

Тема 3. Здібності, задатки та індивідуальні відмінності людей.

План:

1. Специфіка диференційно-психологічного розуміння здібностей.
2. Взаємодія і взаємокомпенсація здібностей.
3. Диференційно-психологічний аналіз обдарованості.
4. Психологічні особливості обдарованої дитини.
5. Навчання у школі і розумові здібності.

Міні-лексикон: розумовий розвиток, тестова помилка, диференційна популяція, регресивний ефект, розумову неповноцінність, ідіот, тупоумство, або слабоумство, морони, імбецили.

Рекомендована література: Л-1 с.242-277, 492-538, 538-593; Л-2 с.77-117; Л-4 с.136-150, 317-336; Л-5 с.99-119.

-1-

«Навчання» це будь-яка діяльність або досвід, який спрямований на поліпшення рішення якихось задач. Тому навчання охоплює собою широкий спектр видів діяльності: від повторювання простої моторної функції через складні процедури навчання до таких процесів навчання, які важко навіть чітко позначити.

IQ — це просто показник значення конкретного тесту. Як таке, це значення не тільки змінюється зі зміною сутності і змісту тесту, але також піддано всім тим впливам, що впливають на поведінку.

Значення IQ по даному тесту в ході повторного тестування може істотно змінюватися.

У цілому тести, у яких робочі методи при повторному досліджуванні змінюються мало, досліджувані проходять за рахунок набраного досвіду, при цьому результати поліпшуються незначно.

Існують також свідчення про загальний ефект, відомий як тестова помилка. Це означає те, що індивід, який мав у минулому багатий досвід проходження всіляких психологічних тестів, просто користується визначеною перевагою перед тим, хто проходить перший раз тестування.

Безліч досліджень стосувалося впливу тренування на проходження тесту. У декілька ранніх дослідженнях зі застосуванням шкали Стенфорд-Біне було показано, що діти, які не могли вирішити самостійно завдання тесту на розумовий розвиток, можна навчити. Такий результат передбачає частково через забування, а частково внаслідок того, що завдання шкали Стенфорд-Біне для кожного віку — є свої. Тому діти рішали не ті задачі, до яких вони готувалися.

Більш пізні дослідження, проведені на безліч груп показали, що тренування робить у цілому істотний вплив на ріст результатів. Багато з цих досліджень проводилися британськими психологами, яких цікавило вплив іспитів і тренування на проходження тестів для 11-річних дітей, які

навчаються у середніх школах різних типів. Як і очікувалося, *ступінь росту результатів залежав від здібностей, від колишнього навчального досвіду досліджуваних, від змісту тестів, а також від проведеного тренування.*

У відношенні досліджень виникає питання про те, чи маємо справу з тренуванням для проходження психологічних тестів або з загальною освітою. Відповідь на це питання залежить від широти охоплення тесту. Якщо поліпшення обмежуються пунктами спеціального тесту або поширюються на близький по змісту матеріал, то підготовку можна розглядати як тренування. Таке тренування зводить валідність тесту на рівень передбачуваності.

Якщо досвід або тренування у проходженні тесту приводять при рішенні однієї і тієї ж проблеми до використання різних робочих методів, то відмінності в робочих методах можуть також впливати на індивідуальні відмінності при проходженні тесту. У відношенні тестів даного роду можна сказати наступне: людина, яка часто розбирає і збирає дзвоники, годинник, замки й інші механічні пристосування, вирішуючи тест на механічну зборку, буде мати такий же результат, що і людина недосвідчена у механічних справах, але отримала третю спробу для рішення цього тесту.

Тому дуже важливе питання, це відношення *між досвідом і індивідуальними відмінностями*. Однак відповіді на ці питання виявилися не так прості, як могло показатися спочатку. Дослідники, які першими почали обговорювати цю тему, часто через численні методологічні труднощі одержували суперечливі результати. Багато з цих відмінностей були пов'язані з відмінностями у формулюванні проблем. Одне з відмінностей пов'язано з використанням мірою досвіду.

Інші труднощі пов'язані з визначенням того, який час вважати мірою прогресу. Спочатку це був час, протягом якого можна було якісно зробити визначений обсяг робіт; пізніше — це час, який необхідний для завершення даного обсягу роботи. Результати експериментів також залежать і від вибору абсолютної або відносної міри відмінностей.

І нарешті, існує проблема, пов'язана з нерівнозначністю розподілу вимірювальних шкал. У багатьох психологічних тестах послідовність розподілу не збігається з відповідними рівнями складності.

