان را ($P \leq 0/05$) پیش‌بینی کند (جدول ۳).

به منظور بررسی فرضیه‌های دوم تا پنجم مبنی بر این‌که «بین مؤلفه‌های هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی رابطه وجود دارد» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است (جدول ۴).

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی پیرسون مربوط به رابطه مؤلفه‌های هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان

شماره فرضیه	مؤلفه‌های هوش فرهنگی	هیجان‌پذیری در تدریس
۲	فراشناخت فرهنگی	همبستگی پیرسون $0/133$
		سطح معناداری $0/066$
		تعداد ۱۹۱
۳	شناخت فرهنگی	همبستگی پیرسون $0/176$
		سطح معناداری $0/015$
		تعداد ۱۹۱
۴	انگیزش فرهنگی	همبستگی پیرسون $0/212$
		سطح معناداری $0/003$
		تعداد ۱۹۱
۵	رفتار فرهنگی	همبستگی پیرسون $0/187$
		سطح معناداری $0/010$
		تعداد ۱۹۱

جدول (۴) نشان می‌دهد که بین مؤلفه فراشناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان رابطه معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$)؛ اما بین مؤلفه‌های شناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس ($P \leq 0/05$, $r = 0/176$)، انگیزش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس ($P \leq 0/05$, $r = 0/212$)، رفتار فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس ($r = 0/187$)، ($P \leq 0/05$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در فرهنگ‌های مختلف و حتی در خرده‌فرهنگ‌های درون یک فرهنگ ملی، طیف وسیعی از احساسات و عواطف وجود دارد؛ به نحوی که تفاوت در زبان، قومیت، سیاست‌ها و بسیاری از خصوصیات دیگر منابع تعارض بالقوه ظهور می‌کند و در صورت نبودن

درک صحیح، توسعه روابط کاری مناسب را با مشکل مواجه سازد (ترایندیس^۱، ۲۰۰۶). بنابراین، برای عملکرد مؤثر و رابطه بهتر، باید هوش فرهنگی را توسعه داد. هوش فرهنگی کلید موفقیت در دنیای کنونی است و باعث درک تفاوت‌ها و سرمایه‌گذاری روی آن می‌شود، نه این‌که آنها تحمل شده یا نادیده گرفته شوند. هوش فرهنگی به افراد اجازه می‌دهد چگونگی تفکر و الگوهای رفتاری پاسخ‌دادن افراد را تشخیص دهند و در نتیجه موانع ارتباطی بین فرهنگی را کاهش داده و به افراد قدرت مدیریت تنوع فرهنگی را می‌دهد (ارلی و آنگ، ۲۰۰۳).

با توجه به اهمیت و نقش هوش فرهنگی معلمان در مدیریت کلاس درس، در پژوهش حاضر رابطه هوش فرهنگی و ابعاد آن (فراشناخت فرهنگی، شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی) با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان ابتدایی بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش در خصوص فرضیه اول نشان داد که بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان دوره ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، از میان ابعاد هوش فرهنگی، بعد انگیزش فرهنگی از توان پیش‌بینی هیجان‌پذیری در تدریس معلمان برخوردار بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که رابطه بین هوش فرهنگی با عملکرد کارکنان (امیری و همکاران، ۱۳۸۹)، خودکارآمدی تحصیلی (محمدی گزستانی و همکاران، ۱۳۹۲) و سبک مدیریت کلاسی معلمان (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱) را گزارش کرده‌اند، مطابقت و هم‌خوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که هوش فرهنگی یک توانایی و قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت‌هایی است که از تنوع فرهنگی برخوردارند، برای همه افراد و به‌ویژه معلمان ضروری است؛ زیرا معلمان در محیط مدرسه و کلاس درس با دانش‌آموزانی از اقشار مختلف جامعه (شهری- روستایی، طبقات مختلف اقتصادی- اجتماعی، مذهبی و...) سروکار دارند که هر یک از آنها با توجه به محیطی که در آن رشد و پرورش یافته‌اند، حامل بار فرهنگی خاصی هستند؛ پس اگر معلم بتواند از این فرهنگ‌های متنوع شناخت پیدا کند و در برخورد با دانش‌آموزان خود به فرهنگ آنها احترام بگذارد و آنها را درک کند، می‌تواند هنگام تدریس، هیجانانگیز و احساسات‌ناشی از مواجهه با این تنوع فرهنگی را مدیریت کند. بنابراین، برخورداری معلم از هوش فرهنگی

