



© А. В. Будакова, В. В. Мацута

DOI: [10.15293/2226-3365.1606.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1606.02)

УДК 159.923.3

РАЗЛИЧИЯ В ПОКАЗАТЕЛЯХ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ВЫСОКОИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ*

А. В. Будакова, В. В. Мацута (Томск, Россия)

Представлены результаты исследования особенностей личностного потенциала высокоинтеллектуальных студентов. В статье представлен краткий обзор современных исследований интеллектуального и личностного потенциала как предикторов успешной деятельности. Методологической базой исследования стали положения системной антропологической психологии В. Е. Ключко, положения теории личностного потенциала Д. А. Леонтьева, разработанные в рамках позитивной психологии, концепции М. А. Холодной об интеллектуальных способностях человека. Цель исследования, представленного в данной статье – изучение особенностей личностного потенциала и интеллектуальных способностей студентов первого курса. На первом этапе был определен уровень личностного потенциала и интеллектуальных способностей. С помощью корреляционного анализа обнаружены значимые взаимосвязи показателей интеллекта и личностного потенциала, а именно показатели самоорганизации деятельности «Планомерность» и «Фиксация». На последнем этапе с использованием кластерного анализа были выделены четыре группы высокоинтеллектуальных студентов с различными показателями личностного потенциала. С помощью дисперсионного анализа мы сравнили эти группы, и на основании выявленных вариативных и инвариантных личностных черт были выявлены два личностных профиля студентов с высоким уровнем развития интеллекта. Представители первого профиля отличаются высоким личностным потенциалом, основанном на выраженных самоорганизации, рефлексии, психологической безопасности и социальном интеллекте, что позволяет прогнозировать их успешность в деятельности.

Представители второго профиля отличаются невысоким личностным потенциалом, содержательные характеристики которого будут препятствовать достижению успешности

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-36-01374 «Изучение поисковой активности в условиях когнитивной деятельности с использованием системы регистрации глазодвигательной активности (айтрекер) и электроэнцефалографии».

Будакова Анна Васильевна – аспирант, младший научный сотрудник, Лаборатория когнитивных исследований и психогенетики факультета психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: farmazonka2009@yandex.ru

Мацута Валерия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, факультет психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: matsuta-vv@mail.ru



в деятельности, несмотря на наличие высокого уровня развития интеллекта. В заключении делается вывод о роли личностного потенциала как главного фактора, определяющего успешность деятельности.

Ключевые слова: личностный потенциал, интеллектуальный потенциал, высокоинтеллектуальные студенты.

Актуальность исследования, представленного в данной работе, связана с требованием современного образования в адекватной подготовке выпускника высшей школы к жизни и профессиональной деятельности. Как известно, успешность деятельности во многом зависит от интеллектуального потенциала человека. Особенно часто отмечается влияние интеллекта на академические достижения, которые, в свою очередь, обоснованно рассматриваются в качестве предикторов успешной профессиональной деятельности в будущем [4; 8; 10; 19; 21]. Так в недавнем исследовании британских школьников показано, что около 45 % дисперсии в государственном экзамене объясняется целым комплексом психологических и других характеристик школьников в возрасте 16 лет. При этом примерно половина объясненной дисперсии объясняется интеллектом. Вторая половина объяснялась такими характеристиками, как самооффективность, благополучие, проблемное поведение, восприятие школьной среды, здоровье и т. д. [3]. В исследовании улучшения оценок *PISA* по чтению в течении одного учебного года показаны положительные эффекты первоначального чтения и интеллекта (размер эффекта 79 %), причем интеллект опосредовал влияние на чтение социально экономического статуса [5].

Однако как показывают различные исследования [14], даже высокий уровень развития интеллекта не может являться единственным критерием успешной деятельности [1]. Безусловно, интеллект является важным компонентом этой успешности, но все же не явля-

ется ее гарантией. Определяющими факторами в достижении успешной деятельности являются личностные особенности человека, в том числе и социальный интеллект [15; 17; 20]. В одном из исследования корреляция общего балла по социальному интеллекту с оценками составляет 0,57, что сопоставимо корреляции между общим интеллектом и оценками [22].

