

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Н. Д. ВІННИК

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Методичні рекомендації

КИЇВ 2014

УДК 37.015.3

ББК 88.8

В48

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України (протокол №5 від 28 травня 2014 р.)

Рецензенти:

О. М. Ігнатович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

В. У. Кузьменко, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу діагностики обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

Вінник Н. Д.

В 48 Психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників : методичні рекомендації. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 26 с.

У методичних рекомендаціях зроблено аналіз основних психолого-педагогічних підходів до особистісного розвитку учнів, розроблено та обґрунтовано особистісно-компетентнісний підхід як інноваційний метод розвитку загальної обдарованості. Інноваційними компонентами цього підходу є ключові компетенції. На думку автора, особистісно-компетентнісний підхід дозволить визначати та розвивати як особистісні, так і професійні якості обдарованих дітей.

Методичні рекомендації призначено для науково-педагогічних працівників, методистів, аспірантів, докторантів, спеціалістів, які займаються управлінням освітньою діяльністю.

УДК 37.015.3

ББК 88.8

© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Вступ	4
1. Геніальність, талант, обдарованість: історичний аспект	5
2. Розвиток розумових здібностей особистості	11
3. Вікові особливості особистісного розвитку старшокласників	14
4. Основні психолого-педагогічні підходи до проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих	18
Література	24

Вступ

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. є перебудова змісту й організації навчально-виховного процесу на засадах дитиноцентризму, особистісної орієнтації, компетентнісного підходу. Перед освітою стоїть задача навчити дітей умінню швидко та легко реагувати на зміни в навколишньому світі, здатності до продукування оригінальних ідей і виробленню потреби в пошуку та створенні нового, що забезпечить їм більш широкі можливості в самоактуалізації та самореалізації. Ця задача стає центральною для навчання всіх дітей, незалежно від рівня їх інтелектуальних і творчих здібностей, і тим більше гостро стоїть для обдарованих дітей, які володіють високим інтелектуальним потенціалом і яким насамперед і доведеться ставити та вирішувати нові проблеми, що виникають перед суспільством.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених дав змогу зробити висновок, що обдарованість – комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді (видах) діяльності порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності. Проте дилема навколо феномену обдарованості буде тривати і надалі, оскільки дане питання з кожним днем стає все більш актуальним.

Щодо інтелектуальної обдарованості, то вона зазвичай проявляється на дуже високому рівні розумового розвитку дитини та в якісній своєрідності, самостійності, нестандартності виконання завдань та розумової діяльності в цілому. Зазначимо, що інтелект – здатність свідомо виконувати *розумові дії*, такі як систематизація, зіставлення, виокремлення, формування поняття, порівняння, поєднання, категоризація, організація, кількісний розрахунок, з'ясування причин і наслідків, характеристика, моделювання, пошук зв'язків та закономірностей, перебір варіантів, візуалізація, вербалізація, узагальнення, структурування, розбір, осмислення, позбавлення, регуляція і т. д.

1. Геніальність, талант, обдарованість: історичний аспект

Історія психологічних вчень про обдарованість невіддільна від загальної історії психології. Як відомо, до того часу, як психологія набула статусу самостійної науки, психологічне знання в цілому і уявлення про обдарованість зокрема інтенсивно розвивалися на основі інших наук, накопичувалися вони і в різних сферах людської діяльності.

Так, видатна людина, на думку древніх, щасливий обранець богів, який посланий на землю для того, щоб подолати буденні уявлення та силою духу опромінити людству шлях до досконалості та величі.

Не враховуючи поняття «божественний дар», пояснити досягнення видатних художників, поетів, вчених і громадських діячів у ту пору не представлялося можливим. Таке розуміння породило і відповідну термінологію. З найдавніших часів у наукових трактатах і в повсякденній свідомості міцно утвердився термін «геній» (від латин. *genius* – дух). В античній культурі геніальність розглядалася як рід ірраціонального натхнення, осяяння згори. Стародавні греки вважали її неземною здатністю, джерелом якої є поєднання з людиною божественного духу, завдяки чому людина набуває якісно нових, недоступних для більшості можливостей. Філософи тих часів розглядають поняття генія та геніальність як феномени, що стоять вище відомих в природі законів. Це визначення і є основою вчень про генія не лише в античній, але значною мірою і в європейській філософії аж до кінця ХІХ століття.

Практично одночасно з терміном «геній» в науковий обіг і повсякденну свідомість увійшло поняття «талант», але, на відміну від генія, походження його не настільки благородне. Походження цього терміну стосується не релігії та філософії, а торгівлі. Спочатку у Стародавній Греції, Єгипті, Вавилоні, Персії та низці областей Малої Азії словом талант (від грец. *talanton* – вага, ваги) іменувалася найбільша вагова грошово-лічильна одиниця. Поступово в європейській свідомості сформувався уявлення про талант як про дуже високий ступінь розвитку здібностей до певного виду (видів) діяльності, у той час як під генієм стали розуміти вищий, максимальний рівень їх прояву, що знаходиться, образно кажучи, над талантом.

Важливою особливістю уявлень про генія є те, що з найдавніших часів і наука, і повсякденна свідомість твердо дотримувалися

переконавання, що справжня геніальність може проявитися лише в мистецтві, а істинним генієм може бути тільки художник (в широкому сенсі цього слова). Державним діячам, воєначальникам, промисловцям, торговцям і навіть ученим у присвоєнні звання генія відмовляли аж до ХІХ століття.

