Тема 7. Здібності, інтелект і обдарованість особистості

План лекції

7.1. Поняття, види й чинники розвитку здібностей

7.2. Моделі інтелекту та діагностика інтелектуальних здібностей

7.3. Креативність, обдарованість і умови реалізації здібностей

Література: [6, 7, 11, 13]

7.1. Поняття, види й чинники розвитку здібностей

Поняття здібностей. Здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання певної діяльності та визначають легкість і швидкість оволодіння нею, але не зводяться до наявних знань, умінь і навичок. Ознаки здібностей: це індивідуальні особливості (відрізняють одну людину від іншої); вони стосуються успішності діяльності; не зводяться до знань і навичок, хоча виявляються в швидкості та якості їх набуття; розвиваються в діяльності. Здібності не слід ототожнювати з навченістю: людина може мати високі здібності, але не мати відповідних умінь через відсутність навчання, і навпаки, високий рівень умінь може досягатися працею навіть за скромних здібностей [7; 11].

Види здібностей. За широтою застосування виокремлюють загальні здібності (необхідні для багатьох видів діяльності: пам’ять, увага, мислення, мовлення, навчуваність) та спеціальні (потрібні в конкретній діяльності: музична, математична, художня, спортивна, технічна, організаторська). За характером діяльності виокремлюють теоретичні (схильність до абстрактного мислення) і практичні (схильність до конкретних дій), навчальні (швидкість засвоєння знань) та творчі (створення нового, оригінального). Окремо виділяють комунікативні здібності, пов’язані зі спілкуванням і взаємодією. Усі

види здібностей взаємодіють: високий розвиток загальних здібностей полегшує розвиток спеціальних [6; 11].

Рівні розвитку здібностей. У вітчизняних підручниках традиційно виокремлюють послідовні рівні: задатки (вроджені анатомо-фізіологічні особливості мозку й нервової системи, які є природною основою здібностей, але не визначають їх однозначно), власне здібності (розвинені в діяльності якості), обдарованість (поєднання здібностей, яке створює можливості для видатних результатів), талант (високий розвиток здібностей у певній сфері, який забезпечує виняткові результати) та геніальність (найвищий рівень творчості, що створює нові епохи в науці й культурі). Задатки багатозначні: на тій самій основі можуть розвиватися різні здібності, залежно від діяльності та умов [7; 11].

Чинники розвитку здібностей. Розвиток здібностей визначається взаємодією трьох груп чинників. Спадковість задає межі й основу індивідуальних відмінностей: за даними поведінкової генетики, внесок спадковості в індивідуальні відмінності в загальних когнітивних здібностях зростає з віком – приблизно від п’ятої частини дисперсії в ранньому дитинстві до двох третин і більше в дорослому віці, оскільки люди дедалі більше добирають середовище відповідно до своїх схильностей. Середовище охоплює якість харчування, догляду, освіти, культурну насиченість, мову, стимулювання і суспільні умови; його вплив особливо значущий у ранньому дитинстві та для дітей з несприятливих умов. Діяльність і власна активність є механізмом розвитку: здібності формуються тільки в тих видах діяльності, до яких людина залучена, і тим швидше, чим вищою є мотивація та якість навчання.

Сензитивні періоди. Сензитивний період – період підвищеної чутливості до певних впливів, коли навчання й розвиток певних функцій відбуваються особливо легко і результативно. Класичний приклад – мовлення в ранньому дитинстві; для музичних, спортивних та інших здібностей періоди також існують, проте точні вікові межі залежать від виду діяльності й індивідуальних

особливостей. Практичний висновок: ранні роки важливі для закладення основ, проте розвиток триває й пізніше, і брак можливостей на ранньому етапі не означає остаточної втрати потенціалу; ключове значення мають безперервність навчання та якість стимулювання [11].

Здібності й особистість. Здібності пов'язані з іншими складниками особистості: спрямованість (інтереси, мотиви) визначає, у яких видах діяльності вони розвиваються; характер забезпечує наполегливість і самодисципліну; темперамент впливає на темп і витривалість; самосвідомість – на оцінку власних можливостей і готовність до ризику. Взаємозв'язок між інтелектом і рисами Великої п'ятірки є помірним: найвиразніше інтелект пов'язаний з відкритістю досвіду, а з іншими рисами зв'язки невеликі, що свідчить про відносну самостійність когнітивних та особистісних відмінностей [13].

