فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران، شماره ۴۷، پاییز ۱۴۰۵

Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences, (47), 2026

تحول مفهوم هوش در گذر زمان: مروری نقادانه بر نظریه‌های هوش از بینه تا نظریه هوش موفق استرنبرگ

The Evolution of the Concept of Intelligence Over Time: A Critical Review of Intelligence Theories from Binet to Sternberg's Theory of Successful Intelligence

سهیلا خالقی تبار*

استادیار گروه روانشناسی، واحد پرند، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Soheila Khaleghi Tabar

Assistant Professor, Department of Psychology, Parand Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Email: Khaleghi.ta@gmail.com

چکیده

مفهوم هوش از آغاز شکل‌گیری روان‌شناسی علمی تاکنون دستخوش تغییرات گسترده‌ای شده است. هدف پژوهش حاضر، مرور نقادانه روند تحول نظریه‌های هوش و بررسی جایگاه نظریه هوش موفق استرنبرگ در تبیین عملکرد هوشمندانه در موقعیت‌های واقعی زندگی است. روش: پژوهش حاضر از نوع مرور روایتی تحلیلی–نقادانه است. بدین منظور، آثار کلاسیک و پژوهش‌های معاصر مرتبط با تحول مفهوم هوش، با تأکید بر نظریه‌های روان‌سنجی، شناختی، بافتی و نظریه هوش موفق بررسی و از نظر مفهومی مقایسه شدند. یافته‌ها: بررسی ادبیات نشان داد که مفهوم هوش از تأکید اولیه بر سنجش توانایی‌های شناختی و عامل عمومی، به سوی دیدگاه‌هایی حرکت کرده است که نقش فرایندهای شناختی، فرهنگ، خلاقیت، کاربرد دانش و عملکرد در موقعیت واقعی را برجسته می‌کنند. نظریه هوش موفق استرنبرگ با تأکید بر توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی و در صورت‌بندی‌های متأخر با توجه بیشتر به خرد، تلاش می‌کند میان توانایی شناختی و عملکرد هدفمند در بافت واقعی پیوند برقرار کند. در عین حال، محدودیت‌هایی مانند دشواری عملیاتی‌سازی و سنجش برخی مؤلفه‌ها و همپوشانی مفهومی میان آن‌ها همچنان مطرح است. نتیجه‌گیری: سیر تاریخی نظریه‌های هوش نشان می‌دهد که هیچ رویکرد واحدی به‌تنهایی همه ابعاد رفتار هوشمندانه را توضیح نمی‌دهد. نظریه هوش موفق، به‌ویژه در صورت‌بندی‌های متأخر، چارچوبی برای بررسی تعامل توانایی، فرد،

Abstract

The concept of intelligence has undergone substantial changes since the emergence of scientific psychology. The present study critically reviews the evolution of theories of intelligence and examines the place of Sternberg's theory of successful intelligence in explaining intelligent functioning in real-life contexts. Method: This study employed a critical narrative review. Classical works and contemporary studies concerning the evolution of intelligence, psychometric, cognitive and contextual approaches, and successful intelligence were examined and compared conceptually. **Findings:** The literature indicates a shift from an initial emphasis on the measurement of cognitive abilities and general intelligence toward approaches that also consider cognitive processes, context, creativity, practical application, and performance in real-world situations. Successful intelligence emphasizes analytical, creative, and practical abilities and, in its augmented formulation, a stronger role for wisdom. However, challenges remain concerning the operationalization and measurement of some components and their conceptual overlap. **Conclusion:** The historical development of intelligence theories suggests that no single approach fully explains intelligent behavior. Successful intelligence provides a useful framework for examining the interaction between abilities and goal-directed performance in context, while its empirical and cross-cultural validity requires further

تکلیف و موقعیت فراهم می‌کند؛ با این حال، اعتبار تجربی و بین‌فرهنگی آن همچنان به پژوهش‌های بیشتر نیاز دارد.