Правда, спроби поставити під сумнів цю точку зору неодноразово робилися ще в працях стародавніх філософів. Одним з таких прикладів може бути розуміння геніальності, запропоноване Арістотелем. Він наголошує на зв'язку художньої творчості з інтелектуальною, пізнавальною діяльністю та уводить власний термін – «споглядальна діяльність розуму», що охоплює поняття наукової та художньої творчості. Споглядальна діяльність розуму, на його думку, вище будь-якої іншої, бо вона споріднена з божественною. «Хоча не можна заперечувати, – зазначає Арістотель, – що добродісна діяльність (політична і військова) знаходиться над іншими за красою та величчю» [за 15].

Уже в працях Арістотеля творчий процес значною мірою втрачає містичний характер. Творчість, на його думку, є збагненою та піддається контролю. Він намагається обґрунтувати наявність норм, правил, канонів, які необхідні при створенні творів мистецтва. Арістотелем висувається вимога вчитися художньої творчості й естетичному судженню.

Особливої уваги заслуговує і той факт, що поділ науки, мистецтва та добродісної діяльності у стародавньому світі був вельми умовним і з плином часу суттєво змінювався. Так, наприклад, астрономія та історія були один час зараховані не до наук, а до високих мистецтв. Сучасні уявлення про те, що належить до мистецтв, що до наук, а що до сфери практичної діяльності утвердилося в європейській свідомості декілька століть тому. А термін «геній» набув звучання, близького сучасному, в епоху Відродження. Її представники вважали геніальність даром божественним, вродженим, притаманним істинним художникам. У розумінні людей того часу художник повинен був бути обізнаний як у науках, так і в мистецтвах. Тобто живописець, скульптор, музикант, композитор, так само як і представники інших мистецьких професій, повинні однаково віртуозно володіти своїм ремеслом та філософією, природознавством, граматику, риторикою і багатьма іншими галузями знань та сферами діяльності. Не випадково той час називають часом титанів, епохою великих енциклопедистів.

Однією з перших спроб глибокого філософсько-психологічного осмислення проблеми обдарованості було дослідження іспанського

лікаря, що жив в епоху Відродження, Х. Уарте. Він пов'язував перспективу відродження могутності Іспанської імперії з максимальним використанням на державній службі особливо обдарованих людей. Його робота була однією з перших в історії психології, де розглядалося як основне завдання вивчення індивідуальних відмінностей у здібностях з метою подальшого професійного відбору. Це дослідження відкрило цілий напрям антропологічних наук – «диференціальну психологію».

Х. Уарте в своїй роботі формулює чотири головних, на його думку, питання:

- Якими якостями володіє та природа, яка робить людину здатною до однієї науки і не здатною до іншої?
- Які види обдарованості є у людському роді?
- Які мистецтва і науки відповідають кожній обдарованості зокрема?
- За якими ознаками можна дізнатися відповідну обдарованість?

Особливо Х. Уарте наголошував на залежності таланту від природи, проте вплив природних даних, на його думку, не виключає впливу виховання та діяльності. Говорячи про виховання та навчання талановитих людей, він акцентував увагу на необхідності врахування індивідуальних і вікових особливостей учня.

Х. Уарте висловив думку про необхідність створення державної системи професійного відбору. Він писав, що для того, щоб ніхто не помилявся у виборі тієї професії, яка найбільше підходить його природному хисту, государю варто було б виділити уповноважених людей великого розуму та знання, які відкрили б у кожного його обдарованість ще в дитячому віці; наставники змусили б учня обов'язково вивчати ту область знання, яка йому підходить.

В епоху Класицизму, що прийшла на зміну Відродженню, все більш активно обговорювалося питання про походження геніальності. Розбіжності виникали з приводу того, чи будь-який мистецький талант (художній, музичний, поетичний та ін.) є даром божественним, чи він має земне походження. Відомий російський мислитель В. К. Тредіаковський зазначав, що мудрі люди початок поезії зводять з неба, стверджуючи, що вона дана людському розуму від Бога, «а це усе, звичайно, є праведно». Його сучасник Г. Н. Теплов дотримувався іншої думки: віршотворцем без природного таланту, який французи називають «genie», або без природного віршотворчого духу «зробитися ніяк не можливо». Отже, йдеться не про божественне, а природне походження видатних здібностей. Інший мислитель,

Феофан Прокопович, вважав здатність до творчості вторинною стосовно заданої здатності любити. На його думку, причини творчості – краса земної природи і здатність людини захоплюватися нею [15].

Навряд чи можна знайти ідею, яка б не викликала ні в кого сумніву або не мала б критичного осмислення. Ідея про божественну зумовленість видатних людських здібностей не стала винятком. Щоправда, її історія налічує тисячоліття, а протилежна їй точка зору оформилася і поширилася в умах європейців лише декілька століть тому – в епоху Просвітництва.

Поділ праці, процес диференціації наук і мистецтв, вдосконалення освітньої практики поставили перед теоретиками того періоду нові проблеми. Усі свої надії просвітителі пов'язували з вихованням. Причому художньо-естетичному вихованню відводилася особлива роль. Естетичне начало, на їхню думку, здатне пом'якшити вроджений егоїзм людей і перетворити людину на громадянина.

Одним із видатних представників філософії освіти був англійський філософ і педагог Дж. Локк. Він висунув низку теоретичних положень, які стали основоположними в ідеології епохи:

- вроджених ідей не існує, процес пізнання починається з досвіду і на досвіді ґрунтується;
- розум людини з самого початку є *tabula rasa* (чиста дошка);
- у розумі немає нічого, чого раніше не було б у почуттях.

