

*Жамсран Нарангарав.,
студент магистратуры
Московский Педагогический Государственный Университет
2 курс магистратуры, факультет педагогики и психологии
Россия, г. Москва*

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ МОНГОЛИИ И РОССИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются сравнительный анализ в когнитивной сфере между монгольскими и российскими студентами. Представлены результаты эмпирического исследования когнитивных и личностных особенностей данных студентов.*

***Ключевые слова:** когнитивные особенности, интеллект, метакогнитивная включенность, рефлексивность, базисные убеждения.*

***Annotation:** The article considers comparative analysis in cognitive sphere between Mongolian and Russian students. The results of empirical research of cognitive and personality features of these students are presented.*

***Key words:** cognitive features, intelligent, metacognitive awareness, reflection, world assumptions scale.*

В современном, быстро меняющемся мире человеку недостаточно получить только высшее образование в любой отрасли и использовать его на протяжении всего жизненного пути. Ему необходимо расширять свои знания, развивать навыки профессиональной деятельности с учетом развития науки. Исследования показали (Е.А. Климов, 1969; В.Д. Шадриков, 1972), что процесс усвоения знаний связан с индивидуальными особенностями обучающегося и, в этот период важны не только

познавательные процессы, но также и индивидуально-типологические особенности личности. В связи с этим, изучение когнитивных особенностей молодежи активно в российской и зарубежной психологии. Студенческая молодежь, как специфическая социально-возрастная группа, которая находится в процессе активного профессионального и социального становления, в силу своих возрастных и психических особенностей, по мнению ряда исследователей, эффективнее приспосабливается к системе рыночных отношений, быстрее включается и чувствует себя увереннее в ней и, благодаря этому, успешнее приобретает новый экономический и социальный опыт. В последнее десятилетие психология в Монголии также активно развивается, но, тем не менее, до сих пор отсутствуют теоретические и экспериментальные исследования когнитивной сферы, в том числе кросскультурные исследования. Проведенное исследование позволяет расширять этнокультурные представления об образе мира и самосознании студентов в двух странах: как в России, так и в Монголии.

Исследованием когнитивной сферы личности занимались такие известные ученые-психологи, как Ч. Спирмен, Г. Гарднер, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, М.А. Холодная, В.А. Колга, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев и др. Анализ исследований показывает, что традиционно выделяются такие составляющие когнитивной сферы, как познавательные процессы, когнитивно-стилевые особенности, переработка информации и интеллект.

Когнитивные особенности: использование когнитивных наук, таких как когнитивная психология и когнитивная информатика для характеристики людей в соответствии с некоторыми личностными характеристиками или когнитивными профилями. В рамках когнитивных особенностей мы изучали теорию интеллекта, метакогнитивных способностей, рефлексии.

Представления о сущности интеллекта и его развитии в психологической науке меняются, дифференцируются, уточняются. Психологи по разному рассматривают понятие «интеллект», в связи с чем существует колоссальное

количество определений данного термина. По мнению известного психолога Р. Кэттелла, у каждого из нас уже с рождения имеется потенциальный интеллект, который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Примерно к двадцати годам этот интеллект достигает наибольшего расцвета. С другой стороны, формируется «кристаллический интеллект», состоящий из различных навыков и знаний, которые мы приобретаем по мере накопления жизненного опыта. «Кристаллический интеллект» образуется именно при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития одних способностей за счет других, а также приобретения конкретных навыков. Таким образом, «кристаллический интеллект» определяется мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит человек. Фактор потенциального или свободного интеллекта коррелирует с фактором «кристаллического, или связанного, интеллекта», так как потенциальный интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Р. Кэттелла, потенциальный или свободный интеллект независим от приобщенности к культуре. Его уровень определяется уровнем развития третичных зон коры больших полушарий головного мозга. Парциальные, или частные, факторы интеллекта (например, визуализация - манипулирование зрительными образами) определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон мозга. Р.Б. Кэттелл попытался сконструировать тест, свободный от влияния культуры, на специфическом пространственно-геометрическом материале.

