

В.О. Олефір

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ПЕРЕДУМОВИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наведено результати дослідження інтелектуально-особистісного потенціалу як передумови саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності. Показано, що інтелектуально-особистісний потенціал передбачає 55% дисперсії академічної успішності студентів, значно перевищуючи вклад окремих компонентів. Вплив змінних, що утворюють інтелектуально-особистісний потенціал, на академічну успішність студентів змінюється протягом навчання. Зокрема, зменшується вплив вербального інтелекту і збільшується вплив когнітивно-мотиваційних та волевих характеристик (самоефективності, оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтації на дію/стан).

Наполегливість як ключовий складник мотивації є як самостійним предиктором академічної успішності, так і змінною, що опосередковує вплив особистісного потенціалу на успішність.

***Ключові слова:** інтелектуально-особистісний потенціал, наполегливість, академічна успішність.*

Постановка проблеми. Однією з важливих особливостей навчальної діяльності у вищому навчальному закладі є динамічність і невизначеність освітнього середовища. Його рухливість і мінливість обумовлена безліччю практик і ситуацій, результатом яких воно і є. Тому в динамічному і невизначеному освітньому середовищі значне місце у студентів посідають дії самоконтролю і самооцінки, які неможливі без опори на інтелектуально-особистісний потенціал як основи саморегуляції навчальної діяльності.

Інтелектуально-особистісна регуляція навчальної діяльності студента може розглядатись як природна модель подолання людиною невизначеності. Суб'єктивна невизначеність тут необхідно виникає в силу того, що засвоєння знань і умінь, формування компетенцій та реалізація вже освоєних пізнавальних схем передбачає деякий "розрив", що заповнюється тільки самостійними актами мислення студента.

Таким чином, ефективність навчальної діяльності визначається не лише її структурою, що містить методи навчання, а й індивідуальними відмінностями в когнітивній і мотиваційно-особистісних сферах, які передбачають як різне оволодіння студентами завдань, що постають перед ними в предметному плані, так і різні шляхи підготовки фахівців до інновацій, навчання прийняття рішення в умовах невизначеності.

На жаль, інтелектуально-особистісні передумови успішності навчальної діяльності студентів здебільшого були обійдені увагою вітчизняних дослідників. Проте впровадження нових освітніх програм і критеріїв відбору студентів у вищі навчальні заклади гостро висвітили проблему обліку інтелектуально-особистісних передумов успішності навчання студентів у ВНЗ. Їх вивчення особливо важливе в контексті психологічного моніторингу і супроводу вищої освіти.

© В.О. Олефір, 2015

Аналіз основних досліджень і публікацій. Численні зарубіжні дослідження, проведені в рамках традиційного психометричного підходу, який передбачає визнання g-фактора як загальної розумової здібності, представленої на всіх рівнях інтелектуального функціонування, показали, що величини коефіцієнтів кореляції між показниками загального інтелекту та успішності навчання варіюють від 0,40 до 0,70 [8], пояснюючи в середньому 25% дисперсії в оцінках учнів [9].

У рамках аналізу особистісних змінних, що вносять вклад в академічні досягнення, найбільшу кількість досліджень проведено з використанням факторів “Великої п’ятірки” особистісних рис. Виявлено, що найбільш узгоджений (і порівнянний з інтелектом) вклад вносить фактор сумлінності. За результатами мета-аналізу А. Поропата [10], що узагальнює дані обстеження більше 70 тисяч випробовуваних, зв’язок сумлінності й академічної успішності є помірним ($r = 0,22$, $d = 0,46$) і порівнянним по силі із зв’язком інтелекту й академічної успішності ($r = 0,25$, $d = 0,52$). Цей результат обумовлений пов’язаністю чинника сумлінності з мотивацією досягнення, цілеспрямованістю, готовністю вкладати енергію в досягнення поставлених цілей, управляти своїм часом і виконувати домашні завдання [11].

