

# استعداد و تیزهوشی فرهنگی: مبانی نظری

دکتر ناصرالدین کاظمی حقیقی

نائب رئیس انجمن علمی کودکان استثنایی ایران و عضو دائمی انجمن بین المللی پژوهش در پرورش و تعالی استعداد (I.R.A.T.D.E)

شیوا مقدم

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی فرهنگی

مفاهیم «استعداد فرهنگی» و «تیزهوشی فرهنگی» اصطلاح‌های بسیار تازه‌ای در تاریخ مطالعات نظری قلمداد می‌گردند. برای نخستین بار در ادبیات تحقیق، در این مقاله، پایه‌های نظری این دو مفهوم، به مثابه یک حیطه بسیار مهم از انواع استعداد بشری تشریح می‌شود.

باید بیان داشت که تاکنون انواع گوناگونی از تیزهوشی کشف و شناسایی شده است؛ کلامی، حرکتی، اجتماعی، هنری و ریاضی، متداول‌ترین آنهاست. مفهوم «تیزهوشی فرهنگی» به تازگی وارد ادبیات تحقیق شده و پیش از این سابقه‌ای نداشته است و برای نخستین بار به طور تلویحی در یک بررسی قوم‌شناختی در کشور «زلاند نو» به کار گرفته شد. (بیوان براون، ۲۰۰۵) اما تا به حال ویژگی‌های روان‌شناختی و مفهومی آن به شایستگی و روشنی کاویده نشده است. از این رو، برای نخستین بار در تاریخ مطالعات و ادبیات تحقیق در این مقاله جنبه‌های روان‌شناختی تیزهوشی فرهنگی به مثابه یک حیطه بسیار مهم از انواع استعداد بشری مورد شرح و تفصیل واقع می‌شود.

اهمیت این نوع تیزهوشی، علاوه بر آن که در کشف و شناسایی یک حوزه مهم از استعداد بشری است، به اهمیت ذاتی مقوله فرهنگ در تمدن بشری نیز مربوط می‌شود. همان گونه که فرهنگ یک قلمرو بسیار مهم و گسترده را در تمدن بشری به خود اختصاص داده است، بخش گسترده‌ای از استعداد‌های بشری نیز متعلق به این نوع استعداد است. بروز رخداد‌های درخشان و پیشرفت‌های چشمگیر فرهنگی در تاریخ بشریت مرهون وجود نخبگان و بزرگانی است که از نبوغ خارق العاده‌ای در حوزه فرهنگ برخوردارند.

چنان که متعاقباً خواهیم دید، نقش استعداد فرهنگی در امر آموزش و پرورش به ویژه مدیریت آموزشی در سطوح گوناگون و در حرفه‌هایی که مستلزم مذاکرات است و نیز در رهبری سطح کلان حایز اهمیت است. استعداد فرهنگی برای جوامع چند فرهنگی نظیر کشور ما اهمیت مضاعف دارد. تقریباً غالب فعالیت‌های شغلی، اقتصادی و اجتماعی در ایران، به ویژه در شهرهای بزرگ، نیازمند وجود این استعداد است.

### مفهوم فرهنگ

از فرهنگ تعاریف گوناگونی شده است. (صالحی امیری، ۱۳۸۷؛ لینتون، ۱۹۴۵؛ کلاکهان و کلی، ۱۹۴۵؛ پارسون، ۱۹۴۹؛ کروبر و کلاکهان، ۱۹۵۲؛ یوزیم و یوزیم، ۱۹۶۳؛ هافتستد، ۱۹۸۴؛ دامن، ۱۹۸۷؛ بانکز و همکاران، ۱۹۸۹؛ لدرچ، ۱۹۹۵) همه تعاریف در مفهوم فرهنگ، کم و بیش بر مؤلفه‌های زیر تأکید می‌ورزند:

- واحد اجتماعی: یک فرهنگ از کوچک‌ترین واحد یعنی خانواده آغاز می‌شود و به واحدهای اجتماعی بزرگ‌تر، گسترش می‌یابد.

- یکپارچگی: فرهنگ از یک بافت و شالوده ترکیب یافته کم و بیش هماهنگی برخوردار است.

- ارزش: در یک فرهنگ باورها، دیدگاه‌ها، عقاید، جهان‌بینی‌ها، هنجارها و ارزش‌های مشترکی وجود دارد.

- گرایش: هر فرهنگی در برگیرنده علایق، رغبت‌ها، آرزوها و آمال و اهداف مشترکی است.  
- الگوهای رفتاری: یک فرهنگ مشتمل بر آداب و رسوم خاصی در زندگی است که در تعامل جمعی به تدریج تقویت می‌یابند و راسخ می‌شوند.

- جامعه‌پذیری: فرهنگ پا به پای جریان و فرایند جامعه‌پذیری شکل می‌گیرد؛ بلکه می‌توان بیان داشت در هسته این فرایند جای دارد.

- اکتساب: یک فرهنگ با یادگیری دانش مشترکی شکل می‌گیرد و از طریق اکتساب، از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابد.

- ماندگاری: فرهنگ از گذشته بر می‌خیزد و معمولاً از ریشه‌های تاریخی برخوردار است و در طول و درازای زمان باقی است.

- هویت: فرهنگ هویت خاصی برای یک جامعه پدید می‌آورد. این هویت جمعی ویژه، علاوه بر اینکه موجب تمایز آن جامعه از سایر جوامع می‌شود، تعامل جامعه مزبور را با جهان خود و دیگر جوامع تعیین می‌کند.

- آثار: هر فرهنگی دستاوردها و آثاری خاص در عرصه‌های گوناگون نظیر اندیشه، هنر و ادبیات، عرضه می‌دارد.

بر این اساس، از «فرهنگ» می‌توان چنین تعریفی ارائه داد:

«فرهنگ مجموعه‌ای کم و بیش هماهنگ و مرکب از ارزش‌ها، نگرش‌ها، گرایش‌ها و الگوهای رفتاری مشترکی است که در میان یک واحد اجتماعی با برخورداری از ریشه‌های تاریخی، کسب

می‌شود و فرایند جامعه‌پذیری و هویت خاص آن جامعه را شکل می‌دهد و آثاری ویژه پدید می‌آورد».

### استعداد فرهنگی

مراد از «استعداد»، شناخت مفاهیم ویژه و طبقه‌بندی آن و یا بروز قابلیت شخصی و انجام ماهرانه یک کار خاص است. (کاظمی و همکاران، ۱۳۸۹)

استعداد مفهومی فراگیرتر و گسترده‌تر از هوش اصطلاحی است و علاوه بر هوش، شامل مهارت نیز می‌شود و حتی در سطح وسیع‌تر برخی ویژگی‌های انگیزشی، عاطفی، نگرشی و شخصیتی را نیز در بر می‌گیرد. بنابراین وقتی در باره استعداد سخن می‌گوییم حد اقل باید به مفاهیم هوش و مهارت توجه کنیم. اگر گفته می‌شود که شخصی در زمینه فرهنگ از استعداد قابل توجهی برخوردار است، بدین معناست که از هوش بالا و یا مهارت برجسته‌ای در این قلمرو بهره‌مندی دارد.

بر اساس «ساختار کروی استعداد و تیزهوشی» (کاظمی، ۱۳۹۳ الف) تیزهوشی سه قلمرو اساسی دارد که مبتنی بر پنج توانایی بنیادین است. سه ظرفیت شناختی (هوش‌های تحلیلی، تجربی و تحصیلی) و دو مهارت (نوسودمندی و وظیفه‌مندی) توانایی‌های بنیادین را تشکیل می‌دهند. این ظرفیت‌ها و مهارت‌ها در تعامل با «زمینه»، «استعداد» نام می‌گیرند. مهم‌ترین زمینه‌هایی که تاکنون کشف شده شامل: حرکتی، کلامی، اجتماعی، هنری و ریاضی است. (کاظمی ۱۳۹۳ ب)

این‌که حوزه «فرهنگ» یک زمینه خالص و بسیط است یا از ترکیب زمینه‌هایی چون کلامی، اجتماعی و هنری حاصل می‌آید، نیاز به بررسی‌های زمینه‌یابی گسترده‌ای دارد.