Термін «*tabula rasa*» був запропонований ще Арістотелем, але в свідомості педагогів і психологів нашого часу він тісно пов'язаний з філософією епохи Просвітництва та ім'ям Дж. Локка. Саме в цей час термін набув сучасного звучання. Дж. Локк, а відтак багато його сучасників і послідовників вважали, що до зіткнення з матеріальним світом, людська душа є *tabula rasa* – чистий аркуш або чиста дошка, без всяких знаків та ідей.

Теорія *tabula rasa*, що розвивалася прихильниками філософії Просвітництва, акцентувала на тому, що в душі немає вроджених ідей або навіть здібностей. Велика частина філософів, які належали до цього напрямку, наполягала на тому, що природа свої дари ділить порівну. Кожна людина може бути розвинена до найвищого ступеня геніальності, все залежить від тих умов, в яких вона опинилася. Вони стверджували, що навколо геніїв нагромаджено надто багато чуток, міфів і легенд, що в цьому явищі немає ніякої загадки. Геній «спить» у кожній людині. Послідовний прихильник цих поглядів, німецький вчений і письменник Г. К. Ліхтенберг вважав, що кожна людина може проявити геніальність хоча б раз на рік. Отже, геніальність досяжна, стати генієм просто – потрібно вміти працювати і зосереджуватися на чомусь.

Вчення про обдарованість в дослідженнях лікарів і біологів минулих часів розвивалося відносно автономно стосовно філософських вчень. Незважаючи на те, що психіка і такий її прояв, як геніальність, вважалися явищами містичними. Уже в давнину вчені замислювалися над тим, де знаходяться розум і душа. Одні вважали, що всім керує серце, інші вважали берегинею душі діафрагму. У середні століття матеріальним субстратом психіки вже вважали головний мозок. Передбачалося, що у мозку є три шлуночки: перший – сприймає, другий – мислить, третій – запам'ятовує. У більш пізні часи ці твердження отримали розвиток у розробці карт і схем мозку.

На початку ХІХ ст. німецькі лікарі-анатоми Ф. Й. Галль і К. Шпуртцхайм створили власну науку – френологію (від грец. *phrenos* – душа, вдача, характер і *logos* – вчення). Так було названо вчення про зв'язок психічних особливостей людини (або тварини) із зовнішньою формою черепа. Основна ідея Ф. Й. Галля і К. Шпуртцхайма полягала в тому, що форма черепа відображає будову мозкової тканини, що міститься в ньому. Тому особливості розвитку мозку кожної людини можуть бути визначені шляхом ретельного вивчення впадин і виступів (шишок) на його голові. Кора головного мозку складається з низки центрів, кожен з яких відповідає за певну здатність людини. При сильному розвитку будь-якої здатності відповідний їй центр мозку також буде дуже розвиненим. А це нібито позначається на конфігурації черепа. У певному місці черепа має з'явитися потовщення (шишка, бугор і т. п.). Ф. Й. Галль виокремив 27 здібностей, які можуть бути виявлені шляхом обмацування черепа, К. Шпуртцхайм додав до них ще вісім. Автори зараховували до здібностей зовсім не те, що прийнято вважати здібностями в наш час (наприклад, користолюбство, гордість, скритність, шанування, рішучість, надію, батьківську любов та ін.).

Ці міркування привели Ф. Й. Галля і К. Шпуртцхайма до створення «карти мозку», яка, на їхню думку, відображала «шишки здібностей» до музики, поезії, живопису, «горби» честолюбства, скнарості, хоробрості і т. п. За допомогою цієї карти вони і запропонували проводити діагностичні обстеження.

Важко повірити, але на початку ХІХ ст. френологія користувалася великою популярністю як метод психодіагностики. Але згодом в результаті численних розтинів, проведених іншими анатомами, було встановлено, що кісткові тканини черепа зовсім не повторюють форму кори головного мозку. Тому визначення за шишками і впадинами черепа особистісних особливостей і розумових здібностей людини було названо антинауковим і безпідставним.

Як з'ясувалося пізніше, вчені того часу, справедливо критикуючи авторів френології, не помітили головного відкриття Ф. Й. Галля і К. Шпуртцхайма – мозок людини не є однорідною масою. Центри управління різними функціями можуть бути локалізовані в різних його областях. Ця ідея отримала розвиток у ХХ ст. в роботах багатьох вчених (наприклад, А. Р. Лурія і його послідовників). У 1981 р. один з розробників цього підходу – професор психології Каліфорнійського технологічного інституту Р. Сперрі – отримав Нобелівську премію в галузі фізіології та медицини за дослідження функцій розділених півкуль та відкриття функціональної асиметрії півкуль головного мозку.

Отже, вивчення еволюції уявлень про обдарованість не лише пояснює сучасні підходи, але і значною мірою вказує на можливі тупикові шляхи вирішення проблем. Необхідність аналізу питань історії диктується логікою вивчення психічних явищ. Розгляд проблеми обдарованості пов'язаний з декількома обставинами:

- еволюція поглядів дослідників цікава та повчальна, адже, не розглянувши концепцій минулого, неможливо зрозуміти сучасний стан проблеми;
- концепції обдарованості, розроблені різними вченими в різні часи, продовжують використовуватися як в прикладних дослідженнях, так і на рівні освітньої практики.

Наразі співіснують соціально-освітні практики, модельовані на основі найрізноманітніших, у тому числі й давно відкинутих психологічної теорією, концепцій. Застарілі уявлення, будучи спростованими або уточненими, абсолютно нешкідливі як теоретичні основи. Але для соціально-освітньої практики вони надзвичайно небезпечні. Старі концепції не просто вводять в оману фахівців, вони впливають на долі дітей, а це вже зовсім неприйнятно.

