

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ САМООЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Т. В. Эксакусто,

ЮФУ, Таганрог,
exakusto@sfedu.ru,

И. А. Кибальченко,

ЮФУ, Таганрог,
kibalirina@sfedu.ru,

Ю. К. Дуганова,

ЮФУ, Таганрог,
duganova@sfedu.ru

В статье представлены результаты системной оценки интеллектуально-личностных факторов успешности обучения студентов. Системный анализ показал, что успехи в учебе зависят от множества факторов субъективного и объективного характера, а также от самооценки обучения как имплицитной переменной, отражающей самопрезентацию интеллектуальной успешности. Именно самооценка обучения, являясь частным случаем академической Я-концепции, во многом может определять эффективность и успешность обучения. Однако вопрос, какие факторы интеллектуального и личностного характера обуславливают самооценку обучения, остается малоизученным, что определило цель настоящего исследования.

В исследовании принимали участие 147 студентов в возрасте от 17 до 21 года. С целью дифференциации студентов по самооценке успешности обучения были выделены две группы: со средне-низкой ($n = 74$) и средне-высокой ($n = 73$) самооценкой. Обнаружены значимые различия между группами студентов с разной самооценкой успешности обучения по принятию целей обучения, принятию теории наращиваемого интеллекта, ориентации на отдельные ценности. С целью выявления структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой успешности обучения и изучения взаимосвязи между этими особенностями был проведен факторный анализ. Получены факторные структуры, отличающиеся по таким критериям, как количество факторов и целостность структур. Обнаружена тенденция к прямой взаимосвязи самооценки успешности обучения и интегрированности структур: степень интегрированности факторных структур повышается при уменьшении количества выпавших из взаимосвязей переменных и уменьшении количества факторов с противоречивыми взаимосвязями.

Полученные результаты могут позволить прогнозировать успешность обучения, проводить мониторинг и корректировать не только когнитивные возможности и личностные особенности, но и представления о них у обучающихся.

Ключевые слова: системный анализ; успешность обучения; самооценка; интеллектуально-личностные факторы; ценности; студенты; имплицитные теории.

Для цитаты: Эксакусто Т. В., Кибальченко И. А., Дуганова Ю. К. Интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения студентов: системный анализ // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.08

Эксакусто Татьяна Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: *exakusto@sfedu.ru*

ORCID: 0000-0002-6862-2063

Кибальченко Ирина Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: kibalirina@sfedu.ru

ORCID: 0000-0001-7730-7172

Дуганова Юлия Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: duganova@sfedu.ru

ORCID: 0000-0001-5628-0687

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2223-6872. 2022.43.3.08

INTELLECTUAL AND PERSONAL FACTORS OF SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS' LEARNING: SYSTEM ANALYSIS

T. V. Ehksakusto,

SFedU, Taganrog,
etv01@yandex.ru,

I. A. Kibalchenko,

SFedU, Taganrog,
kibal-irina@mail.ru,

Yu. K. Duganova,

SFedU, Taganrog,
duganova@sfedu.ru

The article presents the results of a systematic assessment of intellectual and personal factors of students' learning success. The system analysis showed that educational success depends on many factors of a subjective and objective nature, as well as on the self-assessment of learning as an implicit variable reflecting the self-presentation of intellectual success. It is the self-assessment of learning, being a special case of the academic I-concept that can largely determine the effectiveness and success of learning. However, the question of what factors of an intellectual and personal nature determine the self-assessment of learning remains insufficiently studied, and it determined the purpose of this study.

The study involved 147 students aged 17 to 21 years. In order to differentiate students by self-assessment of learning success, two groups of students were identified: with medium-low ($n = 74$) and medium-high ($n = 73$) self-esteem. Significant differences between groups of students with different self-assessment of learning success in the adoption of learning goals, acceptance of the theory of increasing intelligence, orientation to individual values were found. In order to identify the structure of intellectual and personal characteristics of students with different self-assessment of learning success and to study the relationship between these features, a factor analysis was carried out. Factor structures that differ by criteria such as the number of factors and the integrity of the structures are obtained. The tendency to a direct relationship between self-assessment of learning success and integration of structures is found: the degree of integration of factor structures increases with a decrease in the number of variables that have fallen out of the relationship and a decrease in the number of factors with contradictory relationships. The results obtained can make it possible to predict the success of training, monitor and correct not only cognitive abilities and personal characteristics, but also the ideas of students about them.

Keywords: system analysis; learning success; self-assessment; intellectual and personal factors; values; students; implicit theories.

For citation: Ehksakusto T. V., Kibalchenko I. A., Duganova Yu. K. Intellectual and personal factors of self-assessment of students' learning: system analysis // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.08

Ehksakusto Tatiana Valentinovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: etv01@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-6862-2063

Kibalchenko Irina Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: kibal-irina@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7730-7172

Duganova Yuliya Konstantinovna, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology and Life Safety at the Institute of Computer Technologies and Information Security of the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

E-mail: duganova@sfnu.ru

ORCID: 0000-0001-5628-0687

Введение

Успешность обучения студентов является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Определяя степень эффективности учебной деятельности учащегося, она может стать и важнейшим маркером адаптации к учебному процессу, и показателем дальнейшего личностно-профессионального развития. В настоящее время вопросы, связанные с успешностью обучения, охватывают достаточно широкий спектр работ, в которых представлены критерии оценки учебной успешности, педагогические маркеры ее формирования [21; 23]; особенности деятельности педагога, создающего условия для учебной успешности [27]; технологии ее формирования [15; 18] и т. п. Нужно отметить, что зачастую учебная успешность рассматривается (и отдельными исследователями, и всеми участниками образовательного процесса) только с внешней позиции, как объективно наблюдаемое явление (процесс), которое напрямую связывается с учебной успеваемостью, с системой балльно-оценочных, качественных, уровневых и рейтинговых показателей [12]. Это подтверждается основными маркерами семантического состава данного концепта (успешность обучения), по мнению большинства опрошенных школьников

и студентов: «учеба без двоек», «хорошие оценки» и т. п., — что отражает достаточно узкий взгляд на проблему и внешне-оценочную составляющую концепта. При этом, как отмечают Л. Б. Соколова и Е. Н. Худотеплова, такие значимые для учебной успешности маркеры, как «результат целеполагания», «учебно-познавательная мотивация», «саморегуляция», «познавательная активность», выделяются в очень редких случаях [13].