اما به هر حال توانایی‌های بنیادین مزبور در تعامل با حوزه «فرهنگ» پنج استعداد اساسی را در این قلمرو رقم می‌زنند.

باید توجه داشت بر اساس ساختار یادشده، هر فردی کم‌وبیش به فراخور، بهره‌ای از همه استعداد‌های فرهنگی دارد و چنانچه در هریک از این ظرفیت‌ها و یا مهارت‌ها برجسته‌تر بود، از عهده مقتضیات تخصصی مربوط به آن حوزه بر خواهد آمد.

در این جا به برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های هوشی و مهارتی یک فرد مستعد در حوزه فرهنگ اشاره می‌کنیم.

ذکر این نکته ضروری است که احراز هر یک از این پنج خصیصه (سه ظرفیت و دو مهارت) کفایت می‌کند که یک فرد در قلمرو فرهنگ، مستعد تلقی شود و لازم نیست شخصی در همه این ویژگی‌ها از برجستگی برخوردار باشد.

### الف) خصایص هوشی در قلمرو فرهنگ

فرد مستعد در قلمرو فرهنگ، از لحاظ ظرفیت یادگیری و یا به بیان دقیق‌تر هوش، در یک یا چند زمینه از زمینه‌های ذیل، برجستگی نشان می‌دهد:

- پیشرفت تحصیلی فرهنگی: فرد مستعد در قلمرو فرهنگ، در دوران تحصیل، واحدهای عملی قلمرو فرهنگی را همواره با موفقیت می‌گذراند؛ درک و فهمش در مواد درسی فرهنگی به طور مستمر بهتر می‌شود و می‌کوشد با یادگیری بهتر مواد درسی فرهنگی، دقت عملش را در این حوزه بیشتر کند.

بنابراین، تحصیل و فهم مواد درسی فرهنگی برای افزایش و بهبود دقت عمل در امور فرهنگی است.

- تجربه فرهنگی: فرد مستعد در قلمرو فرهنگ، به طور کلی از تجربه‌پذیری بالایی در این قلمرو بهره‌مند است. هر مسئله مبهم یا پیچیده‌ای در قلمرو فرهنگی، کنجکاویش را تحریک کرده، همه وجود وی را به خود مشغول می‌کند؛ اصرار دارد دانسته‌هایش در قلمرو فرهنگی را تجربه کند و تا چیزی را که در قلمرو فرهنگی می‌داند، تجربه نکند، آرام نمی‌شود و بدون کسب تجربه، آموزه‌های فرهنگی را نمی‌پذیرد. از این رو، برای روشن شدن هر مطلبی در مباحث فرهنگی، دست به تجربه می‌زند.

در تجربه فرهنگی به تحصیل صرف مواد درسی و مفاهیم رسمی فرهنگی اکتفا نمی‌شود؛ بلکه اولویت، یادگیری و دریافت مفاهیم فرهنگی در بوته آزمایش و میدان تجربه به طور مستقیم است. به تعبیر دیگر، در تجربه از عمل برای یادگیری بهره گرفته می‌شود؛ اما در تحصیل، یادگیری برای دقت عمل است.

- تحلیل فرهنگی: فرد مستعد در قلمرو فرهنگ، به سادگی می‌تواند مفاهیم و مباحث فرهنگی را تحلیل و ریشه‌یابی کند و به راحتی از عهده طبقه‌بندی مفاهیم و اصطلاحات تخصصی فرهنگی بر می‌آید و آن طبقه‌بندی‌ها را به شیوه‌های نوینی انجام می‌دهد و برایش آسان است که حتی دسته‌بندی‌های جدیدی از مفاهیم مزبور، ارایه دهد و آنها را سازماندهی کند.

از این رو، در فرایند تحلیل فرهنگی، قطع نظر از مفاهیم رسمی که در جریان تحصیل مواد درسی حاصل شده و یا آنچه در کوشش‌های تجربی مستقیم به دست آمده، سازماندهی مفاهیم فرهنگی مورد تأکید قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، هدف از ریشه‌یابی و دسته‌بندی مفاهیم فرهنگی، سازمان‌یافتگی شناختی مباحث فرهنگی است. در واقع «تحلیل برای سازمان‌یافتگی» انجام می‌گیرد.

بر این پایه، «جنبه هوشی استعداد فرهنگی» چنین تعریف می‌شود: «توانایی پیشرفت تحصیلی در مفاهیم و مباحث فرهنگی و یا سرسختی در تجربه اندوزی آنها و یا سازمان‌یافتگی شناختی آنها بر پایه ریشه‌یابی».

### ب) خصایص مهارتی در قلمرو فرهنگ

فرد مستعد در زمینه فرهنگی از جنبه ویژگی‌های مهارتی حد اقل در یکی از این حوزه‌ها از برجستگی قابل ملاحظه‌ای برخوردار است:

- وظیفه‌مندی فرهنگی: آنچه در زمینه فرهنگی از فرد مستعد در این قلمرو، می‌خواهند به درستی و دقیق انجام می‌دهد؛ اگر وظیفه‌ای در قلمرو فرهنگی برایش تعیین شود، به خوبی از عهده آن بر می‌آید و اساساً مباحث فرهنگی را برای آن یاد می‌گیرد که کارهای فرهنگی را با دقت انجام دهد.

- نوسودمندی فرهنگی: فرد مستعد در قلمرو فرهنگ، برای کارهای نو و تازه در مباحث فرهنگ، جنب و جوش کنجکاوانه‌ای بروز می‌دهد و می‌تواند برای اولین بار طرح‌های سودمندی ارائه دهد که راه حل جدید، آسان و مؤثری برای مسائل دشوار فرهنگی باشد؛ راه انجام هر کاری را در این قلمرو، به سادگی پیدا می‌کند؛ می‌تواند کارهای مربوط به قلمرو مزبور را با شیوه نوین و متفاوتی ارائه دهد؛ در این عرصه توانایی دارد کاری در سطح برجسته انجام دهد. به طور کلی در انجام کارهای سودمند مربوط به قلمرو فرهنگی از توانایی ویژه‌ای برخوردار است.

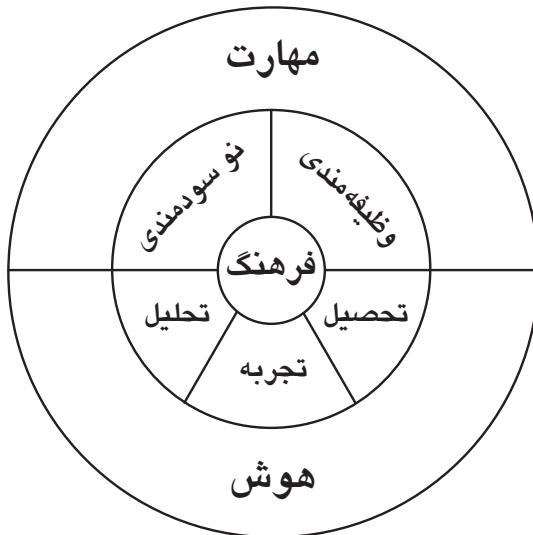
لذا می‌توان از «جنبه مهارتی استعداد فرهنگی» و یا «مهارت فرهنگی» چنین تعریفی ارائه داد: «توانایی انجام کار دقیق و درست در وظایف محوله و یا توانایی انجام کار برجسته و نو مبتنی بر رهکاریابی پویا و کنجکاوانه».

به طور کلی مهارت‌های فرهنگی به سه طبقه از مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های تطبیقی قابل تقسیم‌بندی است.