عمیق، می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی، هیجانی و سلامتی را برای معلمان به دنبال داشته باشد و هرچه انگیزش فرهنگی معلم یعنی توجه، علاقه و انرژی او برای یادگیری تفاوت‌های فرهنگی بیشتر باشد، می‌تواند در موقعیت‌های به لحاظ فرهنگی متفاوت در کلاس درس، عملکرد مؤثرتری داشته باشد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش این است که بین بعد فراشناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان دوره ابتدایی رابطه معناداری وجود ندارد؛ اما بین ابعاد شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (فرضیه‌های دوم تا پنجم پژوهش). این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که به رابطه بین مؤلفه‌های هوش فرهنگی (شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی) با عملکرد کارکنان (امیری و همکاران، ۱۳۸۹)، خودکارآمدی تحصیلی (محمدی‌گزرستانی و همکاران، ۱۳۹۲) و سبک مدیریت کلاسی دانشجو معلمان (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱) اشاره کرده‌اند، همسو و همراستا است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که فراشناخت فرهنگی میزان آگاهی هر فرد از آگاهی و شناخت او درباره فرهنگ‌های متنوع است. معلمان به دلیل حضور در کلاس درس و برخورد با تعداد زیادی دانش‌آموز از فرهنگ‌های متفاوت، به‌ناچار باید در لحظه واکنش نشان دهند و در برابر موقعیت پیش‌آمده در کلاس درس، برخورد مناسب نشان بدهند. این احتمال وجود دارد که این واکنش آنی و سریع ممکن است بهره‌گیری از فراشناخت فرهنگی را آن‌چنان که شایسته است از معلمان بگیرد و به همین دلیل بین فراشناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان رابطه معناداری به‌دست نیامده است.

در زمینه رابطه بین بعد شناخت فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان می‌توان گفت وقتی معلمی ماه‌ها و شاید سال‌ها در یک مدرسه، محله یا منطقه، شهر و استان به تدریس مشغول است، در همان محیط زندگی می‌کند و با مردمی از همان دیار رفت‌وآمد دارد، حتی اگر در آن‌جا متولد نشده باشد و بومی آن‌جا نباشد، با گذشت زمان و کسب تجربه، از هنجارها، کارها، آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی مردم و دانش‌آموزان آن منطقه شناخت کسب می‌کند. این شناخت آن‌قدر با ارزش است که معلم می‌تواند از آن در فضای مدرسه و در برخورد با همکارانش و دانش‌آموزانش بهره‌مند شود تا هیجان‌های مناسب و مثبت را بروز دهد.

در زمینه رابطه بین بعد انگیزش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان می‌توان

گفت وقتی افراد از انگیزش فرهنگی بسیاری برخوردار باشند، از تعامل با افرادی از فرهنگ‌های متفاوت لذت می‌برند و تحمل تفاوت‌های فرهنگی برایشان امکان‌پذیر می‌شود. از آنجایی که در کلاس درس تعداد زیادی دانش‌آموز از فرهنگ‌های مختلف حضور دارند، اگر معلم برای مواجه‌شدن با خرده‌فرهنگ‌های دانش‌آموزان انگیزه و رغبت داشته باشد، قادر خواهد بود تا تفاوت‌های فرهنگی موجود بین خود و دانش‌آموزانش را به بهترین شکل تحمل کند. از این رو، به‌خوبی می‌تواند هیجانات خود را کنترل کند و از ایجاد درگیری و سوءتفاهم‌های ناشی از تفاوت‌های فرهنگی در کلاس درس پیشگیری کند.

رابطه بین بعد رفتار فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان را این‌گونه می‌توان توضیح داد که یکی از مهم‌ترین عوامل یادگیری دانش‌آموزان، چگونگی رابطه بین معلم و دانش‌آموزان است (ریچاردز، ۲۰۰۶). این رابطه می‌تواند هم رابطه کلامی و هم غیرکلامی را در بر گیرد. برخورداری از رفتار فرهنگی معلم را قادر می‌سازد تا در یک تعامل فرهنگی با دانش‌آموزانش از رفتارهای کلامی و غیرکلامی خود برای برقراری یک رابطه دوسویه مطلوب به نحو شایسته‌ای استفاده کند. معلمان از این مهم آگاهی دارند که فرایند تدریس صرفاً به منزله انتقال معلومات نیست، بلکه در جریان یاددهی-یادگیری بسیاری از عوامل همچون ارزش‌ها، فرهنگ‌ها و هنجارها در قالب یک برنامه درسی پنهان از طریق رفتار معلم به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. بنابراین، در صورتی که معلمان به درک درستی از رفتار فرهنگی برسند، می‌توانند متناسب با هر موقعیت آموزشی، احساسات و هیجان‌های مناسب را به نمایش بگذارند.