Приймаючи до уваги як теоретичні, так і практичні підстави, можна сказати, що *найбільший зміст має то формулювання проблеми досвіду і відмінностей, що припускає наявність відповідності між абсолютними відмінностями підсумкових показників і часом, витраченим на проходження тесту всіма досліджуваними*. Коли ці умови дотримуються, більшість дослідників погоджуються з тим, що набутий досвід призводить до збільшення індивідуальних відмінностей. Типові результати можна знайти в дослідженні Анастасі.

У цьому зв'язку необхідно також привести свідчення про те, що в процесі забування індивідуальні відмінності зростають. Причиною цього явища виявилось диференційне забування.

Крім цього, було виявлено, що в ході іспитів індивіди зберігають у своїх групах те саме відносне положення. Той факт, що індивіди схильні зберігати

свій відносний статус і показувати в результаті знаходження того самого досвіду більш різноманітні значення, інтерпретувався ранніми авторами як свідчення про те, що в основі індивідуальних відмінностей лежать спадкоємні фактори.

Деякі дослідники намагаються визначити *відносний внесок досвіду в індивідуальні відмінностей*. Оскільки в будь-якому класі по кожному з досліджуваних предметів показники успішності розташовуються в якомусь діапазоні, можна очікувати, що для різних навчальних груп ці показники будуть перетинатися.

З ряду *причин*, деякі з цих досліджень навряд чи можуть претендувати на імовірність отриманих результатів. По-перше, деякі з опублікованих оцінок пропорційного впливу навчання й індивідуальних відмінностей на загальні відмінності є помилкові через використання неадекватних статистичних технік. По-друге, не можна приписувати спадковості всі індивідуальні відмінності, які впливають на результат, навіть при збереженні фактора загального навчання. Третім і найбільш серйозним запереченням у відношенні більшості з цих досліджень є те, що їхні висновки є перенесенням оцінки пропорційного впливу навчання й індивідуальних відмінностей на загальні відмінності.

-2-

З проблеми впливу відвідування дитячих дошкільних закладів або дитячих садків на наступний розумовий розвиток дитини було проведено понад п'ятдесят досліджень. Задовільна процедура буде тоді, коли проводиться тестування групи дитячого садку до і після його відвідування; разом з відповідним тестуванням контрольної групи; через той же самий часовий інтервал.

Аналізуючи ріст значень IQ у дітей, що відвідують дитячу школу протягом двох або трьох років, можна сказати, що цей зріст пов'язаний, насамперед, з *навчанням і тестовими помилками*. У цілому, чим довше дитина залишається в дитячій школі, тим частіше її тестують. Дослідники Джонс і Йоргенсен у Каліфорнійському університеті, знайшли кореляцію 0,34 між зростом IQ і тривалістю перебування в дитячій школі. Коли кількість тестових іспитів, завдяки техніці часткової кореляції, стало константним, кореляція між зростом IQ і тривалістю навчання в дитячій школі фактично була рівна нулю.

Зростання показників при проходженні тесту відвідуючи дитячу школу може бути також результатом кращої *емоційної і мотиваційної пристосованості* до ситуації тестування. Під час ретельно підготовленого дослідження дитячої школи, проведеного Гудинаф і Маурером у Міннесотском університеті, була зроблена спроба усунути цей фактор, не проводили тестування дітей, коли вони демонстрували негативну поведінку. Більш того, якщо дитина при наступних зустрічах продовжувала займати деструктивну позицію, вона виключалася зі складу експериментальної групи.

Подальші методологічні труднощі пов'язані з практикою використання *раніше диференційної популяції*, у яких відбувається процес «самосортування». В ідеалі парні групи повинні вибиратися експериментатором заздалегідь і з єдиної популяції. Коли експериментатор набирає дітей у групу дитячої школи й у контрольну групу методом випадкової вибірки, будь-які неконтрольовані ознаки будуть у тенденції розподілятися в двох групах рівно.

Ще більш серйозне заперечення у відношенні використання парних груп, набраних з попередньо диференційних популяцій, пов'язане з тим, що статистики називають *регресивним ефектом*. Регресія виникає тоді, коли починають порівнювати дві величини, недостатньо корелювати один з одним. Це справедливо для будь-якого повторного тестування, — при цьому не має значення, чи повторюється перший тест цілком або ж у другому випадку досліджуваному пропонується пройти його близький варіант. Добре відомо, що жоден з тестів не має коефіцієнта надійності 1,0. Іншими словами, показники індивідів при повторному тестуванні будуть завжди показувати деякі імовірні відхилення.

Отже, *фактор випадковості* грає більш важливу роль в одержанні результатів у дошкільні роки, коли *регресивний ефект відповідно порівняно великий*.