В предыдущих исследованиях с участием школьников 16–17 лет так же показаны связи ЕГЭ и базисных убеждений «Контроль», «Везение» и другие значимые связи личностного потенциала и социального интеллекта и ЕГЭ [10].

В одном исследовании выявлены значимые положительные связи итоговых оценок старших школьников (9–10 класс) с убеждениями в самооффективности и с постановкой целей [7]. Также выявлено, что успешность сдачи экзамена, отрицательно связана с уровнем беспокойства и уровнем развития осознанной саморегуляции учебной деятельности [18].

В этой связи представляется особенно актуальным исследование вопроса об особенностях связи между личностным потенциалом и интеллектуальными способностями молодых людей, которые можно было бы полагать предикторами достижения успешности деятельности.

Цель исследования, представленного в данной статье – изучение особенностей личностного потенциала и интеллектуальных способностей студентов первого курса.

Методы

Методологической базой исследования стали положения системной антропологической психологии В. Е. Ключко [11], положения

теории личностного потенциала Д. А. Леонтьева [14], разработанные в рамках позитивной психологии, концепции М. А. Холодной [23] об интеллектуальных способностях человека.

Общую выборку исследования составили 1 097 студентов первого курса Томского государственного университета, обучающихся на 19 факультетах естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей.

Для изучения особенностей личностного потенциала студентов были использованы: «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой [16], «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» Д. А. Леонтьева [13], «Шкала базисных убеждений» Р. Янов-Бульман в адаптации О. А. Кравцовой [9] и тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» С. В. Щербакова [24]. Для изучения интеллектуальных способностей студентов был использован тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена [20].

Исследование проходило следующим образом: 1 097 студентов выполнили когнитивный тест в режиме онлайн, 458 студентов из общей выборки исследования выполнили личностные методики в бланковом варианте.

Полученные данные были обработаны с помощью программы *IBM SPSS Statistics*. Были использованы методы описательной статистики, корреляционного, кластерного и дисперсионного видов анализа.

Результаты и обсуждение

Описательные статистики. На первом этапе исследования были вычислены нормативные значения показателей личностных методик и когнитивного теста (табл. 1–5). Следует отметить, что вычисленные средние значения находятся в пределах нормативных значений, определенных авторами и разработчиками теста и методик, используемых в данном исследовании.

Таблица 1

Описательные статистики показателей теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в выборке студентов первого курса ($n = 163$)

Table 1

Descriptive statistics of the test "Raven's Progressive Matrices" in a sample of first-year students ($n = 163$)

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Интеллектуальная результативность	17,1	2,8	14	27

Как видно из табл. 1, большая часть студентов обладает средним уровнем интеллекта. Они отличаются целеустремленностью и настойчивостью, знают, чего хотят и стремятся к достижению целей, несмотря на трудности, в том числе и неожиданные (табл. 2).

Поэтому не удивительно, что, обладая указанными качествами, студенты испытывают потребность в постоянном осознанном планировании деятельности, благодаря чему их планы по достижению целей детально проработаны, действенны и устойчивы.

Таблица 2

**Описательные статистики показателей «Опросника самоорганизации деятельности»
в выборке студентов первого курса (n = 383)**

Table 2

**Descriptive statistics of parameters "Questionnaire of self-organization of activity"
in a sample of first-year students (n = 383)**

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Ассиметрия	Экссесс
Планомерность	18,1	5,83	-0,32	-0,57
Целеустремленность	34,69	7,20	-1,22	1,11
Настойчивость	21,73	6,36	-0,23	-0,46
Фиксация	20,2	5,73	0,25	1,29
Самоорганизация	9,00	4,50	0,48	-0,55
Ориентация на настоящее	8,96	2,95	-0,13	-0,54
Индекс самоорганизации деятельности	18,80	3,08	-0,23	-0,38

Как видно из табл. 3, студенты отличаются системной рефлексией, т. е. способны занять позицию по отношению к самому себе и

из нее осуществить действия по отношению к самому себе.