- مهارت‌های ادراکی: به درجه استقبال افراد از تجربه‌های جدید بستگی دارد. همچنین بالا بودن تحمل افراد در مقابل عدم اطمینان در این حوزه قرار می‌گیرد. مهارت‌های ارتباطی شامل انعطاف پذیری، همدلی و روابط اجتماعی قوی است و سرانجام، مهارت‌های تطبیقی به رفتارهای انطباقی در موقعیت‌های بین فرهنگی با در نظر گرفتن انعطاف پذیری رفتاری اشاره دارد. (مشبکی و راموز، ۱۳۸۵)

بنابراین، منظور از «استعداد فرهنگی»، «توانایی شناخت مفاهیم فرهنگی و یا توانایی انجام

فعالیت فرهنگی» است؛ توانایی شناخت به یکی از شکل‌های «پیشرفت تحصیلی یا سازماندهی شناختی بر پایه ریشه‌یابی و یا سرسختی در تجربه اندوزی مفاهیم و مباحث فرهنگی» نمایان می‌شود و توانایی انجام کار با جلوه «دقت عمل در وظایف محوله و یا کار برجسته نو مبتنی بر رهکاریابی پویا و کنجکاوانه» بروز می‌یابد.



شکل ۱ - ساختار کروی استعداد فرهنگی

«ساختار کروی استعداد فرهنگی» با استنباط از «ساختار کروی استعداد و تیزهوشی» در شکل ۱ نشان داده شده است:

### سازش‌یافتگی فرهنگی و نقد

#### یک اصطلاح

برخی از مؤلفان دچار لغزش شده‌اند و مفهوم «استعداد فرهنگی» را با «جنبه هوشی» آن در هم آمیخته و اصطلاح بی‌پایه «هوش فرهنگی» و سپس، مفهوم «بهره فرهنگی» را به کار برده‌اند.

در ابتدا این اصطلاح از سوی دو فارغ‌التحصیل مدیریت با الهام از دیدگاه‌های نظریه‌پردازان روان‌شناسی در قلمرو هوش (نظیر اشترنبرگ) شکل یافت؛ (آنگ و ون داین، ۲۰۰۸) اما تعریفی که از آن داده شد، هیچ اشاره‌ای به ظرفیت شناختی و توانایی یادگیری ندارد:

«هوش فرهنگی، توانایی یک فرد در راستای سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط‌های فرهنگی جدید که معمولاً با بافت فرهنگی خود فرد نا‌آشناست». (آنگ و ون داین، ۲۰۰۸)

همان‌گونه که دریافت می‌شود «سازگاری موفقیت‌آمیز» به مثابه الگویی رفتاری، یکی از پیامدهای «مهارت وظیفه‌مندی فرهنگی» است؛ در حالی که در این تعریف هیچ نشانه‌ای از جنبه‌های شناختی استعداد فرهنگی دیده نمی‌شود؛ چنان‌که بررسی‌ها نیز گویای آن است که این مفهوم، پدیده‌ای مستقل از توانایی شناختی عمومی (با شاخص ریون) است. (وارد و همکاران، ۲۰۰۹)

از سوی دیگر باید توجه داشت اصطلاح «هوش»، مفهومی تخصصی است که به ظرفیت، توانایی و قابلیت شناخت و یادگیری عمومی انسان اشاره دارد. این مفهوم تخصصی اصیل و استوار روان‌شناختی

نه تنها نمی‌تواند اصطلاحاً در برگیرنده انگیزه و رفتار باشد (چنان که دو مؤلفه اساسی مفهوم به اصطلاح هوش فرهنگی را تشکیل می‌دهند)، بلکه حتی با محتوا و زمینه یادگیری نیز ترکیب نمی‌شود و چنانچه مقصود، ترکیب توانایی یادگیری با «زمینه» باشد، همان‌گونه که پیش از این بیان شد، شایسته است اصطلاح «استعداد» به کار رود.

علاوه بر آن، در نظریه «اشترنبرگ» نیز که خاستگاه مفهوم مزبور است، تصریح شده است که «هوش موفق» به منزله یک چارچوب برای درک مفهوم «سازش یافتگی فرهنگی» قلمداد می‌گردد. (آنگ و ون داین، ۲۰۰۸) افزون بر آن، چنان که متعاقباً بیان خواهد شد، مؤلفه‌های چهارگانه این مفهوم نیز دلالت بر «سازش یافتگی فرهنگی» دارند. در واقع «سازش یافتگی فرهنگی» به عنوان شاخصی از ظرفیت فرهنگی فرد قلمداد شده است. (چنگ، ۲۰۰۷)

بر اساس برخی کاوش‌ها «سازش یافتگی فرهنگی» مشتمل بر سه جنبه از رفتار انسانی است: شناختی، عاطفی و بدنی. هر یک از این شاخص‌ها سهمی منحصر به فرد و مهم در توانایی زبانی-گفتاری ایفاء می‌کنند. (رابرتسون، ۲۰۰۷)

جنبه‌شناختی «سازش یافتگی فرهنگی» به یادگیری و فهم فرهنگ خود و فرهنگ‌های بیگانه اشاره دارد؛ جنبه بدنی به بهره‌گیری از بدن به مثابه یک ابزار زبانی مربوط می‌شود و سرانجام جنبه انگیزشی (یا عاطفی) به هیجانها پیوند می‌یابد.

نظریه پردازان «سازش یافتگی فرهنگی» را مشتمل بر چهار ظرفیت اساسی می‌دانند:

**(الف) انگیزه:** گرایش و اعتماد فرد به کنش مؤثر در تنوع فرهنگی

**(ب) دانش:** معلومات فرد در رابطه با فرایند و چگونگی شکل‌گیری شباهت‌ها و تفاوت‌های

فرهنگی از جنبه‌های کسب و کار، روابط میان افراد، و جنبه‌های زبانی-اجتماعی

**(ج) راهبرد:** پدیدآیی احساسی در خود از تجارب متنوع فرهنگی که شامل آگاهی، طرح‌ریزی و

آزمون‌گری می‌شود.

**(د) کنش‌وری:** ظرفیت انطباق رفتار کلامی و غیرکلامی مناسب با فرهنگ‌های گوناگون

مؤلفه‌های انگیزشی، شناختی، فراشناختی و رفتاری تعابیر دیگری از ظرفیت‌های مزبور هستند.

(آنگ و ون داین، ۲۰۰۸)

همان‌گونه که دریافت شد این مؤلفه‌ها نیز دلالت بر «سازش یافتگی فرهنگی» دارند.

بدیهی است که اصطلاح «هوش» به منزله یک مفهوم روان‌شناختی اصیل و استوار چنان که بیان

شد، نمی‌تواند در برگیرنده مفاهیمی چون انگیزه، راهبرد، کنش‌وری و حتی دانش باشد.

بنابراین شایسته‌تر است از این مفهوم با اصطلاح «سازش‌یافتگی فرهنگی» یاد کرد که از نشانه‌های «مهارت وظیفه‌مندی فرهنگی» است. بررسی‌ها همگی از این پیوند مفهومی حمایت می‌کنند: وجود همبستگی بالا (۰/۸۲) با اصطلاحاً «هوش عاطفی» (وارد و همکاران، ۲۰۰۹) رابطه با عملکرد وظیفه‌ای (رحیم نیا و همکاران، ۱۳۸۸) همبستگی با «سازگاری شغلی» (کیخانزاد و قنادی، ۱۳۹۲). همچنین مطالعات نشان می‌دهند که «تطابق پذیری» و «وظیفه‌مندی» بهترین پیش‌بین‌های «سازش‌یافتگی فرهنگی» قلمداد می‌شوند؛ (مهرداد و همکاران، ۱۳۹۰) به علاوه مقایسه‌های جنسیتی حاکی از آن است که زنان همان گونه که در سازگاری فردی و اجتماعی برجستگی دارند، در این زمینه نیز برجسته‌ترند. (عسکری و روشنی، ۱۳۹۱)

