

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы»

Нгуен Тхи Зинь, Л.Ж. Караванова, М.Г. Петрова

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

Монография

Москва
2025

УДК 37
ББК 74
НЗ7

Авторы:

Нгуен Тхи Зинь, кандидат психологических наук
Караванова Л.Ж., доктор психологических наук, доцент
Петрова М.Г., кандидат педагогических наук

Рецензенты:

Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН)

Бахтигулова Л.Б., кандидат педагогических наук, доцент, кафедры «Педагогика, психология, право, история и философия» Мытищинского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (МФ МГТУ им. Н.Э. Баумана)

НЗ7 Нгуен Тхи Зинь, Караванова Л.Ж., Петрова М.Г. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе: Монография. – Москва: РУДН, 2025. – 152 с.

ISBN 978-5-907966-16-1

В монографии представлены теоретические аспекты социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе; выявлены особенности социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в период вузовского обучения; обозначены факторы влияния на социально-психологическую адаптацию иностранных студентов; осуществлено эмпирическое изучение социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.

Монография предназначена для научных сотрудников, соискателей, аспирантов, работников системы образования.

ISBN 978-5-907966-16-1

© Нгуен Тхи Зинь, Караванова Л.Ж., Петрова М.Г., 2025

Оглавление

Глава 1. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.....	7
1.1. Основные теоретические подходы к определению и пониманию понятия адаптации в системе научных знаний	8
1.2. Особенности социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе	23
1.3. Факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию вьетнамских студентов в российском вузе	43
Глава 2. Эмпирическое изучение социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе	55
2.1. Организация, методы и методики исследования социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе	55
2.2. Результаты сравнительного анализа мотивации обучения российских и вьетнамских студентов	58
2.3. Результаты изучения психологической атмосферы в вузе	62
2.4. Результаты изучения межличностных отношений в российском вузе	67
2.5. Сравнительная характеристика анкетирования вьетнамских и российских студентов.....	73
2.6. Анализ и интерпретация исследования социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе	81
Глава 3. Социально-психологическая адаптация как основа комфортности обучения вьетнамских студентов в российском вузе	86
3.1. Мотивация обучения как основа социально-психологической адаптации в вузе	86
3.2. Психологическая атмосфера в вузе как комфортность обучения вьетнамских студентов	93
3.3. Межличностные отношения как основа социально-психологической адаптации в вузе.....	101

3.4. Развитие социально-психологической адаптации вьетнамских студентов	110
3.5. Рекомендации по развитию социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе	125
Заключение	129
Список использованной литературы	133

Введение

Глобальные изменения, происходящие в мировом сообществе, приводят к увеличению академической мобильности молодых людей. С целью получения более востребованного, качественного профессионального образования молодые люди едут в другие страны.

Миграционные процессы приводят к новым социокультурным условиям, к трудностям пребывания и освоения в другой стране. Другая культура, обычаи, традиции страны пребывания, незнание языка этой страны – вот трудности, с которыми сталкиваются молодые люди, и это оказывает на них влияние. С другой стороны, такие факторы, как мотивация обучения, умение выстраивать эффективные взаимоотношения обеспечивают успешность социально-психологической адаптации иностранных студентов. Однако вузы, в которых обучаются иностранные студенты, также должны быть подготовлены к созданию психолого-педагогических и социально-психологических условий обучения иностранных студентов. Комфортная образовательная среда способствует успешности социально-психологической адаптации иностранных студентов.

Вьетнамские студенты, приезжая в российские вузы, оказываются не подготовленными к обучению в инокультурной среде (недостаточные знания русского языка, на котором осуществляется образовательный процесс, взаимодействие между преподавателями и студентами, между студентами). Вьетнамские студенты должны быть мотивированы на обучение, учитывать менталитет, культуру и обычаи, принятые в России. В свою очередь, российские вузы должны быть также подготовлены к принятию вьетнамских студентов. Таким образом, социально-психологическая адаптация вьетнамских студентов в российском вузе основывается на мотивации и эффективном взаимодействии студентов и на создании вузе комфортной образовательной среды.

В связи с необходимостью учета особенностей обучения вьетнамских студентов в российском вузе перед нами встаёт задача по углублённому изучению разработки эффективных технологий и методов их социально-психологической адаптации.

В исследованиях по данной проблематике отражается популярность психологических исследований, основанных на четырех основных подходах. При первом подходе сочетаются психоаналитические концепции взаимодействия личности и социальной среды (З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Гартманн). Второй подход включает теории гуманистической психологии, которые рассматривают психосоциальную адаптацию с позиции позитивного психического здоровья и согласования ценностей между личностью и обществом (А. Маслоу, Г. Олпорт,

К. Роджерс, В. Франкл). Третий подход уделяет больше внимания когнитивной психологии (Дж. Пиаже). Четвертый подход объединяет поведенческие концепции в определении социальной адаптации (Б. Ф. Скиннер, Г. Линдсей).

Ученые, такие как А. Л. Журавлев, А. А. Началджян, А. А. Реан, вносят значительный вклад в решение проблем социальной адаптации. Результаты исследований, проведенных Л. Н. Борониной, И. С. Коном, А. А. Смирновым, указывают на актуальность данного вопроса в контексте перехода и реформы современного высшего образования.

Б. Г. Ананьев, Ю. Г. Волков, Л. С. Выготский, В. И. Ковалев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, К. К. Платонов, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Воронин, С. В. Феоктистова, А. Л. Свенцицкий, С. В. Семенов, Е. И. Степанова, С. Н. Федотов, Ю. Л. Ханин, В. А. Ядов и другие рассматривают проблемы адаптации с точки зрения общей и социальной психологии.

Проблемы, с которыми могут столкнуться иностранные студенты в процессе адаптации в российских вузах, и пути их решения, изучают многие ученые, в том числе Л. Н. Боронин, В. В. Гриценко, Д. В. Каширский, Н. В. Сабельникова, И. А. Новикова, И.С. Кон и др.

В исследованиях М. А. Ивановой рассматривается концепции адаптации иностранного студенческого сообщества к макро- и микросоциальным условиям российских вузов. М. А. Иванова утверждает, что психолого-педагогические факторы играют существенную роль в адаптации иностранных студентов к российскому университету. Ф. Б. Березин глубоко изучает адаптации человека как на психическом, так и на физиологическом уровнях. В. В. Константинов и И. А. Красильников проводят анализ решения проблем социально-психологической адаптации личности. И. А. Милославова подчеркивает, что адаптация является важным элементом социализации. Ш. А. Надирашвили исследует социальные и психологические основы человеческого поведения. Эти характеристики позволяют выделить студентов среди других групп населения по различным факторам, таким как интеллектуальный уровень, познавательная мотивация, социальная активность и достаточно гармоничное сочетание зрелости, интеллектуальной и социальной адаптации.

В своей работе Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен выделила проблемы, которые приходится преодолевать вьетнамским первокурсникам в рамках приспособления к учебной среде вуза. Исследователь подчеркивает, что трудностями являются климат, проблемы общения на русском языке, а также «культурные потрясения». Сопоставляя специфические личностные характеристики, Нгуен Тхи Чам Ань предприняла попытку установить различия между ними, провела тестирование на

готовность к одобрению людьми, а также смену жизненного вектора и восприятие профессионально-должностного роста в образовательном процессе. Н. Н. Лепехин и То Тхи Зиен Тхуи на основе практической психологии анализируют приспособленность иностранных студентов к новым социокультурным условиям. Т. Ф. Волкова и Чан Тхи Хьонг исследовали воздействие разных аспектов действительности на адаптацию иностранных студентов, в том числе представляющих Вьетнам и Китай. Исследование Н. Т. З. Динь направлено на сравнение характеристик социокультурной адаптации двух групп: вьетнамских студентов (отправленных государством) и детей вьетнамских мигрантов (второе поколение мигрантов). Исследования Хо Во Кве Ти сосредотачиваются на изучении связи между ценностно-смысловой ориентацией и адаптивностью личности студентов из Вьетнама.

Теоретико-методологической основой выступали основные подходы, концепции, теоретические термины и базовые положения, разработанные известными отечественными и зарубежными учеными:

– идеи, раскрывающие сущность и содержание концепции социально-психологической адаптации, представлены в работах Ф. Б. Березина, Г. Г. Овчинниковой, А. А. Началджян, И. А. Милославовой, А. А. Реан, Н. А. Свиридова, В. В. Константинова, Г. Г. Овчинниковой, И. К. Кряжевой, Е. В. Мороденко;

– деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном, а также современный историко-эволюционный подход, предложенный А. Г. Асмоловым, представляющий адаптацию как обеспечение успешности в осуществляемой образовательной деятельности;

– исследования, посвященные анализу адаптационных процессов в контексте межкультурных взаимодействий, миграции и социальных переходов (Г. И. Царегородцев, Т. В. Серета, Г. Ауберт, Ж. Пиаже, Л. Хьелл, Г. Селье, Г. Айзенк, Л. Филлипс, В. И. Медведев, К. К. Платонов, Р. М. Баевский, Ф. Б. Березин, А. Б. Георгиевский, Л. С. Дениско, Р. С. Немов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, В. Кондратов, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. А. Реан, Ш. А. Надирашвили, И. А. Милославов, А. В. Шептурой, Г. Триандис, В. Ким, А. В. Петровский, П. А. Просецкий, Г. Гартманн, С. А. Ларионова и другие);

– исследования, основанные на личностно-ориентированной теории (С. А. Васильева, Н. С. Копейна, С. Л. Рубинштейн, И. В. Ширяев, Ш. А. Надирашвили, М. А. Иванова, Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Л. С. Выготский, У. Б. Гаджиева, Я. Л. Коломинский, Э. Эрикссон, Е. П. Ильин, Н. С. Бейлина, Е. Ю. Двойникова, Э. Ф. Зеер, И. С. Кон).