واژه‌های کلیدی: هوش، هوش موفق، استرنبرگ، نظریه‌های هوش، تفکر خلاق، تفکر تحلیلی، تفکر عملی.

investigation. **Conclusion:** Given the complexities of contemporary life and rapid scientific and technological changes, the theory of successful intelligence can provide a suitable framework for redefining intelligence in the present era. In addition to cognitive abilities, this theory emphasizes the practical application of knowledge, creativity, adaptation to the environment, and wisdom, and has a high capacity for use in educational systems. It should also be noted that with the rapid changes occurring in today's societies and the complexities that arise in human life, we will witness newer changes in the field of intelligence in the future.

Keywords: intelligence, successful intelligence, Sternberg, theories of intelligence, creative thinking, analytical thinking, practical thinking.

نوع مقاله: پژوهشی **دریافت:** مرداد ۱۴۰۵ **پذیرش:** مهر ۱۴۰۵

مقدمه

هوش از جمله سازه‌هایی است که همواره در مرز میان اندازه‌گیری تجربی و تبیین نظری قرار داشته است. از نخستین تلاش‌های روان‌سنجی برای کمی‌سازی توانایی‌های ذهنی تا رویکردهای چندبعدی معاصر، مفهوم هوش دستخوش بازتعریف‌های پی‌درپی شده است. در آغاز قرن بیستم، تمرکز اصلی پژوهشگران بر سنجش تفاوت‌های فردی و استخراج عامل عمومی هوش بود (استرنبرگ،۲۰۰۸) این رویکرد که بعدها در قالب مدل‌های سلسله‌مراتبی بسط یافت، هوش را به‌مثابه ظرفیت عمومی شناختی در نظر می‌گرفت که زیربنای عملکردهای ذهنی گوناگون است (کارول[1]،۱۹۹۳).

با این حال، از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، انتقادهایی نسبت به تقلیل هوش به یک عامل عمومی افزایش یافت. پژوهشگران شناختی و تحولی نشان دادند که عملکرد هوشمندانه نه‌تنها وابسته به ساختار شناختی، بلکه متأثر از بافت فرهنگی، تجربه، خلاقیت و سازگاری است (استرنبرگ[2]،۲۰۰۸). در دهه‌های اخیر نیز پژوهش‌های عصب‌روان‌شناختی و مطالعات بین‌فرهنگی بر پیچیدگی چندسطحی این سازه تأکید کرده‌اند (استرنبرگ، ۲۰۲۱).

در این میان، نظریه هوش موفق که توسط استرنبرگ مطرح شد، کوششی برای گذار از رویکرد صرفاً ساختارمحور به رویکردی کارکردی‌تر تلقی می‌شود. در این چارچوب، هوش موفق به توانایی فرد برای دستیابی به اهداف خود در بافت اجتماعی–فرهنگی، با بهره‌گیری از نقاط قوت و اصلاح یا جبران نقاط ضعف و از طریق ترکیبی از توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی مربوط می‌شود (استرنبرگ،۲۰۲۰). در صورت‌بندی‌های جدیدتر، توجه به عملکرد واقعی و موانعی که در موقعیت‌های روزمره بر استفاده از توانایی‌ها اثر می‌گذارند، این بحث را از سطح «توانمندی» به سطح «عملکرد» گسترش داده است (استرنبرگ،۲۰۲۵).

با وجود گستردگی ادبیات نظری، هنوز شکاف‌هایی در تحلیل تحولی این نظریه‌ها و مقایسه نقادانه آن‌ها وجود دارد. بسیاری از مرورها صرفاً توصیفی‌اند و کمتر به بررسی سیر تحول مفهومی و پیامدهای نظری آن پرداخته‌اند. مقاله حاضر در پی آن است که با رویکردی تحلیلی، این خلأ را پوشش دهد.

[1] Carroll

[2] Sternberg

بر همین اساس، با توجه به تغییرات سریع جامعه و پیچیدگی‌های زندگی معاصر، ضرورت بررسی و تحلیل نقادانه نظریه‌های هوش و تطبیق آن‌ها با نیازهای روز، بیش از پیش احساس می‌شود. هدف این پژوهش، مرور و تحلیل نقادانه تحولات نظریه‌های هوش از بینه و سیمون تا استرنبرگ، و شناسایی جنبه‌های کاربردی آن‌ها در آموزش و توسعه توانایی‌های فردی است.