Метакогнитивная осознанность, или включенность в деятельность, представляет значительный интерес со стороны современных исследователей теоретических и прикладных аспектов метапознания [9]. Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [23]. Основной функцией метапознания является регуляция познавательных процессов с применением знаний о закономерностях когнитивной сферы и познания в целом [22].

В исследовании Н.А. Расщепкиной показано, что метакогнитивная осведомленность, или включенность, а также способности, обеспечивающие саморегуляцию, входят в систему ресурсов самоопределения и являются компонентами «метакогнитивного опыта». По мнению автора, «этот потенциал понимается как конструкт, обеспечивающий использование индивидуальных ресурсов в саморегуляции действий и решений» [16, с. 26]. В концепции метапознания Д. Шартье и Э. Лоарер когнитивные процессы приложимы к объектам в широком смысле, а метакогнитивные - к когнитивным процессам [18]. По мнению ученых, особенностью метакогнитивных процессов является регулирование собственно когнитивных функций.

В свою очередь, А.В. Карпов определяет метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности, в отличие от когнитивных и интегративных психических процессов, входящих в структуру «регулятивной» рефлексии [9]. Одной из основных функций метапознания является саморегуляция, а наивысшей ее формой служит самоорганизация, связанная с повышением уровня сложности и организованности [12, с. 28]. Согласно М.А. Кисляковой, функции метакогнитивной регуляции реализуются посредством стратегий, представляющих собой специфическую последовательность действий: планирование, управление информацией, мониторинг, исправление ошибок и оценка [10].

Еще одним важным компонентом ментального развития человека является рефлексия. С. Аткинс и К. Мерфи рассматривают рефлекссию с позиции мыслительного процесса и выделяют три его компонента: осознание, критический анализ и новое видение (перспектива).

Я. Скелон и В. Черномас описывают стадии развития рефлексии. Первая стадия - осознание, когда происходит понимание недостатка информации в объяснении чего-либо. Вторая стадия - критический анализ понятия, ситуации. Третья стадия - новое видение (перспектива), которая является результатом анализа и применения новой информации.

Рассматривая рефлексию как одну из составляющих поведения и деятельности, В.П. Зинченко пишет о том, что рефлексивные компоненты входят в структуру не только поведения и деятельности, но и действия. В.П. Зинченко отмечает огромное значение рефлексии для личностного развития человека и процессов саморегуляции чувств [Зинченко, 1997].

Вооружившись теоретическими знаниями, было решено приступить к практическим исследованиям, и нами было проведено исследование для выявления когнитивных особенностей студентов из Монголии и России. В нашем эксперименте участвовали 44 студента в возрасте от 18 до 23 лет, которые учатся в разных университетах Москвы (Московский Педагогический Государственный Университет, Финансовый Университет при правительстве Российской Федерации, Московский энергетический институт, Московский Государственный Технический Университет). Мы разделили студентов на две группы по признаку гражданства: студенты из Монголии и России. Первую группу составили монгольские студенты (10 девушек, 12 юношей), вторую - российские (11 девушек, 11 юношей). Обе группы состояли из равного количества студентов – 22 участника.

Используемые методики: для того чтобы измерить основные предположения личности, мы использовали World Assumptions Scale (WAS) (Janoff –Bulman, 1989), шкалу базисных убеждений. Версия, которую мы использовали, была сразработана М.А. Падун, А.В. Котельниковой по результатам адаптации шкалы для русскоязычных (М.А. Падун и А.В. Котельникова, 2012), опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G.Schraw, адаптация А.В. Карпова), опросник для определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), культурно-свободный тест на интеллект (CFIT) (Р. Кэттел, 1958). Базисные убеждения включали в себя 5 субшкал: первая субшкала - доброжелательность окружающего мира, вторая субшкала – справедливость, третья субшкала - образ «Я», четвертая субшкала – удача, пятая субшкала - убеждения о контроле. Анализ результатов убеждений в доброжелательности окружающего