Особливості когнітивних, особистісних та мотиваційних передумов успішності навчальної діяльності студентів останніми роками стали досліджуватися й інтерпретуватися в контексті подолання невизначеності освітнього середовища. Серед особистісних змінних, що представляють особливості саморегуляції, — різні види глибинної мотивації, імпліцитні теорії і самооцінка інтелекту, толерантність до невизначеності, стилі поведінки оволодіння, раціональність і готовність до ризику [6].

Загальнопсихологічне поняття саморегуляції розвинене у функціонально-рівневій концепції регуляції рішень Т. В. Корнілової. У циклі досліджень показано, що інтелектуальні здібності, як і самооцінки інтелекту, є найважливішими характеристиками інтелектуально-особистісного потенціалу для успішного навчання в сучасних умовах вузівської освіти [2, 3].

Роль мотиваційної саморегуляції вивчалася на основі концепції особистісного потенціалу [4], який розглядається як потенціал саморегуляції особистості і є важливим чинником успішності діяльності. Результати дослідження свідчать, що студентам із більш високою академічною успішністю властиві мотиваційні відмінності, що забезпечують ефективну побудову діяльності — переживання потоку при виконанні діяльності, орієнтованої на досягнення, ідентифікована та внутрішня мотивація навчальної діяльності. Також вони відрізняються більш високою цілеспрямованістю, наполегливістю, фіксацією на діяльності [1].

Одним із найбільш істотних (некогнітивних) предикторів людських досягнень є конструкт, який у західній психології отримав назву “grit” (завзятість, наполегливість). Показано, що “наполегливість” вносить вклад, порівнянний із внеском інтелекту в успішність в діяльності, зокрема, різного роду академічних досягнень студентів університетів і школярів [7].

Таким чином, проведений аналіз результатів дослідження інтелектуальних, мотиваційно-особистісних передумов успішності навчальної діяльності, виконаних як в руслі концепції невизначеності, так і в контексті особистісного потенціалу, сві-

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

дчить про те, що вони розглядаються як важливі предиктори академічної успішності, але все ж таки як окремі показники, а не у взаємозв'язку.

Мета статті — виявити інтелектуально-особистісні предиктори академічної успішності студентів в умовах невизначеності освітнього середовища.

На підставі базових положень структурно-ієрархічної моделі інтелектуально-особистісного потенціалу [5] було висунуте припущення про те, що інтелектуально-особистісний потенціал прямо і опосередковано через наполегливість впливає на академічну успішність студентів.

Вибірка. Дослідження мало зрізовий характер, у ньому взяли участь 178 студентів вишів м. Харкова. Вік респондентів знаходився в межах від 18 до 25 років, частка жінок становила 48%.

Змінні. Використовувалася батарея методик, що дозволяє охарактеризувати всі показники інтелектуально-особистісного потенціалу і показники наполегливості та завзятості.

Для оцінювання показників інтелектуально-особистісного потенціалу використовувались методики: тест структури інтелекту (Р. Амтхауер), методика “Включені фігури” (К. Готтшальд), методика “Порівняння схожих малюнків” (Дж. Каган), методика “Словесно-колірна інтерференція” (Дж. Струп), тест життєстійкості (С. Мадді), опитувальник каузальних орієнтацій (Е. Десі і Р. Райан), опитувальник толерантності до невизначеності (Д. МакЛейн), шкала “контролю за дією” (Ю. Куль), опитувальник “Стиль пояснення успіхів і невдач” (Т. Гордєєва), шкала загальної самоефективності (Р. Шварцер і М. Ерусалем).

Для оцінювання особливостей наполегливості використовувався опитувальник завзяття та наполегливості (Grit), що складається з двох шкал: перша оцінює вміння концентруватися, зосереджуючи свої інтереси на одній діяльності, тобто цілеспрямованість, а друга — наполегливість у досягненні обраних цілей.

Академічна успішність студентів оцінювалася за усередненими показниками з трьох семестрів — широко використовуваний у світі індекс GPA, який став основною мірою академічних досягнень.

Математична обробка отриманих даних проводилася за допомогою кореляційного аналізу та структурного моделювання. Аналіз був проведений за допомогою програми SPSS for Windows 21.0 та AMOS 21.0.

