

## تبیین رابطه بین دو مفهوم هوش و فرهنگ و اثرات آن بر شناخت و یادگیری<sup>۱</sup>

صدیقه کاظمی<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر در صدد بررسی دو مفهوم هوش و فرهنگ و تعاملات بین آن دو بوده است. در این راستا، تعریف دو مفهوم هوش و فرهنگ به عنوان دو سازه اساسی در این مطالعه، با روش تحلیلی - توصیفی و با استفاده از مقالات و کتاب های مرتبط با موضوع و جستجو در پایگاه فارسی اطلاعات جهاد دانشگاهی و کتب روانشناسی تربیتی فارسی (از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۸ هجری شمسی) و جستجو در پایگاه داده گوگل اسکولار و ساینس دایرکت (از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۲۰ میلادی) و ایجاد یک فهرست اولیه از مقاله ها و کتب مرتبط آغاز شد و مقالات فارسی و انگلیسی و کتاب ها مطالعه و در صورت ارتباط وثیق با موضوع در فهرست اصلی منابع و مقالات مورد استفاده قرار گرفتند. در منابع انگلیسی زبان، مقالات و آثار اشترنبرگ به جهت برخورداری از دسته بندی نظریه های هوش به دو دسته صریح و ضمنی و توجه به ابعاد مختلف ارتباط هوش و فرهنگ جزو منابع اصلی تحلیل بررسی و در این مقاله مورد استناد قرار گرفته اند. نظریات ضمنی که حاوی پنداشت افراد فرهنگ های گوناگون از هوش است، به استناد یافته های پژوهشی مورد تحلیل قرار گرفته است. افزون بر این، نظریه نسبیت و جبر زبانی ورف در رابطه با روشن نمودن برخی ابعاد زبان به عنوان ابزار تاثیرگذار فرهنگ بر هوش و شناخت افراد، تشریح شده و در بین این مباحث از گزاره های مرتبط موجود در کتب فارسی روان شناسی تربیتی و یافته های موجود در مقالات فارسی و انگلیسی استفاده شده است.

**کلید واژه:** هوش، فرهنگ، شناخت، یادگیری.

## ۱. مقدمه:

مفهوم هوش<sup>۱</sup> در نزد افراد مختلف معانی متفاوتی دارد، با این حال وقتی صحبت از هوش می شود، بلافاصله نوعی توانایی ذهنی را در یاد انسان زنده می کند (سیف، ۱۳۸۶: ۳۲۲). روان شناسان تا کنون نتوانسته اند به تعریفی واحد درباره هوش دست یابند (لطف آبادی، ۱۳۸۴: ۱۴۸) این در حالی است که «مفهوم هوش، ماهیت و ابعاد آن از دیرباز مورد توجه متفکران، فلاسفه، روان شناسان و صاحب نظران تعلیم و تربیت بوده است» (امیرتیموری، ۱۳۸۲: ۳۴). همچنین تعاریف بسیاری از فرهنگ<sup>۲</sup> ارائه شده است. واژه فرهنگ به شیوه های مختلفی به کار گرفته می شود و تاریخی طولانی دارد (بندیکت<sup>۳</sup>، ۱۹۴۶، بوس<sup>۴</sup>، ۱۹۱۱، میدس<sup>۵</sup>، ۱۹۲۸، نقل از اشترنبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷: ۵۴۹) در زبان فارسی «فرهنگ، معانی مختلفی دارد که از مهمترین آنها ادب (نفس) و تربیت و دانش، مجموعه آداب و رسوم و مجموعه علوم و معارف و هنرهای یک قوم یا اقوام است. فرهنگ به معنی مجموعه آداب و رسوم و معارف و هنرهای یک قوم یا اقوام، موضوع یکی از علوم اجتماعی یعنی اتنولوژی (مردم شناسی: قوم شناسی) است» (فراهانی، ۱۳۷۸: ۱۸۹). تامسلو<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) فرهنگ را وجه ممیزه هوش انسانی از هوش حیوانی بر می شمارد. او معتقد است که انسانها در بخشی که به خاطر سازگاری فرهنگی درنوع آمده است، و به نوبه خود رشد می کند حتی در نخستین دوره رشد از حدود نه ماهگی به بعد، از توانایی خود برای درک دیگران به عنوان عوامل ارادی بهره می گیرند.

مطالعه فرهنگ و هوش مبتنی بر این اندیشه است که رفتاری که در یک بافت فرهنگی ممکن است هوشمندانة تلقی گردد در بافت فرهنگی دیگری ممکن است، غیر هوشمندانة پنداشته شود (کول، گی، گلیک و شارپ<sup>۸</sup>، ۱۹۷۱، اشترنبرگ، ۲۰۰۴). توجه به جنبه های فرهنگی هوش و تاثیر آن بر «شناخت»<sup>۹</sup> و «یادگیری»<sup>۱۰</sup>، زمینه ای در حال رشد برای تحقیق و پژوهش است. هوش مبتنی بر فرهنگ رویکردی خطی و نقطه ای نیست بلکه با گذشت زمان، فرد به یادگیری و افزایش دامنه شناختی خود ادامه می دهد تا امکان تطابق با فرهنگ و پویایی های آن را برای زیست موفق در جامعه بدست آورد (لایورمور<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹).

مفهوم سازی، سنجش و اندازه گیری و رشد هوش بدون توجه به بافت فرهنگی کامل نخواهد بود و حتی درک معناداری از هوش بدون توجه به فرهنگ میسر نمی شود (اشترنبرگ، ۲۰۰۷: ۵۴۸). نظریه هوش های چندگانه گاردنر و هوش موفق اشترنبرگ، معطوف به فرهنگ هستند، زیرا فرهنگ را در قلمرو مهارت های هوشی به عنوان عامل تاثیرگذار محسوب می کنند در حالی که نظریه های سنتی از آن غفلت نموده بودند. هم گاردنر و هم اشترنبرگ معتقدند که هوش در فرهنگ های مختلف به صورت متفاوت ظاهر می شود. برای مثال در فرهنگ آمریکا هوش فضایی احتمالاً در نقاشی، مجسمه سازی، یا هندسه نشان داده می شود، اما در میان مردم کیکیو<sup>۱۲</sup> در کشور کنیا<sup>۱۳</sup> این هوش ممکن است در توانایی اشخاص در تشخیص دادن حیوان های مختلف و شناسایی دام

1 -Intelligence

2. Culture

3 . Benedict

4 . Boas

5 . Mead

6 . Sternberg

7 .Tomasello

8 .Cole, Gay, Glick, &amp; Sharp

9 . knowledge

10 .Learning

11 . Livermorel

12.Kikyu

13.Kenya

های خود از میان دام های دیگران انعکاس یابد(گاردنر، ۱۹۸۳، نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۳۲۹) در فرهنگ رومانیایی تاکید زیادی روی رشد و توسعه مهارت های موسیقایی و میان فردی دارد(فراسر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، هانکوک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹، نقل از اشتربنرگ، ۲۰۰۷: ۶۰۲) مطابق با یک نظریه سنتی در مورد هوش، این مهارت ها خارج از حوزه هوش قلمداد می شوند و بنابراین یک فرد رومانیایی بی سواد به زحمت در طبقه بندی هایی که مبتنی بر استانداردهای سنتی است، بتواند هوشمند تلقی شود، چراکه تاکید بیش از حد در آزمون های هوشی استاندارد سنتی روی فهم مواد نوشتاری است؛ اما طبق نظریه گاردنر، همه مهارت های داستانسرایی/روایتگری شفاهی، موسیقی و روابط میان فردی با سنجش هوش فرد رومانیایی مرتبط هستند. افزون بر این، جهان به دلایل اقتصادی به سوی جهانی شدن پیش می رود. «هیچ کشوری در درازمدت نمی تواند در انزوا به سر ببرد و شهروندان هیچ کشوری نیز نمی توانند از روابط با سایر قسمت های دنیا چشم بپوشند»(لسکز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۴) تلفیق فرهنگ ها در جامعه جهانی، مطالعات بین فرهنگی و درک تاثیر فرهنگ روی افراد را مطالبه می کند(سانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷: ۱۷). فرهنگ نفوذ زیادی روی چگونگی حل مسائل و رابطه افراد با یکدیگر دارد (گرین فیلد و کوکینگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴، کیتایاما و مارکوس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴، ماتسوموتو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱، نقل از سانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷: ۲۲).

برخی از محققان فرض می کنند که دانش مفهومی را می توان از موقعیت هایی که در آن یاد گرفته شده به موقعیت هایی که استفاده می شود، منتقل کرد. در حالی که با استناد به تحقیقات اخیر در زمینه «شناخت» و «یادگیری»، دانش بخشی از فعالیت، زمینه و فرهنگی است که در آن توسعه یافته و مورد استفاده قرار می گیرد. این دسته محققان دریافتند که این دیدگاه از دانش زمینه وابسته و فرهنگ وابسته بر درک ما از یادگیری تأثیر می گذارد و آنها متذکر می شوند که نظام آموزشی فعلی، اغلب تأثیر فرهنگ بر آنچه در مدرسه آموخته می شود را نادیده می گیرد(سلی براون، کولینز و داگوئید<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹). فرهنگ را نباید به عنوان چیزی که صرفاً منعکس کننده واقعیت اجتماعی یک سازمان است، تلقی کرد بلکه فرهنگ، بخش جدایی ناپذیر از فرایندی است که واقعیت توسط آن ساخته می شود(سرات<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷).

برخی از محققان اهمیت بافت فرهنگی را درک کرده اند(سرپل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰، گرینفیلد<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۷، نقل از و همکاران، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، بری ۱۳ (۱۹۷۴) مفهوم هوش را در طیف گسترده ای از بافت های فرهنگی و همکاران<sup>۱۴</sup> (۱۹۸۵) و همچنین سسی و روزی<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۴) و نونز<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۴) مطالعاتی در این بررسی کرد. کاراها انجام دادند. کاراها و همکارانش (۱۹۸۵) گروهی از کودکان را مطالعه کردند که در آنها هوش به ویژه به عنوان سازگاری با محیط زیست شکل گرفته بود. این کودکان، گروهی از کودکان کار برزیلی بودند که برای ایجاد یک

1. Fraser
2. Hancock
3. Leskes
4. Sung
5. Greenfield & Cocking
6. Kitayama & Markus
7. Matsumoto
8. sung
9. Seely Brown & Collins & Duguid
10. Serrat
11. Serpell
12. Greenfiel
13. Berry
14. Carraher et al.
15. Ceci & Roazzi
16. Nun~es

کسب و کار خیابانی موفق در خیابان ها تحت فشار زیادی قرار داشتند. اگر این کودکان از عهده این کار بر نمی آمدند، توسط «جوخه های مرگ»<sup>۱</sup> به قتل می رسیدند. آنها برای نجات جان خودشان باید درآمد کسب می کردند و از فروشگاه ها سرقت می کردند یا به افرادی که در سرقت از فروشگاه ها دست داشتند کمک می کردند. پژوهشگران این مطالعه دریافتند که همان کودکانی که قادر به انجام ریاضیات مورد نیاز برای اداره امور خیابانی خود بودند، اغلب قادر به انجام ریاضیات مدرسه نبودند چرا که ریاضیات مدرسه انتزاعی تر بود و از زمینه و بافت زندگی واقعی فاصله داشت. این نتایج نشان می دهد که تفاوت در زمینه می تواند تأثیر قدرتمندی بر عملکرد داشته باشد. چنین تفاوتی محدود به کودکان خیابانی برزیل نیست. لاولو<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) نشان داد که زنان خانه دار برکلی<sup>۳</sup> که می توانند ریاضیات مورد نیاز برای مقایسه خرید در سوپرمارکت ها را با موفقیت انجام دهند وقتی در یک کلاس قرار گرفتند قادر به انجام همان محاسبات ریاضی که به شکل انتزاعی در اختیارشان قرار گرفته بود، نبودند. به عبارت دیگر، مشکل آنها نه در سطح فرآیندهای ذهنی بلکه در سطح اعمال فرآیندها در زمینه های خاص محیطی بود. یکی از سوال های مهمی که در رویکرد سازنده گرایی وجود دارد این است که آیا شناخت یا دانش، درونی، کلی، و قابل انتقال است یا وابسته به زمان و مکانی است که در آن ساخته می شود (وولفلک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). سازنده گرایان به ویژه پیروان نظریه سازنده گرایی اجتماعی<sup>۵</sup> برخاسته از اندیشه های و بر این باورند که «دانش و یادگیری را ویگوتسکی، معتقد به شناخت موقعیتی<sup>۶</sup> و یادگیری موقعیتی<sup>۷</sup> هستند نمی توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می شود جدا کرد» (فتسکو و مککلور<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵، ۱۴۴). به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۸).