мира у монгольских студентов показал, что у 16 студентов низкий уровень (73%), у 6 студентов средний уровень (27%). Среди российских студентов низкий уровень выявили у 13 студентов (59%), средний уровень у 7 студентов (41%). У большинства студентов в обеих группах уровень оказался низким. Низкий уровень убеждений в доброжелательности окружающего мира отражает убеждение человека в том, что окружающие люди в целом добры и достойны доверия. Результаты убеждений в справедливости у монгольских студентов показали, что у 17 студентов средний уровень (77%), у 5 студентов высокий уровень (23%). В группе российских студентов получили результат: у 20 студентов средний уровень (91%), у 2 студентов высокий уровень (9%). Средний уровень убежденности в справедливости свидетельствует об их взглядах, отражающих, что к хорошим и достойным людям не часто приходят счастье и удача, а также они не всегда получают то, чего заслуживают в жизни. Анализ результатов убеждений собственного «Я» у монгольских студентов показал, что у 20 студентов средний уровень (91%), у 2 студентов высокий уровень (9%). Среди российских студентов мы получили одинаковый результат: у всех 22 студентов средний уровень (100%). Указанное демонстрирует, что практически у всех студентов уровень образа «Я» находится на среднем уровне. Средний уровень «образа «Я» означает, что опрошенные считают себя в определенной мере привлекательными, достойными личностями. Анализ результатов убеждений в наличии собственной удачи у монгольских студентов показал, что у 16 студентов средний уровень (73%), у 6 студентов высокий уровень (27%). Российские студенты показали результат: у 16 студентов средний уровень (73%) и у 6 студентов высокий уровень (27%). Студенты обеих групп в целом позитивно воспринимают события, возникающие в результате случайного, непредсказуемого или не учитываемого стечения обстоятельств в их жизни. Анализ результатов убеждений о контроле у монгольских студентов показал, что у 9 студентов средний уровень (41%), у 13 студентов высокий уровень (59%). Как монгольские, так и российские студенты продемонстрировали результат: у 9

студентов средний уровень (41%), у 13 студентов высокий уровень (59%). По данной субшкале как у монгольских, так и российских студентов отмечен относительно высокий уровень убеждения о контроле. Следовательно, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события, а также за то, как складывается их жизнь в целом. Таким образом мы разобрали результаты по пяти субшкалам базисных убеждений и провели сравнительный анализ результатов между группами студентов (монгольскими и российскими) по каждой субшкале.

Далее, на втором этапе исследования результаты показывают, что у большинства монгольских (45%) и российских (50%) студентов низкий уровень метакогнитивной включенности в деятельность. На третьем этапе в результате изучения общего уровня рефлексивности по выборке выявлено, что большинство монгольских (77%) и российских (64%) студентов на момент исследования имеют показатели на среднем уровне. Средний уровень рефлексивности отражает способность к планированию своих действий, осознанию своего отношения к происходящей ситуации, анализу своих действий, а также поступков других людей, но рефлексивные процессы могут носить нерегулярный характер, а рефлексивный анализ осуществляется поверхностно. Высокий уровень развития рефлексивности наблюдается у небольшого процента монгольских (23%) и российских (36%) студентов. Студенты, показавшие высокий уровень развития рефлексии, в большей степени склонны подвергать анализу свою деятельность, а также поступки других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Низкий уровень рефлексивности в данном исследовании не обнаружен, что подтверждает высокую развитость рефлексивности как у монгольских, так и у российских студентов. «Культурно-свободный тест на интеллект» Р. Кеттелла (CFIT), предназначенный для измерения уровня интеллектуального развития, позволил выявить уровень IQ опрошенных в двух группах студентов (монгольской и российской). Считается, что средняя норма IQ находится в пределах от 90 до 110 баллов. Показатели выше этого уровня могут