Виклад основного матеріалу.

Для аналізу зв'язку показників інтелектуально-особистісного потенціалу та наполегливості з академічною успішністю в усіх досліджуваних студентів, за виключенням відрахованих, було виокремлено патерни динаміки успішності. Для цього розраховувався середній бал з предметів у межах кожної з трьох сесій, а потім за цими даними проводився кластерний аналіз (K-means) методом Уорда на основі метрики Евкліда. Було виокремлено 2 кластери:

- група зі стабільно високою успішністю (N = 106),
- група зі стабільно низькою успішністю (N = 72).

Для аналізу особливостей інтелектуальних, мотиваційно-особистісних характеристик успішних студентів з неуспішними ми порівняли групи 1 та 2 за психологічними змінними. Як показують отримані дані, високо академічно успішні студенти

відрізняються за показниками інтелекту, мотивації і саморегуляції. Зокрема, їм властиві важливі інтелектуальні відмінності, що забезпечують ефективну побудову і виконання діяльності — загальний інтелект, вербальний інтелект, полenezалежність. Наші результати в черговий раз підтверджують факт, що як рівневі (загальний інтелект, вербальний інтелект), так і процесуальні (когнітивний стиль полenezалежність / полenezалежність) характеристики інтелектуальної діяльності індивіда позитивно пов'язані з успішністю навчання. Причому вербальний інтелект є значущим предиктором успішності навчання, особливо на початкових семестрах навчання. Очевидно, що виражений вплив вербального інтелекту на успішність навчання студентів пояснюється специфікою його функціонування, яка здійснюється в словесно-логічній формі з опорою переважно на здобуті знання, а словесно-логічна форма превалює в навчальній діяльності.

Вплив полenezалежності на успішність навчання можна пояснити певними прийомами переробки навчальної інформації, які полenezалежні використовують і які їм дозволяють досягти більшого успіху. Так, полenezалежні студенти більш детально і структуровано ведуть записи як при прослуховуванні і конспектуванні лекцій, так і при самостійній роботі з текстами. Це простежується в тому, що полenezалежні використовують меншу кількість слів для запису, уживають більше простих речень, частіше скорочують слова, використовують синоніми, перефразують думку, тобто піддають текст більшій обробці. Крім того, для полenezалежних студентів властиве графічне структурування тексту з використанням підкреслень, зміни шрифту або кольору.

Крім того, успішні в навчанні студенти відрізняються за шкалою тесту само-ефективності, виявляючи значущо вищу переконаність у своїх можливостях мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля на здійснення контролю за навчальною діяльністю. Також успішні демонструють вищий рівень оптимістичного атрибутивного стилю, тобто вони схильні до оптимістичного пояснення негативних ситуацій у навчанні, описуючи їх такими, що викликані зовнішніми, нестабільними і конкретними причинами. Навпаки, у неуспішних студентів показники життєстійкості, само-ефективності і оптимізму значно знижені.

Вельми цікаві та змістовні відмінності між двома групами були отримані за опитувальником наполегливості. Так, успішних відрізняє значно більша цілеспрямованість і наполегливість у досягненні обраних цілей. Це означає, що успішні студенти добре знають, чого вони хочуть, схильні ставити перед собою цілі і прагнуть їх досягнення.

Однак проведений аналіз показав відсутність значущих відмінностей між двома групами за такими змінними інтелектуального потенціалу, як математичний і просторовий інтелект, імпульсивність/рефлексивність, ригідність/гнучкість. Також відсутні значні відмінності між двома виділеними групами за такими показниками особистісного потенціалу, як автономна каузальна орієнтація, толерантність до невизначеності, орієнтація на дію при невдачі і при плануванні.

Таким чином, наші результати свідчать про те, що більш-менш успішні студенти можуть не відрізнятися за математичним та просторовим інтелектом, рефлексивністю, гнучкістю. Вони також в цілому не відрізняються відчуттям і реалізацією

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

свободи вибору способу поведінки (автономність); формою ставлення до іншого, різноманітного, що не збігається із власними індивідуальними особливостями (толерантність).

