

Светлана Владимировна Истомина  
г. Шадринск

### Психодинамические особенности обучающихся в структуре педагогической одаренности

В статье представлены результаты изучения психодинамических особенностей старшеклассников с развитыми педагогическими способностями (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная эргичность, психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная пластичность, психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная эмоциональность); показаны корреляционные связи изучаемых характеристик, половые различия по ряду показателей. Акцент сделан на особенностях распределения обучающихся с различными характеристиками темперамента (по результатам опросника формально-динамических свойств индивидуальности человека), половых различиях обучающихся старших классов.

**Ключевые слова:** психодинамические особенности, темперамент, старшеклассники, педагогические способности, педагогическая одаренность, половые различия.

Svetlana Vladimirovna Istomina  
Shadrinsk

### Psychodynamic features of students in the structure of pedagogical giftedness

The article presents the results of the study of the psychodynamic characteristics of high school students with developed pedagogical abilities (psychomotor, intellectual, communicative ergicity, psychomotor, intellectual, communicative plasticity, psychomotor, intellectual, communicative speed, psychomotor, intellectual, communicative emotionality). It shows correlations of the studied characteristics, gender differences in a number of indicators. The emphasis is placed on the peculiarities of the distribution of students with different characteristics of temperament (according to the results of the questionnaire of formal-dynamic properties of human individuality) and gender differences.

**Keywords:** psychodynamic features, temperament, high school students, pedagogical abilities, pedagogical giftedness, gender differences.

Актуальность и необходимость эффективной профориентационной работы с обучающимися не вызывает сомнения с точки зрения практической деятельности специалистов образовательной организации. Начиная со среднего звена, школьник при выборе профессии задается вопросом соответствия собственных возможностей требованиям желаемой профессии, что, собственно, и является проблемой профпригодности. Профессиональная пригодность формируется в процессе собственной деятельности человека, при этом диагностика природных предпосылок позволит избежать неудач при профессиональном выборе, представить точный прогноз успешной профессионализации.

В теоретической и прикладной психологии вопрос связи успешности профессиональной деятельности от природных задатков изучен менее, нежели другие составляющие. Однако интерес специалистов к изучению данного вопроса по-прежнему не исчерпан. В то время как теоретические основы проведения эмпирических исследований заложены в трудах отечественных ученых еще в XX веке. Так, Н.Д. Левитов еще в 1963 году предложил переменные, которые по мнению автора могут определять успешность человека в профессиональной деятельности: мотивационные, компоненты квалификации и индивидуально-психологические особенности личности [9]. Ф.Н. Гоноволин при структурировании компонентов педагогических способностей выделил организаторский (помимо дидактического, экспрессивного, перцептивного, авторитарного, коммуни-

кативного), включающего «работоспособность, умение управлять собой и своей нервной системой» [9, С. 93]. Н.В. Кузьмина в концепции педагогической одаренности рассматривает такую интегративную характеристику как чувствительность, которая может быть связана с особенностями нервной системы, в частности ее силой / слабостью, как составляющей части задатков педагогических способностей [8].

Как отмечают М.К. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин наиболее перспективным в психологии является подход движения «от задатка к его проявлениям в способности», при этом способность — только одно из проявлений задатка, причины реализации в данной, а не в другой способности, — это можно понять только из детального анализа условий, в которых находились носители задатка, из особенностей их личностей. Это дает исследователям возможность предусмотреть в чем (т.е. в каких способностях) и в каких условиях вероятнее всего проявится задаток, а это имеет несомненное практическое значение для обучения и для ранней профессионализации, что в целом обеспечивает прогнозируемый уровень достижений личности в определенных социально значимых видах учебной и профессиональной деятельности» [1, С. 75].