معلم از آن جهت مهم و مؤثر و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام آموزشی در ابعاد مختلف، در نهایت باید به کمک او محقق شود و اوست که مهم‌ترین و مؤثرترین عامل تحول قلمداد می‌شود. بنابراین، معلمان باید با تنوع فرهنگی کشور خود آشنایی کافی داشته باشند و از پتانسیل‌ها و تفاوت‌های فرهنگی آنها در جهت بهبود تدریس خود استفاده کنند؛ زیرا در صورت آشنانیدن معلمان با قومیت‌ها و فرهنگ‌های دانش‌آموزان و همچنین در اثر انتساب برخی صفات و برچسب‌ها به دانش‌آموزان اقوام، بعضاً روابط نامطلوبی بین معلمان و دانش‌آموزان برخی قومیت‌ها حاکم می‌شود. این درحالی است که معلمان برخوردار از هوش فرهنگی معلمانی هستند که در مدیریت کلاسی به دنبال راه‌هایی هستند که

به واسطه آن بتوانند با اختلافات و تنوعات فرهنگی کلاس درس به گونه‌ای احترام‌آمیز برخورد کرده، با دانش‌آموزان دارای پیشینه‌های فرهنگی گوناگون به راحتی ارتباط برقرار کنند و مانع تحقیر و به حاشیه رانده شدن این دانش‌آموزان شوند (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به آنچه گفته شد، بروز هیجان‌ها به‌ویژه هیجان‌های منفی بر رفتارهای میان فردی معلمان تأثیر می‌گذارد (تاراوولا، ۲۰۰۴) و توانایی تنظیم و مدیریت هیجان‌ها در کلاس درس عاملی مهم برای تدریس موفق و مؤثر است (کرمینتر، ۲۰۰۵) و برخورداری معلمان از هوش فرهنگی که به طور مداوم در مدرسه و کلاس درس با دانش‌آموزانی از فرهنگ‌های متفاوت روبه‌رو می‌شوند، به آنها کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را بهتر درک کنند و در برخورد با این تنوع فرهنگی، برخورد و واکنش مناسبی انجام دهند. چنین معلمانی می‌توانند عدالت را در بین دانش‌آموزان خود در کلاس برقرار کرده، حرفه‌ای تدریس کنند و از هر آنچه موجب خودبرتربینی و غرور کاذب در آنها می‌شود بپرهیزند و این همه زمانی می‌شود که معلمان مدارس از هوش فرهنگی عمیقی برخوردار باشند.

با وجود محدودیت‌هایی همچون استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای گردآوری داده‌ها و کنترل نکردن متغیر بافت شهری یا روستایی بودن مدارس که در این پژوهش وجود داشتند، به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش، مشابه آن را در جامعه و نمونه آماری دیگری اجرا کنند.

مبتنی بر یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی کاربردی به متولیان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان دوره ابتدایی ارائه شده است که عبارت‌اند از:

۱. با توجه به تأیید رابطه مثبت بین هوش فرهنگی با هیجان‌پذیری در تدریس معلمان دوره ابتدایی، به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزشی و درسی دوره آموزش ابتدایی تربیت معلم، افزایش هوش فرهنگی دانشجو معلمان را به منظور بروز واکنش‌های عاطفی و احساسی صحیح در موقعیت تدریس پس از استخدام در آموزش و پرورش، در اولویت برنامه‌ریزی‌های خود قرار دهند.

۲. به متولیان امر جذب و استخدام نیروی انسانی در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در فرایند استخدام، به ارزشیابی سطح هوش فرهنگی متقاضیان تدریس توجه کنند و پس از استخدام نیز از طریق برگزاری دوره‌های آموزش بدو خدمت و آموزش ضمن

- خدمت برای معلمان به افزایش هوش فرهنگی آنها کمک برسانند.
۳. با مدنظر قراردادن تأیید رابطه مثبت بین مؤلفه‌های هوش فرهنگی (شناخت فرهنگی، انگیزش فرهنگی و رفتار فرهنگی) به معلمان پیشنهاد می‌شود تا با شناخت ارزش‌های فرهنگی، هنجارها، اعتقادات مذهبی، آداب و رسوم و حتی گویش‌ها و لهجه‌های دانش‌آموزان محل خدمت خود از طریق تعامل با مردم فرهنگ‌های متفاوت، انگیزه خود را برای سازگاری و تحمل فرهنگ‌های مختلف در کلاس درس و بروز رفتارهای کلامی و غیرکلامی مناسب افزایش دهند تا بتوانند از بروز واکنش‌های هیجانی نامطلوب در موقعیت تدریس و در مواجهه با دانش‌آموزان دارای فرهنگ‌های متفاوت جلوگیری کنند.
۴. به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مانند آموزش هوش هیجانی با حضور متخصصان روان‌شناسی تربیتی و مشاوره تحصیلی به پرورش مهارت‌های مدیریت هیجان‌ها در معلمان اهمیت دهند؛ زیرا مهارت مدیریت شناخت و کنترل درست هیجان‌ها در افزایش هوش فرهنگی و انتخاب درست شیوه تعامل با دانش‌آموزان در محیط‌های متنوع فرهنگی مانند مدرسه به آنان کمک می‌کند که به دنبال راهکارهایی باشند تا در کلاس درس تعامل مناسبی با دانش‌آموزان داشته باشند.