همچنین نظریه معروف رشد یا تحول شناختی ویگوتسکی که به «نظریه اجتماعی-فرهنگی رشد»<sup>۹</sup> شهرت دارد، جنبه های فرهنگی، تاریخی، و اجتماعی را در رشد «شناختی» بسیار با اهمیت دانسته و به زعم ویگوتسکی (۱۹۸۱) کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی اش تعیین کننده اصلی رشد شناختی اوست. ویگوتسکی معتقد است که خاستگاه روان آدمی، اجتماع است و فرایندی که به آن شکل می دهد ارتباط است (به نقل از سیف، ۱۳۸۶).

نظریه هوش موفق اشترنبرگ، نظریه رشد ویگوتسکی و فلسفه سازنده گرایی و دیدگاه ها و مطالعاتی که هوش و فرهنگ را دو مفهوم در هم تنیده برمی شمارند و به تاثر و شکل گیری «شناخت و یادگیری» مبتنی بر زمینه و بافت فرهنگی تاکید دارند، در حالی که محققان و مطالعاتی نیز هوش و شناخت و یادگیری را صرفاً از منظر روان شناسی فارغ از تاثیرات عناصر جامعه شناختی و فرهنگ بررسی می کنند. حال با توجه به ظهور و گسترش مطالعات در حوزه فرهنگ و هوش و اثر آن بر شناخت و یادگیری، این مطالعه با استفاده از شواهد تجربی و مقایسه های تطبیقی انجام شده از سوی پژوهشگران، به ویژه پژوهشگران حوزه های روان شناسی تربیتی، اجتماعی و فرهنگی، به شیوه ای مروری تحلیلی به بررسی ارتباط بین هوش و فرهنگ می و اثرات این

- 1 . death squads
- 2 . Lave
- 3 . Berkeley
- 4 . Woolfolk
- 5 . Social constructivism
- 6 . Situation cognition
- 7 . Situation learning
- 8 . Festco & McClure
- 9 . Sociocultural theory of development

ارتباط بر شناخت و یادگیری می پردازد. پایه های نظری این مطالعه، بیشتر بر مبنای نظریات گاردنر و اشترنبرگ در مورد رابطه هوش و فرهنگ، نظریه زبانی ورف<sup>۱</sup> و بسط نظریه ورف توسط هونگ و چیو<sup>۲</sup>، استوار گردیده است.

### ۱-۱. روش تحقیق:

روش پژوهش در این مطالعه، توصیفی تحلیلی است و از نظر هدف با توجه به اینکه سعی دارد با مطالعه عمیق ادبیات موجود در مورد دو مفهوم هوش و فرهنگ به تبیین این دو مفهوم و ارتباط بین آنها بپردازد، بنیادی-نظری است. در این تحقیق از پیشینه مطالعات و مقالات مرتبط از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۲۰ میلادی در منابع انگلیسی در پایگاه داده گوگل اسکولار<sup>۳</sup> و ساینس دایرکت<sup>۴</sup> (با جستجوی مفاهیم هوش، فرهنگ، هوش فرهنگی، رابطه هوش و فرهنگ، هوش و یادگیری) و مقالات به زبان فارسی با همین مفاهیم در پایگاه نشر اطلاعات جهاد دانشگاهی از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹ هجری شمسی و کتاب های روان شناسی تربیتی استفاده شده است. در فهرست اولیه به دست آمده فارسی ۱۶ مقاله وجود داشت که مقالات مرتبط با هوش هیجانی، هوش عاطفی، سازگاری فرهنگی، هوش سازمانی، فرهنگ سازمانی، هوش مصنوعی و هوش و دل بستگی را شامل می شد و ۴ مقاله مرتبط با مفاهیم مورد مطالعه باقی و بقیه مقالات از فهرست تجزیه و تحلیل حذف شدند. همچنین در مقالات انگلیسی تالیفات و آثار اشترنبرگ به دلیل بیشترین ارتباط با موضوع به فهرست اصلی مقالات مورد ترجمه و تحلیل قرار گرفته افزوده شدند. همچنین، مقاله نظریه نسبیت و جبر زبانی ورف در رابطه با روشن نمودن برخی ابعاد زبان به عنوان ابزار تاثیرگذار فرهنگ بر هوش و شناخت افراد، در فهرست بررسی قرار گرفت و در بین این مباحث از گزاره های مرتبط موجود در کتب فارسی روان شناسی تربیتی و یافته های موجود در مقالات فارسی و انگلیسی و مصادیق و یافته های پژوهشی استفاده شده است.

### ۱-۲. تعریف هوش

بنا به باور اسلاوین(۲۰۰۶)، مفهوم هوش از زمان پیش از یونانیان مورد بحث بوده است، اما مطالعه علمی این موضوع با کارهای آلفرد بینه<sup>۵</sup>، روان شناس فرانسوی، در سال ۱۹۰۴ میلادی یعنی زمانی آغاز شد که وزارت آموزش فرانسه از او خواست تا وسیله ای درست کند که به کمک آن دانش آموزان نیازمند کمک های ویژه در مدارس فرانسه شناسایی شوند(سیف، ۱۳۸۶، ۳۲۳). به زعم کالیش<sup>۶</sup>، هوش عبارتست از توانایی جذب مفاهیم تجریدی و نمادها به منظور یادگیری و سازگاری با اوضاع و موقعیت های جدید. هوش یعنی توانایی استفاده از تجارب و حل مسائل. تعریف هوش اساسا وسیع و دامنه دار است. چون انواع بسیاری از اعمال خاص ممکن است هوش نامیده شود. دوچرخه سواری، شناختن شخصی که هفته پیش او را دیده اید، پی بردن و فهمیدن تفاوت بوته و درخت، یک رفتار هوشی نامیده می شود( کالیش، ترجمه بخشی، ۱۳۸۳، ۱۲۸).

برخی روان شناسان از جمله ادوین بورینگ<sup>۷</sup> (۱۹۲۳) هوش را به شکل محتوایی و آن چه آزمون های هوش اندازه می گیرند، تعریف نموده اند. این تعریف دچار دور است، چرا که ماهیت هوش چیزی که آزمون می شود، تعریف می شود اما چیزی که آزمون می شود ضرورتا باید بوسیله ماهیت هوش تعیین شود. علاوه بر این، آنچه را آزمون های مختلف هوش آزمون می کنند، همیشه یکسان نیست. آزمون های مختلف، مقدار کم و محدودی

1. Whorf
2. Hong & chiu
- 3 Google Scholar
- 4 scienceDirect
- 5- Alfred Binet
- 6 - Kalish, Richard
- 7 - Edwin Boring

از سازه های متفاوت را اندازه گیری می کنند (دانیل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، ۲۰۰۰؛ امبرستون و مک کولم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ کافمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ کافمن و لیچتنبگر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸)، پس تعریف هوش توسط آن چه آزمون می آزماید، شدنی نیست (اشترنبرگ، ۲۰۰۷: ۵۴۷).

نیس و همکاران<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) می نویسند، سیزده نفر از روان شناسان هوش در سال ۱۹۲۱ و بیست و چهار نفر از سرشناس ترین روان شناسان شناختی در سال ۱۹۸۶ گرد هم آمدند تا مساله هوش را مورد بحث قرار دهند. در هر یک از این دو همایش اختلاف نظرهای عمیقی در مورد ماهیت، ساختار و مفهوم هوش وجود داشت و وحدت نظر حاصل نشد (نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۴: ۱۸۱). علیرغم وجود چنین اختلاف نظرهایی، اشنایدر من و راتمن<sup>۶</sup> (۱۹۸۷)، نقل از گیج و برلاینر، ۱۳۷۴: ۱۱۲) از گروهی متخصصان روان شناسی و تعلیم و تربیت خواسته اند که جنبه های مهم هوش را درجه بندی کنند. این عده به طور چشم گیری بر سه توانایی زیر توافق داشته اند: ۱- توانایی پرداختن به مسائل انتزاعی (اندیشه ها، نمادها، رابطه ها، مفاهیم، اصول) بیش از امور عینی (ابزارهای مکانیکی، فعالیت های حسی)

۲- توانایی حل مساله، درگیر شدن در موقعیت های تازه، و نه صرفا واکنش در برابر موقعیت های آشنا  
 ۳- توانایی یادگیری، به ویژه فراگیری و استفاده از امور انتزاعی مشتمل بر واژه ها و نمادهای دیگر استس<sup>۷</sup> (۱۹۸۲، ۱۷۱) در تعریفی سعی نموده است که این سه جنبه را با یکدیگر پیوند دهد و از این طریق هوش را تعریف نماید. وی می گوید که هوش عبارت است از «رفتار سازشی فرد که با بعضی اجزا مساله گشایی مشخص می شود و هدایت گر آن فرایندها و عملکردهای شناختی است». آناستازی<sup>۸</sup> (۱۹۸۶) در مورد تعریف هایی از این قبیل یادآور می شود که هوش ماهیتی نیست که در درون فرد یافت شود، بلکه کیفیتی رفتاری است (گیج و برلاینر، ۱۳۷۴: ۱۱۲).

اشترنبرگ نیز ضمن اذعان به این مطلب که از لحاظ تاریخی، تعاریف بسیار متفاوتی از هوش وجود دارد (اشترنبرگ، ۲۰۰۰؛ اشترنبرگ و دترمن<sup>۹</sup>، ۱۹۸۷) تعریفی توافقی از هوش را مطرح می سازد. وی می نویسد: با گذشت زمان، یک تعریف توافقی از هوش با تاکید روی دو مهارت ارائه شده است: «سازگاری با محیط»<sup>۱۰</sup> و «توانایی برای تفکر و یادگیری»<sup>۱۱</sup>. اخیرا، جزء سومی به تعریف اضافه شده است با عنوان، «فهم خود و مهارت هایی»<sup>۱۲</sup>، که اغلب به عنوان «فراشناخت»<sup>۱۳</sup> نامیده می شود. جامع تر این که، فراشناخت شامل «نظریه ذهن»<sup>۱۴</sup> به طور عام است، و یا فهم هر فرد از چگونگی کارها و حالات ذهنی مردم دیگر به همان گونه که کارهای ذهنی و حالات ذهنی خود را درک می کند. بنابراین یک اتفاق آرا و اجماع روی تعریف های سنتی از هوش وجود دارد که شامل سه جنبه «توانایی تطبیق با محیط، تفکر و یادگیری، و فهم خود و دیگران» است.