Коллектив исследователей под руководством Н.А. Аминова выявил, что обучающиеся с выраженными педагогическими способностями, мотивированные на выбор педагогической профессии, оказались обладателями слабой, лабильной и ак-

тивированной нервной системы [2, С. 76]. Аналогичные результаты были получены и в исследовании А.С. Молчанова: лабильность, слабость и активированность нервной системы влияют на становление педагогических способностей старшеклассников. Как отмечает автор, слабость и лабильность нервной системы (реактивность) - действительно благоприятная природная предпосылка «развития социально-перцептивных способностей, проявляющихся в адекватном отражении проблемных ситуаций в сфере субъектно-субъектных отношений» [11, С. 216].

Следует отметить, что в исследованиях ряда авторов акцент делается на сочетании особенностей нервной системы, оказывающие влияние на успешность профессиональной деятельности учителей-предметников. Так, для учителя русского языка и литературы в структуру педагогических способностей входят показатели слабости и инaktivированности нервной системы [4]. Для учителя математики важны лабильность и инaktivированность нервной системы (помимо математических способностей) [3]. В то время как Т.И. Порошиной выявлено, что у музыкальных работников различных специальностей (учителя музыки, владеющие различными инструментами) преобладают различные комплексы психодинамических, личностных свойств, музыкальных и педагогических способностей [13]. Сочетание показателей силы, инaktivированности и инертности нервной системы, характерное для обучающихся с развитыми математическими способностями способствует большей корковой работоспособности, произвольной саморегуляции поведения [6]. При этом В.С. Мерлин утверждал, что свойства высшей нервной деятельности влияют, прежде всего, на стиль деятельности, индивидуальный стиль деятельности педагога, а все последующие влияния опосредованы [10].

При этом ни один исследователь не укажет оптимальный тип нервной системы для работы учителя, так как приспособление темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы. Именно формирование индивидуального стиля деятельности позволяет личности быть успешной в труде. Одно из условий формирования индивидуального стиля — учет свойств типа нервной системы и темперамента, то есть человек выбирает такие приемы и способы выполнения действия, которые в наибольшей степени соответствуют его темпераменту.

По мнению Т.В. Завадской желание стать учителем не требует жестких ограничений по психофизиологическим показателям или особенностям темперамента личности. Однако осознание своих нейродинамических характеристик или врожденных особенностей свойств нервной системы, помогут определить оптимальный стиль жизнедеятельности, сохраняющий психическое и физическое здоровье [7]. Эффективность деятельности педагога

и его комфортное самочувствие обеспечивают ряд факторов, включая активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность, эмоциональная устойчивость. Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок успешной профессиональной деятельности [12, С. 37].

Таким образом, в разных научных школах показана реальная, конкретная и неоднозначная роль безусловнорефлекторных свойств нервной системы в составе природных факторов общепедагогических и специальных предметных способностей учителя. Однако психодинамические особенности являются основой для формирования индивидуального стиля деятельности педагога, полностью не определяя успешность (неуспешность) становления личности в данной профессии. Задатки так многогранны что нельзя сказать какое сочетание типологических свойств благоприятно для становления будущего педагога как мастера. Описанные исследователями связи и зависимости необходимо учитывать при работе с обучающимися, которые планируют реализовать свой потенциал в педагогической профессии. У них формирование личности еще не завершено, и знание о своих задатках может помочь им в определении наиболее адекватных способов в работе над собой, тем более в поисках своего педагогического стиля.

Исходя из вышесказанного, будущему педагогу необходимо знать собственные особенности нервной системы, их проявления в поведении, при формировании индивидуального стиля учебной и педагогической деятельности, компенсации недостатков, выборе наиболее оптимальных и адекватных стратегий поведения для сохранения физического, психического и психологического здоровья.