همچنین، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش ها است:

۱- تغییرات هوش در گذر زمان چطور بوده است؟

۲- آیا تعاریف مطرح شده از هوش در گذشته، می تواند پاسخگوی بشر در عصر کنونی باشد؟

۳- جنبه های مهم و تاثیرگذار در هوش، با توجه به نیاز بشر امروزی، چه می تواند باشد؟

۴- کدام نظریه، کارکرد هوش در زندگی امروزی را مناسب تر بیان کرده است؟

روش شناسی

این پژوهش از نوع مرور روایتی تحلیلی–نقادانه است. آثار کلاسیک حوزه نظریه‌های هوش و پژوهش‌های معاصر، به‌ویژه مطالعات منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۵، بررسی شدند. منابع از پایگاه‌های علمی معرفی‌شده در نسخه اولیه مقاله، شامل SID، ScienceDirect، Web of Science، Scopus و Magiran، بر اساس ارتباط مفهومی با تحول نظریه‌های هوش و پرسش‌های پژوهش غربال و انتخاب شدند. در مرحله اولیه ۸۷ منبع بررسی و در نهایت ۵۴ منبع که بیشترین ارتباط مفهومی با اهداف پژوهش داشتند، وارد مرور شدند. معیارهای انتخاب شامل (الف) تأثیرگذاری نظری، (ب) نوآوری مفهومی و (ج) ارتباط مستقیم با ابعاد تحلیلی، خلاق و عملی هوش بود. با توجه به ماهیت روایتی پژوهش، هدف از این فرایند، برآورد اندازه اثر یا سنتز آماری مطالعات نبود، بلکه مقایسه و تحلیل تحول مفهومی نظریه‌ها و شواهد کاربردی مرتبط با آن‌ها بود.

تغییرات هوش در گذر زمان

مفهوم هوش در طول تاریخ روان‌شناسی دچار تحول چشمگیری شده است. آنچه در یک زمان یا مکان هوشمند تلقی می‌شود، ممکن است در زمان یا مکان دیگری معنای متفاوتی داشته باشد (استرنبرگ،۲۰۲۰). یکی از نخستین تعریف‌های اثرگذار هوش توسط بینه و سیمون ارائه شد که بر توانایی‌هایی همچون قضاوت، درک، استدلال، ابتکار و سازگاری با موقعیت‌های مختلف تأکید داشتند. همچنین، در حوزه نظریه‌های روان‌سنجی، اسپیرمن[3] (۱۹۲۷) با استفاده از تحلیل عاملی، نظریه دو عاملی خود را مطرح کرد و معتقد بود عملکرد افراد در تمامی فعالیت‌های ذهنی تحت تأثیر یک عامل عمومی هوش (g) و مجموعه‌ای از عوامل اختصاصی قرار دارد. در مقابل، ترستون[4] (۱۹۳۸) این دیدگاه را نقد کرد و هوش را متشکل از چند توانایی اولیه ذهنی از جمله درک کلامی، سیالی کلامی، استدلال، حافظه، توانایی عددی و تجسم فضایی دانست. بعدها گیلفورد[5] (۱۹۸۸) با ارائه الگوی ساختار هوش، ابعاد متعددی برای هوش در نظر گرفت و تعداد زیادی توانایی ذهنی را معرفی کرد. همچنین کتل[6] (۱۹۷۱) میان هوش سیال و متبلور تمایز قائل شد و کارول (۱۹۹۳) با ارائه الگوی سه‌لایه‌ای، هوش را در قالب سلسله‌مراتبی از توانایی‌های اختصاصی، گسترده و یک عامل عمومی تبیین کرد. این مدل‌ها از مهم‌ترین نظریه‌های روان‌سنجی هوش محسوب می‌شوند (آزادمرد و همکاران، ۱۳۹۵).