اخیراً به نقش «سازش‌یافتگی فرهنگی» در پیش‌برد فرایند و بروندادهای مربوط به مذاکرات بین‌فرهنگی توجه شده است. با مهار و کنترل توانایی شناختی، جنبه عاطفی، شرح صدر و برونگردی، و نیز تجارب بین‌المللی صد و بیست و چهار مذاکره‌کننده آمریکایی و آسیای شرقی، آشکار شد که فرایند و نتیجه مذاکرات بین فرهنگی به «سازش‌یافتگی فرهنگی» فرد مذاکره‌کننده بستگی دارد. «سازش‌یافتگی فرهنگی» فرد امکان پیش‌بینی قابلیت و ظرفیت وی را در فرایند و دستاورد مذاکره بین‌فرهنگی فراهم می‌آورد. (ایمای و گل‌فاند، ۲۰۱۰)

پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهند که «سازش‌یافتگی فرهنگی» با توانایی مدیران در حل تعارض میان کارمندان همبستگی دارد. (دهنوی و همکاران، ۱۳۹۲) مدیران آموزشی توانمند و متفرد از «سازش‌یافتگی فرهنگی» برجسته‌ای برخوردارند. این مدیران از توانایی و ظرفیت برجسته فرهنگی خویش آگاهی دارند و از این آگاهی برای گسترش تعامل‌های خود با فرهنگ‌های گوناگون به خوبی استفاده می‌کنند. (ناگتان، ۲۰۱۰) «سازش‌یافتگی فرهنگی» با رهبری در سطح جهانی نیز مرتبط است. (مشبکی و تیزرو، ۱۳۸۸) اما به نظر می‌رسد در هر فرد حداقلی از استعداد فرهنگی وجود دارد. به زعم برخی محققان هر شخصی صرف‌نظر از زمینه تحصیلی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی از «سازش‌یافتگی فرهنگی» برخوردار است؛ یعنی می‌تواند تجارب محیطی‌اش و آنچه مربوط به موقعیتش است را تحلیل کند. (الیور و همکاران، ۲۰۱۱)

با این حال، در پی کاربرد اصطلاح بحث برانگیز مزبور، طی دهه گذشته ابزارهایی فراهم آمد و موجی گسترده از پژوهش‌ها صورت گرفت. ولی همان‌گونه که تأکید شد، باید توجه کرد مطالعاتی که با این اصطلاح انجام شده، در واقع بخشی از «مهارت وظیفه‌مندی فرهنگی» است و به جنبه هوشی استعداد فرهنگی ربطی ندارد.



## مفهوم تیزهوشی

درک مفهوم تیزهوشی به مؤلفه‌های بنیادین آن یعنی «هوش»، «استعداد» و «خلاقیت» بستگی دارد. «هوش» به معنای موهبت الهی خاص در فهم موشکافانه تحلیلی است که منجر به نوآوری برجسته شود. «خلاقیت» نیز به معنای پویایی نوپدیدآورانه در طرح، استنباط یا کردار بر پایه توانایی، اندیشه یا نگاه است و مراد از «استعداد» شناخت مفاهیم ویژه و طبقه‌بندی آن همراه با بروز قابلیت شخصی و انجام ماهرانه‌تر یک کار خاص می‌شود. خاص بودن این توانایی ناظر به وجود سرعت و برجستگی عملکرد شناختی در زمینه‌ای ویژه است. «تیزهوشی» ماهیتی «فراگیر و تنوع پذیر» است؛ یعنی پدیده تیزهوشی خاص طبقه، جامعه یا نژاد خاصی نیست و انواع گوناگونی دارد. (کاظمی و همکاران، ۱۳۸۹)

به مفهوم تیزهوشی باید از چشم انداز تئوری‌ها نیز توجه شود. به طور کلی نظریه‌های تیزهوشی را از لحاظ طرز تلقی نسبت به «عامل» می‌توان در سه چشم‌انداز بررسی نمود: الف) عاملی، ب) ترکیبی، ج) تعاملی. (کاظمی، ۱۳۸۹ و ۱۳۹۳ الف)

## چشم‌انداز عاملی

محور و کانون این چشم‌انداز، تأکید بر وجود عامل عمومی است. یعنی هر کنش هوشمندانه مبتنی بر وجود بُعدی است که آن را «هوش عمومی» می‌نامیم. این هوش عمومی می‌تواند متبلور یا جامد باشد؛ یعنی از ظرفیت‌های بالقوه برخوردار است یا از محیط آموخته می‌شود. این عامل عمومی توانایی‌های کلامی و تجسم فضایی را در برمی‌گیرد. در این چشم‌انداز، نظریه‌پردازانی نظیر «ترمن»، «کارول»، «گاردنر»، «تاننبوم» و «گانیه» با الهام از دیدگاه‌های «اسپیرمن» و «کتل» در زمینه هوش، قرار می‌گیرند.

در این میان، سه نظریه «تنوع هوش» از «هوارد گاردنر»، «نظریه ستاره‌ای» از «آبراهام تاننبوم» و «ساختار تمایز تیزهوشی و استعداد» از «فرانکو گانیه» برجسته‌ترند.

«آبراهام تاننبوم» در سال ۱۹۸۳ میلادی دیدگاه خود را از تیزهوشی ارائه داد. با توجه به آنکه استعداد پرورش یافته صرفاً در بزرگسالان وجود دارد، تعریف تیزهوشی باید بر توانایی بالقوه افراد دلالت کند تا آنکه کارکردها یا فرآوریه‌های نظری محقق شده‌ای در قلمروهای عملی نمود یابد. در اثر چنین شرایطی، زندگی اخلاقی، مادی، عاطفی، اجتماعی، هوشی یا زیبایی‌شناختی تقویت می‌گردد. «تاننبوم» یک ساختار ستاره‌ای پنج مؤلفه‌ای را مطرح کرد که دارای چشم‌اندازی روانی و اجتماعی است. به طور کلی این پنج عامل بنیادی، آتیه‌ای خوش را برای زندگی بزرگسالی پرورش یافته، تحقق می‌بخشند:

(۱) هوش عمومی نیرومند، (۲) قابلیت‌های ویژه استثنایی، (۳) تسهیل‌کننده‌های غیرهوشی، (۴) تأثیرهای محیطی و (۵) بخت یا شانس.

از دیدگاه «تانباوم» چهار نوع استعداد پرورش‌یافته وجود دارد: (۱) پیشگامی: افرادی که برای رفع موانع و تنگناها و مسائل در حوزه خود، پیشگام هستند. (۲) تزاید: افرادی که به طرز قابل ملاحظه‌ای به زیبایی محیط آدمی می‌افزایند. (۳) تساهم: افرادی که مهارت‌های خاصی در ارتباط با حوزه‌های تجارت، اقتصاد و مادیات بروز می‌دهند. (۴) استثنایی: افرادی که از مهارت‌های عملی غیرعادی برخوردارند. (تانباوم، ۱۹۹۲؛ اشترنبرگ و دیویدسون، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۵)

در همین سال «هوارد گاردنر» نظریه تنوع هوش را ارائه داد و به وجود ۹ هوش اشاره کرد: کلامی (زبانی)، موسیقی، منطقی-ریاضی، فضایی، جنبشی-بدنی، بین‌فردی، درون‌فردی، طبیعی، وجودی. استنتاج «گاردنر» آن است که یک نوع تیزهوشی بر اساس هر نوع هوش وجود دارد. هریک از این انواع، بسته به نوع هوش، شرایط مفیدی را برای مهارت‌های حل مسئله فراهم می‌آورند و از یک اساس و پایه زیستی (مغز و دستگاه عصبی) در تشخیص برخوردارند. (گاردنر و هاچ، ۱۹۸۹، اشترنبرگ و دیویدسون، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۵)

«گانیه» نیز با ارائه «ساختار تمایز تیزهوشی و استعداد»، یک زمینه آموزش و پرورش را برای نظام‌های ویژه در سراسر جهان از «استرالیا» تا «کانادا» فراهم کرد. وی تیزهوشی را پدیده‌ای ذاتی (با ساختار وراثتی) و مشتمل بر توانایی‌هایی طبیعی فرد (در میان ۱۵ درصد افراد برتر همسالان) می‌داند که غیراکتسابی است. این قابلیت‌ها از سطح متوسط جامعه، بالاتر است و به طور کلی به پنج نوع تقسیم می‌شود: (۱) تیزهوشی عمومی، (۲) خلاقیت، (۳) اجتماعی و عاطفی، (۴) حسی حرکتی و (۵) غیره.