Взаємокомпенсація та профіль здібностей. Успіх у діяльності визначається не окремою здібністю, а їх сукупністю (комплексом). Недостатній розвиток однієї здібності може компенсуватися високим розвитком інших або особливостями стилю діяльності: наприклад, слабку оперативну пам'ять можна частково компенсувати ретельними записами, планом і повторенням. Тому в практиці психолога розглядають профіль здібностей (сильні й слабкі сторони), а не лише загальний показник, і добирають види діяльності й способи навчання, які використовують сильні сторони. Різниця між здібностями та схильностями полягає в тому, що схильність – це інтерес до діяльності, а здібність – умова успішності; вони не завжди збігаються, і профорієнтаційне консультування має враховувати обидві складові [6; 11].

Людина як співтворець власних можливостей. Генетичні схильності не діють ізольовано: люди активно добирають середовища, що відповідають їхнім нахилам (читають, обирають гуртки, спілкуються з однодумцями), а ці середовища своєю чергою посилюють відповідні здібності. Поведінкова генетика описує це як кореляцію генотипу та середовища; її наслідком є те, що

з віком вплив генетичних відмінностей на результати, як правило, не слабшає, а відносний вплив спільного сімейного середовища зменшується. Практичний сенс: створення різноманітних можливостей для спроб і вибору важливіше за ранню «спеціалізацію» і прогнози на підставі одного тестування.

7.2. Моделі інтелекту та діагностика інтелектуальних здібностей

Інтелект: поняття та психометричний підхід. Інтелект у вузькому значенні – здатність до абстрактного мислення, навчання на досвіді та розв'язання проблем; у ширшому – загальна здатність до адаптації до обставин. Дослідники узгодили визначення: інтелект охоплює здатність розуміти складні ідеї, ефективно пристосовуватися до середовища, навчатися на досвіді, застосовувати різні форми мислення й долати труднощі за допомогою роздумів, водночас між людьми існують значні відмінності, які не зводяться до однієї характеристики. Психометричний підхід виник із завдань вимірювання. Ч. Спірмен (1904) виявив, що результати різних когнітивних завдань позитивно корелюють, і запропонував двофакторну теорію: загальний чинник g та специфічні чинники s для кожного завдання. Л. Терстоун на основі факторного аналізу виокремив сім первинних розумових здібностей (розуміння мовлення, словесна швидкість, числові здібності, просторове уявлення, пам'ять, швидкість сприйняття, міркування) і заперечував існування єдиного чинника, проте подальші дані показали, що первинні здібності корелюють між собою і підпорядковуються загальному чиннику.

Ієрархічні моделі. Сучасні уявлення про структуру когнітивних здібностей втілено в ієрархічній моделі Кеттела–Хорна–Керролла (CHC): на вершині – загальний інтелект g, нижче – широкі здібності (плинний, або флюїдний, інтелект – розв'язання нових завдань; кристалізований – накопичені знання й навички; візуально-просторова, слухова обробка, короткотривала та довготривала пам'ять, швидкість обробки, кількісні здібності, читання й письмо), а ще нижче – вузькі здібності. Плинний інтелект зазвичай досягає піку

в молодому віці й знижується пізніше, а кристалізований може зростати протягом життя [13]. Модель покладено в основу сучасних батарей тестів, зокрема шкал Векслера.

Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера. Г. Гарднер запропонував, що існує кілька відносно незалежних видів інтелекту: мовний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний та натуралістичний (пізніше обговорювали й екзистенційний). Теорія популярна в освіті, оскільки підкреслює різноманіття талантів. Критика стосується відсутності надійних тестів для вимірювання кожного виду, того, що результати різних завдань корелюють між собою, і того, що частину «видів інтелекту» (музичний, тілесно-кінестетичний) більш доречно називати здібностями чи талантами. Тому в психометричній науці теорію вважають такою, що потребує перевірки, а в практиці – корисною як нагадування, що успішність залежить не лише від того, що вимірює IQ.

Тріархічна теорія Р. Стернберга. Р. Стернберг розглядає успішний інтелект як здатність досягати життєвих цілей у власному соціокультурному контексті, використовуючи сильні сторони й компенсуючи слабкі. Він складається з аналітичних (оцінювання, порівняння, критичне мислення), творчих (винахід, уява, опрацювання нових ситуацій) та практичних (застосування знань, адаптація, вибір середовища) здібностей. Практична складова включає «мовчазне знання» – неявні знання про те, як діяти в реальних ситуаціях. Для освіти й профорієнтації підхід цінний підкреслюванням контексту і розвитку навичок вибору; емпірична підтримка окремих тверджень, зокрема незалежності трьох складників, поки обмежена [11; 13].