2. Розвиток розумових здібностей особистості

Дослідженнями мозку займалися нейробіологи багатьох країн. Більшість лауреатів Нобелівської премії безкоштовно заповідали свій мозок різним анатомічним музеям. Так, американський доктор Т. Гарвей досконально вивчив орган мислення А. Ейнштейна. Виявилось, що видатний мозок ніяк не відрізнявся від мозку звичайної людини. Учений з Японії Т. Мацузава з'ясував, що у людей, які змушують працювати свій мозок на повну силу, видиме зменшення його розмірів виникає лише в період глибокої старості. За словами вчених-нейрохірургів, людину можна вважати досить обдарованою, якщо її мозок залучає для роботи 10 % нейронів, а генієм – якщо 20 %.

У Анатомічному музеї Військово-медичної академії у Санкт-Петербурзі міститься рідкісна анатомічна колекція мізків геніїв, де першим експонатом став мозок організатора цієї колекції В. М. Бехтерева (1857–1927), який також відкрив перший у Росії Інститут з вивчення мозку (1918). У музеї представлено півкулі мозку Д. І. Менделєєва, А. П. Бородіна, С. В. Ковалевської, М. Є. Салтикова-Щедрина, В. Я. Брюсова і багатьох інших. Фахівці, які працюють в організованому В. М. Бехтеревим інституті, вивчили мозок лідерів компартії: Й. В. Сталіна, С. М. Кірова, Л. Б. Каменєва, К. Цеткін, а також В. В. Маяковського, А. М. Горького та багатьох інших діячів науки і мистецтва.

Ще порівняно недавно деякими вченими передбачалося, що чим більша вага органа мислення, тим вище рівень розумових здібностей. Вага мозку середньостатистичної людини становить приблизно 1400 г, а у великій кількості унікалів перевершує норматив. Так, мозок видатного німецького математика К. Гаусса мав масу 2400 г, англійського поета Д. Байрона – 2238 г, російського письменника І. Тургенєва – 2012 г, С. Єсеніна – 1920 г, хіміка Д. Менделєєва 1571 г, політичного діяча Л. Троцького – 1568 г, режисера К. Станіславського – 1550 г.

Як тільки з'ясувалося, що мозок національного героя Америки, поета та реформатора В. Вітмена має масу всього 1250 г, американці виступили проти вимірювання інтелекту. Це стали заперечувати і французи, оскільки розумовий орган їхнього геніального поета А. Франса мав вагу лише 1072 г!

І вже зовсім несподівані результати отримали радянські вчені, які проводили дослідження мозку В. І. Леніна. Виявилось, що ліва

півкуля його головного мозку втратила майже дві третини загальної маси, а весь незайнятий простір заповнила спинномозкова рідина. Зазначені симптоми притаманні віковим атеросклеротичним змінам і є наслідком інсульту. Але найцікавіше в тому, що даних про вагу мозку В. І. Леніна неможливо ніде знайти, також як і І. В. Сталіна.

З'ясувалося, що при характеристиці мозкової діяльності людини велику роль відіграє не маса цього органу, а її відношення до загальної ваги тіла. Проведені дослідження, зокрема, виявили наступне: вага органу мислення людини приблизно дорівнює у чоловіків 2 % тіла, а у жінок – на 1,5 % більше, причому за кількістю звивин вони теж випереджають чоловіків.

Ідея виміру розуму виникла сто років тому в умовах елітарного індустріального суспільства. Так, у 1939 р. було опубліковано шкалу інтелекту Векслера-Белльвю, а в 1977 р. А. Кауфман, переглянувши шкалу Векслера, розробив новий інтелектуальний тест – оціночну батарею Кауфмана. Наразі ці дві шкали найбільш широко використовуються для оцінки інтелекту. Тести інтелекту дозволяють передбачити не лише успішність навчання в школі, а й ефективність на робочих місцях. З давніх часів високий IQ було прийнято вважати запорукою успіху. Психологи стверджують, що IQ А. Ейнштейна – 200. Люди з таким інтелектом зустрічаються дуже рідко, адже IQ нобелівських лауреатів становить в середньому 136. Так, у Книзі рекордів Гіннеса з 1986 по 1989 рр. було зазначено найвищий IQ – 228, зафіксований ще у 1956 р. у 10-річній американки Мерилін вос Савант. Варто наголосити, що її батьки, хоч і були інтелігентними та мали високі розумові здібності, не мали вищої освіти, а у Мерилін вистачило терпіння на два роки навчання в інституті. Вона стверджує, що передача розумових здібностей у спадок імовірна на 40–60 %. Окрім того, рівень інтелекту можна підвищити на 20 % – цьому сприяє правильне харчування. Зважаючи на такий високий IQ, все ж особливих досягнень вона не зробила. Писала для журналів, а з 1986 р. отримала власну колонку під назвою «Запитай Мерилін», видавала книги. Коли Мерилін запитали, що ж таке розум, вона відповіла наступне: «Сутність розуму – у здатності шукати істину, не піддаючись релігійним, сімейним, соціальним, іншими забобонами. Для цього потрібні сміливість і емоційна стабільність ... Живопис, скульптура та інші візуальні мистецтва – це не творчість, а лише вираз емоцій, вони нічого спільного не мають з інтелектом. Дисципліни, які об'єктивно пов'язані з інтелектом, – це математика і ядерна фізика» [11].