«استعداد» نیز به تعبیر «گانیه» اشاره به توانایی‌ها، مهارت‌ها و عملکرد بالاتر از حد متوسط دارد که در اثر شرایط محیطی و تربیتی شکل می‌گیرد. این حوزه‌ها معمولاً متنوع هستند و بر اساس ملاحظات فرهنگی، اعتقادات و سنت‌ها ارزش‌دهی می‌شوند. از دیدگاه «گانیه» انواع اساسی استعداد از قرار ذیل است: هنری (بصری)، جنبشی و ورزشی، تجارت و بازرگانی، ارتباطات، صنعت، آموزش و پرورش، سلامت، علوم و فناوری، حمل و نقل و ترابری. بنابراین تیزهوشی از طریق «عوامل فردی» (انگیزه، شخصیت و...) و «شرایط محیطی» (مردم، شرایط جغرافیایی و...) تبدیل به «استعداد» می‌شود. «انگیزه» نیز اشاره به تمایلات و علایق دارد. (گانیه، ۱۹۹۱)

### چشم‌انداز ترکیبی

بر اساس این چشم‌انداز، تیزهوشی پدیده‌ای مرکب از مؤلفه‌ها و عناصر خاصی است که در اثر

تجمیع این سازه‌ها شکل می‌گیرد. علاوه بر این، برخی از نظریه‌پردازان نظیر «گیلفورد»، «تورنس»، «ترفینگر»، «مانکس»، «اشترنبرگ» و «رنزولی»، خلاقیت یا فرآوری را نیز در کانون پدیده تیزهوشی قرار می‌دهند. یعنی به زعم آنها خلاقیت و هوش مؤلفه‌های مکمل فعالیت شناختی به شمار می‌آیند. در این چشم‌انداز، سه نظریه بنیادی وجود دارد که بیشتر مورد توجه قرار گرفته است.

«فرانس مانکس» روان‌شناس هلندی در سال ۱۹۸۵ نظریه تعاملی خود را در شکل‌گیری تیزهوشی ارائه داد. به زعم وی، تعامل بین سه عامل شخصیتی - «توانمندی‌های هوشی بالا»، «انگیزه» و «خلاقیت» - و سه عامل اجتماعی - «خانواده»، «مدرسه» و «همگنان» - موجب پدیدآیی تیزهوشی می‌شود. منظور از «توانمندی‌های هوشی بالا» این است که هوش به وسیله بهره هوشی با حد نصاب بالاتر از متوسط سنجیده می‌شود. در این جا بهره هوشی بالای ۱۳۰ در نظر گرفته شده است.

«انگیزه» ترکیبی است که به رفتار نیرو می‌بخشد، گزینش می‌کند و آن را هدایت می‌نماید. انگیزه، داشتن امری ذاتی است که در تأثیر متقابل با محیط قرار می‌گیرد. به این معنا، انگیزه شامل وظیفه‌شناسی، پشتکار، ماجراجویی و آینده‌نگری می‌شود. افراد باید رفتارهای موفقیت‌آمیز را تجربه کنند تا به تصور مثبت‌تر از خود رسیده و برای ادامه راه، انگیزه بیابند.

«خلاقیت» نشانگر توانایی حل مسئله به طور پویا، مستقل و اصیل است. فرد خلاق با برخورداری از استقلال طلبی و برانگیختگی از درون، برای خلق و آفرینندگی استعداد دارد.

سه عامل اجتماعی (خانواده، مدرسه و همگنان) فرصتهای اصلی تأثیر متقابل عوامل، جهت آشنایی و یادگیری از دیگر افراد جامعه است. فرد در انتخاب خانواده خود اختیار ندارد، اما اعضای خانواده یک فرد تیزهوش به علت رابطه تنگاتنگ با وی، بیش از سایر افراد و مراجع می‌توانند او را در جهات گوناگون یاری دهند. تشخیص نوع تیزهوشی فرزند اساسی‌ترین درکی است که خانواده باید از وی به عمل آورد. (مانکس، ۱۹۹۲)

«رابرت اشترنبرگ» در سال ۱۹۸۵ میلادی ساختار سه مؤلفه‌ای خود را ارائه داد که مرکب از سه الگوی تیزهوشی است: (۱) تحلیلی<sup>۶</sup>، (۲) خلاق<sup>۷</sup> (ترکیبی و ۳) عملی<sup>۸</sup>. از آن جا که مردم به ندرت یکی از این الگوهای سه‌گانه را به طور خاص واجد هستند، وی نوع چهارمی را نیز موسوم به «تیزهوشی تعادل‌یافته» (که از ترکیب این سه الگو حاصل می‌آید) پیشنهاد کرد. «اشترنبرگ» هفت حالت ممکن را مورد بررسی قرار داد و نتیجه گرفت که هیچ مدرکی برای موفق بودن افرادی که دو نوع الگو را دارند، در مقایسه با یک الگو یا سه الگو وجود ندارد. در واقع موفقیت شخص، بستگی به تعامل سه عنصر دارد: فرد، آزمون و فرهنگ. از دیدگاه «اشترنبرگ» پنج ملاک برای تیزهوشی وجود

دارد: (۱) تعالی و فضیلت: برتری و تفوق فرد در چند بُعد نسبت به همگان. (۲) نُدرت: وجود مهارتی در سطح عالی در حوزه‌ای خاص که نسبت به همگان بسیار نادر است. (۳) فرآوری: فعالیت‌های فرد باید به برخی فرآوریها یا فرآوری بالقوه منجر شود. (۴) ثبوت: تعالی و برتری فرد باید از طریق یک یا چند آزمون و ابزار معتبر و روا قابل اثبات باشد. (۵) ارزش: تعالی شخصی فرد باید به وسیله خودش یا جامعه‌اش ارزشمند باشد. (اشترنبرگ و دیویدسون، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۵)

بنابراین از دیدگاه «اشترنبرگ»، تیزهوشی یک برتری فرآورانه نادر در حوزه‌ای ارزشمند است که قابل اثبات باشد.

«جوزف رنزولی» در سال ۱۹۸۶ میلادی، «مفهوم سه‌حلقه‌ای تیزهوشی» را ارائه داد. تیزهوشی، بر اساس این ساختار، تعاملی برجسته و پویا از سه شاخه اصلی از خصایص انسانی است: «توانایی بالاتر از سطح متوسط»<sup>۱۵</sup>، سطوح بالایی از خلاقیت، و سطوح بالایی از انجام یک تکلیف یا وظیفه. این مفهوم تأکید می‌کند که تیزهوشان افراد توانمند یا باکفایتی برای پرورش و کاربرد این ترکیب از خصایص در یکی از حیطه‌های ارزشمند در عملکرد انسانی هستند. تأکید ویژه الگوی «رنزولی»، بر ماهیت پرورش رفتارهایی نظیر خلاقیت و انجام وظیفه است. «رنزولی» ابتدا، تیزهوشی را به دو قلمرو وسیع تقسیم می‌کند: نخست، تیزهوشی اصطلاحاً تحصیلی<sup>۱۶</sup> که با موفقیت گسترده در آزمون‌های رسمی و یادگیری درسی توصیف می‌شود. این‌طور نیست که سطح همبستگی بالایی میان نمرات هوشی و عملکرد مدرسه‌ای این گروه وجود داشته باشد. دوم، تیزهوشی خلاق و مولد که به حیطه فعالیت فرد از جنبه‌های ابتکار، اصالت و فرآوری طرح‌های نو مربوط می‌شود. معمولاً میان این دو حیطه، تعامل وجود دارد. «رنزولی» حیطه نخست را «تعهد» یا «وظیفه»<sup>۱۷</sup> و دومی را «خلاقانه- فرآور»<sup>۱۸</sup> می‌نامد. این دو حیطه با یک حلقه، تحت عنوان «توانایی بالاتر از متوسط»، متعادل می‌شوند. توانایی بالای متوسط با خلاقیت بدون وجود تعهد و وظیفه، منجر به فرآوری و تولید نمی‌شود و نیز توانایی بالای متوسط با تعهد و وظیفه بالا (به تنهایی) به ابتکار، اصالت یا مفاهیم بدیع و یا فرآوریها منجر نمی‌شود. «رنزولی» در نظریه سه‌حلقه‌ای، «تعامل» میان تعهد و انجام وظیفه، توانایی بالای متوسط و خلاقیت را تیزهوشی می‌داند. این تعامل به حیطه‌های عملکرد خاص و عمومی منجر می‌گردد. حیطه عملکرد عمومی به ریاضیات، هنرهای بصری، علوم فیزیکی، فلسفه، علوم اجتماعی، حقوق، مذهب، هنرهای کلامی و زبانی، علوم زیستی، موسیقی و هنرهای حرکتی اشاره دارد و حیطه عملکرد خاص ناظر به فضانوردی، فیلم‌سازی، آهنگ‌سازی، الکترونیک، شیمی، طراحی شهری و نظیر آنها است. (رنزولی،

