Понятие способностей

Способности и задатки выделяются в качестве одного из параметров целостного психического облика личности. Они дают психологическое описание человека с какой-то специфической стороны, являющейся жизненно значимой, но само понятие способности является дискуссионным, содержит в себе непростые общечеловеческие, психологические, в том числе этические, нравственные вопросы. В психологии существует два основных подхода к пониманию способностей, их происхождения и места в системе деятельности, психики и личности. Первый подход можно условно назвать деятельностным, и за ним стоят работы многих отечественных исследователей, начиная с Б.М. Теплова. Второй подход знаниевый.

Способности - это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения.

В данной трактовке есть четыре основных момента, четко выделенных Б.М. Тепловым.

Во-первых, он относит способности к индивидуальным особенностям, к отличительным чертам личности. Хотя в психологии существует и другое их понимание - способности как принадлежащие всему человечеству. Говорят, что суть психического развития человека - это усвоение за счет собственной деятельности ранее созданных, общественно выработанных способностей.

Во-вторых, соотношение способностей с эффективностью деятельности является согласно данной концепции нелинейным, неоднозначным. Способности, конечно, связаны с определенной деятельностью, «имеют отношение» к качеству ее результата, но не обеспечивают его автоматически. Можно успешно выполнять что- то, не обладая соответствующими способностями, т.е. за счет усердия, воли. И наоборот, неудачное исполнение деятельности не обязательно говорит об отсутствии у человека способностей. Способность обозначена здесь как потенция, как одно из условий эффективности деятельности. Допускается возможность компенсации способностей, и такая позиция по существу гуманистична, а потому перспективна.

В-третьих, способность не сводится к простой сумме наличных знаний, навыков и умений. Смысловая дихотомия: «уметь - не уметь» в принципе отображает нечто иное, чем противопоставление: «быть или не быть» на это способным. Между умением и способностью существуют определенные несомненные связи. Ведь человек может, например, сказать, что способен прочитать данную книгу, потому что знает и умеет это делать. Можно уметь, но не быть способным. Но можно быть способным, однако не уметь.

В четвертом, выделенном по смыслу, пункте определения дается позитивная, психологически отличительная особенность способностей: они обеспечивают быстроту и легкость достижения заданной эффективности деятельности.

Из всего сказанного вытекает принципиально важная авторская позиция: понятие способности является динамическим, т.е. существующим только в изменении, развитии, только в соответствующей целенаправленной деятельности.

Не бывает способности «в никуда», вне более или менее конкретной деятельности. Человек не вправе, например, утверждать, что у него пропали способности к рисованию, если он этим рисованием никогда серьезно не занимался. Способности нельзя отождествлять со стремлением человека к чему-то, с интересом.

Развитие способности должно иметь какое-то «начало», точку отсчета. Деятельностному вектору нужно из чего-то «исходить». Задатки - это природная предпосылка способности, анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей. Нет способностей как вне деятельности, так и вне задатков. Но способность есть функция не задатка, а развития. Задатки врожденны и статичны в отличие от динамичных способностей. Задаток сам по себе не определен, ни на что не направлен, многозначен. Он получает свою определенность, только будучи включенным в структуру деятельности, в динамику способности.

Возможно, из какого-то природного задатка у человека разовьются, например, математические способности, а возможно - другие. Проблема в том, что вопреки расхожим и упрощенным бытовым представлениям, в человеческом мозге не существует однозначной и механически четкой локализации высших психических функций. Из одного и того же физиологического «материала» могут развиться разные психологические способности. Главное определено направленностью и результативностью деятельности, направленностью личности и ее деяниями.

Способности существуют и развиваются (или погибают) в личности точно так же, как психологически «исходные» потребности, мотивы деятельности. В личности «принята» своя динамическая иерархия способностей, отвечающая всем ее деятельностям, всему поведению и жизни человека. В этой многомерной структуре выделяются и особые личностные образования, называемые одаренностью.

Одаренность - качественно своеобразное, личностное сочетание способностей. Согласно позиции Б.М. Теплова одаренность, как и способность, не врожденна, а существует в развитии. Очень важно, что данное понятие прежде всего качественное.

Б.М. Теплов утверждал, что понятие одаренности всегда отнесено к конкретным историческим, общественным условиям. Смены цивилизаций и государственного устройства, изменение системы общественных ценностей и качества образования, социальная принадлежность личности - все это относится к неисчислимым факторам, подлежащим учету при оценке личностной одаренности.

Высокая степень одаренности называется талантом, при описании качеств которого используется множество выразительных эпитетов. Это, например, выдающееся совершенство, значимость, страстная увлеченность, высокая работоспособность, оригинальность, разнообразие. Б.М. Теплое писал, что талант как таковой многосторонен. По законам теории вероятностей «выдающимися» не могут быть все, поэтому в реальном социуме талантливых людей объективно немного.