У таблиці наведено дані кореляційного аналізу змінних інтелектуально-особистісного потенціалу та наполегливості з академічною успішністю студентів за три перші сесії. Результати кореляційного аналізу підтверджують, що не всі змінні інтелектуально-особистісного потенціалу пов'язані з успішністю навчання. Так, не виявлені значні зв'язки математичного і просторового інтелекту, рефлексивності і гнучкості із академічною успішністю. Але вербальний і загальний інтелект пояснюють від 11 % до 15 % (без “поправки на затухання”) варіативності академічної успішності. Середній коефіцієнт детермінації для полнезалежності становить 0,05, тобто вона обумовлює 5% успішності.

Кореляція змінних інтелектуально-особистісного потенціалу та завзятості з успішністю протягом 1-3 сесії

Змінні	Середній бал успішності		
	1 сесія (n = 178)	2 сесія (n = 178)	3 сесія (n = 178)
Автономна каузальна орієнтація	0,22**	0,22**	0,20**
Толерантність до невизначеності	0,21**	0,20**	0,18**
Самоефективність	0,26***	0,24**	0,23**
Орієнтація на дію при невдачі	0,15*	0,19**	0,22**
Орієнтація на дію при реалізації	0,14	0,18**	0,21**
Життєстійкість	0,21**	0,21**	0,22**
Оптимістичний атрибутивний стиль	0,23**	0,22**	0,21**
Полезалежність/ Полнезалежність	0,23**	0,22**	0,22**
Імпульсивність / рефлексивність	- 0,14	-0,13	-0,13
Ригідність / Гнучкість,	- 0,13	-0,12	-0,11
Загальний інтелект [†]	0,39***	0,36***	0,35***
Вербальний інтелект	0,36***	0,34***	0,33***
Математичний інтелект	0,12	0,11	0,11
Просторовий інтелект	0,11	0,10	0,10
Цілеспрямованість	0,37***	0,35***	0,34***
Наполегливість	0,35***	0,35***	0,29***

Примітка: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

[†]—без врахування 9 субтесту.

Близькими до них виявилися показники цілеспрямованості і наполегливості, які пояснюють від 8 % до 14 % мінливості академічної успішності студентів протягом трьох перших семестрів. Змінні, що характеризують особистісний потенціал, вносять значно менший вклад у пояснення академічної успішності. Він коливається в межах від 2 % до 5 %. Подібні результати є типовими для особистісних змінних як предикторів успішності і професійної, і навчальної діяльності (ще раз зазначимо — без поправки на надійність вимірювання).

Дані таблиці цікаві тим, що вони показують поступове зменшення сили зв'язків деяких змінних (наприклад, вербального і загального інтелекту) від першої до третьої сесії. І, навпаки, такі змінні як орієнтація на дію при невдачі та орієнтація на дію при реалізації, що характеризують вольову сферу особистості, виявляють зростання сили зв'язків із успішністю навчання. Можна висунути припущення, що на різних етапах навчання передумовами його успішності є різні змінні інтелектуально-особистісного потенціалу. Зрозуміло, що воно потребує емпіричної перевірки.

Аналіз саморегуляції навчальної діяльності як подолання невизначеності освітнього середовища спонукує до пошуку інтегративних когнітивних та особистісних чинників успішності навчальної діяльності. Як такий інтегративний чинник ми розглядаємо інтелектуально-особистісний потенціал як єдність інтелектуальних і мотиваційно-особистісних характеристик суб'єкта навчальної діяльності.

Відносно недавно стала активно вивчатись як самостійна характеристика наполегливості. У серії досліджень А. Даквортс з колегами встановлено, що завзятість не залежить від рівня інтелекту і має прогностичну валідність відносно результатів навчання, крім і понад рис "Великої п'ятірки" [7].

Завзятість є результативною характеристикою мотивації і, у свою чергу, обумовлюється трьома групами мотиваційних змінних: ціннісно-сміслових, регуляторних, когнітивно-рефлексивних.