خلاصه آنکه به نظر می‌رسد نظریه‌های اساسی تیزهوشی در یک جمع بندی کلی بر وجود نکات ذیل تأکید دارند:

(الف) ظرفیت شناختی بالاتر از سطح متوسط که برآیند یک نظام تحولی است.

(ب) عامل عمومی یا تعامل میان چند مؤلفه

(ج) دربرگیری استعداد

(د) همپوشی تیزهوشی با خلاقیت یا امکان همراهی با آن

(ه) تنوع، چندگانگی یا چند وجهی بودن پدیده تیزهوشی

(و) پرورش‌پذیری پدیده تیزهوشی (کاظمی، ۱۳۸۹)

### چشم‌انداز تعاملی

بر اساس این چشم‌انداز، تیزهوشی پدیده‌ای متعامل است که در اثر تعامل میان ظرفیت‌های شناختی عمومی برجسته با زمینه‌های محتوایی (به منزله مظلوف) پدید می‌آید و شکل می‌گیرد. به تعبیر دیگر تعامل میان عوامل عمومی و اختصاصی هوش در سطح برجسته، تیزهوشی را فراهم می‌آورد. از این رو، تیزهوشی نه محدود به تعدادی عوامل (عمومی) می‌شود و نه در اثر ترکیب و تجمیع مجموعه‌ای از عوامل شکل می‌گیرد.

تنها نظریه‌ای که در این چشم‌انداز و مکتب، ارایه گردیده، «ساختار کروی استعداد و تیزهوشی» است. (کاظمی، ۱۳۹۳ الف)

بر اساس این ساختار، سه قلمرو اساسی تیزهوشی شامل «پیشرفتگی»، «آفرینندگی» و «سازماندهی» است:

«پیشرفتگی» به معنای توانایی استثنایی ویژه بالقوه در یادگیری و گیرایی پیشرفته، تیز با سرعت بالا، پیگیری دقیق، بهبود درک و فهم در ماده درسی و آموزشی، انجام کار با دستیابی به مهارت یا دانش، مهارت ذاتی خاص در یک زمینه، طراحی راه حل جدید یا ابتکار چیز نو و یا کار جدید که برای بهبود زندگی سودمند است.

«آفرینندگی» یعنی توانایی و احساس نیرومندی شدید برای نوپدید آوری، حل مسئله از طریق تجربه کنجکاوانه و فعال یک اندیشه بزرگ هیجان‌انگیز که به یافتن راه جدید در انجام کارهای نو منجر می‌شود.

«سازماندهی» به موهبت خدادادی در توانایی درک، یادگیری، شناخت مفاهیم، تجزیه و تحلیل، ریشه‌یابی، موقعیت‌سنجی، طبقه بندی مفاهیم، انجام کار در سطح برجسته با پیدا کردن راه انجام آن،

اشاره دارد.

«قلمرو تیزهوشی» در تعامل با «زمینه»، نوع تیزهوشی را شکل می‌دهد. مهم‌ترین زمینه‌هایی که تاکنون کشف شده شامل: حرکتی، کلامی، اجتماعی، هنری و ریاضی است.

بنابراین «قلمرو تیزهوشی» صرفاً با «زمینه» تحقق می‌یابد و متقابلاً «زمینه تیزهوشی» با «قلمرو» معنا می‌گیرد. به عبارت دیگر، اصطلاحاتی نظیر «تیزهوشی آفرینندگی (خلاقیت)» به طور مطلق بدون توجه به «زمینه»، تحقق ندارد؛ چنانچه «تیزهوشی هنری» با نادیدگی «قلمرو» مبهم و بی‌معناست.

لذا این پنج زمینه در تعامل با سه قلمرو، پانزده نوع تیزهوشی را رقم می‌زند؛ مانند «تیزهوشی پیشرفتگی حرکتی»، «تیزهوشی آفرینندگی حرکتی» و «تیزهوشی سازماندهی حرکتی» و ... بدیهی است با کشف سایر زمینه‌ها، انواع تیزهوشی‌ها گسترش می‌یابند.

باید توجه کرد که هر فرد مستعدی در یک «زمینه»، کم و بیش در همه قلمروهای سه‌گانه بهره‌ای دارد؛ چنانچه به سطح برجسته‌ای (بسته به حد اقل بهره هوشی لازم) در آن قلمرو نایل آید، از آن نوع تیزهوشی برخوردار است و ممکن است به طور ترکیبی در دو و یا حتی هر سه قلمرو برجستگی داشته باشد.

وضعیت ترکیبی مزبور ممکن است در زمینه‌ها نیز رخ دهد؛ یعنی فرد مستعدی یافت شود که در دو یا چند زمینه از برجستگی برخوردار باشد؛ مثلاً دارای «تیزهوشی آفرینندگی حرکتی» و «تیزهوشی پیشرفتگی کلامی» و «تیزهوشی سازماندهی اجتماعی» و «تیزهوشی آفرینندگی ریاضی» و «تیزهوشی سازماندهی هنری» باشد. (کاظمی، ۱۳۹۳ ب)

علاقه‌مندان می‌توانند برای مطالعه و بررسی تفصیلی به مقالات «ساختار گروه استعداد و تیزهوشی» و «بررسی زمینه‌یابی استعداد و تیزهوشی» مراجعه نمایند.

### تیزهوشی فرهنگی

چنان که پیش از این بیان گردید، اصطلاح «تیزهوشی فرهنگی» برای نخستین بار در سال ۲۰۰۵ میلادی به کار رفت که اصطلاحاً به «توانایی استثنایی در جنبه‌های فرهنگی گوناگون نظیر هنر، موسیقی، هنرهای دستی، زبان، سنت‌ها و آداب و رسوم» تعریف شده است. این توانایی با دانش‌ها، مهارت‌ها و برخی ویژگی‌های شخصیتی (مانند روحیه همیاری، مهمان‌نوازی و ...) نیز ملازمت دارد. (بیوان براون، ۲۰۰۵)

از جنبه‌های مثبت این تعریف، آن است که تیزهوشی به مثابه یک اصطلاح گسترده دربرگیرنده ویژگی‌های غیر شناختی است؛ اما محدودیت اساسی تعریف مزبور، ابهام در ماهیت «توانایی استثنایی»

است؛ به روشنی آشکار نشده که چه نوع توانایی از توانایی‌های بنیادین در این نوع تیزهوشی مورد نظر است.