### ۳-۱. نظریه های هوش

- 1 - Daniel
- 2 - Embretson & McCollam
- 3- Kaufman
- 4 - Kaufman & Lichtenberger
- 5- Neisser et all
- 6 - Snyderman & Rothman
- 7 - Estes, W. K.
- 8- Anastasi, A
- 9- Sternberg & Detterman
- 10- Adaptation to the environment
- 11- the ability to think and learn
- 12 - understanding oneself and one's own skills
- 13 - Metacognition
- 14- theory of mind

به زعم اشترنبرگ (۲۰۰۷: ۵۵۰) نظریه های هوش دو نوع هستند: نظریاتی که صریحا توسط پژوهشگران درباره هوش ارایه شده و آزمون شده اند و اغلب به پشتوانه پژوهش های تجربی پیشنهاد شده اند؛ دسته دوم نظریه های ضمنی هستند که نظریه های عامه مردم در مورد آن چیزی است که در سر می پروراندند. اشترنبرگ بر ضرورت توجه به هر دو نوع نظریه از سوی پژوهشگران، اصرار می ورزد. وی ادعا می کند که نظریه های صریح و ضمنی به شیوه های گوناگون به هم ارتباط می یابند:

اول، نظریه های ضمنی به افراد حرفه ای به عنوان مبنایی برای نظریه های صریح خدمت می کنند. متاسفانه، متخصصان، اغلب از این حقیقت غافل هستند، بنابراین ممکن است که متوجه گستره ای که نظریه های صریح در آن شکل گرفته است، نباشند.

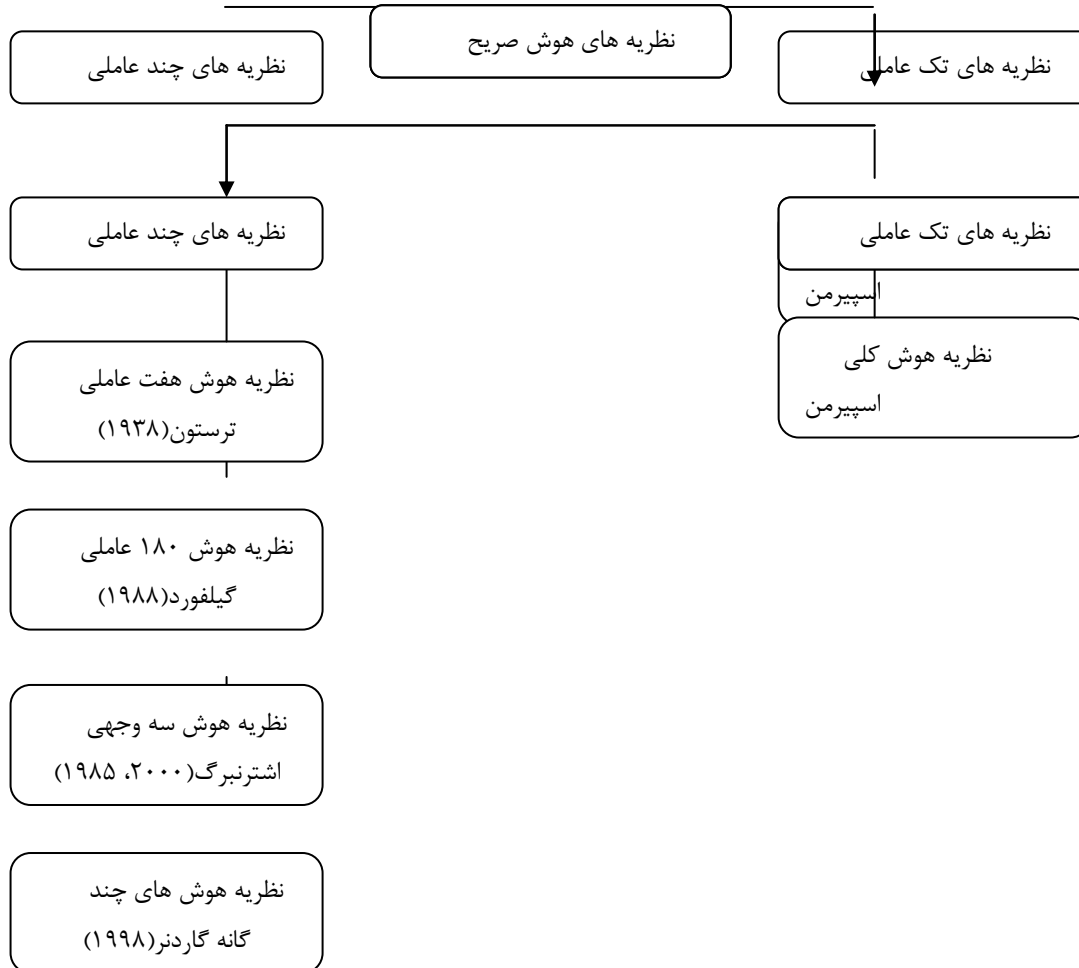
دوم، هر دو نوع نظریه در سنجش هوش استفاده می شود. از زمان های دور، بیشتر قضاوت ها بر اساس نظریه های ضمنی انجام می شدند، به عنوان مثال، قضاوت در مورد متقاضیان در مصاحبه های شغلی، ارزیابی آشنایان در برخوردهای اتفاقی، ارزیابی پتانسیل کسب و کار شرکای تجاری، و غیره.

سوم، مردم غیر حرفه ای و حرفه ای ها تمایل یکسانی دارند که باور کنند نظریه های ضمنی به نوعی کمتر از نظریه های صریح «علمی» هستند. از آنجا که هوش بخشی از ساختار اجتماعی است، بنابراین روشن نیست که نظریه های ضمنی کمتر علمی باشند. علم در حال کشف آنهاست. در نهایت، نظریه های صریح عمولا به صورت واردات مناسب بین فرهنگی ارائه می شود در حالی که چنین ادعایی معمولا برای نظریه های ضمنی وجود ندارد. اما اغلب آزمون های نظریه های صریح در سراسر فرهنگها نظریه های واقعا معتبری برای فرهنگ های مختلف فرض و پنداشته می شوند. نظریات صریح در مورد هوش در نظریه های روان سنجی متعارف امروز، گسترده تر از نظریات سنتی سلسله مراتبی هوش هستند. این نظریات بر مبنای کار چارلز اسپیرمن<sup>۱</sup> (۱۹۲۷: ۱۹۰۴) و لوییس ترستون<sup>۲</sup> (۱۹۳۸) بنا شده اند. اسپیرمن روان شناس انگلیسی، به تشریح مفهومی پرداخته است که آن را هوش عمومی یا «عامل g» نامیده است. او پس از استفاده از روشی به نام «تحلیل عوامل» برای بررسی تعدادی از آزمون های استعداد روانی، متوجه شد که امتیاز این آزمون ها به نحو قابل ملاحظه ای به یکدیگر شبیه هستند. کسانی که در یک آزمون نتایج خوبی در آزمون شناختی کسب کرده بودند، در سایر آزمون ها نیز نتایج خوبی به دست آورده بودند و بر عکس. اسپیرمن نتیجه گیری کرد که هوش یک قابلیت شناختی عمومی است که قابل ارزیابی و کمی شدن می باشد (واگنر<sup>۳</sup>، ۱۹۷۸: ۳۲۴).

در مقابل اندیشه هوش یگانه، مفهوم هوش چندگانه نیز طرفدارانی دارد. قدیمی ترین طرفدار هوش چندگانه ترستون است که در نظریه وی هفت توانایی عمده برای هوش ذکر شده است:

1 - Charles Spearman  
2 - Louis Thurstone  
3 - Wagner, D. A.

درک کلامی<sup>۱</sup>، استدلال<sup>۲</sup>، سرعت ادراک<sup>۳</sup>، توانایی عددی<sup>۴</sup>، سیالی واژگانی<sup>۵</sup>، حافظه تداعی<sup>۶</sup>، تجسم فضایی<sup>۷</sup>.



نمودار (۱) - تعدادی از نظریه های هوش صریح

چنین مدلی از هوش در دهه ۱۹۷۱ توسط ریموند کتل<sup>۸</sup> توسعه یافت. کتل با تفاوت گزاردن میان هوش (توانایی) متبلور<sup>۹</sup> (دانش انباشته و واژگان) و هوش (توانایی) سیال<sup>۱۰</sup> (سرعت و دقت انتزاع و استدلال به ویژه درباره مشکلات تازه) بر این دو توانایی به عنوان دو عامل عمده هوش صحه گزارد. تقریباً دو دهه بعد، جان کارول<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۳) یک مدل سلسله مراتبی از هوش پیشنهاد کرد. مدل وی مبتنی بر تجزیه و تحلیل بیش از ۴۶۰ داده بود

- 1 - verbal comprehension
- 2 - reasoning
- 3 - perceptual speed
- 4 - number
- 5 - verbal fluency
- 6 - memory
- 7 - spatial visualization
- 8- Raymond Cattell
- 9- fluid ability
- 10- crystallized ability
- 11- John B. Carroll



که در خلال سال های ۱۹۲۷ تا ۱۹۸۷ جمع آوری شده بودند. کارول در مدل پیشنهادی اش، سلسله مراتبی سه لایه ای را مطرح می کند:

لایه اول: شامل بخش محدودی از توانایی های خاص است (مانند توانایی هجی کردن، سرعت استدلال و ...).

لایه دوم: شامل توانایی های گسترده گوناگونی است (مانند هوش متبلور، هوش سیال و ...).

لایه سوم: شامل صرفاً یک هوش کلی واحد است. (خیلی شبیه عامل g اسپیرمن).

از نظر اشترنبرگ (۲۰۰۷: ۵۵۲) لایه دوم، جالب ترین لایه این مدل است که نه خیلی محدود و خاص است و نه بیش از حد فراگیر. کارول، در این لایه علاوه بر هوش سیال و متبلور، به فرایند یادگیری و حافظه، درک تصویری، ادراک شنیداری، تولید سهل الحصول ایده (سیالیت ذهنی) و سرعت (شامل سرعت پاسخدهی خالص و سرعت دقت در پاسخ) نیز توجه نموده است. اگر چه توانایی های نامبرده توسط کارول، در نظریه های قبل از او نیز وجود دارد ولی تلفیق آنها و ارائه مدلی جامع از توانایی های هوشی، مزیت مدل سلسله مراتبی وی را تشکیل می دهد. تبیین گیلفورد<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) از ساختار هوش، شامل نظریه ای با همین عنوان است. گیلفورد بر خلاف وکسلر که هوش را یک جوهر کلی می دانست، یک نگرش چند عاملی نسبت به هوش را مطرح ساخت. او برای این منظور الگوی سه بعدی هوش را طراحی کرد. وی معتقد است که هوش انسان بستگی به سه بعد دارد، اول این که به چه چیزی فکر می کنیم (محتوا)، دوم این که کدام عملیات ذهنی را انجام می دهیم (فرایند تفکر) و سوم این که نتیجه این عملیات چیست (تولید).

بعد اول هوش مربوط به محتوای عملیات هوشی (شامل جنبه های تصویری، نمادی، معنایی و رفتاری) است.

بعد دوم هوش عبارت از جنبه عملیاتی (شامل شناخت، حافظه، تولید واگرا، تولید همگرا و ارزشیابی) است.