Зазначимо, що структура особистісного потенціалу містить регуляторні (диспозиційні орієнтації суб'єкта на дію або стан в ситуації реалізації наміру, невдачі та прийнятті рішення відповідно), когнітивно-рефлексивні (самоефективність, оптимістичний атрибутивний стиль) групи мотиваційних змінних.

В емпіричному дослідженні перевірялася така гіпотеза: дві, пов'язані між собою латентні змінні: 1) інтелектуальний потенціал і 2) особистісний потенціал, що функціонують як регулятивна система, прямо та опосередковано впливають на академічну успішність студентів. Причому інтелектуальний потенціал має прямий вплив, а вплив особистісного потенціалу опосередкований латентною змінною *Завзятість*.

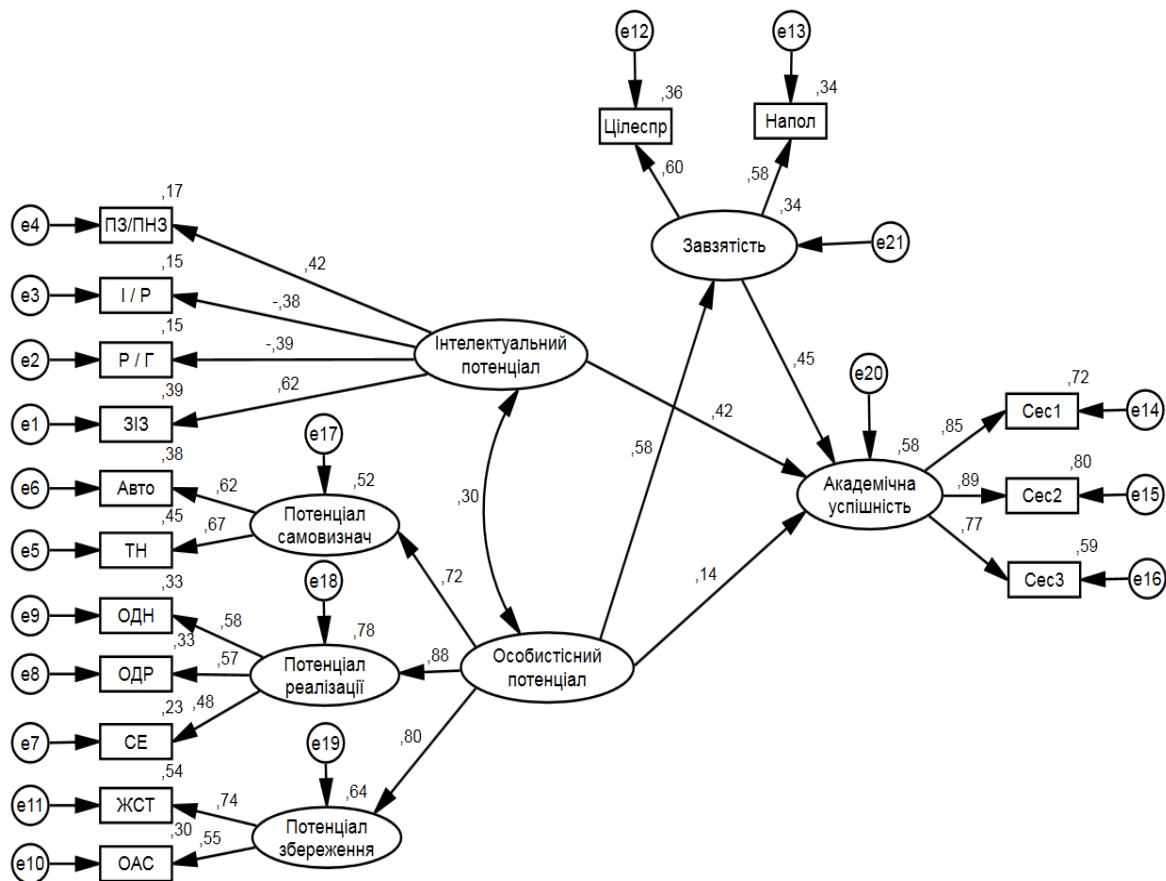
Для перевірки даного припущення було проведено структурне моделювання. Його результати показують, що медіатором (проміжною змінною) у цьому зв'язку є поведінкові компоненти мотивації — цілеспрямованість та наполегливість, що утворюють латентну змінну *Завзятість*. Модель, яка відображена на рисунку, добре відповідає даним. Про це свідчать індекси узгодженості емпіричних даних з теоретичною моделлю. Для моделі вони виявилися такими: $\text{Chi-square/df} = 0,69$; $\text{CFI} = 1,00$; $\text{RMSEA} = 0,00$ (90-відсотковий довірчий інтервал: 0,000-0,013). Результати моделювання свідчать, що складники інтелектуально-особистісного потенціалу в поєднанні