Кожна людина може розвивати свої розумові здібності. Важлива властивість розуму – його глибина, тобто здатність розкривати суть

явищ, відкидати помилкове, знаходити нове й оригінальне. Це те, що називають творчим характером розуму. Для цього свій мозок потрібно «годувати». Мозок зберігає енергію у вигляді незначних порцій, внаслідок чого необхідним є стабільне поповнення запасів глюкози. Поліпшенню пам'яті та уваги сприяють продукти харчування, багаті на білок: м'ясо, молоко, яйця. Не варто забувати про джерела калію та кальцію: наприклад, курага, родзинки, страви з печених картоплі та яблук. Зміцненню розумових сил мозку та сили інтелекту насамперед сприяють лецитин, селен і аргінін. Лецитин, кремнієва кислота та селен у великій кількості містяться в кунжуті. Магнієм збагачені сухофрукти, горіхи, мигдаль. Паростки та зародки забезпечать мозок вітамінами та мінералами.

Рекомендації: перед тим, як приступити до розумової праці, з'їжте порцію тертої моркви, заправленої рослинною олією. Ріпчаста цибуля допоможе при ознаках явної розумової перевтоми, у тому числі й психічній втомі. Рекомендована доза – половина цибулини щодня. Якщо вас чекає інтелектуальний марафон (доповідь, залік) – їжте горіхи. Капуста допоможе впоратися з нервозністю, а лимон – оновити думки, відновити сприйняття інформації. А для підтримки гарного настрою потрібно вживати банани, адже в них міститься серотонін.

Не варто забувати і про найбільш актуальну проблему, що призводить до розумової відсталості, – нестачі йоду в їжі та воді. Тож потрібно вживати морську капусту, морську рибу та користуватися йодованою сіллю.

Живильні речовини створюють основу для надійного інформаційного обміну між клітинами, а енергійні рухи – для активного кровообігу, забезпечуючи приплив кисню в мозок. Отже, якщо людина мало стимулює розумову діяльність, зв'язки, що існують, слабшають, мозок отримує менше кисню, починає гірше працювати. Кожна нова напруга сприяє появі нових зв'язків – цей процес не має вікової залежності.

Вчені з'ясували, що будова головного мозку чоловіків і жінок істотно різниться. У жінок ліва та права півкулі задіяні однаково, у чоловіків превалує ліва півкуля. Розумові процеси матимуть більший ефект, якщо задіяні обидві півкулі. Тренувати здатності мозку можна, діючи в двох напрямках.

1. Тренування: а) вправи на координацію; б) нейробіка; с) вправи на рух; д) тренінги пам'яті.

2. Релаксація: а) налаштованість на позитивне сприйняття навколишнього світу; б) опір стресу та напрузі; с) контрольований процес дихання.

3. Вікові особливості особистісного розвитку старшокласників

Аналізуючи вікові особливості розвитку особистості, ми дійшли висновку, що існують сензитивні періоди, які утворюють підвищені можливості для розвитку психіки в різні вікові періоди. Сензитивним періодом для особистісного розвитку є старший підлітковий вік (15–17 років), коли відбувається перетворення особистості підлітка на зрілу особистість.

Мета нашої роботи – показати, що особистісний розвиток допомагає людині створювати реалістичну Я-концепцію, знаходити свій життєвий шлях, організовувати свою діяльність, а саме: цей вік є періодом визначення життєвих планів, формування системи цінностей, світогляду, переконань, ідеалів, сенсу життя, в цілому – особистісного, професійного та життєвого самовизначення. Далі розглянемо ці етапи докладніше.

Старший підлітковий вік є вирішальним етапом формування особистості, оскільки саме в цей час формуються її пізнавальні й емоційно-особистісні передумови. Він характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але і розширенням розумового кругозору, появою в ньому теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття фактів до деяких принципів. Мислення в цьому віці вже має науково-теоретичний, формально-логічний, гіпотетико-дедуктивний характер і дозволяє вибудовувати стратегії, мати розвинуту рефлексію, розбиратися в складному власному внутрішньому світі та взаєминах. Однак перешкодою у цьому може бути нестача життєвого досвіду. Світоглядні установки старшокласників є дуже суперечливими, недостатньо реалістичними. Важливими проблемами, над якими міркує більшість хлопчиків та дівчат, є осмислення себе та свого місця в житті, взаємини зі значимими людьми.

Усе це є підставою визначення змістовної сторони особистості як системи життєвих орієнтацій. Ціннісні орієнтації визначають основні мотиви поведінки особистості в старшому підлітковому віці, впливаючи на всі сфери її життєдіяльності. Перехід від одного віку до іншого, зміна умов життя, що приводить до зміни діяльності, відповідають зміні ієрархічної побудови системи цінностей. Зміст юнацьких цінностей значною мірою залежить від культурного контексту та історичного періоду, в якому живе дане покоління. Особливість сучасного періоду полягає в тому, що освоєння культури

молоддю відбувається на тлі втрати ціннісних орієнтирів значимими дорослими, загальної ціннісно-нормативної невизначеності. Зараз багато говорять і пишуть про девальвацію моральних цінностей у підлітковому віці, про відсутність творчих ціннісних орієнтацій і їхнє переважання у бік споживання.

Ієрархія цінностей і смислів також пов'язана з індивідуально-неповторними умовами життя, індивідуальною долею юної людини. Для формування особистості вирішальну роль відіграє те, яка цінність переживається людиною як найвища, що визначає життя. Залежно від цього, зовсім по-різному формується особистість. Генезис цінностей особистості закладений у вибірковості поведінки та взаєминах особистості. Разом з тим вивчення ступеня зрілості ціннісно-сміслової сфери сучасних старшокласників як умови формування особистості вимагає подальших детальних досліджень.