Таблица 3

Описательные статистики показателей «Методики дифференциальной диагностики рефлексивности» в выборке студентов первого курса (n = 397)

Table 3

Descriptive statistics for "The method of differential diagnosis of reflexivity" in a sample of first-year students (n = 397)

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Ассиметрия	Экссесс
Системная рефлексия	38,22	6,22	-1,10	3,19
Самокопание	22,67	5,93	-0,04	-0,14
Фантазийная рефлексия	25,87	5,85	-0,37	-0,43
Индекс рефлексии	28,91	4,17	-0,62	0,73

Как известно, для того чтобы успешно решить какую-либо задачу, необходимо видеть максимальное количество ее элементов. Благодаря тому, что студенты способны к самодистанцированию, они имеют возможность

не упускать из виду самих себя как важного элемента задачи, что является основой ее успешного решения.

Студенты убеждены в наличии у них возможности контролировать происходящие

события, а также в доброте, контролируемости и справедливости окружающего мира (табл. 4). Именно эти убеждения обеспечи-

вают их чувство психологической безопасности, которое, в свою очередь, способствует их большей психической стабильности и успешности в жизни.

Таблица 4

Описательные статистики показателей «Шкалы базисных убеждений» в выборке студентов первого курса ($n = 395$)

Table 4

Descriptive statistics for "Scale of basic beliefs" in a sample of first-year students ($n = 395$)

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Ассиметрия	Экссесс
Благосклонность мира	4,22	1,15	-0,70	0,22
Доброта людей	3,87	0,95	-0,32	-0,04
Справедливость мира	4,04	0,97	-0,35	-0,06
Контролируемость мира	4,15	0,86	-0,34	0,49
Случайность как принцип распределения происходящих событий	3,88	1,06	-0,49	-0,01
Ценность собственного «Я»	4,08	0,99	-0,44	-0,06
Степень самоконтроля	4,34	0,83	-0,56	1,69
Степени удачи или везения	3,88	0,97	-0,26	0,30
Индекс безопасности	3,09	0,57	-0,19	0,42

Как видно из табл. 5, студенты отличаются развитым социальным интеллектом, поскольку им свойственны такие конструктивные стратегии поведения в конфликте, как «Компромисс» и «Сотрудничество».

В конфликтной ситуации они стремятся найти такое решение, которое будет частично или полностью удовлетворять их собственные интересы и интересы их оппонентов. Важно, что при любой из указанных стратегий это решение будет совместным, т. е. принятым в ходе открытого обсуждения, с анализом общностей и разногласий.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ для выявления связей между особенностями личностного

потенциала студентов и их интеллектуальными способностями.

Обнаружена отрицательная корреляция показателя «Планомерность» и результатом по тесту Дж. Равена: $r = -0,17$, $p = 0,00$. Получается, чем более у студентов выражена потребность в постоянном осознанном планировании деятельности, детализации планов, в самостоятельном выдвижении целей деятельности, тем ниже их интеллектуальная результативность. Возможно, в данном контексте планомерность как следование заранее выработанному плану, определенной системе не позволяет студентам быть более гибкими, что, как известно, является одним из признаков высокого интеллекта. С этим согласуется и другая

обнаруженная корреляция: показатель «Фиксация» отрицательно связан с результатом по тесту Дж. Равена: $r = -0,13$, $p = 0,03$. Чем более студенты исполнительны, ориентированы на завершение начатого дела, тем ниже их интеллектуальная результативность. Вероятно, это

объясняется трудностями студентов в перестроении на новую структуру и отношения деятельности, негибкостью в планировании и неспособностью видеть альтернативы, что характерно для высоких значений показателя «Фиксация».

Таблица 5

Описательные статистики показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» в выборке студентов первого курса ($n = 394$)

Table 5

Descriptive statistics for the test "Assessing optimal choice in conflict situations" in a sample of first-year students ($n = 394$)

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Ассиметрия	Экссесс
Борьба	62,61	17,30	0,29	-0,18
Уход	67,90	16,70	0,19	-0,02
Компромисс	98,19	15,22	-0,42	-0,12
Сотрудничество	87,07	17,21	0,14	0,97
Уступка	62,54	16,14	0,57	1,77
Обращение к посреднику (помощь)	60,53	16,42	0,48	-0,10
Тактика язвительного ответа	52,90	26,45	0,86	0,07
Индекс социального интеллекта	92,63	14,81	-0,26	0,05

Таким образом, «Планомерность» и «Фиксацию» можно считать личностными факторами, отвечающими за статичный и программный характер деятельности, не позволяющими студентам быть более гибкими, а, следовательно, иметь более высокую интеллектуальную результативность.