بعد سوم هوش مربوط به تولیدات ذهن است که شامل واحدها، طبقه ها، روابط، نظام ها، دگرگونیها و امور ذهنی است (مایر<sup>۲</sup>، ترجمه فراهانی و تاجیک اسماعیلی، ۱۳۷۶: ۱۶۰، لطف آبادی، ۱۳۸۴: ۱۸۶)

در سی سال گذشته برخی از نظریه پردازان در جستجوی تعاریفی گسترده تر از هوش برآمده اند به نحوی که با تعاریف مرسوم می که از هوش در گذشته وجود داشت، متفاوت است. به عنوان نمونه، هوارد گاردنر<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) به وجود یک هوش واحد باور نداشته و «هوش های چندگانه»<sup>۴</sup> را طرح می کند. گاردنر هوش های چندگانه را به عنوان «منشا و سرچشمه توانایی شخص برای کار در نظام های نمادی چندگانه شامل نظام های نمادی کلامی-زبانی<sup>۵</sup>، اندامی-جنبشی<sup>۶</sup>، منطقی-ریاضی<sup>۷</sup>، میان فردی<sup>۸</sup>، موسیقایی<sup>۹</sup>، درون فردی<sup>۱۰</sup>، طبیعی<sup>۱۱</sup> و وجودی-معنوی<sup>۱۲</sup>» تعریف می کند. هر هوشی نظام کارکردی جداگانه ای دارد. با این حال، این نظام ها می توانند برای تولید عملکرد کارآمد هوشی با هم تعامل کنند.

در نظریه هوش های چندگانه چنین فرض شده است که در میان افراد از لحاظ هوش های مختلف تفاوت وجود دارد. مثلاً فردی ممکن است در یکی از این هوش ها بسیار توانا ولی در هوش های دیگر چندان توانمند

1 -Guilford

2 -Mayer Richard

3-Howard Gardner

4- multiple intelligences

5 - linguistic

6 - bodily- kinesthetic

7 -logical- mathematical

8 -interpersonal

9 -musical

10 -intrapersonal

11 - naturalist

12- existential

نباشد. از جمله دلایل گاردنر برای وجود هوش های مختلف و جدا از هم استناد به شواهد حاصل از صدمه های مغزی است که اغلب در نتیجه آن کارکرد یکی از نواحی مغز مانند زبان مختل می شود اما کارکرد سایر نواحی دست نخورده می ماند (سیف، ۱۳۸۶: ۳۲۹)

نظریه گاردنر معطوف به فرهنگ است؛ زیرا فرهنگ را در قلمرو مهارت های هوشی به عنوان عامل تاثیرگذار محسوب می کند در حالی که نظریه های سنتی از آن غفلت نموده بودند. هم گاردنر و هم اشترنبرگ معتقدند که هوش در فرهنگ های مختلف به صورت متفاوت ظاهر می شود. برای مثال در فرهنگ آمریکا هوش فضایی احتمالاً در نقاشی، مجسمه سازی، یا هندسه نشان داده می شود، اما در میان مردم کیکویو<sup>۱</sup> در کشور کنیا این هوش ممکن است در توانایی اشخاص در تشخیص دادن حیوان های مختلف و شناسایی دام های خود از میان دام های دیگران انعکاس یابد (گاردنر، ۱۹۸۳، نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۳۲۹) در فرهنگ رومانیایی تاکید زیادی روی رشد و توسعه مهارت های موسیقایی و میان فردی دارد (فراسر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ هانکوک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، نقل از اشترنبرگ، ۲۰۰۷: ۶۰۲) مطابق با یک نظریه سنتی در مورد هوش، این مهارت ها خارج از حوزه هوش قلمداد می شوند و بنابراین یک فرد رومانیایی بی سواد به زحمت در طبقه بندی هایی که مبتنی بر استانداردهای سنتی است، بتواند هوشمند تلقی شود، چراکه تاکید بیش از حد در آزمون های هوشی استاندارد سنتی روی فهم مواد نوشتاری است، اما طبق نظریه گاردنر، همه مهارت های داستانسرای شفاهی، موسیقی و روابط میان فردی با سنجش هوش فرد رومانیایی مرتبط هستند.

دیگر نظریه ای که روی تعریف گسترده تر از هوش تاکید می کند نظریه هوش موفق<sup>۴</sup> است (اشترنبرگ، ۱۹۹۹، ۱۹۹۷، ۱۹۸۵) اصطلاح هوش «موفق» از آن جهت استفاده شده است که بر اهمیت اهمیت فهم هوش به صورت یک پیش بین نه تنها برای عملکرد تحصیلی، تاکید کند، چرا که در سنت برجای مانده از بینه و سیمون<sup>۵</sup> (۱۹۱۶) موفقیت تحصیلی، ملاک آزمون های هوشی و سنجش هوش بود در صورتی که اشترنبرگ بر موفقیت در زندگی به عنوان نمود هوش توجه نموده است. در این نظریه، هوش «موفق» به عنوان مهارت ها و دانش مورد نیاز برای موفقیت در زندگی بر مبنای تعریفی که از موفقیت در بافت فرهنگی-اجتماعی وجود دارد، تعریف می شود. موفقیت از طریق بهره گیری از این مهارت ها و دانشها با سرمایه گذاری روی نقاط قوت، تصحیح یا جبران نقاط ضعف، تطبیق و سازگاری، شکل دهی، انتخاب محیط از طریق یک توازن تحلیلی، خلاقیت، و توانایی های عملی کسب می شود. در حل مشکلات و تصمیم گیری، فرایندهای عالی ذهنی و فرامولفه ای و فراهشی، آن چه قرار است انجام شود را تعیین می کنند. این نظریه بر یادگیری مبتنی بر حل مساله و یادگیری شناختی مبتنی بر «نظریه اجتماعی- فرهنگی رشد» و یادگیری موقعیتی و اجتماعی و یگوتسکی و فلسفه سازنده گرایی بنا شده است. همه نظریه های مبتنی بر فلسفه سازنده گرایی تاکید دارند که دانش یک نقش انطباقی یا سازگاران ایفا می کند. یعنی اگر قرار باشد که دانش قدرت سازگاری و کارکرد مفید را در فرد افزایش دهد، دانش مورد نظر (یعنی محتوا و مهارت ها) باید معنی دار و به هدف و موقعیت یادگیری مرتبط باشند (سیف، ۱۳۸۶، ۲۳۱). دو لیتل<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) اشاره می کند که وقتی فردی به نوعی دانش احساس نیاز می کند،

1-Kikyu

2-Kenya

3- Fraser

4- Hancock

5- Successful intelligence

6 - Binet and Simon

7. Doolittle

مربوط بودن و معنی داری به افزایش انگیزش می انجامند (نقل از سیف، ۱۳۸۶). این احساس نیاز و معنی داری و مرتبط بودن از بافت و زمینه فرهنگی که فرد در آن زندگی می کند متاثر است.

#### ۴-۱. تعریف فرهنگ

به باور هافستد<sup>۱</sup> فرهنگ عبارتست از «برنامه ریزی جمعی ذهنی که یک گروه را از گروه یا ملت دیگر جدا می کند. فرهنگ یک سازه است: یعنی چیزی که بطور مستقیم مشاهده نمی شود بلکه می توان آنرا از روی کلام و سایر رفتارها استنباط کرد. از فرهنگ می توان برای پیش بینی رفتارهای مشاهده پذیر و قابل اندازه گیری کلامی و غیر کلامی بهره گرفت» (نقل از آهنچیان، ۱۳۸۶).

بارنو<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) فرهنگ را «مجموعه ای از دیدگاه ها، ارزشها، عقاید و ۵۷۴ نوع رفتار برمی شمارد که بین گروهی از مردم مشترک است و از یک نسل به نسل بعد از طریق زبان یا برخی دیگر از ابزارهای ارتباطی منتقل می شود» (نقل از ماتسوموتو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴: ۴).

برخی روان شناسان نیز فرهنگ را به عنوان «شبکه هایی از دانش»<sup>۴</sup> تعریف می کنند که شامل جریان عادی و دائمی یادگیری تفکر، احساس و تعامل با دیگران است و مانند سرمایه ای از ادعاها و احکام دارای ماهیت واقعی در مورد جنبه های مختلف جهان است (بارت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ چی یو و هونگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷) آنها معتقدند که فرهنگ به عنوان یک دانش سنتی منحصر به فرد است که:

الف) بین مجموعه ای از افراد در حال تعامل که اغلب توسط یک نژاد، قومیت یا ملیت خاص نشانه گذاری شده اند، توزیع شده است (اگر چه به طور ناتمام).

ب) توسط نمادهای غنی، مصنوعات، ساختارها و نهادهای اجتماعی، تصاویر فرهنگی، تبلیغات و رسانه های گروهی نمود خارجی می یابد.

ج) از شکل رایج ارتباط میان افراد استفاده می کند.

د) از یک نسل به نسل بعدی و از افراد مسن به افراد جوان منتقل می شود.

ه) جنبه هایی از دانش سنتی که ممکن است تحریف شده باشد یا غیر قابل کاربرد پنداشته شود، توسط نظام اجتماعی جدیدتر و واقعیت متحمل جرح و تعدیل پیوسته واقع می شود.

بری، پورتین گاه، سگال و داسن<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) شش کاربرد برای واژه فرهنگ برشمرده اند:

استفاده توصیفی<sup>۸</sup> برای مشخص نمودن ویژگیهای یک فرهنگ

استفاده تاریخی<sup>۹</sup> برای توصیف سنتهای یک گروه

استفاده هنجاری<sup>۱۰</sup> برای بیان قوانین و هنجارهای یک گروه

استفاده روان شناختی<sup>۱۱</sup> برای تاکید روی چگونگی یادگیری یک گروه و راه حل های مشکلات

استفاده ساختاری<sup>۱۲</sup> برای تاکید بر روی عناصر سازمان دهنده یک فرهنگ

1-Hofsted

2 - Barnouw

3 - Matsumoto

4- Networks of Knowledge

5- Barth

6- Chiu & Hong

7 -Berry, Poortinga, Segall, and Dasen

8 -Descriptively

9 - Historically

10 -Normatively

11 - Psychologically

12 - Structurally

و استفاده ژنتیکی<sup>۱</sup> برای توصیف خاستگاه های فرهنگی در این پژوهش، اغلب استفاده روان شناختی از واژه فرهنگ، مد نظر قرار گرفته است.

## ۲. بحث و بررسی؛

### نظریه های ضمنی هوش و فرهنگ

نظریه های ضمنی هوش ممکن است در فرهنگ های مختلف به شیوه های مختلف درک شود (سرپل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، اشترنبرگ و کافمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). چنین تفاوت هایی مهم هستند، چرا که فرهنگ همان قدر که اعضای خود را ارزیابی می کند، اعضای فرهنگ های دیگر را نیز ارزیابی می کند و این کار از طریق مفاهیمی که از هوش در هر فرهنگ وجود دارد، اتفاق می افتد. پژوهشگرانی که در حال مطالعه رفتارهای دسته بندی مردم قبيله کپل<sup>۴</sup> در آفریقا بودند، برای اولین بار، متوجه تاثیر فرهنگ بر تعریف جامعه از هوش شدند (کول، گی، گلیک و شارپ<sup>۵</sup>، ۱۹۷۳، نقل از گیچ و برلاینر، ۱۳۷۴: ۱۱۳) به طور کلی مردم تحصیل کرده آمریکای شمالی موجودات و اجسام را بر اساس رده یا طبقه دسته بندی می کنند. برای مثال، آنان مجموعه ای از چند تصویر را به دسته های جاندار، ابزار و آلت موسیقی تقسیم بندی می کنند. اما افراد دارای تحصیلات کمتر و نوجوان ها، انسان ها، حیوان ها و اجسام را بر اساس کارشان تقسیم بندی می کنند. برای مثال، آنان تصویر یک سگ را با یک تکه استخوان در یک دسته جای می دهند، چرا که یک سگ استخوان می جود، یا تصویر انسان و چکش را با هم دسته بندی می کنند. چون انسان از ابزار استفاده می کند. اهالی قبيله کپل نیز اصولاً انسان، حیوان، و اجسام را بر مبنای کار دسته بندی می کنند. اما زمانی که پژوهشگران از آنها خواستند تصویرها را آن گونه که افراد کم هوش دسته بندی می کنند، گروه بندی کنند، تقسیم بندی را بر اساس طبقه انجام دادند. نتیجه حاصل از این ماجرا بسیار روشن است: هوش بر فرهنگ مبتنی است و جنبه جهانی ندارد. بنا براین برای تعیین میزان هوش هر فرد باید ابتدا دریابیم که در آن فرهنگ «هوش چه تعریفی دارد»؟ (گیچ و برلاینر، ۱۳۷۴: ۱۱۴-۱۱۳)