У 15–17 років відбувається конкретизація життєвих планів і перспектив. Старшокласники часто відчують суб'єктивні труднощі при визначенні своїх життєвих цілей, планів і перспектив. Цінності особистості виникають на основі оцінок, але їхнім критерієм є не корисність, а особистісний зміст об'єкта. Водночас побудова молоддю своєї життєвої перспективи безпосередньо пов'язана з їхніми уявленнями про присутність тих чи інших цінностей у доступному для огляду майбутньому. Якщо оцінка важливості тієї чи іншої сфери життя не збігається з їх уявленням про присутність цієї сфери у себе, то можна говорити про наявність у них психологічних проблем у цій сфері.

Найбільш загальною, філософською формою цих роздумів є питання про сенс життя. К. Обухівський справедливо помітив, що потреба в тому, щоб усвідомлювати своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілісний процес, який має визначений напрямок, наступність і зміст, – це одна з найважливіших потреб особистості, за умови якої М. Каган вважає ціннісно-орієнтаційну діяльність провідним видом діяльності у старшому підлітковому віці.

Особистість в цьому віці є суб'єктом багатьох видів діяльності. Становлення справжнього суб'єкта життєдіяльності можливо тоді, коли активність особистості структурується, виникає та контролюється зсередини на основі досить розвинутих форм саморегуляції. Психічна саморегуляція, як особливість особистості є важливою умовою її розвитку. У цей період виникають нові різновиди та форми діяльності, змінюється ієрархія попередніх видів провідної діяльності (навчально-пізнавальна, практична, ігрова, комунікативна). На базі цих видів діяльності продовжують розвиватися загальні

та спеціальні здібності, що мають велике значення для формування особистості. Розвиток молодої людини полягає не стільки в нагромадженні знань, умінь та зміні окремих характеристик діяльності, скільки в розвитку індивідуальної психологічної культури, індивідуалізації поведінки, формуванні індивідуального стилю діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності, за визначенням Є. Клімова, – це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких стихійно чи свідомо приходить людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [6]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль мислення або розумової діяльності, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, за яких оцінюються різні шляхи здобуття, нагромадження, переробки та використання інформації.

Саме тому найважливішою особливістю старшого підліткового віку є рефлексія, аналіз свого внутрішнього світу як провідної умови свого розвитку. І. Кон зазначає, що юнацьке «Я» ще не визначене, розпливчате, воно нерідко переживається як занепокоєння чи відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси виникає потреба у спілкуванні й одночасно підвищується його вибірковість, потреба у самоті. Усвідомлення своєї безперервності та наступності в часі – необхідний елемент образу «Я». Тема часу набуває напруженого, особистісного характеру, час переживається як щось живе, конкретне, пов'язане з якимись значимими подіями і мотивами, причому головним виміром його стає майбутнє. Вони частіше задумуються про свої можливості та перспективи, сприймаючи своє сьогодення «Я» лише як заставу майбутнього [7]. Тому рефлексія набуває в цьому віці найбільшої значущості.

Складність проблеми рефлексії полягає в тому, що наслідки її високого рівня розвитку можуть бути не тільки позитивними, але і негативними для особистості. З розвитком рефлексії «починається або шлях до щиросердечної спустошеності, до нігілізму, до морального скептицизму, до цинізму, до моральної нестійкості, або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії зв'язане філософське осмислення життя» [10].

У старшому підлітковому віці, періоді активного духовно-морального, фізичного та психічного становлення особистості, активізується діяльність з формування цілісної концепції людини – Я-концепції. Я-концепція зрілої особистості у всіх її складових

формується до закінчення юнацького віку. Такі елементи зрілості Я-концепції особистості, як узагальнене уявлення про себе (у тимчасовій перспективі, у зіставленні з ідеалом, відповідно до соціальних очікувань), самоповага та самоприйняття, адекватна, диференційована, стійка самооцінка, усвідомлення своїх здібностей, можливостей як основи життєвих виборів, розглядаються як необхідні умови розвитку особистості, для якої властива потреба в саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, самовизначенні.

А. Маслоу бачить сутність самоактуалізації в розкритті свого внутрішнього потенціалу: «Я уявляю собі самоактуалізуючу людину не як звичайну, якій щось дано, а як звичайну людину, у якої нічого не відняли ... само актуалізація – це такий розвиток особистості, при якому людина звільняється від властивих юності проблем, обумовлених дефіцитом досвіду, і від невротичних (інфантильних, надуманих, необов'язкових або мнених) проблем, внаслідок чого індивід стає здатним справитися з реальними проблемами свого життя ...» [10]. Таким чином, уявлення про самоактуалізуючу особистість як зрілу особистість, готову вирішувати життєві проблеми, може бути покладено в основу виокремлення параметрів і показників особистісного розвитку.

Що стосується креативного компоненту особистісного розвитку, то саме розвиток інтелекту, уяви у старшокласників тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей – не просто із засвоєнням інформації, а з проявом інтелектуальної ініціативи та створенням чогось нового. У цей період особливо необхідними є творчі, нестандартні рішення в подоланні складних життєвих стосунків, вирішенні конфліктів, виборі свого життєвого шляху, побудові перспективи свого особистісного росту відповідно до індивідуально-неповторних обставин життя та індивідуально-особистісних особливостей, що в цілому можна назвати життєтворчістю.

Таким чином, ми розглядаємо особистісний розвиток як творчу здатність людини до психічної реалізації та вдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивної, емоційної та волевої сфер, що сприяють реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні у її діяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей.