Глава 1. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

1.1. Основные теоретические подходы к определению и пониманию понятия адаптации в системе научных знаний

В наши дни главной задачей в учебно-воспитательном процессе выступает подготовка молодого поколения к динамично модифицирующимся императивам современного социума и выбранной профессиональной деятельности. Данный процесс сделался неизбежным и неразрывно связанным со значимыми трансформациями личности, обусловленными ее формированием в рамках профессии. Персонализированное образование, которое зиждется на общегуманитарном базисе, нацелено на становление цельной, гармоничной личности, отличающейся социальной инициативностью и высокой квалификацией в контексте выбранной специальности, а также на непрерывное раскрытие и использование адаптационного потенциала [23]. Поэтому проблема адаптации, а также путь к оптимизации и развитию остаются актуальными в системе научного знания, в том числе в психологической науке.

Согласно словарю психологических и психиатрических терминов, под адаптацией (от латинского глагола “adaptare” – «приспосабливаться») следует понимать умение подстраивать свое поведение и определенные внутренние процессы к изменению окружающей среды. Адаптация представляет собой существенную междисциплинарную проблему, затрагивающую экономическую, социальную и медицинскую области, а также, несомненно, и сферу образования. В связи с этим Г. И. Царегородцев предложил объективную систематизацию концепции «адаптация» как всеобъемлющей научной идеи в точках пересечения различных научных дисциплин с дальнейшим распространением на обширную естественно-научную проблематику и, вероятно, даже на особый тип сложных информационных систем. По мнению исследователя, включение понятия адаптации в терминологический аппарат большого количества наук благоприятствует взаимообогащению разных систем (как естественных, так и антропогенных). Отмечается, что характеристики объектов, рассматриваемых сквозь призму различных областей знания, синтезируются в

стройные теоретические комплексы [40]. В настоящее время есть множество толкований адаптации, подчеркивающих разные стороны данного явления. Согласно мнению современного автора Т. В. Середы, столь большое количество дефиниций и возникающие между ними противоречия связаны с разными исследовательскими задачами, традиционными подходами тех или иных научных организаций, а также сменой приоритетных направлений науки в ходе исторического развития [112].

С философской точки зрения проблема адаптации обсуждалась с древних времен. А именно, Анаксагор, философ VI века до нашей эры, попытался выяснить взаимосвязь между организмами и окружающей средой в «Гипократом сборнике». Этот сборник содержит самые ранние медицинские заключения о том, как пища, климат, вода и образ жизни могут влиять на конституцию человека. Демокрит, опираясь на физиологические основы, признал наследственную природу изменений в строении тела и пришел к выводу, что специфические и разнообразные формы и окраски животных определяются их образом жизни, активностью и движением. Проблема адаптации была впервые затронута одним из главных гениев человечества – Аристотелем. С его точки зрения, об адаптации особей к среде можно говорить в том случае, если они взаимодействуют друг с другом хотя бы на самом общем уровне. Изначально слово «адаптация» использовалось в биологии и смежных дисциплинах для характеристики явления и того функционального алгоритма, благодаря которому растения и животные приспосабливаются к окружающим условиям. Последующий анализ вопросов, связанных с адаптацией, имеет отношение к эволюционной теории [120].

Термин «адаптация» был впервые применен германским ученым Г. Аубертом в 1865 году для объяснения специфики приспособления слуха и зрения к внешним факторам, которые повышают восприимчивость соответствующих органов или провоцируют определенный физиологический ответ [63].

В своей концепции эволюции Чарльз Дарвин [132] указывал на то, что эволюция представляет собой процесс, в ходе которого организмы постепенно приспосабливаются к изменяющейся среде, обеспечивая своё выживание. Он подчеркивал важность продолжительных взаимодействий между реакциями организма и конкретными воздействиями окружающей среды, а также общего значения последней для благополучия человеческой и любой другой особи. Выдающийся исследователь также подчеркивал, что устойчивость внутрен-

ней психобиологической среды играет значительную роль в сохранении здоровья и хорошего самочувствия индивида.

Основатель психоаналитической теории Зигмунд Фрейд исследовал процесс адаптации человека к внешнему миру с помощью психоанализа. Он объяснял, что внутреннее «Я» наблюдает за окружающим миром и принимает решение о том, когда безопасно удовлетворить свои потребности или отказаться от них, компенсируя их с помощью удовлетворения других потребностей [68].

Ж. Пиаже, в рамках своей теории развития, исследует адаптацию с точки зрения биологии и психологии как совокупный процесс, объединяющий ассимиляцию и аккомодацию. Он также подчеркивает важность достижения баланса и равновесия между взаимодействием организма и окружающей среды. Ж. Пиаже [91] и Л. Хьелл [122] также полагают, что индивид с высоким уровнем адаптации отличается тремя важными качествами: сбалансированным интеллектуальным развитием, результативностью и умением получать удовольствие от жизни [120]. В модели адаптационного синдрома, предложенной канадским биологом Г. Селье, излагается позиция, совпадающая с вышеупомянутой точкой зрения. Эта перспектива, а именно психофизиология, является относительно молодой наукой, сформировавшейся на стыке двух сфер научного знания – психологии и физиологии. Как правило, физиологическая составляющая рассматривается в качестве основы адаптационного процесса. Имеются в виду изменение уровня и соотношения определенных гормонов, интенсификация секреторной функции надпочечников и увеличение их коры, метаболический сбой с преобладанием биодеструкции [101].

Л. Филлипс отмечает, что адаптация проявляется в двух механизмах реагирования на влияние средовых факторов: 1) принятие общественных конвенций и умеренное продуктивное изменение собственных ожиданий с учетом гендерных и возрастных характеристик; 2) демонстрация лабильности и результативности в изменившейся, неблагоприятной, гипотетически опасной обстановке [181]. Речь идет об умении регулировать ситуацию согласно собственным задачам и потребностям. В данном аспекте адаптацию следует рассматривать как эффективное использование факторов, призванных ускорить продвижение к поставленной цели, способствовать принятию действенных тактических решений и выбору успешной стратегии развития.

В своих работах В. И. Медведев трактует адаптацию как комплексную реакцию организма, создающую условия для всех разновидностей социальной и иной активности [76]. К. К. Платонов понимает под адаптацией плавное приспособление внутренних

трансформаций к преобразованию внешней среды [93]. Также данный процесс рассматривается в качестве естественного ответа органической системы на климатические, ландшафтные, социальные и прочие изменения, нацеленного на консолидацию ее устойчивости [127].

Подчеркивая важность адаптации в обеспечении жизнедеятельности организма, Р. М. Баевский полагает, что ее целью является сохранение равновесия между живой системой и всем тем, что ее окружает, а также внутри самой системы. Организм удерживается на необходимом для выживания уровне и выбирает эффективные пути для осуществления актуальных задач [9]. С точки зрения Ф. Б. Березина, рассматриваемый нами феномен представляет собой усилия, которые ориентированы на установление баланса между отдельной личностью и ее окружением в рамках выполнения той или иной деятельности благодаря конкретным людям для реализации прикладных потребностей и достижения значимых результатов в смежном контексте [16].

Философ и биолог А. Б. Георгиевский пишет о трех категориях дефиниций, базирующихся на сопоставительном исследовании различных толкований адаптационной теории: 1) адаптация есть процесс приспособления индивида к трансформирующейся среде для сохранения собственной устойчивости; 2) как «основной показатель» адаптация интерпретируется через значимые стороны структуры и функциональности индивида на уровне внутреннего состояния или внешних проявлений; 3) под адаптацией понимается следствие многоформности, отражающей комплексную сущность феномена [33].

На основе вышеуказанных мнений адаптация представляет собой процесс, в рамках которого человек физически и психологически адаптируется к окружающей среде, удовлетворяя свои потребности путем установления устойчивых взаимоотношений между индивидуальностью и окружением [38].

Согласно И. К. Кряжевой [63], под адаптивностью следует понимать умение индивида полностью раскрывать свой внутренний потенциал в сферах, обладающих для него большой ценностью.

В зависимости от степени взаимодействия между индивидуалом и окружающей средой можно распределить различные формы адаптации (С. В. Штак, А. Г. Маклаков, А. В. Морозов, Д. Н. Дубровин, К. К. Платонов, А. А. Налчаджян, В. В. Романов, А. А. Реан, С. В. Семенова и др.), такие как биологическая, физиологическая, психологическая, социальная и социально-психологическая. Например, при изучении биологической адаптации особое внимание уделяется изменениям в обмене веществ и функциях органов, которые соответству-

ют важности раздражителей для выживания. Физиологическая адаптация связана с реорганизацией соответствующих систем органов. Психологическая адаптация проявляется в адаптации индивида к условиям и задачам на когнитивном уровне. Социальная адаптация – это система, которая стремится овладеть новыми социальными отношениями. Она не уничтожает биологические способы адаптации; напротив, она модифицирует и опосредует их, внося в себя как внутренний элемент, которым она управляет, так и модифицирует.