Несмотря на отсутствие большего числа значимых корреляций между показателями личностных методик и когнитивного теста, обнаруженные связи между особенностями личностного потенциала и интеллектуальными способностями позволяют говорить о неоднозначных отношениях между ними и,

следовательно, о необходимости более детального изучения особенностей личностного потенциала при реализации интеллектуальных способностей.

Для решения указанной задачи на следующем этапе исследования была определена группа высокоинтеллектуальных студентов. Это было обусловлено необходимостью получить максимально гомогенную выборку, респонденты которой, в соответствии с принципами позитивной психологии, являются наиболее успешными и эффективными – предполагалось, что изучение их личностного по-

тенциала позволит определить показатели эффективности академической деятельности и разработать рекомендации по развитию личностного потенциала для тех молодых людей, которые в этом будут нуждаться.

Кластерный анализ и сравнение групп методом ANOVA. Выборка высокоинтеллектуальных студентов ($n = 517$) была определена на основании медианы теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена (табл. 1). Из них только у 163 респондентов имелись результаты выполнения личностных методик.

Далее на выборке высокоинтеллектуальных студентов ($n = 163$) с помощью кластерного анализа были выявлены группы респондентов, отличающихся показателями личностного потенциала. Была применена иерархическая процедура кластеризации по методу внутригрупповых связей, анализу подвергались значения 31 переменной. В результате были получены четыре кластера: в первый кластер вошли 33 респондента, во второй – 43. Третий кластер составили 44 респондента, четвертый – 35 ($n = 157$).

Поскольку размеры выборки каждого кластера оказались недостаточными для проведения корреляционного анализа, был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для выявления различий между полученными группами.

Третья группа имеет самое высокое значение по тесту «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена – 18. Следующей за ней идет первая группа – 17,6. Вторая и четвертая группы имеют более низкие значения: 16,8 и 16,4 (F -критерий = 2,5; $P = 0,06$). Это значит, что респонденты, при кластеризации отнесенные в третью и первую группы, отличаются более высоким уровнем интеллекта, чем респонденты второй и четвертой групп.

Что касается значений по шкалам «Опросника самоорганизации деятельности»,

то первая группа имеет самое высокое значение по шкале «Индекс самоорганизации»: 20,5; 19,9; 16,5 и 17,3, F -критерий = 22,1, $P = 0,00$. Кроме того, первая группа имеет самые высокие значения по шкалам: «Планомерность» (18,2; 17,8; 16,9 и 15,5, F -критерий = 1,5, $P = 0,21$), «Целеустремленность» (38,9; 38,3; 28 и 32,9, F -критерий = 31,4, $P = 0,00$), «Самоорганизация» (13,3; 7,9; 7,7 и 7,6, F -критерий = 16,1, $P = 0,00$). Респондентам данной группы в большей степени, чем другим, свойственно видеть и ставить цели, сознательно и детально планировать свою деятельность, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к достижению целей.

Вторая группа имеет самые высокие значения по шкалам: «Настойчивость» (25,3 против 22,9; 19,5 и 20,6, F -критерий = 9,2, $P = 0,00$) и «Ориентация на настоящее» (10,08 и 8,1; 8,1; 7,6, F -критерий = 6, $P = 0,00$). Респонденты второй группы – организованные, способные волевым усилием структурировать поведенческую активность и завершить начатое дело, несмотря на возникающие, в том числе неожиданные, трудности, не откладывая дело «в долгий ящик».

Таким образом, на основании полученных результатов, можно заключить, что респонденты первой и второй групп отличаются сформированными навыками тактического планирования и стратегического целеполагания. Третья же группа отличается наиболее низкими значениями по всем указанным шкалам «Опросника самоорганизации деятельности». Однако, принимая во внимание тот факт, что значения, полученные по указанным шкалам, являются нормативными, можно сказать, что респонденты третьей группы, в отличие от других, способны быстрее перестраиваться на новую деятельность, не фиксируясь на структурированности и текущих ощущениях.