4. Основні психолого-педагогічні підходи до проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

Сучасне навчання в школах України орієнтоване на середнього учня, а нові зміни, що проходять у школі акцентують проблему диференційного навчання. Саме тому з новою силою ставляться питання вивчення дитячої обдарованості, умов її розвитку, механізмів її формування з врахуванням сучасних знань та спеціальних досліджень в даній сфері.

Для психології важливими є розробка теорії обдарованості як цілісного та системного вияву особистості. Так, професор В. Рибалка вважає, що розгляд інтелекту поза особистістю звичайно є абстракцією, необхідною для здійснення роботи теоретика чи експериментатора. У дійсності ж інтелект є функцією цілісної особистості, поєднаною своїми численними структурно-функціональними взаємозв'язками, взаємовпливами, взаємодіями з іншими її властивостями. Тому виявлення інтегративних, координаційних, «кооперативних» проявів, взаємозв'язків інтелекту з іншими властивостями в межах єдиної структури особистості є одним з найважливіших завдань особистісного підходу. При цьому йдеться як про позитивні взаємозв'язки та взаємовпливи, так і про негативні – з погляду ефективного виконання діяльності, що особливо важливо в контексті вивчення, розвитку та самоактуалізації особистісного потенціалу інтелектуально обдарованої молоді. Вказані положення впливають і з самого визначення інтелекту як властивості особистості [14].

У «Психологічному словнику» за редакцією В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Б. Ф. Ломова та ін., стверджується, що «інтелект (від латин. *intellectus* – розуміння, пізнання) – у широкому сенсі – сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів і сприймання до мислення і уяви; у вузькому сенсі – мислення» [12].

Можливість становлення особистісного підходу до інтелекту як важливої властивості особистості впливає і з системного визначення особистості. Так, в одному з найбільш популярних українських підручників з психології вона визначається як «індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Ця система виявляється і формується в процесі

4. Основні психолого-педагогічні підходи до проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

свідомої продуктивної діяльності і спілкування. Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда з суспільним та природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт історичного процесу і власного життя [13, 100].

Вивчення проблеми формування особистості в зв'язку з професійною діяльністю ґрунтується на досягненнях в області психології особистості.

Г. О. Балл, указуючи на роль особистісної складової у професійній діяльності, зазначає, що важливим є становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості. Значення професійних знань, умінь та навичок при цьому не ставиться дослідником під сумнів, але, по-перше, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості; по-друге, у цій інструментальній ролі знання, вміння та навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; по-третє, у системі засобів, про які йдеться, підвищується значення тих, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення. Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти виявляється у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, окрім цього, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою [3, 18].

Представники діяльнісного підходу вважають, що розвиток особистості відбувається у процесі її залучення до різних видів діяльності, насамперед у межах провідної діяльності, специфічної для кожного вікового періоду. У професійних освітніх установах провідна діяльність, що визначає розвиток особистості учнів, перетворюється з навчально-пізнавальної в навчально-професійну. Цей процес супроводжується зміною мотиваційно-потребової, ціннісної та операційно-технічної сфер.

Б. Ф. Ломов на основі узагальнення результатів власних досліджень і аналізу робіт інших авторів виокремив низку системоутворюючих компонентів системи діяльності, таких як «мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішень, дії, перевірка результатів, корекція дій» [9, 326].

У загальнопсихологічній теорії діяльності О. М. Леонтьєва провідним предметом психологічного вивчення розглядається категорія особистості. Процес розвитку особистості, на думку О. М. Леонтьєва,

не співпадає безпосередньо з процесом прижиттєвої, природної зміни властивостей індивіда у процесі його пристосування до зовнішнього середовища. Учений, відсуваючи народження особистості в часі («особистістю не народжуються – особистістю стають»), говорить про «подвійне» народження особистості [8].

У зв'язку з цим можна говорити про розвиток особистості як перспективно спрямований інтегративний процес вдосконалення суб'єктом певної форми життєдіяльності. Результатом розвитку є зріла особистість, якій властива самодетермінація, самоуправління, яка свідомо організовує своє власне життя, а отже, визначає певною мірою власний розвиток [10].

Б. Г. Ананьєв [1], один із основоположників акмеологічного підходу, невід'ємними показниками майстерності та професіоналізму вважає розвиток умінь та навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, несформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що негативно впливає на особистісний і професійний розвиток.

Розвиток особистості в професійній діяльності, за В. О. Бодровим, забезпечує досить надійну поведінку індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для даного виду професійної діяльності. Тобто діяльність виступає стимулом розвитку особистості й умовою формування її рис і якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки і видів діяльності [4].

У динамічному підході до психологічного вивчення особистості, за яким особистість розглядається як жива рухлива системна цілісність, яка розгортає, вдосконалює, розвиває себе в соціально значущій спільній діяльності, що реалізує різноманітні суспільні відносини. Адже, як зазначає Л. І. Анциферова, навіть для того, щоб зберегти усталеними певні свої параметри, особливо важливі для її існування саме як особистості – життєві цілі, цінності, принципи, моральні якості, – вона повинна в умовах соціальної дійсності, що швидко та різноманітно змінюється, варіювати свої різні психологічні якості [2, 8].

Тобто провідною формою становлення, здійснення та розвитку особистості є соціально значуща діяльність, що розуміється в широкому сенсі як створення духовних і матеріальних цінностей. Метою діяльності в такому розумінні може бути не лише виробництво матеріального продукту, але й створення дружніх стосунків з іншими людьми (комунікативна діяльність), або ж переоцінка власних

4. Основні психолого-педагогічні підходи до проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

цінностей, робота над упорядкуванням свого внутрішнього світу, переосмислення свого минулого тощо. У цьому розумінні діяльність являє собою основний спосіб існування людини в світі, особистості – в суспільстві. Беручи участь в спільній діяльності з іншими людьми, людина перетворює соціальні ситуації не лише з їх логікою, але й логікою свого індивідуального, соціально зумовленого існування.