Проблема адаптации с окружающей средой стала предметом исследования советских и российских (отечественных) ученых. Большой вклад в исследовании адаптации внесли А. В. Петровский [89] и Р. С. Немов [85]. По мнению А. В. Петровского, адаптация представляет собой одну из ступеней развития индивида в ходе его интеграции в общество [90]. На данной стадии человек активно приобщается к окружающей действительности, изучает различные социальные нормы, стандарты поведения, речевые клише, модели самореализации и самопрезентации. Адаптация представляет собой важнейшую составляющую социализации ребенка и подростка, так как без нее практически невозможно стать полноценным членом общества и гармонично развитой, психологически благополучной личностью.

Российские ученые, в частности Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн, среди прочих, объясняют адаптационный процесс как обоюдно выгодное взаимодействие между индивидом и внешней средой. Подобным отношениям благоприятствует интенсивная деятельность человека, направленная на изучение окружающей действительности и поиск определенного подхода к восприятию изменчивой реальности (как природной, так и антропогенной). Основываясь на трудах А. Н. Леонтьева и К. А. Абульхановой, посвященных энергетическому потенциалу личности, теоретик педагогики В. А. Сластенин полагает, что деятельность служит основой и отправной точкой процесса адаптации [58].

С точки зрения В. Кондратова, адаптационный процесс включает в себя три этапа: реакцию организма на изменение биологической или социальной обстановки; модификацию адаптивных моделей, защитных механизмов психики; начало устойчивого приспособления к среде, при котором выстраивание динамического сценария и аккомодационные процессы почти закончены или закончены [57]. Также исследователь подчеркивает, что длительность каждой стадии зависит от конкретной ситуации.

Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко выделили несколько этапов адаптационного процесса. К ним относятся понимание новых обстоя-

тельств, освоение новых методов поведения, психологическая трансформация, совершенствование привычки и, в итоге, усвоение заданий и новых условий труда [44].

Развивая идею о типах адаптационного процесса, А. А. Реан выделяет две формы адаптации: активную и пассивную. С точки зрения исследователя, в основе их дифференциации лежит направление активности – ее вектор, траектория. «Экстравертивный» вектор проявляется в позитивном воздействии индивида на внешнюю действительность, ее совершенствование и приспособление к ней. «Интровертивный» вектор предполагает продуктивную самокоррекцию, развитие своих принципов и изменение поведенческих сценариев, адаптацию к сложившимся условиям через работу с самим собой. Кроме того, в классификации А. А. Реана присутствует третья форма приспособления, которая, по его наблюдениям, используется чаще всего и дает самый высокий результат – вероятностное сравнение [99].

В грузинской психологической школе поддерживается идея «адаптации» А. А. Реана, которая связывает концепт «установки» с функцией объединяющего звена между окружающей средой и эмоционально-ментальной сферой индивида. Так, умение осуществлять ту или иную деятельность определяется интересами и склонностями личности, и сопутствующими объективными условиями. По мнению Ш. А. Надирашвили, установка представляет собой внутренний фактор, способствующий успешной адаптации индивида к внешним обстоятельствам. И. А. Милославова подчеркивает, что в ходе приспособления имеет место знаковый момент, которому сопутствует ряд трансформаций в структуре личности.

В своих работах, посвященных теории личности, крупнейший отечественный социолог, создатель первой масштабной работы на эту тему И. С. Кон указывает на то, что человеческая особь становится личностью не при появлении на свет, а постепенно, в процессе индивидуальной эволюции [26]. Кроме того, каждый из людей рассматривается автором не только как результат действующих социальных отношений, но и как продукт всех предшествующих событий, а также самопозиционирования. Согласно В. А. Ядову, личность представляет собой единство социальных характеристик индивида, результат развития общества и интеграции человека в сформировавшуюся парадигму отношений с помощью коммуникации с другими людьми и интенсивного проявления себя в той или иной сфере [129]. В соответствии с данной позицией, личность эволюционирует на базе природных задатков, дополняя их различными видами опыта, накапливаемого в определенном социально-культурном контексте.

Структура личности объединяет роль социальных отношений с ключевыми свойствами индивидуального существования, имеющими большое значение для результативности адаптации. В течение нескольких десятилетий ученые склонялись к тому, что для обучения и работы в других странах нужно отбирать индивидов с персональными свойствами, благоприятствующими адаптации [75].

При анализе данного процесса исследователи часто отдают предпочтение системному (комплексному, интегративному) подходу, подразумевающему изучение личности в качестве сложной многоаспектной системы, каждая «молекула» которой является сочетанием множества «атомов». С точки зрения Б. Ф. Ломова, психология представляет собой подвижную, многоуровневую систему с четкой внутренней структурой, выстроенной в виде иерархии [71]. В. П. Казначеев [51] начал развивать идею комплексного подхода к изучению проблемы адаптации человека. По мнению В. П. Казначеева, индивид своей эпохи, который не был готов к последствиям постоянного недостаточного воздействия окружающей среды. Стремительный прогресс науки и индустриализации в этот период ускорял проблему перестройки одной из самых насущных проблем.

На основе системного подхода А. И. Круппов выстроил структурно-функциональную модель личности и персональных свойств на базе методов и приемов комплексного подхода, рассматривающего любую личностную характеристику в качестве сложно организованного функционального комплекса, который объединяет в себе индивидуальные и групповые свойства, определяющие ключевые функции психики. Исследователь считает стремление основой любой личностной характеристики с присущими ей многочисленными признаками: силой, мотивацией, частотностью, вектором, разницей между восприятием и пониманием, спецификой знаний и умений, различными уровнями контроля и траекторией процесса [61]. В контексте системно-функционального подхода адаптивность характеризуется как последовательный и устойчивый компонент личности, на который влияют как внутренние, так и внешние факторы. Это свойство проявляется в способности иностранных студентов регулировать свои мысли и действия для поддержания гармоничных межличностных связей в динамичной и меняющейся среде.

С. Н. Федотов также разделяет такое же мнение, считает, что процесс адаптации играет важную роль в создании условий для эффективного взаимодействия учащихся и их хорошей интеграции в среду обучения [117].

В психологической науке исследования личности чаще всего сводятся к анализу взаимосвязей между отдельными психологиче-

скими особенностями личности, в т. ч. связанными с этнической принадлежностью. При изучении межэтнической адаптации, А. В. Шептурой замечено, что для полноценного осмысления адаптации как процесса, имеющего как общие черты, так и особенности, присущие различным нациям и народностям, следует принимать во внимание идиосинкразии каждой группы и универсальные причины релевантных психологических качеств [125].

По мнению американского психолога Г. Триандиса, эффективное приспособление к окружающей среде предполагает наличие у индивида способности к построению концепций, сфокусированность на базовых общенаучных и философских категориях и отсутствие склонности к фашистскому мировоззрению. Человек адаптируется более эффективно при здоровой самооценке, позволяющей не воспринимать окружающих людей как источник опасности. К предпочтительным свойствам относятся сострадание, коммуникабельность, рациональность, любознательность, открытость [115].

При разработке трехфакторной теории личности Г. Айзенк и его коллеги определили адаптацию личности как установление продуктивных связей между человеком и внешней средой – природной и антропогенной. С точки зрения исследователя, адаптация представляет собой движение к гармонии, своеобразному симбиозу. Абсолютная адаптация характеризуется в общих концепциях и теориях и достигается лишь посредством релятивной адаптации, успешно реализующей личностные потребности и не вредящей контакту с внешней средой [2].

В. Ким обсуждает три основных адаптивных черты личности: 1) открытость (гибкость, непредубежденность и способность переносить неопределенность); 2) индивидуальная сила (стабильность, открытость новому опыту, выносливость, лабильность и навыки внутренней регуляции); 3) положительное восприятие действительности (оптимизм, умение радоваться жизни, сопротивляться воздействию вредоносных штампов) [163].

Существует ряд толкований адаптации, включающих несколько общих черт: взаимодействие объектов при изначально нестабильных обстоятельствах и между разнородными системами; контакт систем, симбиоз которых рассматривается как главная задача, возможен в рамках множества сценариев; после выполнения задачи нужно тщательно контролировать трансформации в диалоговых системах.

Процесс адаптации может быть рассмотрен с двух аспектов: психологического и социального. Ее психологический компонент коррелирует с приспособлением индивида к функционированию в обществе согласно его императивам, а также принимая во внимание

личные потребности, склонности и убеждения, а процесс интенсивного подстраивания личности под требования социального окружения обозначается как социальная адаптация [47].

Появление потребности в адаптации у человека связано с его взаимодействием с определенной системой в условиях, которые не соответствуют его потребностям, и вызывает необходимость в определенных изменениях. Они могут иметь отношение к самому индивиду, к объектам и явлениям, с которыми он связан, и к существующим между ними корреляциям. Катализатором адаптационного процесса выступает возникновение условий, в которых привычная поведенческая модель утрачивает свою полезность для индивида, что подталкивает его к определенным действиям.

Следовательно, в структуру адаптивности входят выносливость, способность к труду и высокая сопротивляемость влияниям внешней среды (например, инфекционным заболеваниям). Адаптационный потенциал во многом определяется состоянием здоровья. В свою очередь, адаптивность позволяет судить о том, насколько человек здоров и способен ли приспособиться к трансформировавшейся реальности. Данная характеристика бывает неспецифической, то есть напрямую не обусловленной влияющим фактором. У понятия «адаптация» есть и более узкий смысл: приспособление организма к новой рабочей обстановке, новым профессиональным обязанностям.