بر پایه «ساختار کروی استعداد و تیزهوشی» در چشم انداز تعاملی (کاظمی، ۱۳۹۳ الف) «سه قلمرو تیزهوشی» در تعامل با زمینه فرهنگی، سه تیزهوشی فرهنگی را شکل می‌دهند که نظیر آنچه در باره استعدادهای فرهنگی بیان شد، با یکدیگر مانعاً الجمع نیستند.

در این جا ویژگیهای بالینی سه قلمرو تیزهوشی فرهنگی نیز به اجمال بیان می‌گردد:

- پیشرفتگی فرهنگی: توانایی استثنایی ویژه و بالقوه در یادگیری مباحث فرهنگی دارد و گیرایی پیشرفته‌ای در این زمینه نشان می‌دهد، دریافت تیز با سرعت بالا، پیگیری دقیق، بهبود درک و فهم در مواد درسی و آموزشی فرهنگی، انجام کار با دستیابی به مهارت یا دانش، مهارت ذاتی خاص در این زمینه، طراحی راه حل جدید یا ابتکار چیز نو و یا کار جدید که برای بهبود زندگی در قلمرو فرهنگ، سودمند است.

تیزهوشان فرهنگی از نوع «پیشرفتگی فرهنگی»، مدارج تحصیلات رسمی در حوزه فرهنگ را به سادگی تا بالاترین سطوح کسب می‌کنند و در انجام وظایف و مسؤولیت‌های فرهنگی خطیر که ذاتاً اقتضای نوآوری نیز دارند، بسیار ورزیده‌اند.

- آفرینندگی (خلاقیت) فرهنگی: از توانایی و احساس نیرومندی شدید برای نوپدید آوری در قلمرو فرهنگی برخوردار است؛ از طریق تجربه کنجکاوانه و فعال یک اندیشه بزرگ هیجان انگیز در حیطه فرهنگی به حل مسئله در این عرصه می‌پردازد که به یافتن راه جدید در انجام کارهای نو در حوزه مزبور منجر می‌شود.

با استنباط از «پارادیم شش وجهی خلاقیت»، در وحله نخست، شش عامل بنیادین زمینه آفرینندگی فرهنگی را تشکیل می‌دهند: آمادگی فردی، اندیشه، تجربه، تحرک، بازخورد و بهره‌گیری از محیط. اما سپس با یکپارچگی و سازمان یافتگی آنها، عامل هفتمی شکل می‌گیرد که به بروز آفرینندگی فرهنگی می‌انجامد. این عامل هفتم «هیجان اندیشه در حیطه فرهنگ» نام می‌گیرد. «هیجان اندیشه» به نوبه خود، مرکب از دو قلمرو کلی است: «پویایی» و «بیتابی». (کاظمی، ۱۳۹۱؛ کاظمی، ۲۰۰۸؛ ۲۰۰۷؛ کاظمی و کاظمی، ۲۰۱۴)

بنابراین «تیزهوشان خلاق در قلمرو فرهنگ» در کسب تجارب بزرگ فرهنگی که مستلزم نیرومندی فردی است، حل مسایل فرهنگی که ماهیت اکتشافی دارند، جامع نگری برای استنباط مفاهیم بدیع فرهنگی، نو پدیدآوری در اندیشه و نظر، آرایه طرح‌های نو و نیز انجام نوکارآوری‌های فرهنگی از برجستگی

برخوردارند.

- سازماندهی فرهنگی: از موهبت خدادادی در توانایی درک و شناخت فرهنگی و مفاهیم آن برخوردار است؛ مباحث فرهنگی را تجزیه و تحلیل و ریشه‌یابی می‌کند؛ مفاهیم فرهنگی را به شیوه‌های گوناگون یکپارچگی می‌بخشد؛ یک موقعیت فرهنگی را می‌سنجد؛ و کارها و فعالیت‌های فرهنگی را در سطح برجسته با پیدا کردن راه آن، انجام می‌دهد.

کسانی که از این نوع تیزهوشی فرهنگی برخوردارند، در ظرفیت نقد، ارزشیابی، نظریه‌پردازی و مکتب‌آفرینی فرهنگی در سطح برجسته‌ای جای می‌گیرند.

بنا بر این از «تیزهوشی فرهنگی» می‌توان این تعریف مفهومی را ارائه داد:

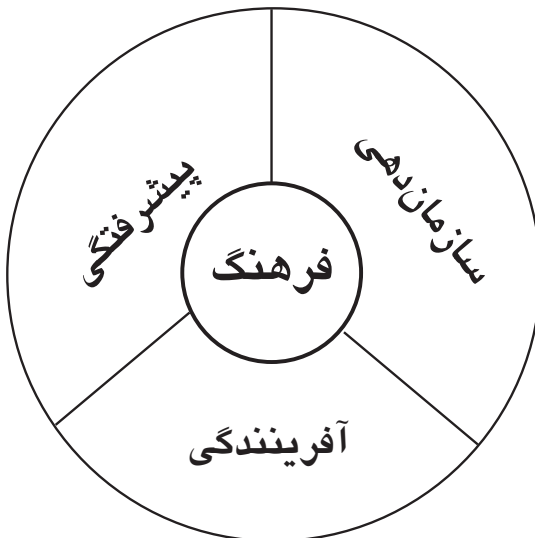
«تیزهوشی فرهنگی» به مثابه یک پدیده تنوع‌پذیر فراگیر «توانایی استثنایی خدادادی در یادگیری دقیق و پیگیرانه مواد درسی فرهنگی همراه با مهارت ذاتی خاص و نوکارآوری سودمند فرهنگی و یا پویایی

نوپدیدآورانه در طرح، استنباط یا کارکرد در قلمرو فرهنگ و یا توانایی یکپارچه‌سازی مفاهیم فرهنگی و رهکار‌یابی توأم با برجستگی کارکرد در این حیطه» است.

«قلمروهای سه‌گانه تیزهوشی فرهنگی» با استنباط از «ساختار کروی استعداد و تیزهوشی» در شکل ۲ نشان داده شده است.

### جمع بندی

چنان که ذکر شد، مفاهیم «استعداد فرهنگی» و «تیزهوشی فرهنگی» صرف نظر از آنکه مفاهیمی بسیط (تک



شکل ۲ - قلمروهای سه‌گانه تیزهوشی فرهنگی

زمینه‌ای) و یا ترکیبی (مرکب از دو یا چند زمینه) باشند، به مثابه یک حیطه بسیار مهم از انواع استعداد بشری اصطلاحهای بسیار تازه‌ای در تاریخ مطالعات نظری قلمداد می‌گردند.

بهره‌گیری از این ظرفیتهای درخشان بشری بستگی به روشنی و استواری مفاهیم و مبانی نظری

در دو حوزه دارد:

**الف)** توجه به انواع پنج‌گانه استعداد‌های فرهنگی و انواع سه‌گانه تیزهوشی فرهنگی.



«سازش‌یافتگی فرهنگی» به عنوان شاخصی از مهارت «وظیفه‌مندی فرهنگی»، سهم عمده‌ای در سازگاری محیطی و انجام مسؤولیت‌های فرهنگی ایفا می‌کند و در واقع شناخته‌شده‌ترین مؤلفه از مؤلفه‌های پنج‌گانه استعداد فرهنگی است.

شایسته است علاوه بر «سازش‌یافتگی فرهنگی»، سایر شاخصهای «وظیفه‌مندی فرهنگی» نیز بررسی شوند. این در حالی است که شاخصهای انواع دیگر استعدادهای فرهنگی (نوسودمندی، پیشرفت تحصیلی، تحلیل و تجربه در قلمرو فرهنگ) هنوز استنباط نگردیده‌اند.

تاکنون شاخص‌های قلمروها یا انواع سه‌گانه تیزهوشی فرهنگی نیز شناسایی نشده‌اند و این امر نیازمند کاوش‌ها و تلاش‌های تخصصی گسترده‌ای و مستمری است.