В целом под учебной успешностью понимается качественная оценка результатов деятельности (учебной деятельности), которая складывается как из объективных показателей (оценка, балл, результативность), так и субъективного отношения (устойчивая высокая самооценка, удовлетворенность собой и своей деятельностью) к этим результатам самого учащегося [4]. Успешность проявляется как оптимальное соотношение между ожиданиями личности, окружающих и результатами деятельности. Это определяет множественность критериев успешности в целом и учебной успешности в частности: корректность и точность решения когнитивно-логических задач [6; 25]; готовность отстаивать свою позицию, активное отношение к деятельности [22]; эффективное ведение записей, управление временем, время ответа на вопросы, коэффициент правильности

ответа, коэффициент уверенности принятия решения [2] и др.

Учебная успешность зависит от множества факторов субъективного и объективного характера: времени реакции, хронотипа, характеристик внимания [5]; темперамента и свойств нервной системы [10]; когнитивного стиля, познавательной позиции [14: с. 133]; интеллектуальной гибкости [24]; тревожности [1]; мотивации [11], самооценки [9]; атрибутивного стиля, коммуникативной компетентности, стиля и технологии обучения и др. Список переменных велик, однако представляется, что во многом учебная/академическая успешность зависит от картины мира, ментальных репрезентаций, представлений человека о мире, себе и других. В этом контексте объяснительной функцией и определенным прогностическим потенциалом обладают имплицитные теории интеллекта и личности. Важно отметить, что центральным понятием имплицитных теорий становятся представления людей о своих характеристиках и особенностях, которые формируются в ходе социализации (как повседневные, житейские, неявные знания, приобретаемые с индивидуальным опытом) и используются людьми при интерпретации событий и в процессе регуляции деятельности. Имплицитные теории рассматриваются как фактор, определяющий познание мира и как фактор интеллектуальных достижений человека, которые важны для обучения.

В частности, К. Двек обнаружила, что образ мышления учащихся — то, как они воспринимают свои способности, — играет ключевую роль в их мотивации и достижениях. Она показала, что студенты, которые считали, что их интеллект можно развить (установка на рост), превосходят в академической успешности тех, кто считал, что их интеллект фиксирован (установка на данность) [16: с. 63]. Для студентов, ориентированных на обогащение своего интеллекта, характерна готовность к саморазвитию. Они с воодушевлением преодолевают трудности и решают проблемы, заинтересованы в приобретении знаний в противовес получению лишь отметок. Другая категория студентов (не ориентированных на развитие интеллекта) ценит легкость успеха,

для них характерно стремление к превосходству и избеганию неудач [8].

Одной из переменных, включенных в имплицитную теорию, является самооценка обучения как самопрезентация интеллектуальной успешности, отражающей влияние имплицитной теории на образ Я применительно к учебной деятельности [17; 20]. Обуславливая во многом представления о собственных возможностях, она может стать основой оценки жизненной успешности.

Немногочисленные исследования показывают, что можно выделить отдельные предикторы, корреляты и факторы самооценки обучения. Высокие показатели самооценки обучения положительно связаны с уровнем осознанной саморегуляции [9]. Люди с высокими показателями относят себя к категории успешных. Они выбирают и используют более эффективные метастратегии обучения, навыки саморегуляции и рационального использования учебного времени. Высокая самооценка обучения положительно связана с профессиональными и учебно-познавательными мотивами [9]. Показатели мотивационной сферы личности оказывают влияние на отношение к процессу и результату обучения в целом, что проявляется в положительной динамике индексов мотивации познания и мотивации самореализации [11].

Самооценка успехов в учебе положительно коррелирует с таким личностным показателем, как добросовестность: чем больше учащийся оценивает себя как дисциплинированного и исполнительного, тем более высокий показатель самооценки обучения он демонстрирует [28]. Высокий показатель имеет корреляция самооценки обучения с академическими достижениями и средним баллом успеваемости [19]. С самооценкой обучения студентов положительно связана самооценка интеллекта и внешняя оценка интеллекта личности группой [17; 20]; она связана также с социальными и межличностными отношениями [3; 26], а влияние на нее могут оказывать толерантность к неопределенности, интуитивная способность и готовность к риску.

Таким образом, по результатам теоретического анализа можно заключить: проблема имплицитной теории интеллекта и личности

в целом и самооценка обучения в частности взаимосвязаны с переменными как интеллектуального, так и личностного характера. Существующие исследования оставляют открытыми вопросы о том, какие именно интеллектуально-личностные особенности определяют самооценку успешности обучения субъекта; какие структурные характеристики позволяют человеку двигаться вперед, иметь позитивный взгляд на свое обучение либо снижают его успешность? Такая постановка вопроса определила цель настоящего исследования — изучить интеллектуально-личностные факторы самооценки обучения у студентов. Можно предположить, что будет обнаружено влияние интеллектуально-личностных особенностей на самооценку учебной успешности студентов. Соответственно, основными задачами исследования стало: 1) определение влияния интеллектуально-личностных особенностей на самооценку обучения студентов и их взаимосвязь; 2) анализ интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой обучения.

Методика исследования

Дизайн исследования можно определить как дедуктивно-корреляционный, в котором применены количественные и качественные методы обработки и интерпретации результатов: метод главных компонент — факторный анализ с целью определения структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой обучения; сравнительный анализ (метод поперечных срезов) и статистические критерии для поиска различий между группами, проводимый при помощи непараметрических статистических критериев Колмагорова – Смирнова и Фишера (угловое преобразование). С целью выявления интеллектуально-личностных показателей и самооценки обучения были использованы следующие методы и методики: «Опросник имплицитных теорий» (ИТ) К. Двек в модификации С. Д. Смирнова; методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» (по С. А. Пакулиной) использовалась с целью определения ценностного выбора успеха,

составляющего структуру мотивации достижения успеха; анкета «Жизненные ценности» Г. В. Резапкиной применялась с целью изучения ценностей студентов; тест мотивации достижения (А. Мехрабиан, адаптация М. Ш. Магомед-Эминов); краткий отборочный тест (КОТ) использовался для изучения общих умственных способностей студентов.

В исследовании принимали участие 147 студентов Южного федерального университета. Средний возраст студентов составил 19 лет (от 17 до 21 года), распределение по полу — 68 % юношей и 32 % девушек.