Гениальность - это качественно наивысшая степень развития и проявления одаренности и таланта. Гения характеризуют уникальность, высочайшее творчество, открытие чего-то, ранее человечеству неизведанного. Но живые гении существуют, работают и оцениваются в конкретном обществе, в реальном пространстве и времени. Гений уникален, не похож на других людей, причем иногда настолько, что представляется непонятным, даже лишним. Однозначно определить, точнее, признать кого-то гением крайне сложно. Оттого «непризнанных гениев» гораздо больше, чем они есть в действительности. Однако гении всегда были, есть и будут появляться, поскольку необходимы обществу. Гении столь же разнообразны, как и образующие их способности, одаренности, деятельности, обстоятельства. На то они и гении.

Второй психологическому подходу к пониманию связей способности и деятельности заключается в фактическом приравнивании способностей к наличному уровню знаний, навыков и умений. Думается, что в такой позиции, которой придерживался, например, известный советский психолог В.А. Крутецкий (1917-1989), существуют своя необходимость, истинность и свои проблемы. Действительно, первый подход объясняет способностями быстроту и легкость достижения человеком эффективной деятельности. Но чем именно, какими психическими составляющими достигается эта результативность? Только наличными и развиваемыми знаниями, навыками и умениями. Они стоят за быстротой и легкостью. Их можно назвать сформировавшимися способностями. Знаниевый подход акцентирован как бы на операциональном аспекте способностей, тогда как деятельностный подход выделяет динамический аспект. Но ведь быстрота и легкость развития способностей обеспечена только соответствующими операциями и знаниями. К тому же формирование начинается не «с нуля», оно не предопределено врожденными задатками. Соответствующие знания, навыки и умения личности фактически не отделимы от понимания, функционирования и развития способностей. Поэтому многочисленные работы «знаниевого» направления, посвященные исследованию математических, педагогических, умственных способностей, широко известны, перспективны. Они имеют основательный выход в практику, особенно непосредственно в педагогическую.

Помимо двух названных подходов можно говорить, что за последнее десятилетие складывается некоторое самостоятельное направление изучения психологии способностей, возглавляемое В.Д. Шадриковым. Согласно его определению способности - это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. Дело в том, что «отдельные психические функции», обеспечивающие проявление способностей, действительно реализуются соответствующими функциональными системами. И в этой позиции меняется акцент рассмотрения, так как изучаются не отдельные психические функции, а сами свойства производящих их функциональных систем. Такие системы и блоки по-разному выделяли и изучали А.Р. Лурия (1902-1977), П.К. Анохин (1898-1974), В.Д. Небылицын (1930-1972), другие крупные отечественные психологи и психофизиологии.

Б.Г. Ананьев писал, например, что за всякой психической функцией стоят сложное сочетание, единство функционального, операционного и мотивационного. Весь вопрос в том, какие именно свойства и в каком сочетании подлежат собственно психологическому изучению применительно, скажем, к проблеме способностей. Например, мотивационные, смысловые аспекты этой проблемы остаются неисследованными.

Виды способностей и уровни проявления

Различают общие умственные способности и специальные способности. Крутецкий В.А. отличает, что общие умственные способности - это способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности; эти способности отвечают требованиям, которые предъявляют не одна, а целый ряд, широкий круг относительно родственных деятельностей. К общим умственным способностям относят, например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, сосредоточенное внимание. Специальные способности - это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности - музыкальной, художественно-изобразительной, математической, литературной конструктивно- технической и т.д. Эти способности также представляют собой единство отдельных частных способностей.

Различают способности разного уровня - учебные и творческие. Учебные способности связаны с усвоением уже известных способов выполнения деятельности, приобретением знаний, умений и навыков. Творческие способности связаны с созданием нового, оригинального продукта, с нахождением новых способов выполнения деятельности. С этой точки зрения различают, например, способности к усвоению, изучению математики и творческие математические способности. Разумеется, резко обособлять учебные и творческие способности нет оснований: учебная деятельность обычно включает в себя и элементы субъективного творчества.

Способности так же делятся на: Потенциальные - не реализуется в конкретном виде деятельности, но способны актуализироваться при изменении соответствующих социальных условий.

Актуальные (реализованные) - относятся не только те, которые необходимы в данный момент и реализуются в настоящем конкретном виде деятельности, но и те, которые реализуются и развиваются в иных видах деятельности.

Можно продолжить классификацию способностей на:

теоретические, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению и практические, лежащие основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

учебные, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков формирования качеств личности, и творческие, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений;

способности к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности, связанные с взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т. д.

Проблемы диагностики способностей

способность задаток талант

Попытки измерения или диагностики тех или иных человеческих способностей относятся к самому началу тестирования как самостоятельного метода психологии, хотя измеряемое психическое не всегда при этом называлось собственно способностью. Достаточно вспомнить статистические измерения Ф. Гальтона, первые (неудавшиеся) тесты Дж. К. Кеттела (1860-1944), диагностические методики Эд. Клапареда (1873-1940). Первые по-настоящему систематические измерения, связанные с категорией способностей, выполнены под руководством крупного французского психолога А. Бине (1857-1911).