نظریه هوش موفق، بیان می کند که کودکان ممکن است مهارت های مهمی را مرتبط با بافت و زمینه ای که در آن پرورش یافته اند کسب کنند تا این که همان مهارت ها را در نظام آموزشی آکادمیک بیاموزند و همین طور کودکان ممکن است چیزی بیش از آن که در آزمون های هوشی مورد سنجش قرار می گیرد بلد باشند اما این آزمون آن را نسنجد و همچنین چه بسا هوش عملی بیشتر با سلامتی و زندگی افراد مرتبط باشد تا هوش ناشی از آزمون هوش. پژوهش های مرتبط با هوش که در محیط خارج از جهان توسعه یافته انجام می شود، غالباً می تواند تصویری از اطلاعاتی که کاملاً در تضاد با تصویری است که از مطالعات انجام شده فقط در جهان توسعه یافته به دست می آورد، ارائه دهد. در مطالعه ای اشترنبرگ و همکاران (۱۹۹۶) در یونج<sup>۶</sup> کنیا، در نزدیکی شهر کیزومو<sup>۷</sup>، روی کودکان سنین مدرسه برای بررسی توانایی سازگاری آنها با محیط بومی شان آزمونی طراحی شد. این آزمون برای بررسی هوش عملی بچه ها در رابطه با سازگاری آنها با محیط طراحی شده بود (اشترنبرگ و گرگورنکو<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷، اشترنبرگ و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). آزمون هوش عملی، دانش ضمنی غیررسمی کودکان را برای برای درک خواص داروهای گیاهی طبیعی که اهالی روستا معتقد بودند می توان از آنها برای مقابله با انواع

1 - Genetically

2 - Serpell

3 - Sternberg & Kaufman

4 - keple

5 - Cole, Cay, Glick & Sharp

6 . Usenge

7 . Kisumu

8 . Sternberg & Grigorenko

9 . Sternberg et al.

مختلف عفونت‌ها استفاده کرد، اندازه‌گیری می‌کرد. بیش از ۹۵٪ از کودکان از بیماری‌های انگلی رنج می‌برند. بچه‌های این روستا، از این داروها بطور متوسط هفته‌ای یک بار استفاده می‌کردند. بنابراین، آزمایش نحوه استفاده از این داروها و مقدار استفاده از آنها، اقدامات مؤثری است که جنبه‌ای از هوش عملی را به نمایش می‌گذارد که توسط روستائیان برای بقا و همچنین شرایط زندگی آنها در زمینه‌های محیطی تعریف شده است. بهزیستی آنها به توانایی خوددرمانی‌شان بستگی دارد. کسانی که این دانش محیطی را کسب نکرده‌اند (مانند مسافران و مهاجرانی که به این روستا سفر می‌کنند) عواقب بیماری‌ها را تا حد زیادی متحمل می‌شود. توانایی کودکان کنیایی در شناسایی داروهای گیاهی طبیعی، محل تهیه داروها، دوز استفاده و موارد استفاده اندازه‌گیری شد. فرضیه پژوهشگران این بود که نمرات این آزمون با نمرات آزمونهای معمولی هوش ارتباطی نداشته باشد (اشترنبرگ و همکاران، ۲۰۰۰). برای آزمایش این فرضیه، به ۸۵ کودک «آزمایش ماتریس پیشرفته رنگی ریون<sup>۱</sup>» و «مقیاس واژگان میل هیل<sup>۲</sup> ۱۹۹۲» برای اندازه‌گیری هوش سیال یا استدلال انتزاعی و تواناییهای متبلور یا رسمی مبتنی بر دانش ارائه گردید. بعلاوه، محققان به کودکان آزمون مقایسه واژگان را به زبان ذوالو<sup>۳</sup> (زبان بومی روستائیان در خانه زبان ذوالو است و در مدرسه زبان انگلیسی تدریس می‌شود) ارائه کردند.

محققان رابطه معنی‌داری بین آزمون دانش ضمنی بومی و نمرات آزمون هوش سیال مشاهده نکردند. اما در کمال شگفتی، از نظر آماری همبستگی آماری معنادار بین آزمون‌های دانش ضمنی با آزمون‌های هوش متبلور وجود داشت. این رابطه نشان از همبستگی منفی داشت، به عبارت دیگر، هرچه بچه‌ها در آزمون دانش ضمنی نمره بیشتری کسب کنند، به طور میانگین در آزمون‌های توانایی هوش متبلور، نمره کمتری کسب می‌کنند. آزمون هوش سیال نیز همبستگی منفی با هوش عملی را نشان داد.

این نتایج بر اساس مشاهدات مردم شناختی انسان شناسان<sup>۴</sup> تیم (گریسلر و پرینس) به انتظارات خانواده‌ها از کودکان در این فرهنگ تفسیر شد. بسیاری از کودکان به دلایل مالی یا دلایل دیگر قبل از فارغ‌التحصیلی از مدرسه خارج می‌شوند. علاوه بر این، بسیاری از خانواده‌های این روستا اهمیت خاصی برای آموزش رسمی غربی قائل نیستند. فرزندان بسیاری از خانواده‌ها، بیشتر زندگی خود را صرف مزرعه یا مشغول‌مشاغل دیگر می‌کنند که از آموزش غربی استفاده چندانی نمی‌کنند. کمتر کسی به دانشگاه‌ها می‌رود. این خانواده‌ها تأکید می‌کنند که به فرزندان خود دانش غیر رسمی بومی می‌آموزند که منجر به سازگاری موفقیت‌آمیز آنها با محیط‌هایی می‌شود که در آن زندگی خواهند کرد.

کودکانی که وقت خود را صرف یادگیری دانش عملی بومی جامعه می‌کنند، عموماً در انجام کارهای تحصیلی در مدرسه سرمایه‌گذاری زیادی نمی‌کنند، در حالی که کودکانی که به خوبی در مدرسه فعالیت می‌کنند، به طور کلی برای یادگیری دانش بومی سرمایه‌گذاری زیادی نمی‌کنند: از این رو همبستگی‌های منفی بین هوش عملی و هوش متبلور در کودکان دیده شد. مطالعه کنیا نشان می‌دهد که شناسایی یک عامل کلی هوش ممکن است در مورد چگونگی تعامل توانایی‌ها با الگوهای مدرسه‌ای و به خصوص الگوهای غربی قدرت تبیین داشته باشد اما در مورد ساختار توانایی‌های انسانی و سایر توانایی‌های مرتبط با فرهنگ، توان تبیینی مناسبی ندارد. در مکتب غربی، کودکان معمولاً از سنین کودکی موضوعات مختلفی را مطالعه می‌کنند و بنابراین مهارت‌های خود را در زمینه‌های مختلفی پرورش می‌دهند. این نوع نظام مدرسه‌ای کودکان را برای گرفتن یک آزمون استاندارد هوش آماده می‌کند. معمولاً چنین آزمونی، مهارت‌ها را در زمینه‌های مختلفی اندازه‌گیری

1. Raven

2. Mill Hill vocabulary scale

3. Dholuo

4. P. Wenzel Geissler &amp; Ruth Prince

می کند. آزمون های هوش اغلب مهارت هایی را که انتظار می رود کودکان چند سال قبل از برگزاری آزمون هوش کسب کرده باشند، اندازه گیری می کند. اما همانطور که روگوف<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۰: ۲۰۰۳) خاطر نشان کردند، این الگوی نظام مدرسه ای و تحصیلات، جهانی نیست و حتی در بیشتر تاریخ بشریت متداول نبوده است. در طول تاریخ و در بسیاری از مکان ها هنوز، آموزش و پرورش، به ویژه برای پسران، به صورت کارآموزی وجود دارد که در آن کودکان از سنین کودکی یک کار را می آموزند. کودکان یاد می گیرند که برای موفقیت در یک تجارت چه باید بدانند.

تفاوت های بین نظریه های ضمنی هوش در غرب و شرق در بسیاری از بخش ها، منعکس کننده تفاوت بین روش های تفکر غربی و شرقی است. نیسبت (۲۰۰۳، نقل از اشترنبرگ، ۲۰۰۷: ۵۵۱) تفاوت های بین فرهنگ های غرب و شرق را بدین شکل شرح می دهد: دیدگاه های غربی خطی، زمینه وابسته و کمتر موقعیتی است و دیدگاه های شرقی بیشتر متوجه موقعیت، غیر خطی، دیالکتیکی و زمینه وابسته است. اگر فردی نظریه های ضمنی هوش را بپذیرد، ممکن است مردم را برای اجتماعی شدن در فرهنگ های مختلف به سوی راه های متفاوتی سوق دهد. برای مثال، در سطح ذهنی، غربی ها روی سرعت پردازش ذهنی تاکید دارند (اشترنبرگ، کان وی، کترون و برنستین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱) که در بسیاری از فرهنگ ها چنین نیست. حتی فرهنگ های دیگر ممکن است در مورد کیفیت کاری که بسیار سریع انجام شده باشد، تردید کنند. در واقع، فرهنگ های دیگر به جای سرعت پردازش روی عمق پردازش تاکید می کنند. آزمون های غربی اغلب به دقت برای انعکاس مفاهیم غربی درباره اهمیت زمان ساخته شده اند تا این که بازتاب مفهوم دیگری باشند. اغلب، پژوهشگران غربی طوری عمل می کنند که گویی نظریه های آنها در مورد هوش (چه صریح و چه ضمنی) حقایق هستند و نه طرح هایی که از سوی آنها در مورد این سازه انتزاعی پیشنهاد شده اند.

در یک مطالعه روی نظریه های ضمنی، چن و چن<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) مفهوم هوش مورد نظر فارغ التحصیلان چینی از مدارس چینی زبان را با مفهوم هوش مورد نظر فارغ التحصیلان مدارس انگلیسی زبان در هونگ کونگ مقایسه کردند. آنها سعی داشتند که تاثیر متغیر زبان را بر روی برداشت افراد از هوش، بررسی کنند. چن و چن پی بردند که هر دو گروه در نظر گرفته شده، مهارت های استدلالی غیرزبانی را به عنوان مهارت های مناسب برای اندازه گیری هوش تلقی می کنند. مهارت های استدلال کلامی و مهارت های اجتماعی در رتبه بعدی و سپس مهارت های عددی قرار دارند. حداقل اهمیت به حافظه داده شده بود. با این حال، گروه فارغ التحصیل از مدرسه چینی زبان تمایل کمتری به مهارت های زبانی نسبت به گروه فارغ التحصیل از مدرسه انگلیسی زبان ابراز داشتند. علاوه بر این، در یک مطالعه که قبل از این مطالعه انجام شده است، چن، بریت ویت و هوانگ<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) دریافتند که دانش آموزان چینی حافظه را برای درک حقایق به عنوان بخش مهمی از هوش تصور می کردند، در حالی که دانش آموزان استرالیایی به این مهارت ها به عنوان تنها جزیی ناچیز از هوش می نگریستند. داس<sup>۵</sup> (۱۹۹۴)، نیز در بررسی اندیشه های شرقی درباره هوش، اشاره کرده است که در آیین بودایی و فلسفه هندو، هوش، نه تنها شامل شناخت، فهم و درک است، بلکه همچنین شامل چیزهایی مانند اراده، تلاش ذهنی، و حتی احساسات و عقاید، افزون بر عناصر ذهنی می شود. تفاوت های میان شرق و غرب ممکن است به تفاوت هایی در انواع مهارت های ارزش گذاری شده بوسیله دو نوع فرهنگ برای هوش، منجر شود (اسریوایتاوا و میسرا<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶)