В сумме рассмотренных концепций адаптации из различных областей психологии можно заключить, что адаптация рассматривается как процесс, результат и состояние, которые проявляются в поведении человека. Таким образом, можно сделать вывод, что в зарубежной психологии адаптация понимается как процесс, включающий физиологическую и психологическую адаптацию человека к окружающему миру. Она направлена на удовлетворение потребностей путем достижения устойчивых взаимоотношений между личностью и окружением.

В рамках гуманистического подхода человеку присуще стремление сделаться личностью – достичь предельно возможного уровня самоидентификации и самоосуществления в выбранной сфере и играть заметную роль в жизни других людей (функциональный перфекционизм). Также почти любому индивиду свойственна потребность стать человеком в большом смысле слова, то есть воспитывать в себе такие черты характера, как доброта, отзывчивость, порядочность, тактичность, которые создают условия для совершения поступков, благоприятствующих формированию гармоничных, плодотворных отношений между членами социума [10, 94].

С точки зрения известного психолога А. В. Петровского, под личностью следует понимать не некий одушевленный объект, фигурирующий в условном общественном контексте, а конкретную сущность, идентифицирующую себя через собственную микрогруппу. Ключевой характеристикой личности исследователь считает ее стремление к персонализации. Данное понятие дало название всей концепции А. В. Петровского [90]. Внутри процесса персонализации он дифференцировал три главных компонента: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. С точки зрения ученого, личность следует анализировать с трех содержательных ракурсов: в качестве самоценного феномена, продукта взаимодействия между конкретными людьми и продукта социальной обстановки. В соответствии с предложенной концепцией, личностное развитие позиционируется как процесс «встраивания» индивида в непривычные для него социальные условия [90].

По мнению специалиста в области педагогической психологии П. А. Просецкого, к проблемам интеграции человека в новую среду относится неудовлетворительный самоконтроль общего поведения и специфической активности, что связано с низким уровнем подготовки, неразвитой волей, неумением регулировать свою деятельность, рассчитывать временной и психологический ресурс, чередовать отдых и труд, общение и уединение [97].

В европейской и американской психологии сформировалось несколько главных подходов к толкованию адаптации как учебного феномена. Первоначальная ориентация объединяет понятие психоанализа, проявляющее курс взаимоотношений между человеком и социальным окружением (Л. Берковиц, Г. Гартман, З. Фрейд, Х. Хартманн, Э. Эриксон). Феномен социальной адаптации раскрывается в концептуальных рамках «конфликт – тревога – защитная реакция», тогда как результаты социальной адаптации проявляются в установлении равновесия между личностным гомеостазом и контекстуальными предпосылками. Несоответствие между индивидуальными требованиями и социальными ограничениями порождает конфликт, который, в свою очередь, приводит к развитию состояния личной тревожности. Для восстановления внутреннего равновесия активизируются личные ресурсы и принимаются тревожные меры в качестве реакции защиты. В итоге формируются два уровня адаптационного процесса: адаптивный и неадаптивный. Степень психологического комфорта, испытываемого человеком, позволяет судить об успешности его адаптации, так как внутреннее спокойствие, отсутствие фрустрации и тревоги, говорят о высоком приспособительном потенциале, тогда как отрицательные эмоции – такие,

как страх, беспокойство – указывают на слабые приспособительные перспективы [108].

На базе конвенциональной психоаналитической теории американский исследователь Э. Х. Эриксон разработал собственную концепцию, описывающую конфликт как одну из нежелательных ситуаций, способных сформироваться в ходе неизбежного соприкосновения людей с внешней средой при недостаточности защитных механизмов и иных сдерживающих факторов. Следовательно, ученый характеризует адаптационный процесс через следующий алгоритм: противоречие – беспокойство – внутреннее сопротивление – конфликт или сотрудничество (коммуникативно-эмоциональный баланс) [166].

Однако австро-американский специалист Г. Гартманн полагает, что проблемы, связанные с индивидуальной адаптацией, нельзя решить только с помощью психоанализа, так как он неотделим от предметных сфер, ориентированных на выявление общих закономерностей – социологии и биологии. Тем не менее автор не отрицает вклад психоаналитической теории в изучение данных проблем. Кроме того, он отмечает значимость конфликтных ситуаций для личностного развития, при этом подчеркивая, что далеко не все сценарии накопления опыта и виды приспособления к среде приводят к образованию конфликта. Г. Гартманн считает, что адаптация охватывает процессы, относящиеся как к конфликтным, так и к неконфликтным ситуациям [155].

Вторая область касается принципов гуманистической психологии, которых придерживаются такие известные ученые, как А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и У. Франкл. Эта научная парадигма утверждает, что социально-психологическую адаптацию (далее – СПА) следует оценивать через призму позитивного психического здоровья и обеспечения соответствия личных и общественных ценностей человека [75]. Последователи этой идеологии считают, что высшая стадия взаимодействия человека с окружающим миром постоянно меняется, и в случае любого нарушения они стремятся вернуть его на новый уровень – как на возвышенном, так и на низком уровне. Таким образом, процесс приспособления к требованиям общества можно представить в виде четкой схемы: конфликт – неудовлетворенность – адаптивное поведение. Ключевой причиной конфликта является расхождение между базовыми потребностями индивида и окружающей действительностью, что в конечном счете порождает эмоциональный дискомфорт, стресс или даже депрессию [123].

Тем не менее, по убеждению австрийского врача и философа В. Франкла, жизнь без стресса и невозможна, и нежелательна, по-

сколькx его умеренное присутствие в ней является основой интеллектуально-нравственной гармонии [101]. Успешная адаптация осуществляется через формирование продуктивных и неконструктивных механизмов поведения.

Также в сфере изучения проблем социальной адаптации выделяется другой важный вектор, опирающийся на идеи когнитивной науки (Дж. Карлсмит, А. Раппопорт, Д. Саммерс, Л. Фестингер). В этом подходе формула адаптации часто проявляется в виде «конфликт – опасность – адаптационный ответ», однако имеют место различия в содержательном плане. При получении индивидом сведений из внешней среды, расходящейся с его собственными принципами и представлениями, человек испытывает состояние, называемое когнитивным диссонансом, которое ощущается как мучительный ментальный конфликт. Существуют три основные стратегии, помогающие выйти из данного состояния.

1. Поиск причин различий между контактирующими людьми или индивидом и неодушевленным объектом / явлением.

2. Профилактика формирования когнитивного диссонанса посредством адаптивных техник предвидения и превенции, в том числе игнорирования сведений о действительности, не имеющих отношения к ситуации.

3. Активное дорабатывание, дополнение комплекса индивидуальных убеждений, принимая во внимание определенный объем информации [101].

Последняя траектория изучения вопросов приспособления к общественной среде интегрирует в себе социально-адаптационные и бихевиористские идеи, отраженные в работах М. Масуды, Б. Скиннера, К. Халла и т.д. В концепции крупнейшего представителя бихевиоризма Б. Скиннера обосновывается существенное значение адаптации в поведенческом аспекте. Поведение индивида приобретает адаптивный характер вследствие методичного и планомерного объединения экстернатальных адаптаций.

Американский психолог Э. Толмен [126] трактует адаптацию как одну из составляющих человеческого поведения. По мнению ученого, она помогает поведению реализовывать базовую стимулирующую функцию и, следовательно, оказывать влияние на будущее состояние социальной среды. Его коллега К. С. Холл рассматривает поведение в качестве самоорганизующейся системы. Отмечается, что в нетипичных случаях адаптация детерминирована ответным функционированием головного и спинного мозга; при этом организмом формируется механизм приспособительной и замкнутой активности. Данный про-

цесс выступает фундаментом человеческого поведения в образовательной сфере [121].

Идея СПА играет значимую роль в современной психологии. Научное сообщество убеждено в том, что индивид развивается в качестве психобиосоциального целого исключительно в контакте с окружающей действительностью. Тем не менее, до сих пор не создано универсальной теории адаптации, способной, с точки зрения Ф. Б. Березина [119], стать основой наиболее эффективного подхода к исследованию человека.

Как уже упоминалось ранее, в первоначальном переводе понятие «адаптация» означало «приближение к тому, что подходит». Это значение широко использовалось в биологии и часто было синонимом термина «приспособление», указывающего на приспособление структуры и функций организма к изменяющимся условиям его существования [124].

Однако такое понимание адаптации не применимо к психологии, поскольку человек является не только сущностью природы, но и социальным существом. Пассивное приспособление не может полностью отразить всю сложность взаимодействий между личностью и социальной средой [67]. В результате возникает необходимость использования термина «социально-психологическая адаптация», поскольку процесс адаптации человека имеет два аспекта: внутренний (психологический) и внешний (социальный).

Константинов В. В не рекомендует разграничивать социальную и психологическую адаптацию. В рамках данного процесса человек привыкает к внешней обстановке и активно с ней контактирует, что неизбежно приводит к изменению ее содержательных характеристик. В результате трансформируются поведенческие роли, самовосприятие и аксиологические установки. Эти изменения отражаются в изменении ролей поведения, идентичности и ценностной ориентации. По мнению автора, подобная интерпретация базового понятия позволяет увидеть отсутствие четкой грани между социальной и психологической адаптацией [58].