В рамках исследования специфики ранней педагогической одаренности старшеклассников мы определили группу обучающихся (165 человек, из них 90 девочек и 75 мальчиков), которые имеют выраженные педагогические способности. Им свойственны высокие и выше среднего умственные способности (общий интеллект), развитые умения достигать намеченных целей посредством умелого обращения с людьми, конструктивно решать конфликты, уравновешенность (дипломатичность), выраженные экстравертивные реакции, выраженная способность решать практические задачи (практический интеллект), развитые умения мыслить и действовать нестандартно, отступая от привычных стереотипов и шаблонов (креативность), низкие показатели доминантности, выраженный интерес к педагогике [14]. Одной из задач эмпирического этапа работы было выявление психодинамических особенностей данного кластера старшеклассников, для этого нами был проведен «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека» В.М. Русалова [15]. При подсчете половых различий применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0 (критерий Манн-

Whitney, критерий  $\chi^2$ , коэффициент корреляции Pearson). Распределение старшеклассников по

компонентам типа темперамента представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение обучающихся по данным опросника ФДСИ, в %**

Уровни	Показатели					
	ПЭ	ИЭ	КЭ	ПП	ИП	КП
высокий	32,5	18,1	43,4	41,0	26,5	19,3
средний	42,2	69,9	34,9	49,4	60,2	57,8
низкий	25,3	12,0	21,7	9,6	13,3	22,9
	ПС	ИС	КС	ПЭм	ИЭм	КЭм
высокий	22,9	31,4	53,0	53,0	43,4	43,4
средний	27,7	59,0	41,0	41,0	33,7	32,5
низкий	49,4	9,6	6,0	6,0	22,9	24,1

Условные обозначения: ПЭ – психомоторная эргичность, ИЭ – интеллектуальная эргичность, КЭ – коммуникативная эргичность, ПП – психомоторная пластичность, ИП – интеллектуальная пластичность, КП – коммуникативная пластичность, ПС – психомоторная скорость, ИС – интеллектуальная скорость, КС – коммуникативная скорость, ПЭм – психомоторная эмоциональность, ИЭм – интеллектуальная эмоциональность, КЭм – коммуникативная эмоциональность

Анализ полученных результатов показал, что треть испытуемых имеют высокие показатели психомоторной эргичности. У них развито высокое стремление к движениям, моторной активности и физическому труду. Школьники этой группы отличаются повышенной мышечной работоспособностью. Средние значения имеют 42,2% респондентов: они имеют нормальный мышечный тонус и двигательную активность, невыраженное стремление к физическому напряжению. У четвертой части старшеклассников низкие показатели данного вида эргичности свидетельствуют о низком мышечном тонусе, нежелании напрягаться, избегании физического труда, двигательной пассивности. Половые различия не выявлены ( $U= - 1,086$  при  $\rho=0,278$ ).

Высокие показатели интеллектуальной эргичности выявлены у 18,1% старшеклассников, которые обладают выраженными интеллектуальными возможностями, способностью к обучению, а главное – стремлением к умственной деятельности повышенной сложности, потребностью в интеллектуальном напряжении. Средний нормативный уровень интеллектуальных возможностей присутствует у большинства респондентов (69,9%). Восьмая часть выборки (12%) имеет низкий уровень интеллектуального потенциала, узкий круг познавательных интересов, не стремится к умственному напряжению, вовлечению в учебный процесс. Половые различия не выявлены ( $U= - 1,532$  при  $\rho=0,125$ ).

Высокая потребность в общении, развитые навыки коммуникации и лидерства присущи 43,4% обучающихся. Нормативная потребность в общении, стремление к установлению новых контактов, средняя степень общительности диагностирована у третьей части выборки (34,9%). Пятая часть респондентов уходит от социальных контактов, замкнута, пассивна, имеют сниженную потребность во взаимодействии с окружающими.

Половые различия не выявлены ( $U= - 0,660$  при  $\rho=0,509$ ).