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

із цілеспрямованістю і наполегливістю пророкують 55% сукупної дисперсії академічної успішності студентів за трьома сесіями.

Як видно із моделі, прямий вплив латентної змінної *Інтелектуальний потенціал* на академічну успішність є значущим ($\beta = 0,42$, $p = 0,001$). Він відображає наявність базових навчальних навичок та умінь, які допомагають при навчанні в університеті чи академії.

Цікаво, що прямий вплив чинника *Особистісний потенціал* на академічну успішність становить 0,14 ($p = 0,346$), тобто він не чинить безпосереднього значного впливу на успішність. Але непрямий ефект чинника *Особистісний потенціал* становить 0,261 і є статистично значущим за тестом Соубела ($Z = 2,053$, $p = 0,040$). 95-відсотковий довірчий інтервал становив від 0,020 до 0,983. Отже, особистісний потенціал має значний опосередкований вплив на успішність через латентну змінну-медіатор *Завзятість*. У даному випадку ми виявили повний медіаторний ефект, тому що прямий ефект особистісного потенціалу не відрізняється від нуля. Можна говорити про те, що фактор *Особистісний потенціал* призводить до того, що задіється ресурс фактору *Завзятості*, який, у свою чергу, впливає на успішність.



Результати структурного моделювання взаємозв'язку інтелектуально-особистісного потенціалу та завзятості як предикторів академічної успішності

Разом з тим, бал академічної успішності також демонструє свою залежність від рівня наполегливості та цілеспрямованості ($\beta = 0,45$, $p = 0,008$).

З моделі також видно, що фактор *Завзятість* є дещо більш значущим предиктором академічної успішності студентів, ніж фактор *Інтелектуальний потенціал*.

Результати проведеного дослідження дозволили підтвердити структуру інтелектуальних та мотиваційно-особистісних характеристик, що вносять вклад в успішність навчання у ВНЗ. Причому основну роль у цьому процесі відіграють продуктивні та стильові характеристики інтелекту. Також важливу роль відіграють змінні особистісного потенціалу, до числа яких належить внутрішня мотивація, яка опосередковано через латентну змінну *Завзятість* має значний ефект на успішність. Очевидно, що вираженість інтелектуально-особистісного потенціалу відрізняє успішних студентів. Цей результат добре узгоджується з даними психологічних досліджень, які показують, що від розвиненості інтелекту, внутрішньої пізнавальної мотивації залежать навчальні досягнення у виші [1, 4, 6].

Отримані дані також переконують, що академічна успішність потребує досить високого рівня завзяття та наполегливості. Наполегливість є досить неоднозначним і непростим складником мотивації, оскільки може бути і результатом розвитку внутрішньої навчальної мотивації, і самостійним утворенням, які базуються на зовнішній контрольованій мотивації і підпорядкуванні різного роду зовнішніх вимог. В останньому випадку в силу фрустрації базових потреб в автономії, що мають місце при запуску такого роду активності, успіхи, з її допомогою досягнуті, можуть мати короткочасний характер і не бути предиктором довготривалих успіхів у навчальній діяльності.

Висновки:

1. Продуктивні та стильові компоненти інтелектуального потенціалу, зокрема вербальний та загальний інтелект, полнезалежність є найбільш значущими предикторами академічної успішності студентів.