Отсюда пошли различные тесты интеллекта, умственных способностей, одаренности, «коэффициент интеллекта» и другие термины, методики, определенные традиции, достижения и ошибки, вопросы и проблемы, важные до нашего времени.

Есть теоретически разные подходы, а соответственно, разные задачи практической диагностики способностей. Одно дело с помощью «знаниевого» подхода установить текущие возможности, реальный уровень развития интеллекта, другое дело - определить потенциальные возможности дальнейшего развития интеллекта, названного Л.С. Выготским уровнем актуального развития. В качестве реализации стремлений к решению этой глобальной, общечеловеческой задачи можно отметить несколько выразительных психологических «ходов».

Во-первых, это «генетическая» методология так называемой клинической беседы, разработанной и реализованной в знаменитой школе Ж. Пиаже, который был убежденным противником «классических» тестов интеллекта.

Во-вторых, это идея Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» и ее практическая психологическая реализация в нескольких вариантах «развивающего обучения», имеющих некоторое использование в нынешнем российском образовании.

В-третьих, это применение к диагностике способностей самой категории обучаемости человека, разработка различных вариаций «тестов обучаемости» в отечественной и зарубежной психологии. Последнее направление теоретически согласуется с известной позицией Б.М. Теплова, которую можно переформулировать следующим образом: развитые способности обеспечивают высокую обучаемость, и наоборот, высокая обучаемость приводит к быстрому и легкому формированию способностей. Один из его талантливых учеников и продолжателей, В.Д. Небылицын, выдвигал перспективную гипотезу о наличии корреляции обучаемости с важнейшим свойством нервной системы человека - ее динамичностью. В работах ряда советских психологов, в частности З.И. Калмыковой (1913-1993), общее свойство обучаемости лежало в основе оригинальных диагностических методик, подкрепляющих и развивающих известную теоретическую конструкцию Б.М. Теплова.

Проблемы диагностики способностей никогда не теряли своей актуальности. По-особому остро стоят они и в сегодняшней России в условиях модернизации образования. Обозначим лишь несколько спорных, нерешенных вопросов, например это проблема создания элитных школ и других учебных заведений для одаренных детей. Такие дети существуют и требуют особой заботы со стороны системы образования и государства. Одаренность молодых поколений - это залог достойного будущего для любой развитой, цивилизованной страны. Но основной вопрос в том, существуют ли в науке надежные, объективные критерии одаренности. Можно с уверенностью сказать, что для широкомасштабных измерений таких валидных критериев в современной научной психологии нет. Но тогда их место займут полупрофессиональные, статусные, финансовые и прочие критерии детской одаренности. Тогда во что реально превратится особая психолого-педагогическая работа с такими специально отобранными школьниками? Быть может, целесообразнее и гуманнее вложить соответствующие усилия и средства в работу с «обыкновенными» детьми в массовой школе, чтобы развивать, а не губить их реальные способности и одаренности?

В современной российской школе все шире распространяется, навязывается тенденция все более ранней диагностики «специальных» способностей и склонностей учащихся. Едва ли не с первого года обучения определяется, к чему способен школьник: к гуманитарным или естественным наукам. Мало того, что за такой диагностикой нет должной научной состоятельности, она просто не этична и наносит прямой вред всему образованию, всему психическому и личностному развитию ребенка.

Одной из актуальных проблем проводимой модернизации образования в России является профилизация школьного обучения. Кто- то уже якобы доказал, что чем раньше школьник выберет профиль образования, тем лучше для него и для общества. Кто-то считает, что подросток уже способен сделать безошибочный выбор будущей профессии и будто бы в большинстве случаев это делает. Значит, общее или непрофильное обучение становится излишним, перегружающим интеллект школьника. Следовательно, необходимо все упрощать, прагматизировать во имя «повышения качества» образования. За подобными выводами и рекомендациями нет, как правило, сколь-нибудь надежных оснований. Они во многом не педагогичны и порой антипсихологичны, но настойчиво реализуются в различных вариантах программ и государственных документов, отнесенных к системе образования.

Непосредственно к проблеме способностей более всего относится одно, хрестоматийное для отечественной психологии положение. У любого человека, у школьника нет более прямого и надежного пути к развитию своих способностей и личности в целом, чем общедоступное, грамотно организованное, но не облегченное и упрощенное, а оптимально напряженное, развивающее и творческое обучение.

Список используемой литературы

Крутецкий В.А. Психология. 2-е изд. - М.1986 - 336 с.

Психология: учебник/под ред. Б.А. Сосновского, - 2-е изд., перераб. И доп. - М.: Юрайт, 2011

Теплов Б.М. Способность и одаренность. Избранные труды: в 2-х т. - т.1 - М. - 1985 - 328 с.