Понятие индивидуального потенциала занимает существенное место в работах, связанных с СПА. Авторы используют различные прилагательные: «адаптивный» (Л. В. Корель), «жизненный» (Г. М. Зараковский), «личностный» (А. Г. Маклаков), но подразумевают, в сущности, один и тот же интегративный феномен, объединяющий ряд характеристик – физиологических, психологических и социальных [49]. Они становятся заметными при трансформации той среды, в которой существует данный индивид, и предоставляют ему

возможность реализовывать действия, направленные на преобразование окружающей действительности.

Далее рассмотрены ключевые трактовки понятия «социально-психологическая адаптация» (Таблица 1).

Таблица 1

**Отечественные и зарубежные ученые
о социально-психологической адаптации**

<i>Автор</i>	<i>Содержание понятия</i>
И. А. Красильников [60]	... преодоление проблемных ситуаций и трудностей вхождения в новую социальную среду, в ходе которого открываются новые способы поведения, программы и планы внутриличностного развития
Н.А. Свиридов [104]	представляет, в отличие от биологической адаптации, единство приспособительной и преобразовательной деятельности, причем, решающее значение имеет последняя. Для личности социальная адаптация носит парадоксальный характер: она разворачивается как гибко организованная в новых условиях поисковая активность, выход индивида за пределы готовой конечной формы
А. А. Налчаджян [80]	такое взаимоотношение личности и группы, когда личность без длительных внутренних и внешних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социальные потребности, в полной мере идёт навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к нему эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей
М. С. Пономарев [94]	многоуровневое явление, представляющее собой ключевое, необходимое звено в процессе взаимодействия индивида с социальным окружением для установления между ними оптимальных, приемлемых отношений
П. А. Пономарев [95]	процесс взаимодействия личности с социальным окружением посредством общения в области общественных и межличностных отношений
Е. С. Потехина [96]	означает взаимодействие между личностью и социальной средой, которое приводит к достижению гармонии между личными целями и ценностями и групповыми. В процессе этого взаимодействия студенты удовлетворяют свои потребности, интересы и желания, что способствует развитию и раскрытию их индивидуальности и вхождению в новое социальное окружение. Умение эффективно общаться, вести себя и действовать в соответствии с социальными и профессиональными нормами нового общества, где студенты встраиваются, является благоприятным результатом социально-психологической адаптации
Дж. У. Берри [17]	межкультурная адаптация или аккультурация, относится к процессу приспособления личности к социокультурной среде
Е. И. Огарева [87]	приспособленность человека к гармоничной жизнедеятельности в обществе, которая объединяет необходимость соответствовать требованиям социума и собственным потребностям, мотивам
А. А. Реан [100]	активное самоизменение человека в соответствии с требованиями ситуации

В. В. Константинов [86]	процесс решения нестандартных задач, ведущий к обнаружению новых сценариев индивидуального поведения.
А. И. Крупнов [62]	непрерывный процесс активной адаптации личности к условиям социальной среды, затрагивающий все уровни жизнедеятельности человека
О. В. Ануфриева [131]	адаптивность личности, которую можно определить как состояние взаимодействия между личностью и окружающей средой, при котором личность успешно выполняет свои основные задачи и удовлетворяет свои социальные потребности без длительных внутренних и внешних конфликтов
Э. Гартман [32]	между личностью и окружающей средой устанавливаются отношения, включающие в себя процессы, связанные с бесконфликтной сферой и конфликтными ситуациями
Н. В. Тюрина [116]	непрерывный и активный процесс, в ходе которого индивидуал адаптируется к социальной среде и, в результате, достигает новых условий
В. В. Лагерева [66]	интенсивный, динамичный и сложный жизненный процесс, в ходе которого человек приобретает навыки, необходимые для выполнения требований, предъявляемых в процессе подготовки и обучения в высших учебных заведениях
М. В. Серебряная [111]	в адаптации категория «отношение» отражает уровень самосознания, определяя равновесие между внутренними факторами, внешним поведением и транслируемым поведением

Социально-психологическая адаптация (СПА) представляет собой процесс, включающий индивида в определенную социальную группу и его приспособление к сложившейся системе внутренних отношений в этой группе. Данный процесс выполняет две важные функции. Во-первых, это увеличение диапазона общественных ситуаций, не предполагающих наличие у группы фиксированных ценностных ориентаций, ассоциированных с ее целями и характеристиками. Кроме того, подобная коррекция социальной действительности способствует возникновению новых социальных ролей и видов общественной активности, благодаря чему, в свою очередь, увеличивается количество групповых стандартов, правил и норм, в частности, не согласующихся друг с другом [100].

Итак, социально-психологическая адаптация – это мотивация как стимулирование учебной деятельности студентов, основанная на комфортной образовательной среде вуза, способствующей позитивному развитию студентов, включающей эффективные межличностные отношения, поощрительно влияющие на решение проблем, являясь важным университетским ресурсом.

В. В. Селиванов выделяет четыре разновидности СПА [107]:

1) позитивная позиция, состоящая в потребности индивида изучить потребности других людей и войти к ним в доверие, чтобы в будущем оказывать на них определенное влияние;

2) инертная позиция, подразумевающая обсуждение своего поведения с окружающими в нестандартной ситуации;

3) линейная адаптация, в рамках которой индивид пытается завоевать расположение более сильной (влиятельной, энергичной, способной) социальной особи из соображений личной безопасности;

4) сложная адаптация, нацеленная на интеграцию в значимую часть социума для тщательного изучения определенных объектов и явлений (например, в рамках научного исследования).

На данный момент СПА представляет собой сложный феномен, обусловленный личностными характеристиками и социальным статусом индивида. Речь идет об установлении и поддержании контакта между человеком и социальной средой для определенной степени соответствия тем императивам, которые выработало общество для своих членов. Вместе с тем СПА – это самоорганизующаяся система, главными компонентами которой выступают элементы личностной структуры и специфика социального окружения.

Существует четкая взаимозависимость между СПА и личностным развитием. При этом в разных областях жизнедеятельности персональные признаки социальной адаптации возникают асинхронно и с разной степенью выраженности [11].

По завершении успешного процесса социально-психологической адаптации (СПА) человек становится приспособленным, адаптированным. СПА представляет собой продуктивный контакт с внешней средой (прежде всего, с другими людьми), что является неотъемлемой частью социализации, в результате которой человек овладевает принципами общественного поведения и постигает социально важные стандарты адаптивного поведения. Адаптированность характеризует такой механизм взаимодействия между личностью и коллективом, когда индивид не страдает от внешних и внутренних противоречий, выполняет свои основные задачи, удовлетворяет свои социальные потребности, соответствует ожиданиям ролей, установленным группой, и имеет возможность проявить свой творческий потенциал.

1.2. Особенности социально-психологической адаптацию вьетнамских студентов в российском вузе

Миссия образования – обеспечить разностороннее развитие личности, установить тесную и осознаваемую целевой аудиторией связь между обучением, воспитанием и будущей профессией, подготовить обучающихся к продуктивному труду на благо социума в рамках

определенной деятельности. Основой педагогической работы является выстраивание контакта студентов и педагогов, сосредоточенность последних на индивидуальных особенностях своих подопечных, формирование наиболее благоприятных условий для самостоятельного приобретения каждым студентом знаний и навыков, выведения собственной личности на новый качественный уровень (как на уровне достижений, так и в области самооценки). Это делает процесс адаптации особенно важным [22].

Исследования показывают, что переход из школы в университет является сложным периодом для студентов, особенно для первокурсников [142, 182, 194]. Эта фаза перехода сопровождается значительными изменениями в образовательной среде, включая новые учебные задачи, формирование новых отношений и более конкурентную учебную среду [179].

Для достижения академического успеха студентам необходимо адаптироваться к новым условиям обучения, таким как размер классов, взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, учебная программа, методы преподавания и обучения, образ жизни и университетская среда в целом [134][141][148].

Эффективная адаптация создает благоприятные условия для студентов, позволяя им эффективно выполнять учебные задачи [118, 133, 170, 185]. В противном случае студенты могут столкнуться с множеством трудностей, которые могут помешать обучению, привести к низким результатам учебы и даже к отчислению [144, 156, 162].

Взаимодействие в области образования выступает основным процессом, который вносит свой вклад в консолидацию связей между разными государствами. Россия интенсивно сотрудничает в интернациональном образовательном пространстве, демонстрируя свое стремление к обеспечению эффективной адаптации студентов из других стран, в том числе учащихся, испытывающих потребность в особом отношении со стороны педагогов и сотрудников администрации [74].

Количество людей, желающих окончить зарубежный вуз, увеличивается из года в год, но пребывание в непривычной социальной среде может обернуться для них тяжелейшим вызовом – даже для тех, кто не сталкивался ни с какими серьезными трудностями при обучении в родной стране. Постоянно находясь среди представителей другой культуры, международные студенты вынуждены преодолевать многочисленные проблемы: недостаточное владение языком, несовпадение культурных норм, различия на уровне религиозных убеждений и т.д. (которые накладываются на трудности, несвязанные с социумом: например, особенности климата). На базе различных

источников у учащихся может сложиться упрощенное или принципиально неверное мнение о культуре России и ее народе – от боязливо-недоверчивого до поверхностно-идеалистического. То, насколько долго человек жил и учился в инокультурной среде, тоже в существенной мере воздействует на результативность адаптационного процесса [73].