Результаты

Анализ самооценки успешности обучения студентов по всей выборке показал преобладание средних значений по этой шкале: выраженных высоких и низких показателей крайне мало (22 % и 10 % соответственно). Диапазон разброса значений по самооценке успешности в группе составил от –6 до 18 баллов. С целью дифференциации студентов по самооценке успешности обучения была рассчитана медиана (медиана = 5), что позволило выделить две группы студентов: со средне-низкой ($n = 74$) и средне-высокой ($n = 73$) самооценкой.

Студенты со средне-высокой оценкой успешности обучения (среднее значение по группе 10,75) отмечают, что им доставляет удовольствие вовремя и на высоком уровне выполнять все учебные задания (по критерию Колмагорова – Смирнова $\lambda = 0, p \leq 0,001$), что учатся они в основном на отлично ($\lambda = 0, p \leq 0,001$). Большинство студентов данной группы относят себя к категории успешных (56 % студентов данной группы демонстрируют высокую степень самооценки обучения, 44 % — среднюю). Они выбирают и используют эффективные стратегии обучения, навыки саморегуляции у них развиты на достаточно высоком уровне, для них характерно рациональное использование учебного времени.

Студенты со средне-низкой оценкой успешности обучения (среднее значение по группе –0,75) отмечают, что им часто требуется большое усилие воли, чтобы заставить себя

взяться за выполнение очередного учебного задания ($\lambda = 0,566, p \leq 0,001$), что их нельзя назвать хорошо успевающими студентами ($\lambda = 0,727, p \leq 0,001$). Они редко получают удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения ($\lambda = 0,455, p \leq 0,001$), и лишь в небольшой степени используют свои возможности в обучении ($\lambda = 0,433, p \leq 0,001$). Студенты данной группы могут относить себя и к категории неуспешных, и к категории успешных, в зависимости от ситуации. Однако зачастую студенты данной группы все же относят себя к категории неустойчиво неуспешных (79 % студентов этой группы демонстрируют среднюю самооценку обучения, 21 % — низкую). Они выбирают и используют менее эффективные стратегии обучения, характеризуются слабыми навыками саморегуляции, нерациональным использованием учебного времени, а также низкой академической самоэффективностью.

Студенты со средне-высокой самооценкой успешности обучения отмечают, что для них гораздо важнее чему-то научиться на занятиях, нежели получить высокие оценки; погружаясь в трудную учебную работу, требующую большого напряжения, они часто испытывают ни с чем не сравнимое удовольствие ($\lambda = 0, p \leq 0,001$). Для студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения характерна ориентация на принятие целей обучения, на процесс учения и мастерство.

Студенты со средне-низкой самооценкой успешности обучения отмечают: если бы они знали, что не смогут справиться с задачей, возможно, не стали бы решать ее, даже если бы могли многому научиться в процессе ее решения ($\lambda = 0,266, p \leq 0,005$). Они редко получают удовольствие от учебы, особенно если она требует большого напряжения ($\lambda = 0,455, p \leq 0,001$). Часть студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения мотивирована на процесс обучения, но осознает недостаточность собственной активности в организации учебной деятельности, свою зависимость от ее заданной структуры. Им более близка ориентированность на достижение конкретного академического результата, нежели перспектива достижения мастерства по прошествии определенного времени в выбранной ими области.

Лидирующие ценности для студентов двух групп одинаковые: это благополучие семьи и близких, увлекательная работа, которая доставляет удовольствие, интеллектуальное и личностное развитие. При этом, несмотря на согласованность лидирующих ценностей в группах и схожую последовательность выбора в двух группах, обнаружены достоверно значимые различия между группами по ценностям: благополучие семьи и близких ($\lambda = 0,986, p \leq 0,001$), увлекательная работа, которая доставляет удовольствие ($\lambda = 0,986, p \leq 0,001$), интеллектуальное и личностное развитие ($\lambda = 0,986, p \leq 0,001$). Этот факт обусловлен разной частотностью выбора ценностей (на 1, 2 и 3 местах) (см. рис. 1 и 2).

Как показано на рисунке 1, выбор ценностей студентами со средне-высокой самооценкой успешности обучения отражает наибольшую значимость для них увлекательной работы (первое место — 100 % респондентов), благополучие семьи и близких (второе место — 65 %), интеллектуальное и личностное развитие (третье место — 82 %).

На рисунке 2 представлен выбор ценностей студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения в той же последовательности, однако в другом процентном соотношении: увлекательная работа (первое место — 100 % респондентов), благополучие семьи и близких (второе место — 57 %), интеллектуальное и личностное развитие (третье место — 58 %).

С помощью углового преобразования Фишера получены значимые различия по частоте выбора такой ценности, как интеллектуальное и личностное развитие. Для группы студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения частота выбора этой ценности значимо выше ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,895, p = 0,01$).

Недостаточная значимость для студентов интеллектуального и личностного развития для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения компенсируется большей значимостью для них отдыха и путешествий (21 % выборов в данной группе против 12 % в группе со средне-высокой самооценкой успеваемости) ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,238, p = 0,05$).

С целью выявления структуры интеллектуально-личностных особенностей студентов с разной самооценкой успешности обучения