1 .Rogoff

2. Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein

3- Chen & Chen

4 - Chen, Braithwaite & Huang

5 - Das

6 - Srivastava & Misra

اشترنبرگ (۲۰۰۷، ۶۰۰) برای روشن شدن تفاوتی که بین نظریه های ضمنی هوش در فرهنگ های مختلف وجود دارد، به موارد زیر اشاره می کند. فرهنگ های غرب و مدارس شان روی آنچه ممکن است «هوش فنی»<sup>۱</sup> نامیده شود، تاکید می ورزند (ماندی-کستل<sup>۲</sup>، ۱۹۷۴)، بنابراین چیزهایی مانند «هوش مصنوعی»<sup>۳</sup> و «بمب های هوشمند»<sup>۴</sup> کذایی نیز به عبارتی به عنوان هوش یا هوشمند نگریسته می شوند. فرهنگ های آفریقایی بیشتر بر روی «هوش اجتماعی»<sup>۵</sup> تاکید می کنند (ماندی-کستل<sup>۶</sup>، ۱۹۷۴). نظام مدرسه ای غربی روی مواردی از قبیل تعمیم یا رفتن به ورای اطلاعات داده شده (کونولی و برونر<sup>۷</sup>، ۱۹۷۴؛ گودنو<sup>۸</sup>، ۱۹۷۶)، سرعت (اشترنبرگ، ۱۹۸۵)، تلاش حداقل برای رسیدن به یک راه حل (نول و سیمون<sup>۹</sup>، ۱۹۷۲) و تفکر خلاق (گودنو، ۱۹۷۶) تاکید می کند. علاوه بر این، سکوت به عنوان کمبود دانش تفسیر می شود (ایروین<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۸). در مقابل، در قبیله «ولوف»<sup>۱۱</sup> آفریقا افرادی که از طبقه بالاتر اجتماعی هستند با سخن گفتن کمتر و سکوت بیشتر مشخص می شوند (ایروین، ۱۹۷۸).

این تفاوت بین اندیشه و تصورات ولوف و غرب حاکی از سودمندی جستجوی تصورات آفریقایی در مورد مفهوم هوش به عنوان اندیشه های متضاد با اندیشه های غربی است. تاکید بر جنبه های اجتماعی هوش به فرهنگ های آفریقایی محدود نمی شود. برداشت از هوش در بسیاری از فرهنگ های آسیایی نیز بیشتر مبتنی بر جنبه های اجتماعی هوش است تا متکی بر نتایج آزمون هوش و هوش بهر که اساسا اندیشه ای متعارف در غرب است (آزونا و کاشی واگی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۷؛ لوتز<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۵؛ پول<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۵؛ وایت<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۵). در چین، در نگاهی کنفوسیوسی<sup>۱۵</sup> صفت خیر خواهی و انجام آنچه حق است، مورد توجه و تأکید این مکتب قرار دارد (شی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۴)؛ یانگ<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۱؛ یانگ و اشترنبرگ، ۱۹۹۷). همان طور که در اندیشه غربی، فرد هوشمند قسمت اعظمی از وقت خود را صرف تلاش برای یادگیری می کند. یادگیری لذت ها و اصرار بر یادگیری مادام العمر با اشتیاق فراوان دنبال می شود. در مقابل، سنت تائویی<sup>۱۸</sup> (نوعی مذهب چینی)، بر اهمیت فروتنی، آزادی از استانداردهای متعارف در قضاوت، و آگاهی کامل از خود، و همچنین از شرایط خارجی تاکید می ورزد. چینی ها معتقدند که آنها نخستین ملتی هستند که آزمون های گسترده هوش را به کار برده اند (شی، ۲۰۰۴). آزمون ها در چین باستان برای استخدام مورد استفاده قرار می گرفتند. حتی جوانان از لحاظ رشد مهارت هایشان مورد آزمون قرار می گرفتند (یان<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۱). تفاوت میان مفاهیم هوش در شرق و غرب ممکن است حتی در اعمال روزمره ظهور کند. یانگ و اشترنبرگ (۱۹۹۷) مفاهیم چینی و تایوانی را درباره هوش، به طور همزمان مورد مطالعه قرار دادند و پنج

- 1- technological intelligence
- 2- Mundy-Castle
- 3 -Artificial intelligence
- 4- Smart bombs
- 5- Social intelligence
- 6 -Connolly & Bruner
- 7 -Goodnow
- 8 -Newell & Simon
- 9- Irvine
- 10-Wolof tribe
- 11 -Azuma & Kashiwagi
- 12 - Lutz
- 13 -Poole
- 14 -White
- 15 -Confucian
- 16 -Shi
- 17 - Yang
- 18- Taoist
- 19 -Yan

عامل اساسی زیر را در این مفاهیم یافتند: (۱) یک عامل کلی شناختی، بسیار شبیه به عامل *g* در آزمونهای متعارف غربی؛ (۲) هوش میان فردی (صلاحیت اجتماعی)؛ (۳) هوش بین فردی؛ (۴) خود اظهاری فکری؛ (۵) خودزدایی فکری.<sup>۲</sup>

در یک مطالعه مرتبط، اما با نتایج مختلف، چن (۱۹۹۴) سه عامل زیر را در مفهوم سازی چینی ها درباره هوش به دست آورد:

(۱) توانایی استدلال غیرزبانی؛ (۲) توانایی استدلال کلامی؛ (۳) حافظه عادت.

این تفاوت ممکن است ناشی از تفاوت جمعیت شناختی در دو مطالعه، یا تفاوت در روش، یا تفاوت در زمانی که مطالعات انجام شده بود، باشد. عوامل کشف شده در تایوان تفاوت قابل ملاحظه ای با عوامل شناسایی شده مردم آمریکا در مورد مفاهیم هوش داشت که توسط اشترنبرگ و همکاران (۱۹۸۱) به دست آمد. آمریکایی ها سه عامل زیر را در مورد هوش حائز اهمیت تلقی می نمودند:

(۱) حل مسأله به شیوه ای عملی، (۲) توانایی کلامی، و (۳) شایستگی اجتماعی. با این حال، در هر دو مورد، به نظر می رسد نظریه های ضمنی مردم در مورد هوش کاملاً فراتر از آن چیزی است که آزمون های هوشی روان سنج متعارف اندازه گیری می کند. مطالعات در آفریقا در واقع پنجره دیگری روی تفاوت های قابل توجهی در تصورات و برداشت ها از مفهوم هوش در میان فرهنگ های مختلف، گشود.

روزجیز و گریگورنکو<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) بیان می دارند که، در آفریقا، ادراک از هوش، عمدتاً حول محور مهارت هایی که به تسهیل و حفظ هماهنگی و روابط گروهی باثبات کمک می کند، می گردد. احتمالاً روابط بین گروهی به یک اندازه مهم است و در برخی زمانها بیشتر مهم است. برای مثال سرپل (۱۹۷۴) متوجه شد که بزرگسالان چوا<sup>۴</sup> در زامبیا<sup>۵</sup> بر مسئولیت های اجتماعی، همکاری، و اطاعت به عنوان مولفه های مهم هوشمندی، تأکید می کنند. از بچه های هوشمند انتظار می رود که به بزرگسالان با احترام برخورد کنند. همچنین والدین کنیایی، بر مشارکت و پذیرش مسئولیت در خانواده و زندگی اجتماعی به عنوان جنبه های مهم هوش تأکید دارند (سوپر و هارکنس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳، ۱۹۸۶، ۱۹۸۲). در زیمبابوه، کلمه *ngware*، برای هوش بکار می رود که در واقع یعنی باید از روی احتیاط و با احتیاط، به ویژه در روابط اجتماعی برخورد نمود. در هندوستان، کلمات مربوط به هوش عبارتند از *buddhi* (سانسکریت)، که اشاره به آگاهی<sup>۷</sup> و یا هوشیاری<sup>۸</sup> دارد (بارال و داس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). هوش به عنوان یک حالت، یک فرایند، یا یک موجودیت مستقل در ادبیات فلسفی هند آمده است (اسریواستاوا و میسرا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰). در آمریکای لاتین، نظریه های ضمنی معلمان نشان می دهد که آنها تمایل به تأکید بر مهارت های تحصیلی به عنوان پایه های اصلی هوش دارند (کاپلان<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۷). به عنوان مثال، کاپلان پی برد که در آرژانتین، معلمان موارد زیر را به عنوان جنبه های مهم برای هوش بر می شمارند: نظم و انضباط خوب، علاقه به یادگیری، یادگیری و توانایی تفکر، و هم چنین عضویت در خانواده مستحکم.

- 
- 1 - intellectual self-assertion
  - 2 - intellectual self-effacement
  - 3 - Ruzgis & Grigorenko
  - 4 Chewa
  - 5 - Zambia
  - 6- Super & Harkness
  - 7 - awareness
  - 8 - consciousness
  - 9 - Baral & Das
  - 10 - Srivastava & Misra
  - 11 - Kaplan



همچنین در این مطالعه، بسیاری از معلمان به مفهوم یک «بد سرنوشت»<sup>۱</sup> باور داشتند، کسی که موقعیتی برای مطالعه و تحصیل ندارد. زبان ها و مفاهیم مختلف برای بیان تصورات و اندیشه های مردم در مورد هوش، آن را با پیچیدگی مواجه می سازد. به عنوان مثال، در ژاپن، مردم به ندرت به سطح هوش یک فرد اشاره می کنند (ساتو، نامیکی، آندو، و هاتانو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) در عوض تاکید روی انگیزه و سعی و کوشش فردی است. موفقیت بیشتر وابسته به انگیزه و نه هوش قلمداد می شود (ساتو و دیگران، ۲۰۰۴). هنگامی که به مشارکت کنندگان تکلیفی برای انجام واگذار می شود و سپس شکست یا موفقیت در انجام تکلیف حاصل می شود، دانش آموزان ژاپنی به احتمال زیاد صفت موفقیت را به تلاش و اقبال خوب، و یا عوامل مختلف موقعیتی نسبت می دهند، در حالی که به احتمال زیاد، دانش آموزان آمریکایی صفت موفقیت را به توانایی های خود نسبت می دهند. در مقابل، دانش آموزان ژاپنی به احتمال زیاد هنگام شکست، صفت شکست را به عدم تلاش، و آمریکایی ها آن را به عدم توانایی نسبت می دهند (میاموتو<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵، نقل از اشترنبرگ، ۲۰۰۷، ۶۶۴).

### ۱-۲. زبان و رابطه آن با شناخت و هوش

«زبان»<sup>۴</sup> صرفاً مجموعه ای از نمادها و قوانین رسمی نیست، بلکه زبان چهارچوبی برای عمل در یک اجتماع هم زبان است. استفاده از زبان در روابط انسانی نقش مهمی در توسعه سبک های شناختی ایفا می کند که عناصر اصلی فرهنگ هستند. زبان فرهنگ را غنی می بخشد، اما مسیر توسعه آن را تعیین نمی کند (برونر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰، نقل از چیو، لیونگ و وان<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷، ۶۶۶) زبان به عنوان ابزاری برای اندیشیدن، حل کردن مساله و استدلال، همچنین سازگاری اجتماعی و هم نوایی گروهی است (زندى و خضرى، ۱۳۸۴، ۳۷۶).