با وجود گسترش نظریه‌های روان‌سنجی، این رویکردها به دلیل تمرکز بر ساختار هوش و ناتوانی در تبیین فرایندهای زیربنایی آن مورد انتقاد قرار گرفتند. در نتیجه، رویکرد پردازش اطلاعات شکل گرفت که به جای ساختار، بر نحوه عملکرد ذهن تمرکز داشت. نظریه‌پردازان این حوزه، هوش را در ارتباط با فرایندهایی مانند توجه، حافظه، سرعت پردازش اطلاعات، حل مسئله و

[3] Spearman
[4] Thurston
[5] Guilford
[6] Cattell

استدلال بررسی کردند (هانت[7]، ۲۰۰۵؛ استنکوف[8]، ۲۰۰۵؛ برک[9]، ۲۰۰۴). این دیدگاه بر این باور است که بسیاری از مهارت‌های شناختی اکتسابی هستند و می‌توان از طریق آموزش آن‌ها را تقویت کرد (لفرانسوا[10]، ۱۹۹۷). همچنین یافته‌های زیستی نشان دادند که عوامل عصبی و کارکرد مغز نیز در شکل‌گیری هوش نقش دارند (استرنبرگ، ۲۰۰۹).

در ادامه، رویکردهای بافتی و مردم‌شناختی مطرح شدند که بر نقش فرهنگ و محیط در تعریف هوش تأکید داشتند(نگهبان سلامی، ولی اله، صرامی،۱۳۹۲) بر اساس این دیدگاه، رفتار هوشمندانه در فرهنگ‌های مختلف می‌تواند معانی متفاوتی داشته باشد و نمی‌توان هوش را مستقل از زمینه فرهنگی و اجتماعی بررسی کرد (استرنبرگ، ۲۰۱۹). در همین راستا، نظریه‌های شناختی-بافتی شکل گرفتند که علاوه بر فرایندهای ذهنی، به شرایط و موقعیت‌های واقعی زندگی نیز توجه داشتند(یارمحمدی، عرب زاده، کدیور،۱۳۹۵).

از مهم‌ترین نظریه‌های این حوزه، نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر[11] (۱۹۸۳) است. گاردنر این فرض را که هوش یک توانایی واحد است رد کرد و معتقد بود انسان دارای چندین نوع هوش نسبتاً مستقل شامل هوش زبانی، منطقی-ریاضی، موسیقایی، فضایی، بدنی-حرکتی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا است (آقازاده و سنه، ۱۳۹۵). این دیدگاه توجه بیشتری را به تفاوت‌های فردی و استعدادهای متنوع انسان‌ها جلب کرد. یکی از مهم‌ترین نقدها به نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) مربوط به کمبود شواهد روان‌سنجی و تجربی برای استقلال واقعی انواع هوش‌ها است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این انواع هوش در عمل همبستگی بالایی با یکدیگر دارند و نمی‌توان آن‌ها را به‌صورت سازه‌های کاملاً مستقل در نظر گرفت. به‌عبارت دیگر، آنچه گاردنر «هوش‌های مستقل» می‌نامد، ممکن است بیشتر «توانایی‌ها یا استعدادها» باشند تا هوش‌های مجزا. همچنین این نظریه در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و شغلی نسبت به مدل‌های عامل عمومی قدرت پیش‌بینی پایین‌تری دارد. بنابراین، نظریه گاردنر بیشتر یک چارچوب آموزشی—تربیتی محسوب می‌شود تا یک نظریه روان‌سنجی قابل سنجش (واترهاوس،۲۰۰۶).

در میان نظریه‌های معاصر، نظریه «هوش موفق» استرنبرگ یکی از رویکردهای مهم برای پیوند دادن توانایی شناختی با عملکرد هدفمند در زندگی است. استرنبرگ معتقد است که تعاریف سنتی هوش بخش مهمی از رفتار هوشمندانه را توضیح می‌دهند، اما برای تبیین انتخاب، تغییر و شکل‌دهی محیط و استفاده مؤثر از توانایی‌ها در زندگی واقعی کافی نیستند (استرنبرگ،۲۰۰۵و ۲۰۲۰). از دیدگاه او، هوش موفق توانایی دستیابی به اهداف زندگی در بافت اجتماعی—فرهنگی فرد، از طریق سرمایه‌گذاری بر نقاط قوت و اصلاح یا جبران نقاط ضعف و با استفاده از ترکیبی از توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی است. استرنبرگ معتقد است افراد دارای هوش موفق قادرند نقاط قوت خود را شناسایی و تقویت کنند و هم‌زمان برای جبران یا اصلاح نقاط ضعف خود تلاش نمایند(ریچی و تاکر،۲۰۱۸). این افراد نه‌تنها با محیط سازگار می‌شوند، بلکه در صورت لزوم آن را تغییر می‌دهند یا محیط مناسب‌تری را برای رشد و موفقیت خود انتخاب می‌کنند (استرنبرگ و گریگورنکو[12]، ۲۰۰۷؛ فرقدانی، ۱۳۹۷). از این منظر، هوش صرفاً انطباق با محیط نیست، بلکه شامل توانایی تغییر محیط و تصمیم‌گیری آگاهانه درباره نحوه تعامل با آن نیز می‌شود.