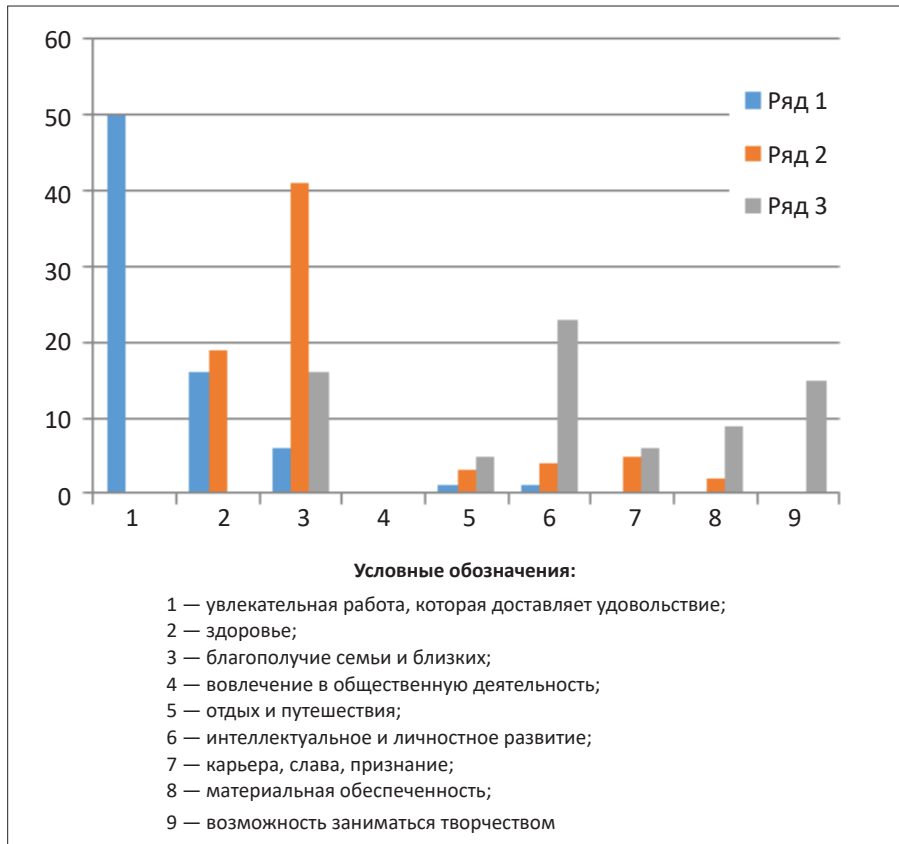


Рис. 1. Распределение частотности выбора ценностей в группе со средне-высокой самооценкой (1, 2 и 3-е места выбора соответствуют 1, 2, 3-му ряду)

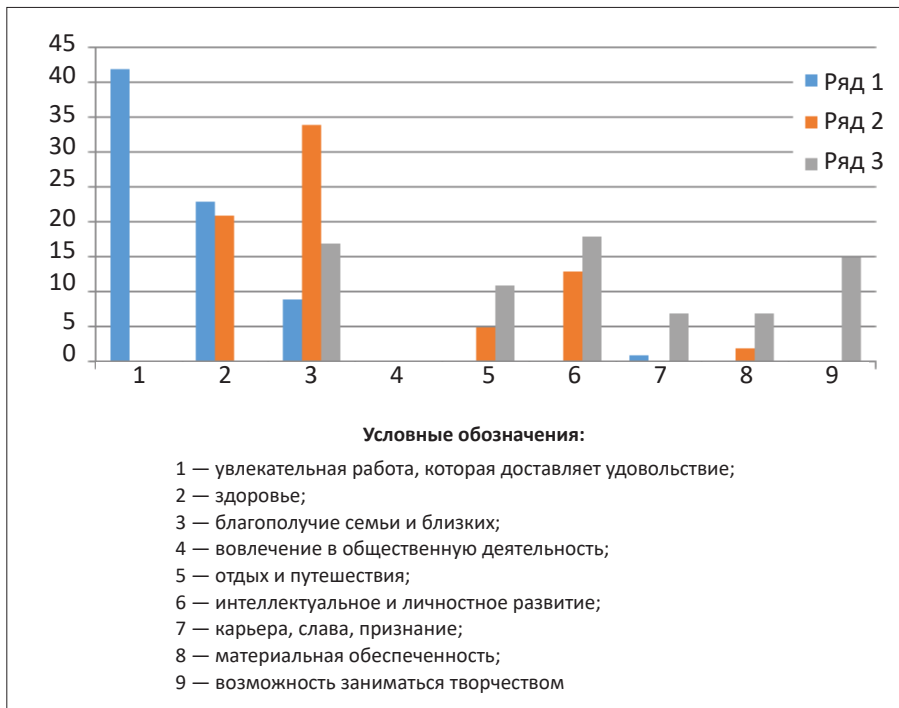


Рис. 2. Распределение частотности выбора ценностей в группе со средне-низкой самооценкой (1, 2 и 3-е места выбора соответствуют 1, 2, 3-му ряду)

и изучения взаимосвязи между этими особенностями был проведен факторный анализ. В процессе факторизации и ротации были получены две структуры, отличающиеся между собой количественными и качественными характеристиками.

В группе студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения факторную структуру можно охарактеризовать как полную, устойчивую, согласованную. Она включает шесть факторов, объясняющих 79,623 % дисперсии (метод выделения факторов — метод главных компонент, метода вращения: вейсмакс с нормализацией Кайзера, вращение сошлось за шесть интеракций) (см. табл. 1).

Первый, наиболее информативный фактор, который отражает 21,256 % от общей дисперсии, объединяет показатели, характеризующие интериоризированную структуру мотивации достижения успеха: интериоризация успеха (0,974), успех как психическое состояние (0,890), личный успех (0,854), успех-призвание (0,821), успех как преодоление препятствий (0,581), успех как результат собственной

деятельности (0,520). Данный фактор можно обозначить как интегрированный в аспекте интериоризированного локус-контроля содержания успеха. Это указывает на то, что для студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения на первый план выходит субъективная оценка успеха, связанная с высоким уровнем притязаний и уважением к себе. Успех для студентов данной группы связан с положительным эмоциональным подъемом, переживанием чувства удовлетворенности, выраженной ориентацией на достижение результата в деятельности, которая обеспечивается настойчивостью студентов в преодолении возникающих трудностей. При этом отмечается рефлексивная оценка значимости не только результата, но и самой деятельности. Студенты данной группы сосредоточены на целях, задачах и усилиях, необходимых для их достижения. Успех представляется студентам данной группы, прежде всего, как личный, достигающийся в ходе жизненного пути посредством познания и актуализации своих возможностей, составляющих потенциал личности.