41% старшеклассников имеют высокие показатели психомоторной пластичности, следовательно, легко переключаются с одного вида деятельности на другой, стремятся к разнообразию видов физической активности, при этом имеют плавность движений. Половина школьников обладают типичной гибкостью, средневыраженной потребностью к разнообразным способам двигательной активности и различным видам ручного труда. Лишь 9,6% выборки стремятся к монотонному труду, не любят разнообразия в труде, стремятся к алгоритмизации и шаблонности деятельности. Половые различия не выявлены ( $U= - 0,815$  при  $\rho=0,415$ ).

Развитая интеллектуальная пластичность выявлена у 26,5% десятиклассников, имеющих высокую гибкость мышления, стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, применяющих креативный подход к решению различных проблем. Средний уровень гибкости мышления и потребности в разнообразной интеллектуальной деятельности выявлен у 60,2% школьников; низкие показатели – у 13,3% (стереотипны в мышлении, ригидны при решении абстрактных задач). Половые различия не выявлены ( $U= - 1,049$  при  $\rho=0,294$ ).

Коммуникативная пластичность высокого уровня (19,3%) характеризуется легкостью вступления в социальные контакты, переключением и импульсивностью в процессе общения, наличием широкого набора коммуникативных программ. Чуть более половины респондентов (57,8%) обладают нормативной готовностью к общению. Пятая часть – с низким уровнем готовности к коммуникации и тщательностью обдумывания своего поведения в процессе социального взаимодействия; имеют ограниченный набор коммуникативных программ. Половые различия не выявлены ( $U= - 0,198$  при  $\rho=0,843$ ).

Высокая скорость психомоторной сферы выявлена у 22,9% выборки. Обучающиеся данной группы имеют высокий темп поведенческих проявлений в различных видах деятельности. У 27,7% - средние показатели; заторможенность психомоторных реакций и низкая скорость двигательных операций характеризует половину школьников. Половые различия не выявлены ( $U = - 1,550$  при  $\rho = 0,121$ ).

Низкая скорость умственных процессов при выполнении интеллектуальных заданий выявлена нами у десятой части испытуемых. У большинства (59%) – средняя скорость; высокие показатели интеллектуальной деятельности диагностированы у 31,4% школьников. Эмпирическое значение критерия Манна-Уитни свидетельствует о наличии половых различий ( $U = - 2,317$  при  $\rho = 0,02$ ): у девочек показатели интеллектуальной скорости выше, нежели у мальчиков.

Высокие значения коммуникативной скорости принадлежат 53% школьников: у них легкая и плавная речь, при этом большая скорость речевой активности. Нормативная скорость вербализации выявлена у 41% обучающихся; низкая речевая активность, вербальная заторможенность – у 6%. При этом половые различия мы не выявили ( $U = - 0,938$  при  $\rho = 0,348$ ).

Безразличие к несоответствию между задуманным моторным действием и результатом, отсутствие беспокойства в случае некачественного выполнения физической работы – это характеристики 6% обучающихся. Нормативно выраженная чувствительность к неудачам в ручном труде, обычная интенсивность переживаний в случае неудач – у 41%. Сильные эмоциональные переживания при несовпадении цели и результата выявлены у 53% десятиклассников; они часто сомневаются в полноценности выполненных действий, недовольны итогом своего труда. Половые различия показателей психомоторной эмоциональности не обнаружены ( $U = - 0,932$  при  $\rho = 0,343$ ).

Высокая интеллектуальная эмоциональность, а именно переживания по поводу задуманного и реализованного в интеллектуальной деятельности, сильное волнение при выполнении действий, связанных с умственным напряжением, характерна для 43,4% школьников. Средняя степень эмоциональных переживаний в умственной деятельности выявлена у трети респондентов. Сниженная чувствительность к результатам умственного труда, слабая эмоциональность при неудачах, спокойствие – у 22,9%. В результате использования критерия Манна-Уитни можно утверждать, что девочки имеют более высокие показатели интеллек-

туальной эмоциональности, чем мальчики ( $U = - 3,422$  при  $\rho = 0,001$ ).