با وجود نقاط قوت نظریه هوش موفق، این نظریه با انتقادهایی نیز مواجه بوده است. برخی پژوهشگران درباره میزان کفایت تعریف عملیاتی و ابزارهای سنجش مؤلفه‌های عملی و خلاق پرسش‌هایی مطرح کرده‌اند (برودی[13]، ۲۰۰۳). همچنین، همپوشانی مفهومی میان مؤلفه‌های تحلیلی، خلاق و عملی می‌تواند تفکیک تجربی آن‌ها را دشوار کند. از سوی دیگر، تأکید نظریه بر بافت و فرهنگ، ضرورت بررسی اعتبار بین‌فرهنگی ابزارها و تکالیف سنجش را افزایش می‌دهد. بنابراین، مزیت نظریه

[7] Hunt
[8] Stankov
[9] Burke
[10] Lefrancois
[11] Gardner
[12] Grigorenko
[13] Brody

را نباید به‌معنای حل کامل محدودیت‌های رویکردهای پیشین تلقی کرد؛ بلکه ارزش آن بیشتر در گسترش دامنه پرسش درباره چگونگی تبدیل توانایی به عملکرد مؤثر در بافت واقعی است.

جدول ۱. مقایسه تطبیقی نظریه‌های اصلی هوش از رویکردهای روان‌سنجی تا رویکردهای کارکردی

نظریه	نظریه‌پرداز	نوع رویکرد	مؤلفه‌های اصلی	نوع هوش	نقاط قوت	محدودیت‌ها
هوش بینه-سیمون	Binet & Simon (1905)	روان‌سنجی اولیه	قضاوت، فهم، استدلال، سازگاری	تک‌بعدی	اولین آزمون هوش؛ کاربرد آموزشی	نادیده‌گرفتن فرهنگ و خلاقیت؛ تمرکز بر کودکان
نظریه عامل عمومی(g)	Spearman (1927)	روان‌سنجی	عامل g + عوامل اختصاصی(s)	تک‌عاملی	پایه‌گذاری تحلیل عاملی؛ پیش‌بینی عملکرد	کاهش هوش به یک عامل واحد
توانایی‌های ذهنی اولیه	Thurstone (1938)	روان‌سنجی چندعاملی	استدلال، حافظه، درک کلامی، عددی...	چندعاملی محدود	تفکیک توانایی‌ها	نادیده‌گرفتن ساختار کلی هوش
ساختار هوش	گیلفورد ۱۹۸۸	شناختی-ساختاری	عملیات × محتوا × محصول (۱۲۰+ توانایی)	چندبعدی پیچیده	نگاه جامع به توانایی‌ها	پیچیدگی زیاد و دشواری آزمون
هوش سیال و متبلور	کتل ۱۹۷۱	شناختی-تکاملی	هوش سیال، متبلور	دوگانه	تفکیک رشد شناختی	نادیده‌گرفتن عوامل فرهنگی
مدل سه‌لایه‌ای	کارول ۱۹۹۳	روان‌سنجی مدرن	توانایی‌های خاص، گسترده، عاملg	سلسله‌مراتبی	یکی از معتبرترین مدل‌ها	تمرکز زیاد بر آزمون‌های شناختی
هوش‌های چندگانه	گاردنر ۱۹۸۳	شناختی-تربیتی	زبانی، منطقی، موسیقایی، بدنی، بین‌فردی...	چندهوشی مستقل	کاربرد آموزشی بالا؛ توجه به تفاوت فردی	ضعف شواهد روان‌سنجی؛ همبستگی بالا بین انواع
هوش موفق	استرنبرگ ۱۹۹۵-۲۰۲۵	شناختی-بافتی-کاربردی	هوش تحلیلی، خلاق، عملی (+ خرد در نسخه جدید)	سه‌بعدی کاربردی	ارتباط با زندگی واقعی؛ قابلیت آموزش	دشواری سنجش دقیق؛ همپوشانی مؤلفه‌ها