Таблица 1

Повернутая матрица компонентов интеллектуальных и личностных характеристик в группе со средне-высокой самооценкой успешности обучения

Переменные	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
1. Принятие теории наращиваемого интеллекта	-,129	-,093	,054	,862	-,079	,001
2. Принятие теории обогащаемой личности	-,032	-,189	-,044	,823	-,098	,058
3. Принятие целей обучения	,109	,119	-,032	,743	,135	,034
4. Шкала мотивации достижения	,235	,128	,000	,037	,088	,816
5. Интегральный показатель общих способностей	-,039	-,065	,019	-,056	,926	,081
6. Успех как материальный уровень жизни	,360	,639	-,146	-,002	,186	-,187
7. Успех-удача	,185	,499	-,086	-,105	,083	-,571
8. Успех-признание	,076	,875	-,018	-,101	-,095	,173
9. Успех-власть	-,117	,907	,106	,025	-,034	,079
10. Успех как результат собственной деятельности	,520	,138	-,112	,064	,481	-,105
11. Личный успех	,854	,145	,047	-,046	-,011	-,003
12. Успех как психическое состояние	,890	-,018	-,035	-,151	,029	,039
13. Успех как преодоление препятствий	,581	,268	,041	,324	,267	,269
14. Успех-призвание	,821	-,043	,027	-,004	-,163	,042
15. Экстериоризация успеха	,130	,981	-,028	-,057	,024	-,106
16. Интериоризация успеха	,974	,126	,000	,048	,131	,075
17. Увлекательная работа, которая доставляет удовольствие	,005	-,014	,998	-,007	-,010	,019
18. Благополучие семьи и близких	,005	-,014	,998	-,007	-,010	,019
19. Интеллектуальное и личностное развитие	,005	-,014	,998	-,007	-,010	,019
Дисперсия (нагрузка)	21,256	17,991	16,080	11,251	6,841	6,204

Второй фактор (17,99 % от общей дисперсии) объединяет переменные, связанные с экстериоризированным локус-контролем успеха: экстериоризация успеха (0,981), успех-власть (0,907), успех-признание (0,875), успех как материальный уровень жизни (0,639). Что указывает на менее значимую прагматическую направленность ценности успеха для студентов данной группы. Успех связывается с внешними результативными достижениями, социальным подкреплением, связанным с популярностью личности в социальном окружении, одобрением авторитетными значимыми другими, а также с удовлетворением потребности в доминировании над другими, желанием субъектов контролировать социальное окружение.

Третий фактор (16,08 % от общей дисперсии) включает показатели, характеризующие жизненные ценности: увлекательная работа, доставляющая удовольствие (0,998), благополучие семьи и близких (0,998), интеллектуальное и личностное развитие (0,998). Эти переменные охватывают наиболее важные сферы жизнедеятельности человека, создающие базис для его полноценного развития и существования.

Четвертый фактор (11,25 % от общей дисперсии) объединяет принятие теории наращиваемого интеллекта (0,862), принятие теории обогащаемой личности (0,823), принятие целей обучения (0,743). Данный фактор является классическим в аспекте имплицитных целей учебного процесса. Студенты со средне-высоким уровнем самооценки успешности обучения не боятся трудностей, рассматривают препятствия как условие дальнейшего интеллектуального роста.

Пятый фактор (6,841 % от общей дисперсии) представлен интегральным показателем общих способностей (0,926) и высокой субъективной оценкой интеллектуальных способностей.

Шестой фактор (6,204 % от общей дисперсии) объединяет шкалу мотивации достижения (0,816) и шкалу «успех-удача» (-0,571). Следует обратить внимание на отрицательное значение нагрузки второй переменной, которое указывает на сформированность в сознании студентов вне ситуативной

характеристики достижения успеха, связанной с собственными усилиями, а не с везением.

Таким образом, факторная структура интеллектуально-личностных особенностей студентов со средне-высокой самооценкой успешности обучения является полной, согласованной и непротиворечивой.

В группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения было выявлено пять факторов, объясняющих 80,305 % совокупной дисперсии (вращение сошлось за семь интераций) (см. табл. 2). Структура интеллектуально-личностных особенностей студентов со средне-низкой самооценкой обучения является неполной (в структуру взаимосвязей характеристики не вошел интегральный показатель общих способностей), наблюдается несогласованность и противоречивость некоторых показателей.

В первом, наиболее информативном, кристаллизующем факторе, который отражает 31,45 % от общей дисперсии, объединены показатели, характеризующие структуру мотивации достижения успеха: интериоризация успеха (0,967), личный успех (0,923), успех как психическое состояние (0,895), успех-призвание (0,871), успех как преодоление препятствий (0,855), успех как материальный уровень жизни (0,755), успех как результат собственной деятельности (0,685). Данный фактор можно охарактеризовать как смешанный, поскольку он представлен переменными, отнесенными как к интериоризированному, так и экстериоризированному локус-контролю содержания успеха. На этом основании можно предположить, что для студентов со средне-низкой оценкой успешности обучения наряду с интериоризацией успеха важны и внешние достижения материального характера.

Второй фактор (16,62 % от общей дисперсии) включает в себя показатели экстериоризированного локус-контроля: успех-власть (0,910), успех-признание (0,846), экстериоризация успеха (0,824), успех-удача (0,636). На основании этого можно предположить, что успех для респондентов данной группы связан с социальным подкреплением, которое определяется популярностью личности в социуме, одобрением авторитетными значимыми

**Повернутая матрица компонентов интеллектуальных и личностных характеристик
в группе со средне-низкой оценкой успешности обучения**

Переменные	Компонент				
	1	2	3	4	5
1. Принятие теории наращиваемого интеллекта	,085	,036	,173	,771	,405
2. Принятие теории обогащаемой личности	,110	-,115	-,022	,789	,014
3. Принятие целей обучения	-,088	,135	,000	,238	,769
4. Шкала мотивации достижения	,208	-,026	-,230	-,433	,651
5. Интегральный показатель общих способностей	-,083	-,084	-,027	,372	-,078
6. Успех как материальный уровень жизни	,755	,439	-,063	-,048	,063
7. Успех-удача	,545	,636	-,091	-,087	,219
8. Успех-признание	,395	,846	-,011	-,029	-,021
9. Успех-власть	,199	,910	-,047	-,174	,055
10. Успех как результат собственной деятельности	,685	,306	-,005	-,109	,307
11. Личный успех	,923	,187	,020	-,028	-,058
12. Успех как психическое состояние	,895	,102	-,063	,050	-,011
13. Успех как преодоление препятствий	,855	,277	-,008	,047	,076
14. Успех-призвание	,871	,157	,056	-,003	-,099
15. Экстериоризация успеха	,537	,824	-,060	-,099	,089
16. Интериоризация успеха	,967	,230	,003	-,006	,034
17. Увлекательная работа, которая доставляет удовольствие	-,009	-,042	,996	,023	-,039
18. Благополучие семьи и близких	-,009	-,042	,996	,023	-,039
19. Интеллектуальное и личностное развитие	-,009	-,042	,996	,023	-,039
Дисперсия (нагрузка)	31,45	16,62	16,24	8,79	7,197

другими, потребностью доминирования над другими, желанием субъекта контролировать социальное окружение. При этом успех воспринимается как результат ситуативного везения, счастливого случая.