Что касается результатов по «Методике дифференциальной диагностики рефлексивности», то респонденты первой и второй групп, по сравнению с респондентами третьей и четвертой групп, более склонны к системной рефлексии (42; 40,1 и 38,3; 34,3, F -критерий = 12, $P = 0,00$). Они больше других респондентов способны смотреть на себя со стороны и на ситуацию, включая и самих себя как элемента этой ситуации.

Третья группа имеет самые высокие значения по шкалам «Самокопание» (25,6 и 23,5; 19; 23,7, F -критерий = 10,2, $P = 0,00$) и «Фантазийная рефлексия» (28,5 и 28,1; 23,4; 26,2, F -критерий = 7,3, $P = 0,00$). Респонденты третьей группы склонны к менее конструктивным формам рефлексии, при которых в центре внимания становится собственное внутреннее переживание или состояние, а также посторонние предметы, не имеющие отношения к актуальной ситуации. Такие формы рефлексии не конструктивны, поскольку являются способом психологической защиты от неприятной ситуации, без ее реального решения.

Что касается результатов по «Шкале базисных убеждений», то у респондентов первой и второй групп, по сравнению с респондентами третьей и четвертой групп, более выражено чувство психологической безопасности: 3,51; 3,31 и 2,55; 2,85, F -критерий = 41,4, $P = 0,00$.

При этом респонденты первой группы больше других убеждены в своей способности управлять событиями (4,80 и 4,35; 4,06; 4,29, F -критерий = 6,1, $P = 0,00$), контролируемости и справедливости окружающего мира (4,60 и 4,27; 3,90; 4,18, F -критерий = 4,9, $P = 0,00$; 4,57 и 4,11; 3,42; 3,90, F -критерий = 12,2, $P = 0,00$), а также в собственной удачливости (4,23 и 4,07; 3,40; 3,33, F -критерий = 10,6, $P = 0,00$). Они верят в осмысленность и не случайность

происходящих в мире событий. Это согласуется с результатами по «Опроснику самоорганизации деятельности»: если респонденты склонны осознанно и самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, и, несмотря на возникающие трудности, быть настойчивыми в достижении целей и реализации планов, то неудивительно, что при такой высокой организованности и контроле окружающий мир представляется им зависимым от их собственных действий.

Респонденты второй группы больше других убеждены в доброте мира и людей (4,77 и 4,55; 3,32; 3,83, F -критерий = 18,1, $P = 0,00$; 4,26 и 4,23; 3,24; 3,54, F -критерий = 14,4, $P = 0,00$), в своей ценности (4,67 и 4,23; 3,29; 3,65, F -критерий = 24,2, $P = 0,00$). Можно сказать, что основой их картины мира является вера в то, что в мире больше добра, чем зла.

Респонденты третьей группы убеждены в случайности происходящих событий: 4,23 и 3,17; 4,00; 3,91, F -критерий = 7,4, $P = 0,00$). Это согласуется с результатами по «Опроснику самоорганизации деятельности»: если респонденты не склонны к осознанному целеполаганию и планомерному достижению целей с обязательной функцией контроля, то неудивительно, что происходящие с ними события они считают случайными.

Что касается результатов по тесту «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации», то наиболее выраженным социальным интеллектом отличаются респонденты первой группы (102,3 и 96,2; 94,8; 80,5, F -критерий = 16,4, $P = 0,00$). Первая группа имеет самые высокие значения по конструктивным стратегиям поведения в конфликте «Компромисс» (105,3 и 100,2; 102,5; 86,6, F -критерий = 12,1, $P = 0,00$) и «Сотрудничество» (99,3 и 92,2, 87,1; 74,3, F -критерий = 14,7, $P = 0,00$). Другими словами, в ситуации конфликта они ори-

ентированы на его решение с помощью частичного или полного удовлетворения интересов обеих сторон.