در مجموع، سیر تحول مفهوم هوش نشان می‌دهد که این سازه از تعاریف اولیه مبتنی بر توانایی‌های ذهنی و آزمون‌های روان‌سنجی، به سمت رویکردهای شناختی، بافتی و کارکردی حرکت کرده است. نظریه هوش موفق استرنبرگ در این مسیر اهمیت کاربرد توانایی‌ها در دستیابی به اهداف، سازگاری، شکل‌دهی و انتخاب محیط را برجسته می‌کند. در صورت‌بندی متأخر، توجه به «هوش در عملکرد» نیز نشان می‌دهد که عملکرد واقعی حاصل تعامل توانایی با تکلیف، موقعیت و موانع درونی و بیرونی است (استرنبرگ،۲۰۲۵).

شکاف‌های پژوهشی

با وجود پیشرفت نظری، چندین شکاف اساسی در ادبیات پژوهشی هوش وجود دارد:

۱. عملیاتی‌سازی ابعاد خرد و عملی: هنوز ابزارهای استاندارد و قابل اعتماد برای سنجش خرد و هوش عملی محدود است.

۲. مقایسه فرهنگی: تحقیقات کمی و کیفی در زمینه تأثیر فرهنگ بر عملکرد هوشمندانه محدود است، به‌ویژه در بافت‌های غیرغربی.
۳. تحلیل بلندمدت اثرات: مطالعات طولی کمی وجود دارد که رابطه بین هوش موفق و موفقیت واقعی در زندگی را بررسی کند.
۴. ادغام نظریه‌ها: هنوز مدل‌های ترکیبی از هوش چندبعدی، هوش موفق و خرد، به‌صورت جامع ارائه نشده‌اند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش مبتنی بر مرور روایتی بوده و از روش فراتحلیل یا مرور نظام‌مند استفاده نکرده است. همچنین بخش عمده شواهد موجود مربوط به کشورهای غربی است و تعمیم نتایج به همه بافت‌های فرهنگی نیازمند احتیاط است.

خلاصه و جمع‌بندی

تحلیل تاریخی و نظری هوش نشان می‌دهد که مفهوم هوش از یک سازه عمدتاً کمّی و مبتنی بر سنجش توانایی‌های شناختی، به سوی دیدگاه‌هایی حرکت کرده است که ابعاد شناختی، خلاق، عملی و بافتی را نیز در نظر می‌گیرند. مدل‌های روان‌سنجی مانند نظریه عامل عمومی اسپیرمن (۱۹۲۷) و مدل سلسله‌مراتبی کارول (۱۹۹۳) سهم مهمی در سنجش و ساختاربندی توانایی‌های شناختی داشته‌اند، اما هدف نظریه‌های کارکردی‌تر، توضیح نحوه استفاده از این توانایی‌ها در موقعیت‌های واقعی نیز هست.

نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) نیز توجه پژوهشگران و متخصصان آموزش را به تنوع توانایی‌های انسان جلب کرد؛ با این حال، درباره استقلال روان‌سنجی انواع پیشنهادی هوش و تمایز آن‌ها از استعدادها و توانایی‌ها بحث‌های انتقادی مهمی وجود دارد (واترهوس[14]، ۲۰۰۶). در مقابل، نظریه هوش موفق استرنبرگ با تمرکز بر توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی، و در صورت‌بندی افزوده‌شده با توجه به خرد، بر استفاده هدفمند از توانایی‌ها در بافت اجتماعی–فرهنگی تأکید می‌کند (استرنبرگ، ۲۰۲۰).

از منظر تحول نظری، افزوده‌شدن مفهوم خرد و توجه فزاینده به عملکرد واقعی، مسیر نظریه را از تعریف صرف توانایی به سوی تحلیل رابطه میان توانایی و عملکرد گسترش داده است. مقاله استرنبرگ (۲۰۲۵) با طرح مدل «مسابقه مانع‌دار» استدلال می‌کند که هوش در عمل تنها به سطح توانمندی وابسته نیست و موانع درونی و بیرونی و ویژگی‌های موقعیت نیز بر نحوه بروز توانایی اثر می‌گذارند. این دیدگاه می‌تواند به‌عنوان امتدادی برای بحث درباره محدودیت‌های مدل‌های صرفاً شایستگی‌محور در نظر گرفته شود.