Схожие результаты получены и при анализе показателей коммуникативной эмоциональности: высокая эмоциональность при коммуникации, беспокойство и тревожность при социальном взаимодействии, неуверенность свойственна 43,4% испытуемых. Средние показатели – у трети респондентов. Низкая чувствительность к неудачам в общении, повышенная уверенность при контактах с другими характерны для 24,1%. Выявлены значимые половые различия: у девочек более высокие показатели коммуникативной эмоциональности ( $U = - 3,412$  при  $\rho = 0,001$ ).

Анализ значений общего индекса активности и эмоциональности позволил выделить группы обучающихся с различными типами темперамента:

- холерики (9,4%): индексы активности и эмоциональности - выше нормы;
- сангвиники: индекс общей активности - выше нормы, индекс эмоциональности, напротив, ниже нормы (5,4%);
- флегматики (2,7%): оба индекса - ниже нормы;
- меланхолики (2,7%): индекс активности - ниже нормы, эмоциональности – выше нормы;
- неопределенный тип (24,3%): нормативные значения обоих индексов;
- смешанный высокоэмоциональный тип (28,4%): нормативный показатель активности, повышенные значения эмоциональности;
- смешанный низкоэмоциональный тип (2,7%): нормативный показатель активности, низкие значения эмоциональности;
- смешанный высокоактивный тип (20,3%): нормативный показатель эмоциональности, высокие значения активности;
- смешанный низкоактивный тип (4,1%): нормативный показатель эмоциональности, низкие значения активности.

Важнейшим этапом работы является выявление отличия эмпирического распределения обучающихся по типу темперамента от равномерного (теоретического) распределения посредством применения критерия  $\chi^2$ . Числовые значения критерия и уровень статистической значимости показали, что в нашей выборке отмечается равномерное распределение старшеклассников, имеющих педагогические способности ( $\chi^2 = 23,0$  при  $\rho = 0,14$ ).

Коэффициент корреляции Пирсона позволил выявить связи между показателями эргичности, пластичности, скорости и эмоциональности в трех сферах (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) (табл. 2).

Матрица интеркорреляций компонентов структуры темперамента

	ПЭ	ИЭ	КЭ	ПП	ИП	КП	ПС	ИС	КС	ПЭм	ИЭм	КЭм
ПЭ	1	,018	,494**	,114	,555**	,513**	,878**	,156	,542**	,542**	-,271*	-,271*
ИЭ	,018	1	-,057	,183	,346**	-,127	,123	,656**	,152	,152	-,358**	-,358**
КЭ	,494**	-,057	1	,031	,317**	,443**	,481**	,026	,351**	,351**	-,232*	-,232*
ПП	,114	,183	,031	1	,326**	-,018	,133	,271*	,074	,074	-,264*	-,264*
ИП	,555**	,346**	,317**	,326**	1	,443**	,638**	,445**	,317**	,317**	-,475**	-,475**
КП	,513**	-,127	,443**	-,018	,443**	1	,544**	,144	,305**	,305**	-,044	-,044
ПС	,878**	,123	,481**	,133	,638**	,544**	1	,367**	,607**	,607**	-,337**	-,337**
ИС	,156	,656**	,026	,271*	,445**	,144	,367**	1	,240*	,240*	-,459**	-,459**
КС	,542**	,152	,351**	,074	,317**	,305**	,607**	,240*	1	,513**	-,147	-,147
ПЭм	,542**	,152	,351**	,074	,317**	,305**	,607**	,240*	,513**	1	-,147	-,147
ИЭм	-,271*	-,358**	-,232*	-,264*	-,475**	-,044	-,337**	-,459**	-,147	-,147	1	,513**
КЭм	-,271*	-,358**	-,232*	-,264*	-,475**	-,044	-,337**	-,459**	-,147	-,147	,513**	1