منابع

- اعتماد، جلیل؛ جوکار، بهرام و راهیما، سمیرا (۱۳۹۴). «پیش‌بینی شادکامی بر مبنای احساس شرم و گناه: بررسی نقش تعدیل‌گری جنسیت». مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱۱، شماره ۲، ۶۷-۸۵.
- اکبرزاده، داود؛ هویدا، فرناز؛ قلعه‌گیر و آسان، نصرالله و مصرآبادی، جواد (۱۳۹۳). «مقایسه مهارت‌های اجتماعی، بی‌حوصلگی و مشکلات خواب در دانش‌آموزان دارای اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی و دانش‌آموزان عادی». مجله پزشکی ارومیه، دوره ۲۵، شماره ۱۲، ۱۰۶۷-۱۰۷۵.
- امیری، علی نقی؛ مقیمی، محمد و کاظمی، معصومه (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و عملکرد کارکنان». مجله اروپایی تحقیقات علمی، دوره ۴۲، شماره ۳، ۴۱۸-۴۲۷.
- بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). «بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش‌آموزان و معلمان». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۱، ۱-۲۸.
- تبیك، محمدتقی؛ آقابابایی، ناصر و فتحی‌آشتیانی، علی (۱۳۹۴). «رابطه احساس گناه و شرم با دینداری و سلامت روان». پژوهش‌نامه روان‌شناسی اسلامی، سال اول، شماره ۱، ۱۶۰-۱۷۶.
- حسینی نسب، داوود و قادری، وریا (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی با بهره‌وری مدیران در مدارس شاهد استان آذربایجان غربی». علوم تربیتی، سال ۴، شماره ۱۳، ص ۲۷-۴۴.
- حمیدی، فریده؛ دماوندی، مجید ابراهیم و دهنوی، الهام (۱۳۹۱). «رابطه هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاسی آنان. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال ۳، شماره ۱، ص ۵-۲۶.
- خیراندیش، مهدی و لطیفی جلیسه، سلیمه (۱۳۹۶). «مطالعه‌ای در زمینه فراتحلیل پژوهش‌های هوش فرهنگی در سازمان». مطالعات میان‌فرهنگی، دوره ۱۲، شماره ۳۱، ۴۱-۶۵.
- سلیم بهرامی، حمیده؛ احمدی، حسین؛ ذبیحی حاجیکلائی، فاطمه و علیزاده، محمودرضا (۱۳۹۳). «بررسی میزان هوش فرهنگی دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی شرق استان مازندران». فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، سال ۵، شماره ۱۴، ص ۸۷-۱۰۲.
- شتابان، سحر؛ پورموسوی، سید موسی و رضایی، علی‌اکبر (۱۳۹۵). «بررسی مؤلفه‌های تأثیرگذار

بر ارتقای هوش فرهنگی مدیران شهری؛ مطالعه موردی: منطقه ده شهرداری تهران». مطالعات مدیریت شهری، دوره ۸، شماره ۵۷، ۲۶-۷۰.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره و جوادی آسایش، سحرانه (۱۳۹۰). «پیگیری تأثیر آموزش های شناختی- رفتاری بر کنترل خشم در معلمان دانش آموزان کم توان ذهنی. اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۷، شماره ۲، ۱۲۹-۱۴۶.

صادقی، علی رضا؛ مهرمحمدی، محمود و ملکی، حسن (۱۳۸۹). «آموزش چندفرهنگی، صلاحیت مغفول نظام تربیت معلم ایران». دهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

صفری، علی؛ نصراصفهان، علی و عیدی زاده، رزا (۱۳۹۶). «بررسی پیامدهای غرور سازمانی: رویکرد رفتاری». فصلنامه مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، سال ۲۶، شماره ۸۵، ۱۲۵-۱۴۵.