У світі тих методологічних труднощів, з якими зштовхнулися дослідники з Айови, а також з погляду негативних результатів, отриманих у ході інших подібних досліджень, стало очевидним, що *відвідування дитячої школи не робить на IQ ніякого впливу*. Фактично, діти, записані в такі дитячі школи, є членами кращих родин, що мінімізує ефект відвідування ними дитячої школи. *Якщо діти вже мають найвищою мірою сприятливе оточення для інтелектуального розвитку, то додаткове навчання в дитячій школі не є ефективним*. Саме з цієї причини саме з привілейованими дітьми дослідники проводять вирішальні тести, що визначають ефективність відвідування дитячих шкіл.

Вплив навчання у школі на інтелектуальний розвиток також досліджувалося за допомогою аналізу *відносин між освітою і показниками тесту на розумовий розвиток серед дорослих*. Наприклад, дослідження, які були проведені в американській армії під час обох світових воєн, виявили кореляції 0,73 і 0,74 між тестами на розумовий розвиток (Армійськ-альфа, або AGCT) і кращими оцінками, отриманими в школі. Існує, звичайно, два альтернативних пояснення таким кореляціям: освіта піднімає інтелектуальний рівень і самі розумні індивіди з більшою імовірністю проходять усе більш посилюючий відбір на кожному новому ступіні освіти. Те, що тривалість освіти якийсь людини не цілком залежить від його здібностей, досить очевидно. На тривалість освіти впливають також фінансові можливості, сімейні традиції і погляди, можливості одержання освіти в різних областях і безліч різних неінтелектуальних факторів. З іншого боку, серйозний інтелектуальний відбір, безсумнівно, має місце при

послідовному проходженні рівнів освіти, що виходить за рамки обов'язкових класів.

В одному дослідженні дітей, які навчалися в перших трьох класах невеликих сільських шкіл, порівнювали з дітьми, що відвідували районної школи, розташовані в тій же місцевості. Щоосені і весну протягом двох років діти проходили тестування по шкалі Стенфорд-Біне, які показували значимий зріст IQ у декілька дітей, які навчалися в районній школі, і лише невелике підвищення IQ або навіть його зниження у дітей, які навчалися в сільських школах. Причиною цих відмінностей автор дослідження вважав не сімейні корені або домашнє оточення, але великі можливості для одержання освіти, що могла надати районна школа.

Цікавим також є дослідження дітей у школах Голландії. Показники тесту на розумовий розвиток, застосованого в індустріальній школі, під час війни істотно знизилися. Знання умов, у яких приходилося займатися в школах під час війни й окупації, дозволило припустити, що таке зниження показників відбулося через низьку якість навчання. Ця гіпотеза одержала підтвердження в тому, що в період з 1949 по 1951 рік, під час відновлення мирних умов освіта, значення IQ зросли до довоєнного рівня.

-3-

У самому загальному виді *розумову неповноцінність* можна представити як *найнижчий рівень інтелекту*. Це не захворювання, не щось об'єктивне; поняття розумової неповноцінності відноситься до широкого спектра станів, що розрізняються між собою як по ступені, так і по характері дефекту. Більш того, чітко розмежувати нормальних і розумово неповноцінних людей неможливо. Скоріше, існує безліч прикордонних станів, що можуть бути віднесені до першої або другої категорії в залежності від супровідних обставин.

Поняття розумової неповноцінності знаходиться в тісному зв'язку з визначенням інтелекту. Більш того, споконвічно в понятті розумової неповноцінності входили *розвиток мови і розуміння мови*. Ще в 1938 році французький терапевт Есквіроль прийшов до висновку, що самим надійним критерієм визначення інтелектуального рівня людини є те, як він користується мову. Грунтуючись на цьому висновку, він *вивів кілька ступенів розумової неповноцінності*, починаючи з тих, хто розмовляє вільно і легко, хто може видавати тільки окремі звук і вимовляти односкладові слова, і закінчуючи людьми, що узагалі не розмовляють. Біне і Симон також писали, що "*idiom* - це людина, що не здатна спілкуватися з навколишніми за допомогою мови. Він зовсім не говорить і нічого не розуміє".

Необхідно усвідомлювати різницю між розумовою неповноцінністю й емоційними розладами і розладами особистості. *Розумова неповноцінність* позначає низький інтелектуальний розвиток людини, що ніколи не досягав нормального рівня інтелектуального розвитку. Що ж стосується *особистісних розладів*, у цьому випадку може мати місце інтелектуальна деградація зі споконвічно більш високого рівня розвитку. Або ж інтелект

людини може тимчасово функціонувати неповноцінності через проблеми в емоційній сфері. У такому випадку в людини раніш усе-таки був нормальний або підвищений рівень інтелектуального розвитку. Що стосується дітей, те цей критерій, мабуть, навряд чи може бути використаний. Отже, багато дітей, що страждають емоційними розладами, були помилково віднесені до категорії розумово неповноцінних. Однак подібні випадки легко виявити за допомогою ретельного дослідження історії хвороби дитини і її поведінки.