Многочисленные исследования указывают на то, что успешность и эффективность обучения в значительной мере определяется способностью учащегося приспособиться к непривычным для него условиям, в которых он оказывается, поступив в вуз [7, 36]. Первый этап обучения и выстраивание ежедневного быта представляют собой включение студентов в сложную систему адаптации. В процессе обучения формируются у человека его жизненная позиция, самосознание, самооценка и самоутверждение.

Исследование социально-психологических адаптации особенностей является одной из важных задач исследования, особенно для вьетнамских студентов, обучающихся в России. В исследовании рассматриваются социально-психологические факторы и процессы, с которыми сталкиваются вьетнамские студенты, такие как взаимодействие с другими студентами, мотивация к учению и психологическая атмосфера в университете. Далее раскрываются аспекты и подходы, которые помогут вьетнамским студентам быстро и успешно адаптироваться социально и психологически в университете.

Многочисленные исследования вьетнамских ученых, в том числе Нгуен Куанг Уана, выявили ряд основополагающих ценностей, присущих вьетнамскому этносу [221].

1. Ответственность: вьетнамская культура ставит во главу угла чувство ответственности перед семьей, обществом и страной. Это проявляется в заботе о близких, уважении к старшим и преданном служении своему народу.

2. Достоинство: сохранение достоинства – неотъемлемая часть вьетнамской культуры. Это означает заботу о своей чести, имени и уважении в обществе. Достоинство также подразумевает самоуважение и уважение к другим.

3. Верность: верность – одна из ключевых традиционных ценностей вьетнамского народа. Она выражается в преданности семье, друзьям, партнерам и своей стране. Вьетнамцы высоко ценят долгосрочные отношения и верность в них.

4. Жизненная мудрость: вьетнамская культура почитает жизненную мудрость. Это выражается в уважении к старшим, почитании

опыта и знаний предков, а также в стремлении к самосовершенствованию и накоплению знаний.

5. Терпимость: терпимость – важный аспект вьетнамской культуры. Вьетнамцы ценят гармонию и уважение к мнению других людей. Они стремятся к мирному разрешению конфликтов и поддержанию спокойствия в обществе.

Работы автора Хуинь Ван Сона [218, 219] пропагандируют современные ценности, в том числе:

1. Уверенность. Верьте в себя и свои способности.
2. Творчество. Творческое и инновационное мышление.
3. Усердие в работе. Будьте старательны и настойчивы в достижении целей.
4. Экологичность. Обратите внимание на устойчивое развитие.
5. Доверенность. Создайте доверие и взаимопонимание.
6. Сотрудничество на работе. Улучшите сотрудничество внутри команд и рабочих групп для достижения общих целей.
7. Общительность. Способность общаться и взаимодействовать с другими.

В документах XIII съезда Коммунистической партии Вьетнама особое внимание уделялось воспитанию ценностей [222]: сильное пробуждение патриотизма, национальной гордости и независимости; укрепление единства нации и стремление к процветанию и счастью страны; развитие и раскрытие творческого потенциала, самоотверженного духа служения стране; желание достижения процветания и благополучия; чувство взаимопонимания в обществе, создание синергии для быстрого и устойчивого развития страны. особая роль отводится сохранению, дополнению и совершенствованию основных традиционных ценностей народа: патриотическое сердце и национальный дух; гуманность, сострадание, забота о людях; согласие, терпимость; объединение деревень, общин; коллективный дух, дух солидарности; благодарность; стремление к стабильности; уважение к чувствам; стойкость; гостеприимство; оптимизм, широкая душа; способность к обобщению; творчество.

В настоящее время культура нацелена на наследование традиционных культурных ценностей и одновременно на восприятие новых ценностей и ожидание будущего, таких как демократия, современность, гуманизм, либерализация, терпимость и широта [223]. Признание этой основной черты и качества вьетнамской культуры в традиции и современности имеет положительное значение, чтобы превратить ее в «мягкую силу» страны, создавая убедительную силу для международных друзей. Вьетнам признан международным сообществом как страна ми-

ра, современности, молодости и динамизма, которая активно участвует в международном сотрудничестве для достижения мира и благополучия во всем мире [203].

С. И. Кудинова заключает, что ценностные установки вьетнамских студентов трансформируются под воздействием новых традиций и ценностей российского общества, постепенно адаптируясь к новой культурно-образовательной среде [64, 65, 113].

Вьетнамская система формирования и воспитания молодого поколения ориентирована на ряд основополагающих ценностей, обеспечивающих целостность государства, института семьи, социальное и экономическое развитие общества. Эти ценности включают: приоритет трудовой и учебной деятельности, самоотверженность во благо страны и семьи, альтруизм. Существует вероятность, что данные ценности вьетнамских студентов оказывают влияние на их социально-психологическую адаптацию к межкультурной среде.

Слово «студент» восходит к латинской лексеме «studens», обозначающей любознательных, энергичных работников, активно ищущих и разумно использующих золото накопленного человечеством знаний. Данная интерпретация охватывает английское существительное «(a) student» и французское «(un) etudiant», которое употребляется по отношению к учащимся институтам и лицеев. Философы и социологи называют студенческий возраст промежуточным звеном между отрочеством (adolescence) и зрелостью (adulthood), в связи с чем данный жизненный этап рассматривается как ранняя молодость [217].

Существует множество взглядов на анализируемое нами явление. В нашем исследовании мы опираемся на толкование, предложенное советским психологом и мыслителем С. Л. Рубинштейном. Он рассматривал студента как члена особой социальной общности, формируемой в колледжах и высших учебных заведениях для общественно полезной деятельности в той или иной сфере. Данной группе присущи характерны высокий уровень мобильности и наличие конкретной социальной задачи – подготовки к качественной реализации будущих профессиональных обязанностей в выбранной области. Знания и умения, приобретаемые в рамках высшего образования, дают возможность расширить диапазон возможностей как в рамках изучаемой специальности, так и за её пределами [217].

Подчеркивается, что элита студенчества, как и прежде, представлена инициативной, одаренной, интеллектуально развитой молодежью, любящей проявлять себя в различных сферах деятельности, изучать и анализировать окружающую действительность. В то же время студенты – это полноценные граждане, которые пользуются всеми за-

крепленными в законодательстве правами и обязанностями. Отдельные индивиды сами зарабатывают на жизнь и образование, практически не прибегая к помощи своей семьи, отличаются объективной самооценкой и способностью к самоанализу, демонстрируют лидерский потенциал. Следовательно, молодежь представляет собой социально-возрастную группу, обладающую определенной спецификой [217].

К наиболее значимым психологическим характеристикам рассматриваемого возраста относится эволюция самосознания. Данный процесс позволяет студентам извлечь информацию, на основе которой они могут выстраивать свое взаимодействие с обществом таким образом, чтобы оно гармонизировало или хотя бы не вступало в острое противоречие с императивами и рекомендациями социума. Многие люди, получающие образование в высших учебных заведениях, имеют адекватное представление о своих способностях, склонностях, перспективах для жизни и карьеры. Такие студенты, как правило, ставят перед собой четкие образовательные задачи, уделяют много внимания обучению в рамках программы, научному поиску и развитию метанавыков. Способность студентов к оценке своего потенциала и его реализации напрямую зависит от уровня их эрудиции, открытости новому опыту, умения приобретать новые знания и навыки, а также от используемых педагогами методов и подходов [217].

Студенты вырабатывают определенную систему взглядов ради осмысления множества вопросов, имеющих значение для их будущей профессии и жизни в целом. Это люди с большим потенциалом и серьезными амбициями – карьерными, общественными, духовными. Обучение в институте или университете позволяет юношам и девушкам осознать свои возможности на выбранном поприще, что мотивирует их к непрерывному поиску и освоению новых знаний. Студентам нравится демонстрировать преимущества своей личности, развивать ее с разных сторон, накапливать интеллектуальный ресурс для решения разнообразных проблем – как общественно важных, так и обладающих глубоко личным, сокровенным смыслом [216].

Высокой успеваемости, достойному прохождению выпускных испытаний и успешному выполнению профессиональных обязанностей способствует такой важнейший фактор, как любовь к своему делу, способность черпать в нем жизненную энергию и положительные эмоции, помогающие достигать высоких результатов и в некоторых других, даже не смежных областях. Студенческий возраст можно назвать психофизиологическим зенитом человеческой жизни. Молодые люди переполнены чувствами, планами, мечтами. Тем не менее, в связи с несимметричным развитием психики, с неодинаковыми жиз-

ненными обстоятельствами и подходами к обучению далеко не все учащиеся имеют уровень развития, адекватный их возрасту и притязаниям. Активность студента на занятиях и при подготовке к ним является важнейшим и, в сущности, самоочевидным условием успеха. Также нельзя недооценивать роль поддержки, оказываемой членами семьи, и прочный общегуманитарный базис, обеспечиваемый правильным школьным образованием. Эти моменты не только помогают студентам в учебе, но и позволяют им поддерживать оптимальное (или хотя бы приемлемое) психологическое состояние [150].