به طور ساده، شناخت<sup>۷</sup> را می توان به عنوان فرایندها یا جریان هایی که به کمک آنها یادگیری، یادآوری، و تفکر صورت می پذیرد تعریف کرد. به طور دقیق تر، «شناخت به فرایندهای درونی ذهنی و راه هایی که ما به وسیله آنها اطلاعات را مورد توجه قرار می دهیم، آنها را درک می کنیم و به رمز درمی آوریم و در حافظه ذخیره می سازیم، و هر وقت نیاز داشته باشیم آنها را از حافظه فرا می خوانیم و مورد استفاده قرار می دهیم گفته می شود» (بایلر و اسنومن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳، نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۸۴). نقشی که زبان در فرایندهای فرهنگی بر عهده دارد می توان به شکل زیر خلاصه کرد:

زبان مفاهیم فرهنگی را کدگذاری می کند. عبارات مشخص در یک زبان شیوه های مقرون به صرفه و بهینه ای از تجارب توصیف شده و اندیشه های اظهارشده را در اختیار افراد قرار می دهد. این عبارات تقریباً در ارتباطات روزمره مورد استفاده قرار می گیرد.

زبان برای توصیف یک حالت به کار می رود (چیو، لیونگ و وان، ۲۰۰۷: ۶۶۶).

این ایده که هر زبان مشخص از یک فرهنگ مشخص برخاسته است، ایده ای است که در مرکز مردم شناسی آمریکا در سراسر قرن بیستم پی گیری شده است. به اعتقاد بنیامین ورف<sup>۹</sup> (۱۹۵۶: ۲۵۲)، کسی که با شور و شوق زیادی در مورد شکل گیری زبان شناختی اندیشه ها و فرهنگ مطلب نوشته است، «کاربران زبان های مختلف به طور محسوس و برجسته ای، از طریق دستور زبان های مختلف به سوی اهداف و سمت و سوی خاصی معطوف

1 - bad head

2 - Sato, Namiki, Ando, & Hatano

3 - Miyamoto

4- Cognition

5-Bruner

6- Chi-I-Yue Chiu & Angela Leung & Letty Kwan

7- Cognition

8 - Biehler & Snowman

9-Benjamin Whorf

می شوند که از آنها انواع متفاوتی از مشاهده گران پدید می آید. از اینرو کاربران زبان های مختلف، ناظران و مشاهده گران یکسانی نیستند و باید دیدگاه های قدری متفاوت نسبت به جهان از خود بروز دهند».

به عبارت دیگر، دستور زبان یک زبان به سخن گویندگان آن زبان، شیوه ای خاص از درک جهان را تحمیل می کند و از لحاظ ذهنی آنچه آنها درک می کنند را بازنمایی می کند. در نتیجه، یک رابطه متناظر بین ساختار یک زبان و فرآیندهای ذهنی مردمی که با آن زبان صحبت می کنند، وجود دارد. این عقیده اغلب به عنوان «نسبیت زبانی»<sup>۱</sup> مطرح می شود.

ورف نیز در ارزیابی خود از زبان و فرهنگ بیان می کند که، «ماهیت زبان عاملی است که در شکل پذیری مستقل، محدودیت ایجاد می کند و کانال های توسعه [فرهنگ] را به شیوه ای استبدادی سخت و محکم می کند» (ورف، ۱۹۵۶، ۱۵۶). به این ترتیب، دستور زبان یک زبان، علت شناخت های سخن گویندگان آن زبان تلقی می شود. این فرض اغلب به عنوان «جبر زبانی»<sup>۲</sup> خوانده می شود (چی، کراس و لی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، نقل از (چیو، لیونگ و وان، ۲۰۰۷: ۶۶۷).

شکل اصلی جبر زبانی متشکل از شش قضیه است:

۱- هیچ ساختار ذاتی در تجربیات مردم وجود ندارد؛ نظم ادراکی هنگامی که مردم تجارب خود را با دسته بندی های ذهنی سازماندهی می کنند، ظهور می کند.

۲- زبان یک ابزار شناختی مهم است که مردم از آن برای دسته بندی تجارب خود استفاده می کنند.

۳- همان طور که زبان رشد می کند، به توسعه یک منطق درونی منسجم نیز می انجامد.

۴- منطق درونی یک زبان یک درک متافیزیکی و یا تصور ساده از واقعیت را در بر می گیرد؛ به عنوان مثال، منطق درونی یک زبان در رابطه ای متناظر با فرهنگ مربوطه قرار دارد.

۵- زبان های مختلف به طور محسوسی، در ذهن سخن گویندگان، بازنمایی های ذهنی متفاوتی از ارجاعات زبانی مشابه فرا می خوانند.

۶- زبان رشد هنجارهای فرهنگی غیر زبان شناختی را محدود می کند.

این قضایا بر این دلالت دارند که خواص ساختاری یک زبان اثراتی عام بر روی شناخت دارد که گسترده تر از بافت بی واسطه ای است که زبان در آن بکار می رود (چیو، لیونگ و وان، ۲۰۰۷، ۶۶۸).

آثار ورف الهام گرفته از جستجوی وی روی مبانی زبان شناختی جوامع بشری در روان شناسی اجتماعی است. با این حال، قالب اصلی جبرگرایی زبانی در آثار ورف از فقدان حمایت های تجربی مورد نیاز برخوردار است (براون<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶، گلاسرگ<sup>۵</sup>، ۱۹۸۸) نابودی فرضیه های ورف منجر به تنزل تمایل به مبانی زبان شناختی فرهنگی در روان شناسی اجتماعی و توجه عمده به قضایای عمومی زبان در زبان شناسی شد. به گونه ای که چامسکی<sup>۶</sup> (۱۹۹۲: ۵۰) بر آن صحنه گذاشته است، «و نظام محاسباتی زبان که اشکال و روابط عبارت های زبانی را تعیین می کند، ممکن است در واقع ثابت و یکسان باشد، به این معنا که تنها یک زبان بشری وجود داشته باشد، همانطور که یک مشاهده گر مریخی منطقی، انسان ها را آن گونه فرض کرده است» (نقل از چیو، لیونگ و وان، ۲۰۰۷: ۶۶۹).

1- linguistic relativity  
2- linguistic determinism  
3 - Chiu, Krauss, & Lee  
4- Brown  
5- Glucksberg  
6- Chomsky

زبان یک کلمه کثیرالمعنی است، هم یک معنای عام (به همان صورتی که زبان در زندگی اجتماعی ما نفوذ کرده است) و هم دارای معنای خاصی (همان طور که انگلیسی زبانی است که بوسیله بسیاری از آمریکاییان برای سخن گفتن مورد استفاده قرار می گیرد). این دو معنا با هم رابطه دارند ولی مترادف نیستند. ورف به وضوح معنای خاص زبان را مد نظر قرار می دهد و حمایت تجربی برای جبرگرایی زبان شناختی مورد نظر ورف، بدون نقطه اتکا است (گلاسبرگ، ۱۹۸۸). علیرغم این، شواهد قابل توجهی وجود دارد که زبان (در معنای عام آن) می تواند تحت برخی شرایط، شیوه تفکر، یادآوری و ادراک ما را تحت تاثیر قرار دهد. پیشرفت هایی که در علوم شناختی و زبانی، به وقوع پیوسته اند، دانش جدید بسیاری را درباره مکانیسم های شناختی و رابطه آنها با جنبه های مختلف زبان پدید آورده اند. این تحولات منجر به ایجاد دیدگاه های بدیل در رابطه با چگونگی دلالت زبان در فرایندهای شناختی نظیر حافظه، دسته بندی، تفکر، و حل مسأله، شده است (حسین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱، هانت و آگنولی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱) لغات یک زبان برای سخن گویندگانش، برخی از ابزار زبانی را برای رمزگذاری تجارب و بیان افکار فراهم می سازد، و ممکن است که این ابزارها تنها زمانی که از آنها استفاده می شود، روی شناخت تاثیر بگذارند. علاوه بر این، زمانی که در یک زمینه ارتباطی مورد استفاده قرار می گیرند بواسطه ماهیت تعاملی ارتباط، ابزاری برای بیان افکار و عقاید اختصاص داده می شود. همچنین زبان ابزاری برای گفت و گو پیرامون معانی مشترک در یک بافت است.

## ۲-۲. فرهنگ و شیوه های فرزندپروری

فرهنگ نفوذ زیادی روی چگونگی حل مسائل و رابطه افراد با یکدیگر دارد. افزون بر این، فرهنگ روی باورها و عملکرد والدین تاثیرگذار است (گرین فیلد و کوکینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ کیتایاما و مارکوس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴؛ ماتسوموتو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱، نقل از سانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷: ۲۲) رابطه مادر-فرزندی در فرهنگ های آسیای شرقی، رابطه ای با ارزش و مورد توجه است. این رابطه، حتی قبل از تولد نوزاد وجود دارد. مادران گمان می کنند که مادر می تواند روی شخصیت فرزند به هنگامی که در رحم قرار دارد، تاثیر بگذارد که به این پدیده در کره «Taeky» گفته می شود. مطابق با این باور، این که مادر در زمان بارداری چه چیزی می خورد، به چه چیزی فکر می کند و چطور رفتار می کند، می تواند تاثیر مستقیمی روی جنین بگذارد. در نتیجه، قبل از زایمان و در طول بارداری، مادر، غذاهای ویژه ای را می خورد، موسیقی خوبی می شنود، به چیزهای نیک می اندیشد و رفتار درست انجام می دهد (کیم و چوئی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴، نقل از سانگ، ۲۰۰۷: ۴۸) هنگامی که نوزاد متولد می شود، صرفاً از طریق شیر مادر تغذیه نمی شود، بلکه از طریق انرژي خود یا شبنم نمادینی که مملو از انرژي است، هم تغذیه می شود. مادر در کنار بچه باقی می ماند و تربیت وی را رها نمی سازد (همان، ۴۹).

مرسوم است که مادر با نوزاد و در کنار وی می خوابد و با نوزادش استحمام می کند (لبرا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴، نقل از سانگ، ۲۰۰۷: ۴۹) بچه ها، خیلی دیر از شیر گرفته می شوند، و تا زمانی که آمادگی این کار را نداشته باشند، شیر دادن ادامه می یابد. زمان خواب کودکان هم به شدت منعطف و متغیر است. تماس جسمی مادر-فرزند به عنوان نوعی شیوه ارتباطی رواج دارد (کیم و چوئی، ۱۹۹۴، لبرا، ۱۹۹۴، نقل از سانگ، ۲۰۰۷: ۴۹)

- 1- Hoosain
- 2- Hunt & Agnoli
- 3- Greenfield & Cocking
- 4- Kitayama & Markus
- 5- Matsumoto
- 6- sung
- 7- Kim & Choi
- 8 - Lebra

در دوران کودکی از بچه ها انتظار می رود که مانند بچه ها، طبیعی و خودانگیخته رفتار کنند. این تصور وجود دارد که کودکان توانایی درک و فهم مسائل را ندارند، بنابراین کودکان در مقابل رفتارشان، مسئول و پاسخگو قلمداد نمی شوند (هو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴، نقل از سانگ، ۲۰۰۷: ۴۹). از این رو مادران با فرزندانشان در موقعیت های مختلف، به شیوه دستوری و تحمیلی رفتار می کنند (سانگ، ۲۰۰۷: ۴۹). مراحل اجتماعی شدن بچه ها در فرهنگ های آسیای شرقی به دو مرحله کلی تقسیم می شود. گام اول اجتماعی شدن، «مطالبه همدلی»<sup>۲</sup> است که بالاترین ارزش اخلاقی در کشورهای آسیای شرقی است. مادر الگویی از همدلی و دلسوزی توأم با فداکاری است. بچه ها به احساس نمودن هر آنچه مادر احساس می کند، تشویق می شوند. بچه ها کاری را انجام می دهند که مادر از آنها می خواهد و از انجام کاری که مادر را ناخشنود سازد، منع می شوند. گام دوم اجتماعی شدن، «آشناسازی با حد و مرز»<sup>۳</sup> ها است. بچه ها یاد می گیرند که تمایزی بین رفتارهای خصوصی، عمومی، داخلی و خارجی، احساسی و عملی قائل شوند. قوانینی در رابطه با اطاعت و حرف شنوی، عدم مواجهه با برخی مسائل و مهار هیجانات وجود دارد (بوند<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷؛ لبرا، ۱۹۹۴، نقل از سانگ، ۲۰۰۷: ۵۰). این مرحله از اجتماعی شدن، در نهایت بر ایجاد تعهد در قبال مافوق ختم می شود.