Третий фактор (16,24 % от общей дисперсии) объединил показатели, характеризующие жизненные ценности: увлекательная работа, которая доставляет удовольствие (0,996), благополучие семьи и близких (0,996), интеллектуальное и личностное развитие (0,996), охватывающие наиболее важные сферы жизнедеятельности человека, что было характерно и для первой группы респондентов.

Четвертый фактор (8,79 % от общей дисперсии) включает принятие теории обогащаемой личности (0,789), принятие теории наращиваемого интеллекта (0,771). Можно предположить, что респонденты данной группы не исключают возможность работы над собой, над собственным развитием и изменением своих личностных и интеллектуальных характеристик.

Пятый фактор (7,197 % от общей дисперсии) объединил принятие целей обучения (0,769)

и шкалу мотивации достижения (0,651). Что указывает на связь мотива стремления к успеху с процессом обучения для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения.

Таким образом, факторная структура интеллектуально-личностных качеств студентов со средне-низкой самооценкой успеваемости является неполной с противоречивыми связями.

Выводы

Эмпирически были выделены (медианным способом) группы студентов со средне-низкой и средне-высокой самооценкой успешности обучения. Специфика оценки успешности обучения включает качественные оценки результатов учебной деятельности студентов, содержащие как объективные (оценка, балл, результативность), так и субъективные показатели (удовлетворенность собой, своей деятельностью и др.), а также имплицитные характеристики (показатели самопрезентации интеллектуальной успешности студентов).

Выявлены достоверные отличия по таким интеллектуально-личностным показателям, как принятие целей обучения, принятие теории наращиваемого интеллекта и значимые жизненные ценности. Обнаружено, что, несмотря на сходство иерархии ценностей студентов обеих групп, существуют достоверные различия в частотности их выбора: студенты со средне-высокой самооценкой успешности обучения в сравнении со студентами второй группы достоверно более часто выбирают увлекательную работу и благополучие семьи и близких. При этом студенты со средне-низкой самооценкой успешности обучения чаще выбирают ценность отдыха и путешествий.

Сравнительный анализ структур интеллектуально-личностных особенностей, полученных в группах студентов с разной самооценкой успешности обучения, показал, что они отличаются количеством выделенных факторов, их последовательностью, степенью интегрированности.

Первые факторы в обеих структурах представлены переменными, связанными с интериоризацией успеха, при этом в группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения в первый фактор вошли и переменные, связанные с экстериоризацией успеха, что указывает на большую значимость внешних результативных достижений успеха (таких как материальное благополучие) для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения.

Главное отличие структур состоит в «выпадении» из взаимосвязей в группе студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения такой характеристики, как интегральный показатель общих способностей. Можно предположить, что для студентов со средне-низкой самооценкой успешности обучения успех не связывается с интеллектуальными способностями человека. Рассматривая наличие в первом кристаллизирующем факторе в группе со средне-низкой самооценкой успешности обучения дополнительной переменной — «успех как материальный уровень жизни» — в сочетании с «выпавшей» из факторной структуры переменной — «интегральный показатель общих способностей», следует отметить, что полученные данные

согласуются с результатами отдельных исследований. Так, С. А. Пакулина и С. М. Кетько [7] отмечают обратную зависимость между потребностью в достижениях и потребностью к познанию. Этот факт обусловлен разными деятельностными предикторами этих потребностей — процессуальными и результативными.

В целом выявляется тенденция к прямой взаимосвязи самооценки успешности обучения и интегрированности факторных структур интеллектуально-личностных характеристик студентов: в качестве меры интегрированности факторных структур определены отсутствие «выпавших» из взаимосвязей переменных и отсутствие факторов с противоречивыми взаимосвязями.

Заключение

Самооценка обучения как самопрезентация интеллектуальной успешности, обуславливая во многом представления о собственных возможностях, может стать основой оценки жизненной самоэффективности и успешности. Соответственно, анализ самооценки обучения с точки зрения интеллектуально-личностных факторов ее определяющих открывает перспективы мониторинга успешности в целом.

Анализ результатов позволяет заключить, что чем выше самооценка успешности обучения у студентов, тем в большей степени выражена ориентация на достижение целей, вера в наращиваемый интеллект, мотивация достижения, а также учебно-познавательные, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации. Более низкая самооценка обучения отражает направленность на экстериоризацию успеха, ориентированного на высокий материальный уровень жизни с низкой обусловленностью интеллектуальными способностями.

Определение структурных особенностей интеллектуально-личностных факторов самооценки обучения студентов показало, что факторные структуры интеллектуальных и личностных характеристик в группах студентов с разной самооценкой обучения отличаются по степени полноты, согласованности,

интегрированности. Обнаружена тенденция к повышению уровня сформированности факторных структур в зависимости от выраженности самооценки успешности обучения.

Полученные результаты позволят прогнозировать успешность обучения, проводить

мониторинг и корректировать не только когнитивные возможности и личностные особенности, но и представления о них у обучающихся.