Но даже при наличии всех позитивных факторов, упомянутых в предыдущем абзаце, студенты неизбежно сталкиваются с ограничениями, присущими их возрасту: неразвитым чувством ответственности, недостаточно зрелым поведением, интеллектуальной и нравственной неразборчивостью. В настоящее время, в контексте взаимопроникновения культур и технологий, у нашей страны есть широкие возможности сотрудничества с педагогическими системами других стран. Грамотное использование этих возможностей открывает широчайшие перспективы. К сожалению, стремление к постижению и преобразованию себя и окружающей действительности сочетается с наивностью и невоздержанностью. Есть риск приобрести качества и привычки, противоречащие общественным конвенциям и приносящие вред их обладателям [216].

Следовательно, тому возрасту, на который обычно приходится обучение в вузе, присущ ряд особенностей. К несомненным преимуществам, – особенно явным при сравнении с детством и ранним отрочеством, – относятся развитое самосознание, эмоциональная вовлеченность в предметную сферу, стремление постигать новое в рамках научного мышления, способность совершать волевой выбор при решении сложных проблем. В связи с этим нужно относиться внимательно ко всем составляющим подготовки студентов. Не в последнюю очередь это касается преподавания иностранных языков (прежде всего английского) и культур зарубежных стран. Подобные тематические акценты отражают тенденции и закономерности, сформировавшиеся в современном глобализирующемся мире [216].

В последние годы наблюдается увеличение заинтересованности в социальной социально-психологической адаптации, которая связана с психосоциальными факторами и отражает существенные изменения, происходящие в современном обществе. Нестабильность и взаимосвязь, непредсказуемость социальных процессов создают повышенные требования к индивидуальным личностям: с одной стороны,

необходимо соответствовать социальным требованиям, а с другой стороны, сохранять стабильность и внутреннее равновесие.

С точки зрения И. В. Ширяева, адаптация учащихся, прибывших из других стран, состоит в выстраивании сбалансированной кооперации всех составляющих образовательной системы, гармонизации поведения студентов с целями этой системы [106]. СПА представителей иных культур подразумевает интеграцию молодых людей в систему межличностных взаимодействий, в том числе приспособление к уровню и особенностям своей учебной группы. В педагогическом отношении большое значение имеет ознакомление зарубежных студентов с нормами и традициями профессиональной среды, привыкание к специфике образовательного процесса и тем условиям, в которых он протекает, формирование способности к получению знаний без посторонней помощи.

На адаптацию и личностный рост студентов, приехавших в Россию из других стран, воздействует значительное число обстоятельств – объективных и субъективных, индивидуальных и групповых, обособленно значимых и достойных рассмотрения лишь в сочетании с остальными. К объективным предпосылкам адаптации относятся национальность, парадигмы поведения, уровень межкультурных контактов, выраженность различий между культурами, феномен политкорректности.

К субъективным предпосылкам могут быть отнесены:

- 1) демографические и индивидуальные различия (возраст, пол, общественное положение, национальный менталитет студентов);
- 2) мотивация как готовность и стремление людей осваивать ту или иную специальность за рубежом, интегрироваться в чужую культуру, принять ее поведенческие императивы и рекомендации, ознакомиться с историей принимающей страны;
- 3) специфика межличностного взаимодействия (эмоциональный климат в учебной группе, отношение к новому студенту);
- 4) индивидуально-личностное обучение (использование передовых методик, призванных учесть все характеристики учащихся и педагогов, обучающих студентов).

Все указанные факторы субъективны и могут воздействовать на процесс СПА студентов, прибывших из-за границы [79].

Эффективное включение иностранного студента в образовательную среду российского университета предполагает наличие внутреннего баланса, отражающего эмоциональные, волевые, когнитивные и адаптационные возможности. М.А. Иванова предлагает принципиально новую приспособительную концепцию иностранных студентов.

В этой модели каждый этап адаптации соответствует определенной стадии [42]:

1) стадия подготовки: человек готовится к получению образования за рубежом, определяется со страной, специальностью и языком, который он будет изучать, анализирует собственные возможности в контрольной группе;

2) накопление персонального опыта, состоящего в аккомодации к другому типу климата, принимая во внимание состояние здоровья студента;

3) базовая стадия, в рамках которой учащийся готовится к активному взаимодействию с новой культурой, новым вузом и факультетом с учетом известной ему специфики непривычной среды; в ходе приспособления к новым культурным и общественным условиям студент выстраивает отношения с людьми, относящимися к иному этносу, овладевает незнакомыми ему поведенческими нормами и испытывает, в связи с этим определённые ощущения, в том числе достаточно сильные;

4) стадия интенсивного обучения, когда юноша или девушка борется с проблемами, связанными с недостаточным уровнем владения языком и незнанием отдельных коммуникативных моментов;

5) депрессивная стадия, способная начаться, если учащийся не преодолел прошлые стадии. Для данного периода свойственны различные трудности – как на уровне эмоций, так и на уровне поведения;

6) стадия стабильности, наступающая в тот момент, когда индивид справился с тоской по родным и близким, избавился от дискомфорта в разных сферах жизни и привык к своему изменившемуся положению.

Личность студента интерпретируется как совокупность трех составляющих [41].

Психологическая составляющая представлена ментальными процессами, состояниями и свойствами индивида. Темперамент, психотип, характер и общие способности представляют собой ключевые психические факторы, детерминирующие содержание личности и протекание внутренних процессов.

Социальная составляющая связана с общественными отношениями и характеристиками, имеющими отношение к интегрированности учащегося в ту или иную социальную группу, его самоидентификации как представителя определенного этноса и т. д.

Биологическая составляющая охватывает такие факторы, как фенотип, сенсорные системы анализатора, инстинкты, безусловные рефлексы, комплекцию и т. д. Данная составляющая в существенной

мере зависит от генетических задатков, но может в некотором диапазоне трансформироваться под воздействием внешней среды.

С точки зрения Б.Г. Ананьева, 18–25 лет следует рассматривать не как завершающую стадию отрочества, а как первый этап зрелой жизни. Бросив вызов основополагающей в то время теории, в соответствии с которой молодежь – это, в сущности, большие дети, ученый высказал новаторскую мысль, заставившую социум взглянуть на представителей данной возрастной группы совершенно другими глазами [4].

Тем не менее физиологи и эксперты в области возрастной психологии подчеркивают, что в ранней юности навыки самоконтроля сформированы лишь частично. Во многих случаях рискованное, противоречащее общественным нормам поведение не подкреплено разумной мотивацией, а его результаты не прогнозируются человеком [30].

СПА молодых людей в возрасте 17–19 лет представляет собой ключевой элемент приспособления к среде высшего учебного заведения. Желание приобретать узкую, специализированную информацию характерно для представителей старшего поколения, тогда как студенты младших курсов особенно ценят взаимодействие с одногруппниками. В данных контактах проявляется социальный потенциал индивида и раскрывается восприятие его академическим окружением (студентами и преподавателями). Обоюдное уважение и симпатия выступают необходимым условием психологически комфортной обстановки в группе, а наличие конфликтов, разногласий и напряженности между сверстниками способно сделать гармонию недостижимой без специальной помощи извне или серьезных ежедневных усилий со стороны участников группы. Поэтому рутинизация отрицательных отношений внутри коллектива представляется крайне нежелательной [56].

С точки зрения немецко-американского психолога Э. Эриксона, последствия физиологической перестройки организма, «гормональной бури» носят выраженный негативный характер, однако ученый рассматривает это лишь как один из аспектов рассматриваемой проблемы. Кроме того, источниками беспокойства являются конфликтные ситуации и изменившиеся общественные потребности, желания и антипатии, внезапное, не имеющее видимой причины чувство вины или смущения. Э. Эриксон полагает, что юноши и девушки прежде всего стремятся познать неведомое им прежде ощущение Эго – занять собственную нишу в актуальной для них социальной реальности. Возникает кризис идентичности [128].

По мнению исследователя, данный кризис лежит в основе возраста, «расположившегося» между детством и юностью, и объединяет несколько социальных и персональных альтернатив, траекторий, самоидентификаций [127]. При неполной реализации соответствующих задач личность не будет сформирована до конца. Выявлены четыре главных вектора ее развития: 1) уход от эмоциональной близости и интенсивных межличностных контактов; 2) чувство потерянности во времени, неумение организовать свою жизнь, контролировать ее, боязнь любых значимых изменений – как деструктивных, так и конструктивных; 3) спад производительности, оскудение творческих ресурсов, утрата способности активировать психическую энергию и сконцентрироваться на ряде наиболее важных направлений деятельности; 4) выстраивание «отрицательной идентичности», избегание самоидентификации и подражание осуждаемым обществом фигурам.

Опираясь на результаты собственных наблюдений за коллегами и учащимися, заслуженный деятель науки РФ Е. П. Ильин определяет отличительные черты профессиональной адаптации представителей обоих полов в период, предшествующий взрослой жизни [48]: Прежде всего, для молодых людей особое значение имеют профессионализация и закладывание основы для карьерного роста; для девушек – социально-коммуникативные моменты. Во-вторых, наблюдаются разновекторные трансформации в приспособлении к индивидуальным характеристикам: у юношей они отмечаются, главным образом, в рамках волевой сферы и общения, у девушек – в общении и в области эмоций. В-третьих, представители различных полов идут к одной и той же цели разными путями. В-четвертых, девушки уделяют больше внимания тому, как организован их труд, а также соблюдению правил гигиены. По наблюдению Н. Н. Обозова, их гораздо больше интересует отношение к их деятельности окружающих людей, в связи с чем внешняя оценка промежуточных и итоговых результатов выступают стимулом их активности. Нацеленность на мирное взаимодействие с людьми может в известной мере уравновесить их проблемы в отношениях с родными и близкими. Юношам, ввиду их психобиологических характеристик и системы норм и ожиданий, сложившейся в обществе, приходится активнее заниматься поддержанием и развитием профессиональных контактов, стремиться к производственным достижениям и карьерному успеху. Повышению их результативности способствует улучшение материальных условий труда.