2. Високий рівень вираженості таких змінних особистісного потенціалу, як самоефективність, життєстійкість, оптимістичний атрибутивний стиль, відрізняє успішних студентів від менш успішних.

3. Вплив змінних інтелектуально-особистісного потенціалу на успішність навчання студентів змінюється протягом навчання. Зокрема, зменшується вплив вербального інтелекту порівняно з першим семестром і збільшується вплив когнітивно-мотиваційних та вольових характеристик (самоефективності, оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтації на дію/стан).

4. Наполегливість як ключовий складник мотивації є і самостійним надійним предиктором академічної успішності, і змінною-медіатором між особистісним потенціалом і успішністю.

5. Регуляторні та когнітивно-рефлексивні аспекти внутрішньої мотивації, зокрема орієнтація на дію/стан в ситуації реалізації наміру, невдачі та прийняті рішень, самоефективність, оптимістичний атрибутивний стиль є важливими джерелами наполегливості.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

6. Інтелектуально-особистісний потенціал, що становить взаємозв'язану структуру психологічних змінних, передбачає 55% дисперсії академічної успішності студентів, значно перевищуючи вклад окремо взятих психологічних змінних.

Перспектива подальших досліджень вбачається у вивченні впливу компонентів інтелектуально-особистісного потенціалу на успішність навчання студентів у різні періоди протягом 5 років, використовуючи метод ієрархічного кусочно-лінійного моделювання.

Список літератури: 1. *Гордеева Т. О.* Вклад личностного потенциала в академические достижения / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 642–668. 2. *Корнилова Т. В.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. — 2013. — Т.— 34. — № 3. — С. 59–68. 3. *Корнилова Т. В.* Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов) / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, Е.В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. —2008. — Том 29. — № 3. — С. 106–120. 4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с. 5. *Олефір В. О.* Інтелектуально-особистісний потенціал: структура та діагностика / В.О. Олефір // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Випуск 44. – Ч. 2. – Харків: ХНПУ, 2012. – С. 150-161. 6. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, М.А. Новикова. — М.: Смысл, 2010. — 334 с. 7. *Duckworth A.L.* Grit: Perseverance and passion for long-term goals / A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D.R. Kelly // Journal of Personality and Social Psychology. — 2007. — Vol. 92. — № 6. — P. 1087–1101. 8. *Mackintosh N. J.* IQ and Human Intelligence / N.J. Mackintosh. — Oxford: Oxford University Press, 2011. — 439 p. 9. *Sternberg R. J.* The Predictive Value of IQ / R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, D. A. Bundy // Merrill-Palmer Quarterly. — 2001. Vol. 47. — № 1. — P. 1–41. 10. *Poropat A.* A meta-analysis of the Five-factor model of personality and academic performance / A.Poropat// Psychological Bulletin. — 2009. — Vol. 135. — № 2. — P. 322–338. 11. *Trautwein U.A.* Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model / U. Trautwein, O. Lüdtke, I. Schnyder, A. Niggli// Journal of Educational Psychology. — 2006. — Vol. 98. — № 2. — P. 438–456.

Bibliography (transliterated): 1. *Gordeeva T. O.* Vklad lichnostnogo potenciala v akademicheskie dostizhenija / T.O. Gordeeva, D.A. Leont'ev, E.N. Osin // Lichnostnyj potencial: struktura i diag-nostika / Pod red. D.A. Leont'eva. — М.: Smysl, 2011. — S. 642–668. 2. *Kornilova T. V.* Psihologija neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnoj reguljacii reshenij i vyborov / T.V. Kornilova // Psihologicheskij zhurnal. — 2013. - T.-34. — № 3. — С. 59–68. 3. *Kornilova T. V.* Modifikacija oprosni-ka implicitnyh teorij K. Dvek (v kontekste izuchenija akademicheskikh dostizhenij studentov) / T.V. Kornilova,