свидетельствовать об одаренности испытуемого, ниже него – об отставании в умственном развитии. 18 монгольских студентов, что составляет 82%, а также 19 российских студентов, что соответствует 86% от группы, продемонстрировали средний уровень, при этом 2 монгольских и 2 российских студента, составляющие 9% от состава каждой группы, имеют результаты высокого уровня, который свидетельствует об одаренности в умственном развитии. Также 2 (9%) монгольских и 1 (5%) российский студент в данной части исследования показали отставание в умственном развитии в соответствии с набранными баллами. У подавляющего большинства студентов показатели IQ в пределах указанной общепринятой нормы.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что между студенческой молодежью России и Монголии не существуют различия в когнитивной сфере. Для того чтобы подтвердить эту гипотезу мы использовали определенные методики, результаты которых подробно описаны выше. Различие в базисных убеждениях между монгольскими и российскими студентами имеется только по типу «Образ «Я» (U-критерий Манна — Уитни (англ. Mann–Whitney U-test) для оценки различий между двумя независимыми выборками). Мы считаем, что различия, возникшие по этой субшкале, не являются достаточными и полноценными для трактовки их в качестве основания для формирования вывода о наличии различий между студентами двух стран по исследуемым нами критериям. В остальных 4 базисных убеждениях между монгольскими и российскими студентами нет значимых различий. Статистически значимых различий в выраженности метакогнитивной включенности в деятельность в зависимости от национальности испытуемых не обнаружено.

В целом между двумя группами не существует различий рефлексивности по общим баллам. Имеются различия только лишь по субшкалам в рефлексивности настоящей деятельности и в рефлексивности взаимодействия с другими людьми.

Результаты теста по определению IQ, который был проведен между студентами, продемонстрировали нам, что между монгольскими и российскими студентами не существуют различия в уровне интеллектуального развития. В

проведенном исследовании интерес представлял вопрос о наличии или отсутствии различий в когнитивной сфере по признаку гражданства и национальности студентов.

Понимая, что студенты из разных стран могут по-разному воспринимать и использовать информацию, относится к учебному процессу и дальнейшим перспективам, были сформированы две группы для проведения исследования: группа студентов из Монголии, обучающихся в ВУЗах города Москва, и группа студентов, состоящая из жителей города Москва и Московской области, являющихся гражданами Российской Федерации. По итогам обобщения материалов и анализа полученных данных проведенного исследования констатируем факт, что между студентами, принявшими участие в опросе, не имеется различий в когнитивной сфере в зависимости от принадлежности к гражданству Монголии или России. Различия в свойствах психики личности проявляются лишь на уровне каждого индивида, отдельного человека ввиду его собственных сугубо личных черт характера и особенностей развития.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980.
2. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М.: Знание, 1972.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2002.
4. Ануфриев А.Ф., Барабанщикова Т.А., Герасимова В.С., Николаева Е.С. Психологические методики изучения познавательной сферы человека: Практикум. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
5. Базыва В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляций студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. №73. С.126-134
6. Балашова Ю.В. Развитие личностной и когнитивной сферы студентов // Ярославский педагогический вестник. 2009. №2. С. 139-142

7. Винокурова Г.А. Когнитивные особенности младших школьников с разным уровнем психического развития: Автореф. дис. . канд. психол. наук. — М., 1999.
8. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. М., 2003.
9. Карпов А.А., Кулакова А.И. Исследование общих способностей как детерминант метакогнитивной регуляции управленческой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. Т. 2. С. 136–143.
10. Кислякова М.А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. С. 79–89
11. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
13. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск, 2008.
14. Пономарев А.Я. Знания, мышление и умственное развитие. — М.;.: Просвещение, 1967.
15. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.
16. Расщепкина Н.А. Общекультурные компетенции как компоненты инновационного потенциала студента технического вуза // Научное мнение. 2015. Т. 4, №2. С. 22–28.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с
18. Чуприкова Н.И. Системно-структурный подход к умственному развитию и некоторые вопросы психологической теории // Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста. — Пенза, 1995.
19. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М., 2004.
20. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы /

под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера; пер. с фр. И. Блинниковой. М. : Ин-т психологии РАН, 1997. С. 201–216.

21. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.

22. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34. P. 906–911.

23. Yong A., Fry J.D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. Vol. 8, № 2. P. 1–10.