در نهایت، بررسی تاریخی نظریه‌های هوش نشان می‌دهد که مفهوم هوش از یک سازه عمدتاً تک‌بعدی و مبتنی بر توانایی‌های شناختی به سوی دیدگاه‌های چندبعدی، شناختی، بافت‌محور و عملکردمحور حرکت کرده است. اگرچه نظریه‌های روان‌سنجی سهم مهمی در سنجش هوش داشته‌اند، تبیین رفتار هوشمندانه در زندگی واقعی نیازمند توجه هم‌زمان به توانایی، هدف، تکلیف، موقعیت و موانع عملکرد است. بنابراین، نظریه هوش موفق و صورت‌بندی‌های متأخر آن می‌توانند چارچوبی مفید برای طرح پرسش‌های جدید فراهم کنند، اما شواهد موجود هنوز برای ادعای برتری قطعی این نظریه نسبت به همه مدل‌های رقیب کافی نیست.

[14] Waterhouse

منابع

[۱] آقابابایی، س.، ملک‌پور، م.، کجباف، م.، و عابدی، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش موفق بر توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی دختران تیزهوش ۹ تا ۱۲ ساله شهر تهران. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۵(۴).

[۲] آزادمرد، ش.، کجباف، م.، فرامرزی، س.، و طالبی، ه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر بازده‌های شناختی یادگیری دانشجومعلمان در درس روان‌شناسی تربیتی. نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۵).

[۳] آقازاده، م.، و سنه، ا. (۱۳۹۵). کاربرد هوش‌های چندگانه در کلاس درس. نشر مرآت.

[۴] استرنبرگ، ر. ج. (۲۰۰۶). روان‌شناسی شناختی (س. خرازی و ا. حجازی، مترجمان). سمت.

[۵] استرنبرگ، ر. ج.، و گریگورنکو، ا. ل. (۲۰۰۷). تدریس در جهت پرورش هوش موفق (ف. چراغی، ا. عبیدی‌زادگان و خ. فولادوند، مترجمان). انتشارات جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم.

[۶] النگر، ز.، و السید، ا. (۲۰۲۰). اثربخشی برنامه مبتنی بر هوش موفق در تقویت مهارت‌های گفتاری برای معلمان انگلیسی. مجله علوم آموزشی، دانشکده علوم بالغردقهٔ، دانشگاه دره جنوبی، ۳(۱).

[۷] اکرمی، ل.، عابدی، ا.، و صالح‌زاده، م. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه هوش موفق بر سبک تدریس، افزایش احساس کارآمدی و نظریه‌های ضمنی هوش در معلمان مدارس دخترانه و پسرانه مقطع ابتدایی. تدریس‌پژوهی، ۷(۴).

[۸] بابایی، ع. (۱۳۹۵). هوش موفق و تأثیر آن بر عملکرد دانشجویان در برنامه درسی جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان. دو فصلنامه علمی–پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی.

[۹] بابایی، ع.، و مکتبی، غ. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش هوش موفق بر انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی معلم در دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۳۰).

[۱۰] بلوم، ب. اس. (۱۹۸۲). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی (ع. سیف، مترجم). مرکز نشر دانشگاهی.

[۱۱] خالقی‌تبار، س. (۱۳۹۹). هوش موفق، الگوی فراتر از هوشبهر در آزمون هوش. پنجمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روان‌شناسی.

[۱۲] خالقی‌تبار، س. (۱۳۹۹). هوش موفق. انتشارات آذرفر.

[۱۳] شوشتری، م.، ملک‌پور، م.، عابدی، ا.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی برنامه هوش موفق استرنبرگ بر حافظه فعال و کارکردهای اجرایی کودکان تیزهوش دبستانی. مجله کودکان استثنایی، ۱۶(۳).

[۱۴] فرقدانی، آ. (۱۳۹۷). رابطه شرم مادر و هوش موفق (تحلیلی، عملی و خلاق) در فرزند: نقش میانجی نگرش‌های ناکارآمد در فرزند. فصلنامه خانواده و پژوهش، (۴۱).