عسکری وزیری، علی (۱۳۹۱). «هوش فرهنگی و بررسی مؤلفه ها و راهبردهای آن در سازمان با رویکرد اسلامی». اسلام و پژوهش های مدیریتی، سال ۲، شماره ۱، ۵۳-۸۰.

فلاحی، ویدا و رستمی، کاوه (۱۳۹۱). «نقش هوش هیجانی در اثربخشی تدریس معلمان در مدارس رهنمایی». رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۳، شماره ۱، پیاپی ۹، ۱۶۷-۱۸۸. قادری، وریا؛ ایروانی، مهناز و فرنی، محمدعلی (۱۳۹۲). «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی مدیران با بهره‌وری شعب بانک مسکن شهرستان ارومیه». مدیریت بهره‌وری، سال ۷، شماره ۲۵، ۳۳-۵۲.

قاسمی، شجاع (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش فرهنگی و سبک‌های تصمیم‌گیری در بین مدیران مدارس رهنمایی استان قزوین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

قدم‌پور، عزت‌الله؛ مهرداد، حسین و جعفری، حسن علی (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و هوش فرهنگی کارکنان سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری استان لرستان». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال دوم، شماره ۱، ۸۱-۱۰۱.

محزون‌زاده بوشهری، فاطمه (۱۳۹۵). «نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در ارتباط بین مهارت حل مسئله و هوش فرهنگی». فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۷، شماره ۳، پیاپی ۲۷، ۱۹۳-۲۰۸.

محمدی گزستانی، هایده؛ امامی، عبدالصاحب و فانی، حجت‌اله (۱۳۹۲). «رابطه هوش فرهنگی

با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس». فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال سوم، شماره ۱، ۱۰۷-۱۳۰.

نوابی‌نژاد، شکوه (۱۳۷۲). خلاصه مقالات چهارمین سمپوزیم جایگاه تربیت: نقش تربیتی معلم. تهران، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی.

یوسفی، فایق؛ خاصی، بیتا؛ تیموری، پروانه و آزادی، نامعلی (۱۳۹۴). «بررسی میزان بروز و کنترل خشم در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان سال ۱۳۹۵-۱۳۹۴». مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، سال ۲، شماره ۱، ۵۴-۶۳.

Ang, S.; Van Dyne, L.; Koh, C.; Ng, K. Y. (2004). The measurement of culture intelligence. Academy of management meetings symposium on cultural intelligence in the 21st century, New Orleans, LA.

Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four factors model of cultural intelligence. *Group and organization Management*, 31, 100-123.

Clark, L. A. & Watson, D. (1991). *General Affective Dispositions in Physical- and Psychological Health*. In C. Synder, and D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology* (pp. 221_245), New York, Ny: Permagon Press.

Clare, V. B. (2008). *Cultural diversity and white teacher scaffolding of student self-regulated learning in Algebra classes*. M.A. thesis Ohio University.

Early, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: An analysis individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press. <http://culturalq.com/addressources.html>

Early, P. C., & Peterson, S. R. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 13 (1), 100-115.

1. Hwang, Fei-Fei. (2007). The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness. <http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/Research/Dissertations.htm>

Kremenitzer, P.J. (2005). The Emotionally Intelligence Early Childhood Educators: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal*, Vol.33, No.1, August.

- Nieto, C. P., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education, (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, Jossey- Bass Publisher.
- Petrovice, D. S. (2011). *How do teachers perceive their cultural intelligence?*. Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Cika Ljubina 18-20, 11 000, Belgrade, Serbia.
- Richards, K. W. (2006). Teacher-Student relationships and enhanced student learning: An interpretative ethnography of high school student perception. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Science, 66, 43-44.
- Shaw, J. D.; Duffy, M. K.; Jenkins, G. D. and Gupta, N. (2003). Positive and Negative Affect Signal Sensitivity and Pay Satisfaction. *Journal of Management*, 25, 189–197.
- Taravella, J.R. (2004). Hostility and interpersonal conflict in elementary school teachers: A test of the transactional hypothesis in a naturalistic setting. Dissertation Abstract International: Section B: The science and Engineering, 65, 454-460.
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, Vol 32, No.1, 20-26.
- Van Dyne, L., & Ang, S. (2005). *Cultural Intelligence: An Essential Capability for Individuals in Contemporary Organizations*. Global Edge. Msu. Edu.
- Villavicencio, F. T. (2010). The development and validation of the emotionality in teaching scale (ETS). *Educational Measurement and Evaluation Review*, 2, 6-23.
- Wear, K. & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?. *Department for Education and skills research report n.456*, London, (DfES).