Респонденты второй и третьей групп также имеют высокие значения по указанным стратегиям, что говорит о развитости их социального интеллекта. Вместе с тем респонденты третьей группы не всегда в ситуации конфликта выбирают только конструктивные стратегии поведения – для них характерны самые высокие значения по неконструктивным стратегиям: «Уход» (81,6 и 69,9, 62,2; 65, F -критерий = 15,5, $P = 0,00$), «Борьба» (74,7 и 62,2; 56,5; 51,9, F -критерий = 17,9, $P = 0,00$), «Уступка» (73 и 63,9; 57,5; 61,4; 7, F -критерий = 7, $P = 0,00$), «Обращение к посреднику» (70,2 и 63,4; 53,5; 50,1, F -критерий = 16,1, $P = 0,00$) и «Тактика язвительного ответа» (67 и 42,6; 52,6; 42,4, F -критерий = 9, $P = 0,00$). С другой стороны, это может говорить и о гибкости респондентов, которые, в зависимости от конкретной ситуации и степени значимости предмета конфликта могут выбирать разные стратегии: от игнорирования конфликта, попытки «отшутиться» или отказа от своих интересов до привлечения третьей стороны или открытого соперничества. Учитывая результат респондентов третьей группы по тесту Дж. Равена, можно предположить, что высокий уровень развития интеллекта позволяет им определять наиболее оптимальную стратегию поведения для каждой конкретной конфликтной ситуации.

Обобщая результаты исследования, можно прийти к выводу о наличии двух личностных профилей молодых людей с высоким уровнем развития интеллекта. Представители первого профиля, в который вошли респонденты первой и второй групп, отличаются высоким личностным потенциалом, основанным на выраженной самоорганизации, рефлексии, психологической безопасности и социальном интеллекте. Представители второго профиля, в который вошли респонденты третьей и четвертой групп, отличаются невысоким личностным потенциалом.

На основании полученных результатов можно предположить, что представители первого профиля – молодые люди с высоким уровнем развития интеллекта и высоким личностным потенциалом будут более успешны в деятельности, чем представители второго профиля – молодые люди с высоким уровнем развития интеллекта, но невысоким личностным потенциалом. При этом следует отметить именно роль личностного потенциала как главного фактора, определяющего успешность деятельности.

Полученные в исследовании данные показывают возможность нового понимания психологических механизмов успешной деятельности и роли в ней именно личностного потенциала, а также необходимость разработки рекомендаций по развитию личностного потенциала тех высокоинтеллектуальных молодых людей, которые в этом нуждаются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Deary I., Strand J. S., Smith P., Fernandes C.** Intelligence and educational achievement // *Intelligence*. – 2007. – Vol. 35, № 1. – P. 13–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
2. **Gottfredson L. S.** Schools and the g factor // *The Wilson Quarterly*. – 2004. – Vol. 28, № 3. – P. 35–45.
3. **Krapohl E., Rimfeld K., Shakeshaft N. G., Trzaskowski M., McMillan A., Pingault J. B., Asbury K., Harlaard N., Kovas Yu., Dale P. S., Plomin R.** The high heritability of educational



- achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2014. – Vol. 111, № 42. – P. 15273–15278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1408777111>
4. **Luo Y. L., Kovas Y., Haworth C. M., Plomin R.** The etiology of mathematical self-evaluation and mathematics achievement: Understanding the relationship using a cross-lagged twin study from ages 9 to 12 // Learning and Individual Differences. – 2011. – Vol. 21, № 6. – P. 710–718.
 5. **Rajchert J. M., Źultak T., Smulczyk M.** Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait-and state-anxiety, socio-economic status and school-type // Learning and Individual Differences. – 2014. – Vol. 33. – P. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.003>
 6. **Raven J. C.** The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time // Cognitive psychology. – 2000. – Vol. 41, № 1. – P. 1–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
 7. **Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M.** Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting // American educational research journal. – 1992. – Vol. 29, № 3. – P. 663–676.
 8. **Богомаз С. А., Мацуга В. В.** Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у студентов // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 77–88.
 9. **Богомаз С. А., Гладких А. Г.** Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 318. – С. 191–194.
 10. **Будакова А. В.** Личностный потенциал первокурсников и их экзаменационная результативность: лонгитюдное исследование // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 72–74.
 11. **Ключко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В.** Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 28–39.
 12. **Корнилова Т. В.** Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.
 13. **Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н., Салихова А. Ж.** Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление: Сборник материалов VII Международного симпозиума. Москва, 15–16 октября 2009 г. / под общ. ред.: В. Е. Лепский. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 145–150.
 14. **Леонтьев Д. А., Мандрикова, Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И.** Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. – 2007. – Т. 1. – С. 8–31.
 15. **Лунева О. В.** Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 53–58.
 16. **Мандрикова Е. Ю.** Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
 17. **Мацуга В. В., Богомаз С. А., Суднева О. Ю.** Роль интеллектуальных и личностных факторов в достижении высокой результативности в ЕГЭ по математике // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 52. – С. 52–66.