[۱۵] نگهبان سلامی، م.، ولی‌اله، ف.، و صرامی، غ. ر. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی پرسشنامه هوش موفق. اندازه‌گیری تربیتی، (۱۵).

[۱۶] یارمحمدی، ز.، عرب‌زاده، م.، و کدیور، پ. (۱۳۹۵). نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پژوهشنامه تربیتی، (۴۸).

[۱۷] یارمحمدی، ز؛ عرب زاده، م؛ کدیور، پ.(۱۳۹۵). نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تیزهوش و عادی. پژوهشنامه تربیتی، پاییز، شماره ۴۸.

[18] Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. Journal for the Education of the Gifted, 35(2), 153–174.

[19] Brody, N. (2003). Construct validation of theories of intelligence. Intelligence, 31(4), 279–298.

[20] Berk, L. E. (2004). Child development (6th ed.). Allyn & Bacon.

[21] Binet, A., & Simon, T(1916) The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale) . .(E. S. Kite, Trans.). Williams & Wilkins

[22] Cattell, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth, and action. Houghton Mifflin.

[23] Hunt, E. (2014). Teaching intelligence: Why, why it is hard, and perhaps how to do it. Intelligence, 42, 156–165.
[24] Chan, D(2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondaryschool teachers in Hong Kong. Educational Psychology*, 28(7) ,735–746.*
[25] Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. Educational Psychology, 27(1), 33–49.
[26] Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press.
[27] Lefrançois, G. R. (1997). Psychology for teaching (9th ed.). Wadsworth.
[28] Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2020). Relationship between successful intelligence and academic engagement among adolescents. IOSR Journal of Research & Method in Education, 10(4), 22–26.
[29] Núñez-Lira, L. A., Novoa-Castillo, P. F., Majo-Marrufo, H. R., & Salvatierra-Melgar, Á. (2019). Mental maps as a strategy in the development of successful intelligence in high school students. Journal of Educational Psychology—Propósitos y Representaciones, 7(1), 72–82.
[30] Nunez Lira, L. A., Novoa Castillo, P. F., Majo Marrufo, H. R., & Salvatierra Melgar, Á. (2019).
[31] Nickerson, R. S. (2020). Developing intelligence through instruction. In R. J. Sternberg (Ed.), The Cambridge handbook of intelligence (2nd ed.). Cambridge University Press.
[32] Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. Psychological Science, 29(8), 1358–1369.
[33] Spearman, C. (1927). The abilities of man: Their nature and measurement. Macmillan.
[34] Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. Plume.
[35] Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L. (2000). Improving reading instruction: The triarchic model. Educational Leadership, 58(6), 48–52.
[36] Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. Educational Psychology Review, 14(4), 383–393.
[37] Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for instruction and assessment in higher education. New Directions for Teaching and Learning, 2002(89), 45–53.
[38] Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.
[39] Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189–202.
[40] Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement. Corwin Press.
[41] Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. The Leadership Quarterly, 19, 360–371.
[42] Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). Explorations in giftedness. Cambridge University Press.
[43] Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. Creativity Research Journal, 24(1), 3–12.
[44] Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. European Journal of Education and Psychology, 8(2), 76–84.
[45] Sternberg, R. J. (2018). Speculations on the role of successful intelligence in solving contemporary world problems. Journal of Intelligence, 6(1), Article 4. https://doi.org/10.3390/jintelligence6010004
[46] Sternberg, R. J. (2019). Teaching and assessing gifted students in STEM disciplines through the augmented theory of successful intelligence. High Ability Studies, 30(1–2), 103–126.
[47] Sternberg, R. J. (2019). Human intelligence. Cambridge University Press.

[48] Sternberg, R. J. (2020). The augmented theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), The Cambridge handbook of intelligence (2nd ed., pp. 679–708). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108770422.029

[49] Sternberg, R. J. (2025). The other half of intelligence: An obstacle-racecourse performance-based model of intelligence in action. Intelligence, 110, Article 101919. https://doi.org/10.1016/j.intell.2025.101919

[50] Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. Educational Psychologist, 41(4), 207–225.

[51] Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. Educational Psychologist, 41(4), 207–225.