Емоційний інтелект. Модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Карузо визначає емоційний інтелект як здатність сприймати й виражати емоції, використовувати їх для полегшення мислення, розуміти емоції та їх динаміку й

керувати власними емоціями та емоціями інших. Це вимірюють за допомогою тестів на здатність (MSCEIT), а не лише самозвітів; результати помірно пов'язані із загальним інтелектом та рисами особистості, а прогностична цінність щодо життєвих результатів – предмет дискусії. «Змішані» моделі (Д. Гоулман та ін.), які об'єднують здібності з рисами особистості (оптимізм, наполегливість), краще виглядають у популярній літературі, ніж у науковій психометрії. Для практики емоційний інтелект цінний як набір навичок, які можна розвивати (розпізнавання емоцій, їх регуляція, емпатія) і які важливі в роботі помічних професій.

Діагностика інтелекту та обмеження IQ. Для вимірювання загального інтелекту використовують стандартизовані тести: шкали Векслера для дорослих і дітей, матриці Равена, шкалу Станфорд–Біне та ін. Результат подають у вигляді коефіцієнта інтелекту (IQ) із середнім 100 і стандартним відхиленням 15, а також як профіль індексів (вербальне розуміння, візуально-просторові здібності, плинні міркування, робоча пам'ять, швидкість обробки). IQ-тести добре передбачають успішність навчання (кореляції близько 0,5) і певною мірою – результативність у складних видах праці, проте не вичерпують успіху: значна частина дисперсії життєвих результатів пояснюється іншими чинниками – мотивацією, особистісними рисами, соціальним середовищем та випадком. Результат тесту – оцінка з похибкою, залежить від мотивації, тривожності, втоми, знайомства з форматом завдань, мови й культурних умов, тому його інтерпретують із довірчим інтервалом і в поєднанні з іншими даними. Висновок про інтелектуальні порушення базується не лише на IQ, а й на оцінці адаптивного функціонування.

Ефект Флінна і мінливість інтелекту. Протягом XX століття показники IQ у багатьох країнах зростали: метааналіз даних за 1909–2013 роки засвідчив середнє зростання приблизно на три бали за десятиліття, найбільше – для плинного інтелекту, а в останні десятиліття у частині країн темпи зростання сповільнювалися або змінювалися на протилежні. Це свідчить, що IQ

відображає не лише біологічні відмінності, а й чинники середовища – харчування, освіту, здоров'я, знайомство з абстрактними завданнями. Звідси практичний висновок: інтелектуальні показники змінюються, і їх не слід розглядати як остаточну характеристику людини, а порівнювати з нормами актуального періоду.

Інтелект, освіта й психічне здоров'я. Інтелект не є незмінним: освіта, тренування та стимулювальне середовище пов'язані зі зростанням когнітивних показників, а виснажливі впливи (хронічний стрес, недоїдання, депривація сну, депресія, черепно-мозкова травма) можуть тимчасово або стійко їх знижувати. У клінічній практиці це означає, що знижені результати когнітивних тестів у людини, яка перебуває в кризі, не слід одразу трактувати як стійкий дефіцит; доцільно повторити тестування після стабілізації стану та врахувати вплив тривоги, втоми, лікарських засобів. Вищий інтелект загалом пов'язаний із кращими показниками здоров'я і довголіття, хоча механізми цього зв'язку (освіта, поведінка, здоров'я мозку) до кінця не з'ясовані.

Типові помилки. До них належать ототожнення інтелекту з успішністю в школі; сприйняття IQ як «біологічної константи»; висновки про групи людей на підставі середніх відмінностей (відмінності всередині груп значно більші за міжгрупові); використання тестів, не адаптованих до культури; відмова враховувати контекст (мова, культура, досвід, стан). Для етичної практики вимагається, щоб висновки про здібності були обережними, пояснювалися людині доступною мовою та використовувалися для розвитку, а не обмеження можливостей.

Як читати результат тесту інтелекту. Будь-який тестовий бал супроводжується похибкою вимірювання, тому коректніше повідомляти діапазон (довірчий інтервал), а не одне число. Результат залежить від мотивації, самопочуття, мовних навичок, знайомства з тестовим форматом і культурного контексту. Тести інтелекту добре прогнозують шкільну успішність, але не охоплюють усіх важливих здібностей і не пояснюють причин труднощів, тож їх

застосовують у поєднанні зі спостереженням, аналізом продуктів діяльності та розмовою. У звіті для клієнта чи батьків уникають слів «низький/високий інтелект» без пояснення; описують сильні та слабкі сторони профілю, наводять приклади завдань і рекомендації щодо підтримки.