Варто зазначити, що дійсний професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, яка здатна розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення в трудовій діяльності тощо.

Варто зазначити, що у процесі євроінтеграції актуальним в особистісному розвитку обдарованої молоді є компетентнісний підхід. Орієнтацію на нього сформульовано у працях В. В. Давидова, В. Д. Шадрікова, І. С. Якиманської та ін., в яких головна увага зосереджується на засвоєнні узагальнених знань, умінь та способів діяльності. При цьому варто зазначити, що в розвиваючих моделях навчання дослідників було представлено зміст навчальних матеріалів і технологій формування цих узагальнених одиниць навчання. Варто також мати на увазі, що при науковому обґрунтуванні інтегральних конструктів навчання вони спиралися на роботи П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна.

Е. Ф. Зеєр визначає компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. «Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: ключові кваліфікації, ключові компетенції і метапрофесійні якості» [5, 41].

Але в цьому визначенні, на нашу думку, втрачається значення особистісних якостей, адже компетентнісний підхід – це один з підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл в освітній процес та розглядати у якості результату освіти не обсяг засвоєної інформації, а здібність особистості діяти у різних проблемних ситуаціях. Така здібність зумовлюється розвитком особистісних і професійних якостей.

Поєднання компетентнісного та особистісного підходів у контексті досліджуваної проблеми дозволяє розглядати особистісно-професійні якості як системоутворюючий елемент формування ключових компетенцій.

Поняття «ключові компетенції» було введено на початку 1990-х рр. Міжнародною організацією праці до кваліфікаційних вимог до

фахівців у системі післядипломного навчання, підвищення кваліфікації і перепідготовки управлінських кадрів. У середині 1990-х рр. це поняття вже починає визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі.

Ключові компетенції – це міжкультурні та міжгалузеві знання, уміння і здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах.

Проаналізувавши роботи вчених, можна, на наш погляд, виокремити такі групи компетенцій: соціальні, операційні, спеціальні та пізнавальні компетенції.

Соціальні компетенції містять такі вміння: улагоджувати розбіжності та конфлікти; приймати думку інших, розуміти їх внутрішній стан і потреби; працювати та спілкуватися у професійній групі та з іншими людьми; використовувати нові інформаційні та комунікаційні технології.

Операційні компетенції передбачають уміння визначати мету та завдання професійної діяльності, передбачати її хід і результат, здатність отримувати задоволення від процесу виконання професійних завдань, досягнення професійних результатів і допомоги іншим.

Спеціальні компетенції містять уміння поважно ставитися до себе та інших, докладати вольові зусилля для виконання професійних завдань і досягнення професійних цілей, здатність до актуалізації своїх можливостей для активної діяльності.

Пізнавальні компетенції являють собою здатність до пізнання та самопізнання, схильність до творчого виконання професійних завдань, уміння аналізувати хід та результати професійної діяльності й усвідомлювати себе як фахівця, спроможність до самоконтролю.

Варто зазначити, що ключові компетенції мають міждисциплінарний характер, що забезпечує продуктивну діяльність в різних професійних спільнотах, а професійно важливі якості фахівця набувають нових характеристик, які не були враховані до цього вченими-професіографами.

Таким чином, врахувавши досягнення вітчизняних і зарубіжних учених, ми вважаємо доцільним доповнити низку основних підходів до особистісного розвитку обдарованої молоді особистісно-компетентнісним підходом. Такий підхід дозволяє виокремити провідні особистісно-професійні якості обдарованої людини, які необхідно розвивати у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності, врахувавши її специфіку.

Упровадження особистісно-компетентнісного підходу в навчальний процес припускає розробку інтегрованих навчальних

4. Основні психолого-педагогічні підходи до проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

курсів, у яких предметні структури співвідносяться з різними видами компетентності, розширення в структурі навчальних програм за загальноосвітніми дисциплінами міжпредметного компонента (міжпредметні задачі, що не можуть бути розв'язані за допомогою засобів одного предмета).

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГПИ, 1968. – 338 с.
2. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическом изучению личности / Л. И. Анциферова // Психол. журн. – М., 1981. – № 2. – С. 8–18.
3. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сборник науч. трудов. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 3–26.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Климов Е. А. Психология индивидуальных различий / Е. Климов. – М.: МГУ, 1982. – 267 с.
7. Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; Под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева; Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
11. Мозг на 100%. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция. Интенсив-тренинг по развитию суперспособностей / О. Кинякина и др. – М.: Эксмо, 2011. – 848 с. – (Серия: «Психология. Энциклопедии про жизнь»).
12. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Література

13. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова. – 6-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.

14. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / За ред. Г. О. Балла. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

15. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ozon.ru/context/detail/id/4888155/

Для нотаток

Для нотаток

Навчально-виробниче видання

Вінник Наталія Дмитрівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО
ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Методичні рекомендації

Редактор Дар'я Ярош

Верстка Ігор Куценко

Підписано до друку 17.11.2014 р. Формат 60×84 1/16
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 1,51
Наклад 300 прим. Зам. № 102

Видано за рахунок державних коштів
Продаж заборонено

Видавництво: Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д
тел./факс: (044) 481–38–38
E-mail: iod@iod.gov.ua

Свідоцтво про внесення в Державний реєстр
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.