Литература

1. **Багандова Г. Х., Ибрагимова Л. А., Шамхалова А. Э.** Исследование влияния уровня тревожности личности на успешность учебной деятельности школьников в отечественной психологии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 4. С. 5–9. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-5-9
2. **Баканов А. С., Зеленова М. Е.** Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 61–75.
3. **Водяха С. А., Водяха Ю. Е.** Корреляция показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта психологически благополучных школьников // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26. № 4 (201). С. 134–142. DOI: 10.15826/izv1.2020.26.4.078
4. **Галацкова И. А., Петренко Е. Л.** Учебная и социальная успешность обучающихся в университетских классах: изучение и условия достижения // Поволжский педагогический поиск. 2020. № 2 (32). С. 75–80. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-2-32-75-80
5. **Гладкова Е. Б., Ханагян Т. А.** Влияние психофизиологических особенностей организма на успешность учебной деятельности // Наука. Технологии. Инновации: сборник научных трудов по материалам конференции (Новосибирск, 5–9 декабря 2016 г.): в 9 ч. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2016. Ч. 8. С. 72–73.
6. **Кобзарь Т. А., Кузнецова А. А.** Критерии успешности учебной деятельности в подростковом возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 4 (7). С. 52–59.
7. **Пакулина С. А., Кетько С. М.** Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 1–11.
8. **Пархоменко О. Г.** Имплицитные представления современных студентов педагогического университета о человеке с высоким уровнем интеллекта // Научное мнение. 2021. № 4. С. 83–90. DOI: 10.25807/22224378_2021_4_83
9. **Петухова И. А.** Мотивация и самооценка как факторы успешности профессионально-учебной деятельности // Педагогика сегодня: традиции и инновации: сборник научных статей. Волгоград: Абсолют, 2019. С. 83–90.
10. **Пушкина И. В.** Темперамент и успешность учебной деятельности студентов // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и их наставников (Тверь, 29 апреля 2019 года). Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 178–181.
11. **Рыжов Б. Н., Котова О. В.** Динамика половозрастных особенностей мотивации в эпоху юности и молодости // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38) С. 23–40. DOI 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03.
12. **Синькевич В. Н., Канашевич Т. Н.** Прогностическая способность различных форматов оценки учебной успешности // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Международной научной конференции. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. С. 302–306.
13. **Соколова Л. Б., Худотеплова Е. Н.** Процесс формирования учебной успешности во внеурочной деятельности // Kant. 2017. № 1 (22). С. 69–74.
14. **Холодная М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
15. **Brigley B. J.** Facilitating student performance conversations: A framework for success // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 172–176. DOI: 10.1016/j.nedt. 2018.06.008

16. **Dweck C.** Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential. Constable & Robinson Ltd., 2017. 306 p.
17. **Karlen Y., Hirt K., Stebner F.** Theories of self-regulated learning abilities: the importance of implicit theories and self-assessment of abilities for learning and academic performance // *Unterrichts wissenschaft*. 2021. Vol. 49. № 4. P. 503–524.
18. **Kibal'chenko I. A., Eksakusto T. V.** Modern students' mental representations of success // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2019. Vol. 7. № 1. P. 1–13. DOI: 10.5937/ijcrsee1901001K
19. **Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A.** Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population // *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19 (4). P. 596–608. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.08.001
20. **Krasavtseva Yu. V.** The relationship between self-esteem of intelligence and self-esteem of personality, tolerance for uncertainty and traits of the dark triad in managers *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 54–68.
21. **Lewis N. A., Yates Jr., Preparing J. F.** Disadvantaged students for success in college: Lessons learned from the preparation initiative // *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14 (1). P. 54–59. DOI: 10.1177/1745691618808515
22. **Nadtochyy E.** The concept of “success” in social and communicative aspects // *Profmarket: Education. Language. Success (Profmarket: Образование. Язык. Успех): сборник материалов I Молодежного научного форума с международным участием «ProfMarket: Education. Language. Success» (г. Севастополь, 27 марта 2017 г.)*. Севастополь: СевГУ, 2017. С. 66–68.
23. **Nanay B.** Success semantics: The sequel // *Philosophical Studies*. 2013. Vol. 165. Iss. 1. P. 151–165. DOI: 10.1007/s11098-012-9922-7
24. **Ratu A., Rai N. G. M., Savitri E. D.** Excellent academic achievement: do intellectual humility and emotional intelligence matter // *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. № 2. P. 265–278. DOI: 10.21831/cp.v40i2.35588
25. **Schurz G., Hertwig R.** Cognitive success: A consequentialist account of rationality in cognition // *Topics in Cognitive Science*. 2019. Vol. 11. P. 7–36. DOI: 10.1111/tops.12410
26. **Spurk D., Keller A. C., Hirschi A.** Competition in career tournaments: Investigating the joint impact of trait competitiveness and competitive psychological climate on objective and subjective career success // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 92. P. 74–79. DOI: 10.1111/joop.12238
27. **Van Rooij E. C. M., Jansen E. P. W. A., Vande Grift W. J. C. M.** First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. Vol. 33 (4). P. 749–767. DOI: 10.1007/s10212-017-0347-8 39
28. **Zirenko M. S.** Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 39–53. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-39-53

References

1. **Bagandova G. X., Ibragimova L. A., Shamxalova A. E'.** Issledovanie vliyaniya urovnya trevozhnosti lichnosti na uspehnost' uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov v otechestvennoj psixologii [Study of the influence of the level of anxiety of the individual on the success of educational activities of schoolchildren in domestic psychology] // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psixologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences]. 2018. Vol. 12. № 4. P. 5–9. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-5-9
2. **Bakanov A. S., Zelenova M. E.** Kognitivno-stilevy'e determinanty' uspehnosti professional'noj deyatel'nosti [Cognitive-style determinants of the success of professional activity] // *Social'naya psixologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2015. Vol. 6. № 2. P. 61–75.
3. **Vodyaxa S. A., Vodyaxa Yu. E.** Korrelyaciya pokazatelej shkol'nogo blagopoluchiya i implicitnoj teorii intellekta psixologicheski blagopoluchny'x shkol'nikov [Correlation of indicators of school well-being and the implicit theory of the intellect of psychologically well-off schoolchildren] // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy' obrazovaniya, nauki i kul'tury'* [Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture]. 2020. Vol. 26. № 4 (201). P. 134–142. DOI: 10.15826/izv1.2020.26.4.078