18. **Моросанова В. И., Филиппова Е. В., Фомина Т. Г.** Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 4. – С. 4–17.
19. **Росс И., Будакова А. В., Малых А. С., Воробьев В. С.** Чувство числа и математическая успешность у 16-17-летних юношей // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 4. – С. 40–48.
20. **Рязанова М. М., Барабанщикова Т. А.** Социальный интеллект и самооценка как факторы профессиональной успешности будущих психологов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 17–22.
21. **Тихомирова Т. Н., Ковас Ю. В.** Взаимосвязь когнитивных характеристик учащихся и успешности решения математических заданий (на примере старшего школьного возраста) // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 1. – С. 63–73.
22. **Тихомирова Т. Н., Ушаков Д. В.** Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 332–348.
23. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
24. **Щербаков С. В.** Комплементарность межличностных отношений и социальный интеллект студентов // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т. 2, № 5. – С. 459–480.



DOI: [10.15293/2226-3365.1606.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1606.02)

Anna Vasilievna Budakova, Junior Research Fellow, Laboratory for Cognitive Investigations and Behavioral Genetics, Department of Psychology, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8109-8913>

E-mail: farmazonka2009@yandex.ru

Valery Vladimirovna Matsuta, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Organizational Psychology, Department of Psychology, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0860-0647>

E-mail: matsuta-vv@mail.ru

DIFFERENCES IN PERSONAL POTENTIAL IN HIGHLY INTELLIGENT STUDENTS

Abstract

The results of studies of the personal potential of highly intellectual students are presented. The article provides a review of current studies in the field of intellectual and personal potential as a predictor of success. The methodological approach taken in this study is a mixed methodology based on the ideas of the systemic anthropological psychology suggested by V. E. Klochko, the theory of personal potential developed by D. A. Leontiev within the framework of positive psychology, and the concept of human intellectual abilities introduced by M. A. Kholodnaya. The aim of the research presented in this article was to study the peculiarities of personal potential and intellectual abilities of first-year university students. The first stage of the research involved identifying the level of students' personal potential and intellectual ability. The results obtained from the correlational analysis showed a significant correlation between IQ and personal potential, especially the self-organization parameters of "Planning" and "Fixation". The last stage of the research based on the cluster analysis identified four groups of highly intelligent students with various personal potential indicators. Conducting the analysis of variance, the authors compared the groups, and on the base of the revealed variant and invariant personality traits two profiles of students with high level of intellectual development have been identified. The first profile is characterized by high personal potential, based on the expression of self-reflection, psychological safety and social intelligence which allows to predict their success in every-day activities and high achievements. The second profile shows low personal capacity, substantial characteristics of which will interfere with the achievement of success, despite the high level of intelligence. In conclusion, the study suggests that personal potential is the major factor determining success achievements in various activities.

Keywords: *personal potential, intellectual potential, highly intellectual students.*

REFERENCES

1. Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational. *Intelligence*. 2007, vol. 35, no. 1, pp. 13–21. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
2. Gottfredson L. S. Schools and the g factor. *The Wilson Quarterly*. 2004, vol. 28, no. 3, pp. 35–45.