Для діагностики і класифікації випадків розумової неповноцінності, або слабоумства, минулого встановлені кілька критеріїв. На практиці найбільш ходовими є психометричний і правовий або соціологічний. Перший заснований на результатах тестів на інтелект і виражається у виді коефіцієнта інтелекту. Відповідно до цього визначення границею між нормою і розумовою неповноцінністю вважається коефіцієнт інтелекту 70, що приблизно відповідає двом стандартним відхиленням вниз від середнього значення в таких тестах, як методика Стенфорд-Біне 1937-го роки і Шкала Векслера. Приведена нижче класифікація була вперше запропонована Терменом. Вона заснована на варіанті нормального розподілу Стенфорд-Біне і набутила великого застосування.

Тупоумство, або слабоумство - 70-80.

Морони - 50-70.

Імбецили - 20-50.

Ідіоти - менше 20.

Користуючись цією класифікацією, необхідно прийняти в увагу визначені тонкості. По-перше, завжди потрібно пам'ятати про те, що границі між сусідніми групами настільки ж довільні, як і між нормою і розумовою неповноцінністю.

Відповідно до цим легкий ступінь патології (морон) відповідає розумовому вікові між вісьма і дванадцятьма роками, середня ступінь (імбецил) - між трьома і вісьма роками, а важкий ступінь (ідіот) - розумовому вікові менше трьох років.

Освітні класифікації спрямовані в основному на визначення розумово неповноцінних з ледве більш високим показником інтелекту. Загалом, такі програми називають розумово неповноцінних дітей з відносно серйозними дефектами інтелектуального розвитку, тоді як "діти з затримкою розумового розвитку", "розумово відсталі" і "діти з недоліками розумового розвитку", на думку їхніх укладачів, - це ті діти, що цілком могли б одержувати утворення в рамках шкільної системи звичайно в спеціалізованих класах. Велика частина таких випадків попадає в прикордонну категорію й у категорію моронов на основі показників коефіцієнта інтелекту, незважаючи на те що необхідно приймати в увагу й інші фактори, у тому числі: *фізичні дефекти, загальний стан здоров'я, соціальну зрілість і емоційну адаптацію*.

У деяких визначеннях розумової неповноцінності згадуються також етіологія (або причинні фактори). Так, частка визначав розумову неповноцінність як сукупність наступних шести критеріїв: "невідповідність соціальним вимогам, що має відношення до розумової неповноцінності,

обумовлене затримкою розвитку, що виникає в зрілому віці, що має конституціональну природу, у принципі невиліковне". Це визначення викликає сумнів по двох причинах. По-перше, воно вимагає більш ґрунтовного знання причин формування розумової неповноцінності, чим на тій рівні інформування, що вдається забезпечити в більшості випадків. По-друге, логічним наслідком такого роду діагностики буде пророкування можливого кінцевого результату всіх можливих форм навчання і психотерапії. Ці вимоги очевидно обмежують застосування цього визначення; неминуче буде віднесення більшості людей з низьким коефіцієнтом інтелекту до категорії "невизначених".

Спроба об'єднати етіологічні умовиводу в цільну концепцію розумової неповноцінності у свою чергу привела до виникнення поняття "псевдослабоуміє", що позначає людей, що зрештою досягли нормального рівня розумового розвитку в результаті навчання, освіти або інших змін у навколишній середовищі. Цей термін також не зміг якоюсь мірою прояснити ситуацію, навпаки, він якесь сум'яття, тому що розумово неповноцінні випробувані в одного дослідника можуть виявитися псевдослабоумними в іншого.

Розумова неповноцінність – це по великому рахунку адміністративна категорія. Саме поняття виникло через практичну необхідність змісту таких людей у спеціалізованих установах, навчання їх у спеціалізованих класах і так далі.

Думки про те, як часто зустрічаються серед населення випадки розумової неповноцінності, також розходяться, але самі ретельні і допитливі дослідження вказують на 1-2 %. Процентні показники цих досліджень відрізняються в тому числі і через те, що застосовувалися різні критерії розумової неповноцінності (психометрична, соціальна адекватність або який-небудь іншої), а також тому, що її границі були встановлені на різних рівнях. Географічне положення також грає не останню роль, тому що частотність в одних районах вище, ніж в інші.

Вік, у свою чергу, теж буде впливати на оцінку частоти, тому що відносно недовга передбачувана тривалість життя розумово неповноцінних дозволяє їхньої пропорції серед населення здаватися вище, ніж вона є насправді, якщо вибірку складають тільки діти, а не люди різного віку.