4. **Galaczkova I. A., Petrenko E. L.** Uchebnaya i social'naya uspešnost' obučayushhixsya v universitetskix klassax: izučenie i usloviya dostizheniya [Educational and social success of students in university classes: study and achievement conditions] // Povolzhskij pedagogičeskij poisk [Volga Pedagogical Search]. 2020. № 2(32). P. 75-80. DOI: 10.33065/2307-1052-2020-2-32-75-80
5. **Gladkova E. B., Xanagyan T. A.** Vliyanie psixofiziologičeskix osobennostej organizma na uspešnost' učeбноj deyatelnosti [Influence of psychophysiological characteristics of the body on the success of educational activities] // Nauka. Texnologii. Innovacii: sbornik nauchny'x trudov po materialam konferencii (Novosibirsk, 5–9 dekabrya 2016 goda): v 9 ch. [Nauka. Technology. Innovations: a collection of scientific papers based on the conference materials (Novosibirsk, 2016, December 5–9): in 9 parts]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvenny'j texničeskij universitet, 2016. P. 72–73.
6. **Kobzar' T. A., Kuznecova A. A.** Kriterii uspešnosti učeбноj deyatelnosti v podroštkovom vozrašte [Criteria for the success of educational activities in adolescence] // Kollekcija gumanitarny'x issledovanij [Collection of humanitarian research]. 2017. № 4 (7). P. 52–59.
7. **Pakulina S. A., Ke'ko S. M.** Metodika diagnostiki motivacii učenija studentov pedagogičeskogo vuza [Methods of diagnosing the motivation of teaching students of a pedagogical university] // Psixologičeskaja nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. 2010. № 1. P. 1–11.
8. **Parxomenko O. G.** Implicitny'e predstavleniya sovremenny'x studentov pedagogičeskogo universiteta o čeloveke s vy'sokim urovnem intellekta [Implicit ideas of modern students of the Pedagogical University about a person with a high level of intelligence] // Nauchnoe mnenie [Scientific opinion]. 2021. № 4. P. 83–90. DOI: 10.25807/22224378_2021_4_83
9. **Petuxova I. A.** Motivacija i samoocenka kak faktory' uspešnosti professional'no-učeбноj deyatelnosti [Motivation and self-assessment as factors for the success of professional and educational activities] // Pedagogika segodnja: tradicii i innovacii: sbornik nauchny'x statej [Pedagogy today: traditions and innovations: a collection of scientific articles]. Volgograd: Nauchny'j izdatel'skij centr «Absolyut», 2019. P. 83–90.
10. **Pushkina I. V.** Temperament i uspešnost' učeбноj deyatelnosti studentov [Temperament and success of students' educational activities] // Psixologija, obrazovanie: aktual'ny'e i prioritetny'e napravleniya issledovanij: Materialy' Meždunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov, molody'x učenny'x i ix nastavnikov [Psychology, education: current and priority areas of research: Materials of the International scientific and practical conference of students, undergraduates, graduate students, young scientists and their mentors] (Tver', 29 aprelya 2019 goda). Tver': Tverskoj gosudarstvenny'j universitet, 2019. P. 178–181.
11. **Ry'zhov B. N., Kotova O. V.** Dinamika polovozrastny'x osobennostej motivacii v e'poxu yunosti i molodosti [Dynamics of sex and age characteristics of motivation in the epoch of adolescence and youth] // Sistemnaja psixologija i sociologija [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2 (38) P. 23–40. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
12. **Sin'kevich V. N., Kanashevich T. N.** Prognostičeskaja sposobnost' različny'x formatov ocenki učeбноj uspešnosti [Predictive ability of various formats for assessing educational success] // Informatizacija obrazovanija i metodika e'lektronnoho obučeniya: cifrovye texnologii v obrazovanii: Materialy' V Meždunarodnoj nauchnoj konferencii [Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education: Proceedings of the V International Scientific Conference]. Krasnojarsk: Sibirskij federal'ny'j universitet, 2021. P. 302–306.
13. **Sokolova L. B., Xudoteplova E. N.** Process formirovaniya učeбноj uspešnosti vo vneuročnoj deyatelnosti [The process of formation of educational success in extracurricular activities] // Kant [Kant]. 2017. № 1 (22). P. 69–74.
14. **Xolodnaja M. A.** Psixologija intellekta. Paradoksy' issledovanija [Psychology of intelligence. Research paradoxes]. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2019. 334 p.
15. **Brigley B. J.** Facilitating student performance conversations: A framework for success // Nurse Education Today. 2018. Vol. 68. P. 172–176. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.06.008
16. **Dweck C.** Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential. Constable & Robinson Ltd., 2017. 306 p.
17. **Karlen Y., Hirt K., Stebner F.** Theories of self-regulated learning abilities: the importance of implicit theories and self-assessment of abilities for learning and academic performance // Unterrichts wissenschaft. 2021. Vol. 49. № 4. P. 503–524.
18. **Kibal'čenko I. A., Eksakusto T. V.** Modern students' mental representations of success // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2019. Vol. 7. № 1. P. 1–13. DOI: 10.5937/ijcrsee1901001K

19. **Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A.** Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population // *Learning and Individual Differences*, 2009. Vol. 19 (4). P. 596–608. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.08.001
20. **Krasavtseva Yu. V.** The relationship between self-esteem of intelligence and self-esteem of personality, tolerance for uncertainty and traits of the dark triad in managers *Psychology // Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 54–68.
21. **Lewis N. A., Yates Jr., Preparing J. F.** Disadvantaged students for success in college: Lessons learned from the preparation initiative // *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14 (1). P. 54–59. DOI: 10.1177/1745691618808515
22. **Nadtochyy E.** The concept of “success” in social and communicative aspects // *Profmarket: Education. Language. Success (Profmarket: Education. Language. Success): collection of materials of the I Youth Scientific Forum with international participation “ProfMarket: Education. Language. Success” (Sevastopol, 2017, March 27)*. Sevastopol: SevSU, 2017. P. 66–68.
23. **Nanay B.** Success semantics: The sequel // *Philosophical Studies*. 2013. Vol. 165. Iss. 1. P. 151–165. DOI: 10.1007/s11098-012-9922-7
24. **Ratu A., Rai N. G. M., Savitri E. D.** Excellent academic achievement: do intellectual humility and emotional intelligence matter // *Cakrawala Pendidikan*. 2021. Vol. 40. № 2. P. 265–278. DOI: 10.21831/cp.v40i2.35588
25. **Schurz G., Hertwig R.** Cognitive success: A consequentialist account of rationality in cognition // *Topics in Cognitive Science*. 2019. Vol. 11. P. 7–36. DOI: 10.1111/tops.12410
26. **Spurk D., Keller A. C., Hirschi A.** Competition in career tournaments: Investigating the joint impact of trait competitiveness and competitive psychological climate on objective and subjective career success // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 92. P. 74–79. DOI: 10.1111/joop.12238
27. **Van Rooij E. C. M., Jansen E. P. W. A., Vande Grift W. J. C. M.** First-year university students’ academic success: The importance of academic adjustment // *European Journal of Psychology of Education*. 2018. Vol. 33 (4). P. 749–767. DOI: 10.1007/s10212-017-0347-8 39
28. **Zirenko M. S.** Implicit theories of intelligence and personality: relations to intelligence, motivation and personality // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 39–53. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-39-53