(ب) تعیین حیطه‌های فرعی مقوله فرهنگ بر اساس تعاریف مفهومی آن مانند حیطه ارزش‌ها، حیطه گرایش‌ها، حیطه آداب و رسوم، حیطه زبان‌ها و گویش‌ها و ...

بدیهی است که روشنی و استواری مبانی نظری مزبور، راه را برای پی‌ریزی روشهای تشخیص و ابزارهای مناسب هموار می‌کند و از سوی دیگر زمینه‌های پرورش انواع استعداد و تیزهوشی فرهنگی را فراهم می‌آورد.

### یادداشت‌ها

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1- Cultural intelligence | 10-Rarity                               |
| 2- Scarcity talents      | 11- Productivity                        |
| 3- Surplus talents       | 12- Demonstrable                        |
| 4- Quota talents         | 13- Value                               |
| 5- Anomalous talents     | 14- Three-ring conception of giftedness |
| 6- Analytic              | 15- Above average ability               |
| 7- Creative              | 16- Schoolhouse giftedness              |
| 8- Practical             | 17- Task commitment                     |
| 9- Excellence            | 18- Creative productive giftedness      |

### منابع

- دهنوی فریبا و همکاران (۱۳۹۲) نقش هوش فرهنگی مدیران در توان حل تعارض کارکنان، دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، سال دوم، شماره ۳
- رحیم نیا، فریبرز، مرتضوی، دلارام، طوبی (۱۳۸۸) بررسی میزان تأثی هوش فرهنگی بر عملکرد وظیفه‌ای مدیران، مدیریت فردا، سال ۸ شماره ۲۲، ۶۷-۷۸
- صالحی امیری، سید رضا (۱۳۸۷) مبانی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی، پژوهشکده استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، صفحه ۲۸

عسگری، پرویز؛ روشنی، خدیجه (۱۳۹۱) مقایسه هوش فرهنگی، هوش هیجانی، سازگاری فردی-اجتماعی دانشجویان زن و مرد دانشگاه آزاد اسلامی اهواز، فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، سال سوم، شماره دوازدهم

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۸۹) بررسی رابطه هوش و واکنش‌های هیجانی با جلوه‌های خلاقیت در دانش‌آموزان تیزهوش (رساله دکتری) واحد علوم و تحقیقات، صفحات ۲۱-۲۷  
 کاظمی حقیقی، ناصرالدین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ خوش خلق، ایرج، یزدانی پژوه، مریم (۱۳۸۹) بررسی مبانی نظری نخبگی، پژوهشگاه آموزش و پرورش (به سفارش شورای عالی آموزش و پرورش) صفحات: ۱۶۲-۱۶۷ و ۲۱۰

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۹۱)؛ روان‌شناسی خلاقیت (در مجموعه متون آموزشی طرح شهاب: شناسایی و هدایت استعداد‌های برتر) (نگاشت نخست)، بنیاد ملی نخبگان، صفحات ۱۱۷-۱۶۳

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۹۳ الف) ساختار گروه استعداد و تیزهوشی دوفصلنامه علمی و پژوهشی استعداد (زیر چاپ)

کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۹۳ ب) بررسی زمینه‌یابی در استعداد و تیزهوشی دوفصلنامه علمی و پژوهشی استعداد (زیر چاپ)

کیخانزاد، مهین؛ قنادی، سوزان (۱۳۹۲) بررسی رابطه بین هوش فرهنگی با سازگاری شغلی و اعتماد سازمانی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۱۵، ۱۱۴-۱۲۸  
 مشبکی اصغر، راموز، نجمه (۱۳۸۵) هوش فرهنگی: اکسیر موفقیت مدیران در کلاس جهانی، چهارمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت

مشبکی اصغر؛ تیزرو، علی (۱۳۸۸) تأثیر هوش هیجانی و هوش فرهنگی بر موفقیت رهبران در کلاس جهانی، پژوهش‌های مدیریت، سال دوم شماره سوم، ۵۳۰-۷۳

مهرداد، حسین؛ قدم پور، عزت‌الله؛ جعفری، حسن علی (۱۳۹۰) بررسی ویژگی‌های شخصیتی و هوش فرهنگی کارکنان سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری استان لرستان، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره پیاپی ۵، ۸۱-۱۰۱

Ang, Soon & Van Dyne, Linn (2008) Handbook of cultural intelligence: Theory measurement and application, Hardcover (chapters: 1&24)

Banks, J.A., Banks, & McGee, C. A. (1989). Multicultural education, Need-

ham Heights, MA: Allyn & Bacon

Bevan-Brown, Jill (2005). Providing a culturally responsive environment for gifted Maori Learners, *International Education Journal*, 6(2),150-155

Cheng, Li-Rong Lilly (2007) Cultural Intelligence (CQ): A quest for cultural competence, *Communication Disorders Quarterly*, V29.N1.P36-42

Damen, L. (1987). Culture Learning: The fifth dimension on the language classroom. Reading, MA: Addison-Wesley

Earley, P.C. and Ang, S. (2003) Cultural intelligence: individual interactions across cultures. *Stanford Business Books*: Stanford

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.Washington

Gardner, Howard & Hatch, Thomas (1989). Multiple intelligences go to school; Educational Researcher; *American Educational Research Association*, Vol. 18, No. 8 p. 6

Gonzalez, Virginia; And Others (1996) Identifying gifted bilingual hispanic kindergartners with alternative sociocultural dual language assessments.

Hofstede, G. (1984). National cultures and corporate cultures. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.

Imai, Lynn; Gelfand, Michele J.( 2010) *The culturally intelligent negotiator*. The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes, organizational behavior and human decision processes, V.112 ,N2 P83-98

Kazemi Haghighi, Nasseroddin (2007).The hexahedral paradigm of creative personality: "A review of sixty years of literature for the 21st century," World Council for Gifted and Talented Children, *17th Biennial World Conference*.

Kazemi Haghighi, Nasseroddin (2008). Educational directions in the hexahedral paradigm of creativity, ICEC Conference: *Excellence in Education*

2008, 248-268

Kazemi Haghghi, Nasseroddin & Kazemi Haghghi, Ahmad reza (2014). Economic creativity development, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, Volume 4, Issue 1, 51-70

Kluckhohn, C., & Kelly, W.H. (1945). The concept of culture. In R. Linton (Ed.) *The Science of Man in the World Culture*, New York. pp. 78-105

Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*. papers 47

Lederach, J.P. (1995). Preparing for peace: Conflict transformation across cultures. Syracuse, NY: *Syracuse University Press*.

Linton, R. (1945). The cultural background of personality. New York.

“A culture is a configuration of learned behaviors and results of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a particular society” P. 32

Monks, Franz (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Franz J. Monks and Willy Peters (Eds) *Talent for the Future* (pp. 191-202) Van Gorcum & Comp B.V.

Naughton, Whitney Michelle (2010) *Do highly effective principles also have high levels of cultural intelligence?* ProQuest LLC, Ed.D. *Dissertation, University of La Verne*

Oliver, Esther; de Botton, Lena; Soler, Marta; Merrill, Barbara (2011) Cultural intelligence to overcome educational exclusion, *Qualitative Inquiry*, V17 N3 P.267-276

Parson, T. (1949) *Essays in sociological theory* Glencoe.

Renzulli, Joseph S. (1998). The Three-Ring Conception of Giftedness, In Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield center, CT: *Creative Learning Press*.

Robertson, Shari A. (2007) *Got EQ?: Increasing cultural and clinical com-*

petence through emotional intelligence. *Communication Disorders Quarterly*.

Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. In Frances Degen Horowitz & Marion O'Brien (Eds) *The gifted and talented (37-70)*. American Psychological Association.

Sternberg, Robert J. and Davidson, Janet E. (2005). *Conceptions of giftedness*, Second edition; Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104-133.

Useem, J., & Useem, R. (1963). *Human Organizations*, V22(3)

Ward, Colleen; Fischer, Ronald; Lam, Fara Sheyna Zaid; Hall, Leonie (2009) The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a self-report measure of cultural intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, V69 N1 P85-105