Метапізнання як шлях розвитку інтелектуальних можливостей. Серед напрямів розвитку мислення практичну цінність має метапізнання – знання про власне мислення й керування ним: планування завдання, моніторинг розуміння, перевірка результату, вибір стратегій. Здобувачам освіти корисно навчитися ставити собі запитання («що мені вже відомо?», «яку стратегію я оберу?», «як я перевірю результат?»), вести щоденник навчання та порівнювати ефективність способів запам’ятовування. Ці прийоми не змінюють «базовий IQ», але поліпшують використання наявних можливостей і знижують тривожність, пов’язану з навчанням.

7.3. Креативність, обдарованість і умови реалізації здібностей

Креативність. Креативність – здатність створювати нове і водночас цінне, придатне для використання. Дж. Гілфорд розрізнив конвергентне мислення (пошук однієї правильної відповіді) і дивергентне (пошук багатьох варіантів) та виокремив складники дивергентного мислення: швидкість, або плинність (кількість ідей), гнучкість (різноманіття категорій), оригінальність і розробленість. Е. Торренс розробив тести творчого мислення (вербальні та образні завдання), які залишаються найвідомішими методиками дослідження креативності. Креативність пов’язана з інтелектом, проте цей зв’язок слабшає на вищих рівнях інтелекту; з рис особистості найбільше з нею пов’язана відкритість досвіду [13]. Творчі досягнення залежать також від знань у предметній галузі, мотивації (внутрішньої зацікавленості), умов (свобода, час, підтримка) і соціального визнання. Тести дивергентного мислення мають обмежену прогностичну силу щодо реальних творчих досягнень, тому їх використовують як одну зі складників оцінки [11; 13].

Обдарованість: поняття та підходи. Обдарованість у вітчизняних і міжнародних працях має різні тлумачення: від високого рівня загальних інтелектуальних здібностей (IQ понад певний поріг) до поєднання здібностей, мотивації та творчості та розвитку талантів у конкретних сферах. Сучасні підходи наголошують, що висока потенційна здібність не гарантує досягнень: обдарованість – це динамічний процес, у якому потенціал має бути розвинений через навчання, практику, підтримку й сприятливі умови, а психосоціальні чинники (мотивація, наполегливість, установка на розвиток, емоційна стійкість) відіграють у цьому процесі суттєву роль. Автори сучасної концепції пропонують розглядати обдарованість як розвиток таланту: на ранніх етапах головне – потенціал, пізніше – досягнення, нарешті – видатні результати. Уявлення, що IQ достатньо для ідентифікації обдарованих, є надто вузьким; рекомендують використовувати кілька показників (тести, оцінки результатів, спостереження, творчі продукти) та враховувати можливості дитини.

Ознаки та типи обдарованості. Ознаками обдарованих дітей зазвичай вважають швидке засвоєння нового матеріалу, добру пам’ять, високу допитливість, багатий словниковий запас, схильність ставити складні запитання, глибоку зосередженість на інтересах, чутливість, інтенсивність переживань. Типи обдарованості: академічна (інтелектуальна), творча, лідерська, художня, психомоторна (спортивна). Розвиток обдарованих може бути асинхронним, коли інтелектуальний розвиток випереджає емоційний чи соціальний, що створює специфічні труднощі: перфекціонізм, самотність, конфлікти з ровесниками. Іноді висока здібність поєднується з порушеннями (труднощі навчання, розлад дефіциту уваги, розлади аутистичного спектра), що ускладнює виявлення.

Психологічний супровід обдарованості. Він охоплює: своєчасне виявлення (комплексна діагностика); створення розвивального середовища (збагачення, поглиблення, прискорення, наставництво); підтримку емоційного благополуччя (навчання регуляції, профілактика перфекціонізму і тривожності); роботу з

батьками та вчителями (реалістичні очікування, уникнення надмірного тиску); розвиток психосоціальних навичок (наполегливість, критичне мислення, співпраця, вміння працювати з невдачами). Мета не в «виготовленні вундеркіндів», а у створенні умов для всебічного розвитку; надмірна експлуатація здібностей, ярлики «геній» чи «невдаха» шкодять розвитку [11].

Особистісні умови реалізації здібностей. Реалізація здібностей залежить від мотивації (внутрішнього інтересу і цінності діяльності), установки на розвиток (переконання, що здібності можуть зростати), наполегливості, самоефективності та емоційної стійкості. Наполегливість досліджують під назвою «грит» (поєднання постійності зусиль і стабільності інтересів); критичні огляди свідчать, що вона помірно пов’язана з успішністю та значною мірою перекривається з сумлінністю. Цілеспрямована практика (структуровані вправи з чіткою метою, зворотним зв’язком і поступовим ускладненням) важлива, але пояснює різну частку відмінностей у результативності залежно від сфери: більшу – в іграх, музиці і спорті, меншу – в освіті та професіях, де значну роль відіграють також загальні здібності, початкові умови та інші чинники. Отже, високий результат – це поєднання здібностей, практики, мотивації й сприятливих обставин, а не лише одного з цих елементів.