\*\* Корреляции, значимые при  $p=0.01$

\* Корреляции, значимые при  $p=0.05$

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– обучающиеся с высокой потребностью в движении обладают высокой потребностью в общении, гибкостью мышления, легкостью коммуникативных контактов, высокой скоростью любой деятельности, повышенной эмоциональностью;

– школьники с высоким уровнем интеллектуальных возможностей имеют повышенную интеллектуальную пластичность и скорость выполнения умственных операций, низкую интеллектуальную и коммуникативную эмоциональность;

– высокая потребность в коммуникации связана с гибкостью мышления, легкостью контактов, скоростью выполнения операций, обратно коррелирует с интеллектуальной и коммуникативной эмоциональностью;

– интеллектуальная пластичность положительно связана со всеми компонентами темперамента кроме интеллектуальной и коммуникативной эмоциональности (обратные соотношения);

– дети, легко вступающие в контакт, имеют высокие показатели эргичности и интеллектуально пластичности;

– высокая скорость интеллектуальной деятельности связана с интеллектуальной эргичностью, психомоторной и коммуникативной скоростью;

– интеллектуальная эмоциональность имеет обратную связь с интеллектуальной и коммуникативной эргичностью, психомоторной и интеллектуальной пластичностью, скоростью.

Таким образом, в ходе нашего исследования выявлено, что педагогически одаренные обучающиеся обладают разным типом темперамента (распределение не отличается от равномерного), выявлены характеристики компонентов структуры темперамента. Половые различия между школьниками выявлены по следующим психодинамическим свойствам: интеллектуальной скорости (у девочек показатели интеллектуальной скорости выше, нежели у мальчиков), интеллектуальной и коммуникативной эмоциональности (у девочек показатели выше). Равномерное распределение обучающихся по психодинамическим особенностям показало, что нет преобладающего типа темперамента у педагогически одаренных школьников.

*Исследование проведено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на выполнение фундаментальной научно-исследовательской работы по теме «Педагогическая одарённость: инструменты выявления и сопровождения» № 073-00095-22-02 от 08.04.2022 г.*

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова, М.К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М.К. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 71-78.
2. Аминов, Н. А. Психологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.
3. Вяткин, Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А. Вяткин, Т.М. Хрусталева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 73-81.
4. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна : Феникс +, 2005. – 512 с. – Текст : непосредственный.
5. Гоноболин, Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин. – Текст : непосредственный // Способности и интересы : Сб. статей / под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. – Москва : Изд-во Академии наук РСФСР, 1962. – С. 232-275.

6. Гусева, Е.П. Некоторые психологические и психофизиологические черты математически одаренных подростков / Е.П. Гусева, И.А. Левочкина, В.М. Сапожников. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - 1989. - № 2. - С. 23-27.
7. Завадская Т.В. Психофизиологическая основа деятельности педагога / Т.В. Завадская. – Текст : электронный // Информационный портал «Rusnauka». – URL : [http://www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Pedagogica/18866.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18866.doc.htm) (дата обращения: 18.10.2022).
8. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. - Ленинград : Знание, 1985. - 32 с. – Текст : непосредственный.
9. Левитов, Н.Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. - Москва : Учпедгиз, 1963. - 340 с. – Текст : непосредственный.
10. Мерлин, В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин ; Пермский гос. пед. ин-т, Уральское отд-ние О-ва психологов СССР при АН СССР. - Пермь : ПГПИ, 1990. – 107 с. – Текст : непосредственный.
11. Молчанов, А.С. Оpozнание эмоциональных состояний как компонент педагогических способностей / А.С. Молчанов, Н. А. Аминов. – Текст : непосредственный // Творчество и педагогика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Москва : Наука, 1988. - С. 215-218.
12. Немов Р.С. Психология образования / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1994. – 491 с. – Текст : непосредственный.
13. Порошина, Т.И. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки : диссер... канд. психол. наук : 19.00.01. / Порошина Татьяна Ивановна; [Место защиты: Пермс. гос. пед. ун-т]. - Пермь, 1997. - 186 с. – Текст : непосредственный.
14. Ранняя педагогическая одаренность: монография / Л.И. Пономарева и др.; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2022. – 216 с.
15. Русалов, В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ) / В.М. Русалов. – Москва : ИП РАН, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.