در مقابل، سیرز و سیرز<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)، گزارش کرده اند که والدین آمریکایی با رشد بچه ها رفتار خود را تغییر می دهند تا بتوانند نیازهای در حال تغییر بچه ها را برآورده سازند. کودکان نوپا از طریق سهیم شدن در تجارب الگوهای اطراف خود و شرکت در بازی ها، یاد می گیرند. بچه ها از طریق مشارکت شروع به کسب آگاهی از محیط و دیگران می کنند. از طریق بازی روابط انسانی را می فهمند. بچه ها همدلی، فداکاری و شفقت را توسط واکنش افراد دیگر، می آموزند. گمان می شود که بچه ها قادر به درونی سازی و برونی سازی هستند و درس های یادگرفته شده در خانواده را در خارج از آن هم به کار می برند. نتایج پژوهش سانگ (۲۰۰۷: ۱۴۷) نشان داد که این باور که بچه ها قادر به شناخت و تشخیص چیزی که برای آنها خوب است، نیستند، یک سبک دستوری و جهت دهنده ارتباطی را همیشگی و جاودانه ساخته است. مشارکت بچه ها در رفع و حل مشکلات ناچیز است. بزرگسالان، برای بچه ها، نحوه و چگونگی حل مسایل و مشکلات را تشریح می کنند.

### ۳. نتیجه گیری:

در مجموع یافته های این مطالعه نشان می دهد که فرهنگ به عنوان «شبکه هایی از دانش» نفوذ زیادی روی چگونگی حل مسائل و رابطه افراد با یکدیگر دارد. استفاده از زبان در روابط انسانی نقش مهمی در توسعه سبک های شناختی و یادگیری ایفا می کند که عناصر اصلی فرهنگ هستند. همچنین زبان ابزاری برای گفت و گو پیرامون معانی مشترک در یک بافت است. در نتیجه رابطه هوش و فرهنگ با هم و بر هم و بر شناخت و یادگیری به واسطه یافته های مطالعات تطبیقی، رابطه ای پیچیده و نیازمند بررسی های دقیق و همه جانبه است. اشترنبرگ (۲۰۰۷: ۶۶۴) این ادعا را که اندازه گیری هوش در همه فرهنگ ها به سادگی با ترجمه آزمون های غربی و دادن آنها به افراد در فرهنگ های متنوع، امکان پذیر است، فقط یک ادعای دروغین برمی شمارد. وی هشدار می دهد که حتی زمانی که برای اندازه گیری هوش گروه های فرهنگی مختلف در درون یک جامعه، تلاشی انجام می شود، باید مراقب تاثیر فرهنگ بود. مکررا سعی شده است که نشان داده شود که افرادی که

1 - Ho

2 -Appeal for Empathy

3 -Boundary Socialization

4 - Bond

5 -Sears & Sears

شبهات بیشتری به هم دارند، تیزهوش تر از افرادی هستند که کمتر به هم شبیه اند. یک آزمون هوش در درون یک فرهنگ طراحی و تدوین و اعتباریابی می شود که ممکن است یا ممکن نیست که در همه فرهنگ ها معتبر باشد یا از اعتبار یکسانی برخوردار باشد (اشترنبرگ، ۲۰۰۹: ۵۴۸) از این رو، اگر هوش از فرهنگی به فرهنگ دیگر چیز کاملاً یکسانی از آب در نیاید، این تعریف کاملاً بی معنی است، به این معنی که بسیاری از چیزهای مختلف می تواند وجود داشته باشد، همان گونه که به عنوان فرهنگ وجود دارد. البته، آزمون ها می توانند ترجمه شوند. اما چه چیزی است که ترجمه می شود؟ بدیهی است، یک آزمون با واژگان انگلیسی در یک روستای کنیا که به زبان Dholuo سخن می گویند، کارآمد نیست آن چنان که آن آزمون در شهرهای انگلیسی زبان کارایی دارد. پس حداقل واژه ها نیاز به ترجمه دارند. اما واژه های ترجمه شده که در زبان انگلیسی از مطلوبیت در آن آزمون برخوردارند ممکن است که در زبان Dholuo از آن سطح مطلوبیت برخوردار نباشند. آیا ترجمه دقیقی وجود دارد وقتی ریشه های دو زبان کاملاً متفاوت هستند؟ آیا کلماتی برای الفاظ کم بسامدی وجود دارد که از اهمیت مساوی بین ساکنان روستایی در مناطق روستایی کنیا و بین ساکنان شهرهای انگلیسی زبان کمبریج و ماساچوست برخوردار باشد؟ ساکنان این روستا به احتمال زیاد، هرگز از این الفاظ پیچیده در زندگی خود استفاده نمی کنند و حتی ممکن است که چنین الفاظی در زبان آنها وجود نداشته باشد. اما برای زنده ماندن و بقا، ساکنان روستایی باید بدانند که چگونه در مزرعه تحت شرایط بسیار دشوار کار کنند و یک آزمون از دانش کشاورزی می تواند کاملاً برای اندازه گیری مهارت های انطباقی آنها مناسب باشد. وی توجه به بافت فرهنگی را دارای سه پیامد عمده می داند:

(۱) افراد بهتر به رسمیت شناخته می شوند و بهتر قادر به استفاده از استعداد های خود خواهند بود.

(۲) مدارس تدریس و سنجش را بهتر انجام می دهند و

(۳) جامعه به جای ائتلاف استعدادها، بیشتر مبادرت به بهره گیری از استعدادها می کند.

اگر مدارس بخواهند همه دانش آموزان با هوش باشند، باید از دامنه وسیعتر فعالیت ها استفاده کنند و دامنه گسترده تری از عملکردها را در مقایسه با گذشته، تقویت نمایند. آنچه اهمیت دارد، تعداد دقیق هوش ها نیست، بلکه این است که عملکرد خوب یا بد در یک زمینه، به هیچ وجه عملکرد مشابه در زمینه دیگری را تضمین نمی کند (اسلاوین، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۷، ۱۴۷).

## منابع

- آنچه چیان، محمد رضا (۱۳۸۶). پایان مدیریت؛ تهران: نشر نی.
- اسلاوین، رابرت ای (۱۳۸۷). روان شناسی تربیتی (ویراست هفتم)؛ ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: روان.
- امیر تیموری، محمد حسن (۱۳۸۲). نظریه هوش های چندگانه و برنامه درسی؛ روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۷۶، صص ۳۳-۶۶.
- زند، بهمن و آناهیتا خضری (۱۳۸۴). زبان شناسی تربیتی به عنوان برنامه درسی بین رشته ای دانشگاهی، مجموعه مقالات ارائه شده در نکوداشت استاد دکتر علیمحمد کاردان، تهران: سمت، صص ۳۷۳-۳۸۳.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش؛ تهران: دوران.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی؛ تهران: انتشارات شباهنگ.
- کالیش، ریچارد (۱۳۸۳). روان شناسی رفتار انسانی؛ ترجمه خداداد بخشی، تهران: پرشکوه.
- کدیور، پروین (۱۳۸۶). روان شناسی یادگیری؛ تهران: سمت.
- گیج، نیت و دیوید برلایتر (۱۳۷۴). روان شناسی تربیتی؛ ترجمه غلامرضا خوی نژاد، جواد طوریان، حسین لطف آبادی، محمد تقی منشی طوسی و محمد حسین نظری، مشهد: پاژ.

لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی؛ تهران: سمت.

مایر، ریچارد ای. (۱۳۷۶). روان شناسی تربیتی؛ ترجمه محمد نقی فراهانی و عزیزالله تاجیک اسماعیلی، تهران: جهاد دانشگاهی.

مشایخ، فریده. (۱۳۸۰). دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی؛ تهران: سمت.

- sborn, L. M., DeWitt, T. G., First, L. R. & Zenel, J. A. (2005). *Pediatrics*. Philadelphia, PA: Elsevier Science, Mosby, 337–354. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). **Cross-cultural psychology: Research and applications**. New York: Cambridge University Press.
- Brislin, R.W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (Eds.). (1973). **Cross-cultural research methods**. New York: Wiley.
- Carroll, J. B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies**. New York: Cambridge University Press.
- Chen, X. (2000). **Social and emotional development in Chinese children and adolescents: a contextual cross-cultural perspective**. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, 1st edition .229-251.
- Chiu C. Y., Leung A.Y. & Kwan L. (2007). **Language, Cognition, and Culture Beyond the Whorfian Hypothesis**. *Handbook of culture psychology*, Edited by Kitayama, s. & Cohen D. chapter 22, 666-690.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. W. (1971). **The cultural context of learning and thinking**. New York: Basic Books.
- Kim, B. S., Adkinson, D. R., Wolfe, M. M., & Hong, S. (2001). Cultural value similarities and differences among Asian American ethnic groups. **Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology**, 7(4), 343-361.
- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. **Journal of Cross-cultural Psychology**, 33(2), 127-140.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). **Culture: A critical review of concepts and definitions**. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Leskes, A. (2004). **The greater expectations and learning in the new globally engaged academy**. Association of American Colleges & Universities. Retrieved March 15, 2006, from <http://www.greaterexpectations.org>
- Livermore, D. (2009). **Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success** 1st Edition, Kindle Edition.
- Mai, M. (2012). *Leading with Cultural Intelligence*, Saylor Foundation.
- Nelson, K. (1998). **Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind**, Cambridge University Press.
- Olsen, W. (2004). **Triangulation in social research: Qualitative and Quantitative methods can really be mixed**. Retrieved Jan 19, 2009 from <http://www.ccsr.ac.uk/staff/triangulation.pdf>
- Rohlen, T. P. & Letendre, G. K. (Ed.) (1996). **Teaching and learning in Japan**, Cambridge: University Press.
- Sears, W., & Sears, M. (2002). **The successful child. United States of America: Little, Brown and Company**.
- Seely Brown, J. & Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, First Published January 1, **Educational Researcher journal**, <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Serpell, R. (2000). Intelligence and culture. In R. J. Matsumoto, D. (1994). **People: Psychology from a cultural perspective**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Serrat, O. (2017). **Knowledge as Culture in Knowledge Solutions Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance**, Springer.
- Sternberg, R. J. (2000). The holy grail of general intelligence. **Science**, 289, 399–401.

- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. **American Psychologist**, 59, 325–338.
- Sternberg, R. J. (2007a). Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent. **Educational Researcher**, Vol. 36, No. 3, pp. 148–155.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E. L. (2004). Intelligence and culture: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being, **The Royal Society**, 359, 1427–1434
- Sternberg, R. j.(2007b). **Intelligence and culture, Handbook of culture psychology**, Edited by Kitayama, s. & Cohen D. chapter 22, 547-668.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). **What is intelligence?** Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Kaufman J. C. (1998). **Human abilities. Annual Review of Psychology**, 49, 479–502.
- Sung, H. Y. (2007). "The influence of culture on parenting practices of East Asian families and the impact on Emotional Intelligence of order adolescents", The doctoral dissertation, Walden University. Huntington, New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Tomasello, M. (1999). **The cultural origins of human cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). **Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf**. New York: Wiley.