3. Krapohl E., Rimfeld K., Shakeshaft N. G., Trzaskowski M., McMillan A., Pingault J.-B., Asbury K., Harlaard N., Kovas Yu, Dale P. S., Plomin R. The high heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014, vol. 111, no. 42, pp. 15273–15278. DOI <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1408777111>
4. Luo Yu, Kovas Y., Haworth C. M., Plomin R. The etiology of mathematical self-evaluation and mathematics achievement: Understanding the relationship using a cross-lagged twin study from ages 9 to 12. *Learning and Individual Differences*. 2011, vol. 21, no. 6, pp. 710–718. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.001>
5. Rajchert J., Żużak M. T., Smulczyk M. Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait-and state-anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences*. 2014, vol. 33, no. 7, pp. 1–11. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.003>
6. Raven J. C. The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive psychology*. 2000, vol. 41, no. 1, pp. 1–48. DOI <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
7. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*. 1992, vol. 29, no. 3, pp. 663–676.
8. Bogomaz S. A., Matsuta V. V. Evaluation of personal potential and the identification of the main types of orientation to the professional activity of the students. *Psychology courses*. 2010, no. 12, pp. 77–88. (In Russian)
9. Bogomaz S. A., Gladkih A. G. Psychological safety and its measurement using the scales of basic beliefs. *Bulletin of the Tomsk State University*. 2009, no. 318, pp. 191–194. (In Russian)
10. Budakova A. V. Personal potential of the freshmen and their examination performance: a longitudinal study. *Siberian psychological journal*. 2009, no. 34, pp. 72–74. (In Russian)
11. Klochko V. E., Galazhinsky E. V., Krasnoryadtseva O. M., Lukyanov O. V. System anthropological psychology: conceptual apparatus. *Siberian psychological journal*. 2015, no. 56, pp. 28–39. (In Russian)
12. Kornilova T. V. Intellectual and personal potential in a person coping strategies. *Bulletin of Moscow University. Series 14: The Psychology*. 2010, no. 1, pp. 46–57. (In Russian)
13. Leontiev D. A., Laptev E. M., Osin E. N., Salikhov A. J. Development of method for differential diagnostics of reflexivity. *Reflexive processes and control: The collection of materials of the VII International Symposium*. Moscow, 2009, pp. 145–150. (In Russian)
14. Leontiev D. A., Mandrikova E. Y., Osin E. N., Plotnikov A. V., Rasskazova E. I. The experience of structural diagnostics personal potential. *Psychological Diagnostics*. 2007, vol. 1, no. 2, pp. 8–31. (In Russian)
15. Luneva O. V. Social intelligence – the condition of a successful career. *Knowledge. Understanding. Skill*. 2006, no. 1, pp. 53–58. (In Russian)
16. Mandrikova E. Y. Development questionnaire self-activity (MDA). *Psychological diagnostics*. 2010, no. 2, pp. 87–111. (In Russian)
17. Matsuta V. V., Bogomaz S. A., Sudneva O. Y. The role of intellectual and personal factors in achieving high performance in the exam in mathematics. *Siberian psychological journal*. 2014, no. 52, pp. 52–66. (In Russian)
18. Morosanova V. I., Filippova E. V., Fomina T. G. Personal and regulatory predictors of success and reliability of activity in schoolchildren in the exam situation. *Bulletin of Moscow University. Series 14: The Psychology*. 2014, no. 4, pp. 4–17. (In Russian)



19. Ross I., Budakova A. V., Malykh A. S., Vorobev V. S. Number sense and mathematical success in 16–17 year old boys. *Theoretical and experimental psychology*. 2012, vol. 5, no. 4, pp. 40–48. (In Russian)
20. Ryazanova M. M., Barabanszikova T. A. Social intelligence and self-confidence as factors of professional success of future psychologists. *Bulletin of Moscow State Humanitarian University. MA Sholokhov. Pedagogy and psychology*. 2010, no. 2, pp. 17–22. (In Russian)
21. Tikhomirova T. N., Kovas Y. V., Relationship cognitive characteristics of students and the success of solving mathematical tasks (for example, high school age). *Psychological magazine*. 2013, vol. 34, no. 1, pp. 63–73. (In Russian)
22. Tikhomirova T. N., Ushakov D. V. Measurement of social intelligence in schoolchildren. *Social and emotional intelligence: from processes to measurements*. Moscow, IP RAN Publ., 2009, pp. 332–348. (In Russian)
23. Kholodnaya M. A. *Intelligence Psychology: paradoxes of research*. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 272 p. (In Russian)
24. Shcherbakov S. V. Complementarity interpersonal relationships and social intelligence of students. *Russian Journal of Humanities*. 2013, vol. 2, no. 5, pp. 459–480. (In Russian)