Діагностика здібностей і практичні висновки. Здібності діагностують за допомогою тестів інтелекту, тестів спеціальних здібностей (вербальних, числових, просторових, механічних), творчих завдань, оцінки досягнень і спостережень. У практиці консультанта важливо поєднувати результати тестів з інтересами, цінностями та історією навчання, не ставити «вирок» на основі одного показника й повторювати діагностику в динаміці. У сфері реабілітації та після травматичних подій також оцінюють когнітивні функції (увага, пам’ять, виконавчі функції), які можуть тимчасово знижуватися через стрес, депресію чи травму головного мозку, що слід відрізняти від стійкого рівня здібностей.

Типові помилки в роботі з обдарованістю. Серед них: зведення обдарованості до високих оцінок; очікування того, що обдарована дитина є

досконалою в усьому; нехтування соціально-емоційними потребами; ігнорування прихованої обдарованості в дітей із труднощами навчання, мовними бар'єрами чи складним соціальним становищем; надмірна експлуатація (виступи, конкурси) без урахування втоми; порівняння з іншими замість орієнтації на власний прогрес. Профілактика цих проблем – комплексний підхід, партнерство з родиною і школою, відкритість до змін у програмі [11].

Приклад. Десятикласник демонструє високі результати з математики, але уникає змагань і виконує завдання лише в разі стовідсоткової впевненості в успіху. Психолог оцінює не лише рівень здібностей, а й мотивацію та установки: за результатами бесіди й спостережень виявляється виражений перфекціонізм і страх помилки. Рекомендації: роботу над завданнями з ускладненням, де помилки є частиною навчання; формування позитивного ставлення до помилок; зворотний зв'язок, який відзначає зусилля та стратегії, а не лише результат; залучення наставника; за потреби – навчання технікам регуляції тривоги. Отже, реалізація здібностей розглядається як процес, на який впливають психологічні умови.

Розвиток творчого мислення: практичні прийоми. Для розвитку креативності застосовують вправи на дивергентне мислення (запропонувати якомога більше способів використання звичайного предмета), поєднання віддалених ідей, зміну перспективи (подивитися на проблему очима іншої людини, професії або віку), складання питань замість відповідей, прийоми колективного генерування ідей з наступним критичним відбором. Важливий і контекст: творчість підтримують автономія, допустимість помилок, час на «визрівання» ідеї; руйнують її надмірний контроль, оцінювання «кожного кроку» та порівняння з іншими.

Співпраця з родиною обдарованої дитини. Батьки потребують чіткої інформації про результати діагностики, реалістичних очікувань і порад щодо підтримки без надмірного тиску. Психолог допомагає розрізнити інтерес

дитини і прагнення батьків «досягти більшого», обговорює баланс між навчанням і відпочинком, соціальними контактами з однолітками, а також ознаки перевантаження (порушення сну, соматичні скарги, перфекціонізм, відмова від улюблених занять). Рекомендації формулюють як кроки, які сім'я може виконати найближчим часом, і планують повторну зустріч для оцінки змін.

Ключові поняття теми: *здібності; задатки; види здібностей (загальні й спеціальні, теоретичні й практичні, навчальні й творчі); талант; геніальність; сензитивні періоди; спадковість і середовище; інтелект; чинник g; первинні розумові здібності; модель Кеттела–Хорна–Керролла; плинний і кристалізований інтелект; множинний інтелект Гарднера; тріархічна теорія Стернберга; емоційний інтелект; коефіцієнт інтелекту та його обмеження; ефект Флінна; креативність і дивергентне мислення; обдарованість; асинхронний розвиток; психологічний супровід обдарованості; грит; цілеспрямована практика.*

Питання для самоперевірки

1. Що таке здібності, які їх види й рівні розвитку?

2. Які чинники визначають розвиток здібностей і що таке сензитивні періоди?

3. Як психометричний підхід і модель Кеттела–Хорна–Керролла пояснюють структуру інтелекту?

4. У чому полягають ідеї теорій множинного інтелекту Г. Гарднера та тріархічної теорії Р. Стернберга і яка критика на них існує?

5. Що таке емоційний інтелект і як він пов'язаний із загальним інтелектом та особистісними рисами?

6. Які обмеження має коефіцієнт інтелекту та що таке ефект Флінна?

7. Як розуміти креативність і обдарованість та які особистісні умови потрібні для реалізації здібностей?