#### REFERENCES

1. Akimova M.K., Gurevich K.M., Zarxin V.G. Diagnostika individual`no-psixologicheskix razlichij v obuchenii [Diagnosis of individual psychological differences in learning]. Voprosy` psixologii [Questions of psychology]. 1984. no 6. p. 71-78.
2. Aminov N.A. Psixofiziologicheskie i psixologicheskie predposy`lki pedagogicheskix sposobnostej [Psychophysiological and psychological prerequisites of pedagogical abilities]. Voprosy` psixologii [Questions of psychology]. 1988. no 5. p. 71-77.
3. Vyatkin B.A., Xrustaleva T.M. Special`ny`e sposobnosti v strukture individual`nosti uchitelya [Special abilities in the structure of the teacher's personality]. Voprosy` psixologii [Questions of psychology]. 1994. no № 4. p. 73-81.
4. Golubeva E.A. Sposobnosti. Lichnost`. Individual`nost` [Abilities. Personality. Individuality]. Dubna, 2005. 512 p.
5. Gonobolin F.N. Psixologicheskij analiz pedagogicheskix sposobnostej [Psychological analysis of pedagogical abilities]. Sposobnosti i interesy` : Sb. statej / pod red. N.D. Levitova i V.A. Kruteczko [Abilities and interests]. Moscow, 1962. pp. 232-275.
6. Guseva E.P., Levochkina I.A., Sapozhnikov V.M. Nekotory`e psixologicheskie i psixofiziologicheskie cherty` matematicheski odarenny`x podrostkov [Some psychological and psychophysiological features of mathematically gifted adolescents]. Novy`e issledovaniya v psixologii i vozrastnoj fiziologii [New research in psychology and age physiology]. 1989. no 2. p. 23-27.
7. Zavadsкая T.V. Psixofiziologicheskaya osnova deyatel`nosti pedagoga [The psychophysiological basis of the teacher's activity]. «Rusnauka». URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Pedagogica/18866.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18866.doc.htm) (Accessed 18.10.2022).
8. Kuz`mina N.V. Sposobnosti, odarennost`, talant uchitelya [Abilities, giftedness, talent of a teacher]. Leningrad, 1985. 32 p.
9. Levitov ND. Psixologiya truda [Psychology of work]. Moscow, 1963. 340 p.
10. Merlin V.S. Struktura lichnosti: xarakter, sposobnosti, samosoznanie [Personality structure: character, abilities, self-awareness]. Perm, 1990. 107 p.
11. Molchanov A.S., Aminov N. A. Opoznanie e`mocional`ny`x sostoyanij kak komponent pedagogicheskix sposobnostej [Identification of emotional states as a component of pedagogical abilities]. Moscow, 1988. pp. 215-218.
12. Nemov R.S. Psixologiya obrazovaniya [Psychology of education]. Moscow, 1994. 491 p.
13. Poroshina T.I. Special`ny`e sposobnosti v strukture integral`noj individual`nosti budushhix uchitelej muzy`ki [Special abilities in the structure of the integral individuality of future music teachers]. Perm, 1997. 186 p.
14. Rannyaya pedagogicheskaya odarennost` : monografiya [Early pedagogical giftedness]. Shadrinsk, 2022. 216 p.
15. Rusalov V.M. Opromnik formal`no-dinamicheskix svojstv individual`nosti cheloveka (OFDSI) [Questionnaire of formal-dynamic properties of a person's individuality]. Moscow, 2004. 136 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: [istomina-sv@mail.ru](mailto:istomina-sv@mail.ru), ORCID: 0000-0001-6624-8875.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:**

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: istomina-sv@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6624-8875.