S.D. Smirnov, M.A. Chumakova, S.A. Kornilov, E.V. Novotockaja-Vlasova // Psihologicheskiy zhurnal. — 2008. — Tom 29. — № 3. — S. 106–120. 4. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D. A. Leont'eva. — M.: Smysl, 2011. — 680 s. 5. Olefir V.O. Intelektual'no-osobistisnij potencial: struktura ta diagnostika / V.O. Olefir // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologija. — Vipusk 44. — Ch. 2. — Harkiv: HNPU, 2012. — S. 150-161. 6. Psihologija neopredelennosti: Edinstvo intelektual'no-lichnostnogo potenciala cheloveka / T.V. Kornilova, M.A. Chumakova, S.A. Kornilov, M.A. Novikova. — M.: Smysl, 2010. — 334 s. 7. Duckworth A.L. Grit: Perseverance and passion for long-term goals / A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D.R. Kelly // Journal of Personality and Social Psychology. — 2007. — Vol. 92. — № 6. — P. 1087–1101. 8. Mackintosh N.J. IQ and Human Intelligence / N.J. Mackintosh. — Oxford: Oxford University Press, 2011. — 439 p. 9. Sternberg R.J. The Predictive Value of IQ / R. J. Sternberg, E.L. Grigorenko, D.A. Bundy // Merrill-Palmer Quarterly. — 2001. Vol. 47. — № 1. — P. 1–41. 10. Poropat A. A meta-analysis of the Five-factor model of personality and academic performance / A. Poropat // Psychological Bulletin. — 2009. — Vol. 135. — № 2. — P. 322–338. 11. Trautwein U.A. Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model / U. Trautwein, O. Lüdtke, I. Schnyder, A. Niggli // Journal of Educational Psychology. — 2006. — Vol. 98. — № 2. — P. 438–456.

UDC 159.923

V. Olefir

INTELLECTUAL AND PERSONAL BACKGROUND OF SELF-REGULATION TRAINING

The results of the study of intellectual and personal potential of the subject as a prerequisite for self-learning activities. Intellectual and personal potential is defined as an integral system of individual psychological characteristics of personality features that underlie the capacity for successful self-regulation in various activities.

Using structural modeling shows that the intellectual and personal potential provides 55% of the variance of the academic success of students, significantly exceeding the contribution of individual components. The direct effect on academic intellectual potential is significant ($\beta = 0,42$, $p = 0,001$). It reflects a basic educational skills and abilities that help in learning. The personal component not found potential direct and indirect variable persistence effect on academic performance ($\beta = 0,26$; $p = 0,040$).

The data also demonstrate that academic success requires a high level of persistence. Persistence, as a key component of motivation is an independent predictor of academic success. Its effect on academic performance is shown ($\beta = 0,45$; $p = 0,008$). Important source persistence is an of regulatory and reflexive cognitive aspects of internal motivation, in particular, focus on action / state self-efficacy, optimistic attributive style.

The impact of variables that form the intellectual and personal potential, academic performance of students varies during training. In particular, the impact of reduced verbal

*ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ*

intelligence and increases the impact of cognitive-motivational and volitional characteristics (self-efficacy, optimism attributive style, orientation to action / status).

Keywords: *intellectual and personal potential, grit, academic performance.*

УДК 159.923

В.А. Олефир

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Представлены результаты исследования интеллектуально-личностного потенциала как предпосылки саморегуляции субъекта учебной деятельности. Показано, что интеллектуально-личностный потенциал предусматривает 55% дисперсии академической успеваемости студентов, значительно превышая вклад отдельных компонентов. Влияние переменных, образующих интеллектуально-личностный потенциал, на академическую успеваемость студентов меняется на протяжении обучения. В частности, уменьшается влияние вербального интеллекта и увеличивается влияние когнитивно-мотивационных и волевых характеристик (самоэффективности, оптимистичного атрибутивного стиля, ориентации на действие / состояние).

Настойчивость как ключевая составляющая мотивации является как самостоятельным предиктором академической успеваемости, так и переменной, опосредующей влияние личностного потенциала на успеваемость.

Ключевые слова: *интеллектуально-личностный потенциал, настойчивость, академическая успеваемость.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 3.12.2015