Студенты предпочитают использовать поисковые системы, которые предоставляют краткое изложение учебного материала, содер-

жащее основные сведения, но не раскрывающее многосторонние связи и причинно-следственные связи развития, а также не углубляющиеся в широту концепций и не отображающее объективные противоречия в суждениях по данному вопросу [12].

Согласно результатам опроса учащейся молодежи, 69% студентов первого курса четко представляют себе содержание предстоящей профессиональной деятельности; 27% имеют о ней весьма приблизительную информацию, а 4% не знают, что ожидает их при работе по специальности. Фактическое нежелание реализовывать себя в выбранной профессии оказывает влияние на адаптацию юношей и девушек к среде высшего учебного заведения. Результативность интеграции первокурсников в профессиональную деятельность определяется их принципами, потребностями, мотивами, а также уровнем сформированности необходимых компетенций. Интеграция студентов первого курса в профессиональный контекст непосредственно связана с важностью для них будущей работы, а также со склонностями и убеждениями, обусловившими выбор специальности. Преподаватели, работающие в вузе, должны помогать своим подопечным адаптироваться к методической и организационной специфике образовательного процесса, способствовать формированию у них навыков и умений, позволяющих заниматься учебной и исследовательской деятельностью без посторонней помощи, а также регулированию взаимодействия одногруппников и выстраиванию СПА с опорой на определенную поведенческую стратегию [7].

С психологической точки зрения С. Д. Артемов [6] изучал приспособление представителей советского рабочего класса к условиям труда в рамках промышленного производства. По наблюдениям исследователя, адаптация представляет собой важнейший процесс, в рамках которого молодые рабочие деятельно овладевают исторически сформировавшимися принципами функционирования трудовых коллективов.

А. Л. Журавлев и Б. Ф. Ломов рассматривают в качестве одной из адаптационных разновидностей трудовую адаптацию, которая заключается в приспособлении индивида к организации профессиональной деятельности. Данная разновидность охватывает аккомодацию к условиям, дисциплинарным требованиям и прочим аспектам выстраивания труда работников, способным оказывать влияние на результативность и продуктивность последних [18].

Иностранные студенты в целом и вьетнамские студенты в частности принадлежат к очень разным культурам, традициям и образованию. Студенты, безусловно, сталкиваются с рядом проблем при пе-

реезде в новую среду обучения и жизни в принимающей стране. Следующие исследования иллюстрируют трудности, с которыми часто сталкиваются иностранные студенты. Исследования, связанные с вьетнамскими студентами, по-прежнему имеют много ограничений, но они также будут упомянуты.

Многие исследования показали, что знание языка является одним из наиболее влиятельных барьеров в процессе социально-психологической адаптации иностранных студентов [130, 135, 186, 188, 197, 205, 208]. Например, что касается академической успеваемости, иностранные студенты высших учебных заведений испытывают трудности с вербальным общением [158, 213] и с трудом понимают акценты, тон и темп преподавателя [158, 161, 205, 213]. Исследования также показывают, что недостаточный словарный запас и терминология мешают учащимся читать и писать [137, 180, 189, 192, 204].

Исследования Х. Ле и Дж. Маккея показывают, что иностранный язык является главной проблемой для большинства вьетнамских студентов [167]. Считается, что языковые барьеры приводят к изоляции иностранных студентов от местного населения [157, 160, 169, 199, 202]. По мнению Р. Л. Хейса и Х. Р. Лина [157], «неспособность свободно говорить на принимающем языке является основным барьером для социального участия в принимающем обществе», что приводит к разрыву, который иностранные студенты склонны «формировать сильный национальный характер в соответствии с мнением группы сообщества ориентации».

Языковая компетентность также влияет на потенциал иностранных студентов к социальной интеграции с местным населением [147]. Имея ограниченную способность говорить на принимающем языке, иностранные студенты могут столкнуться с проблемами социально-психологической адаптации к принимающей культуре [186].

Исследования показали, что помимо языковых проблем иностранные студенты сталкиваются с множеством социокультурных проблем. Им может быть трудно справиться с незнакомым социокультурным контекстом, и они тратят много времени и усилий на повседневную деятельность, которая для них совершенно новая и необычная [159]. Л. Браун и И. Холлоуэй [139] обнаружили, что ранние этапы пребывания не характеризуются чувством волнения. Иностранные студенты перегружены негативным опытом, часто связанным с культурным шоком и эмоциональными состояниями депрессии, тревоги, эмоционального стресса и одиночества [139, 187]. Дополнительные доказательства чувства одиночества и изоляции, а также частого отсутствия принадлежности были также получены

иностранными студентами в ряде исследований проблем и препятствий адаптации [130, 138, 140, 161]. Кроме того, в качестве препятствий, о которых сообщалось, также упоминались дискриминация и расизм [140, 177, 184, 190].

Подобные проблемы также упоминались в некоторых исследованиях, посвященных вьетнамским студентам. Б. Т. Т. Нгуен, А. Пенник [174] указывает, что, помимо языковых проблем, вьетнамские студенты также сталкиваются с трудностями, связанными с различными образовательными стандартами, и особенно с разными ожиданиями своих руководителей более широкие социокультурные области, которые поддерживают их исследования по адаптации, находятся в университетах. А. Уирринг и др. [205] также разделяет то же мнение, говоря, что вьетнамские студенты испытывают трудности с языком, оценкой, стилем преподавания и обучения.

Таким образом, можно видеть, что овладение русским языком является важным аспектом социально-психологической адаптации вьетнамских студентов. Плохое знание иностранного языка может вызвать трудности в учебе, общении с преподавателями и социальном взаимодействии с местными студентами.

Глобализация и интернационализация образования привели к тому, что вьетнамские студенты учатся за рубежом и выбирают транснациональное образование [200]. Подобно студентам в других странах, где отсутствует высшее образование и высоко ценится репутация иностранных поставщиков, многие вьетнамские семьи верят, что международное образование поможет вьетнамским студентам «повысить ваши шансы на участие в глобальной экономике» [82, 191].

На пути интеграции и развития вьетнамские студенты выбирают обучение за границей как ключ, открывающий множество возможностей для будущего. Один из ключевых факторов успешной адаптации связан с мотивацией студентов в отношении будущей профессиональной деятельности. Уровень мотивации в овладении профессией непосредственно связан с тем, как студенты будут выполнять свою последующую работу и выполнять определенную социально-профессиональную роль. Высокая мотивация в овладении профессией способствует лучшей социально-психологической адаптации студентов [4].

Мотивация обучения является фактором, играющим важную роль в ориентации и стимулировании учебной деятельности студентов. Говоря о субъективности учебной деятельности, Фам Мин Хак [215] считает, что «мотивация обучающихся определяет результаты и эффективность учебной деятельности».

Каширский Д. В. [53] считает, что вопрос мотивации занимает центральное положение в науке и практике психологии, поскольку понимание механизмов, создающих мотивацию поведения и деятельности, помогает не только объяснить, но и прогнозировать характер деятельности субъекта, а также формирование и поддержание мотивации на соответствующем уровне позволяет добиться успеха в осуществлении любой деятельности. Сказанное справедливо и для мотивации учебной деятельности, предметом которой является самоизменение субъекта обучения, развитие личности обучающегося – познавательной, эмоциональной и волевой сфер обучения.

По мнению Нгуен Тхань Дана и Доан Ван Дьеу [214], на вузовском этапе студенты выражают свое жизненное предназначение через образовательные цели. Реальность показывает, что большое количество вьетнамских студентов не определили четко свои цели обучения, что приводит к явной разнице в их способностях к обучению. Уровень инициативности в обучении среди вьетнамских студентов неодинаков, многие студенты учатся только для того, чтобы справиться с экзаменами, не очень целеустремленны в учебе и не уделяют достаточного внимания практическим навыкам. Это может негативно повлиять на жизненные цели студентов и цели обучения вуза.

Исследование Фан Тхи Кам Гианга показало, что у вьетнамских студентов привычки и способности к самостоятельному обучению, а также способности к самообучению все еще очень ограничены, поэтому очень сложно сформировать внутреннюю мотивацию обучения (мотивация к учебе ради страсти, мотивация к получению знаний...) [220].

Как и иностранные студенты, вьетнамские студенты стремятся найти что-то интересное и новые возможности [139], развивать личность и профессиональные навыки [209], повышать межкультурную учебную компетентность [152], повышать шансы на трудоустройство после окончания обучения [198] и развиваться в мультикультурной среде [199].

Исследования С. Н. Нгуен [175] показывают, что растущая потребность в квалифицированной рабочей силе, низкое качество высшего образования в стране, общий тренд глобализации и регионализации, стратегия развития человеческого потенциала со стороны правительства, а также желание семей развивать карьеру своих детей – все это является движущими силами вьетнамских студентов, идущих учиться за границей. Т. Л. Х. Нгия [173] также отмечает, что международный опыт очень важен для профессионального развития студентов, особенно для тех, кто хочет основать свое собственное де-

ло или управлять семейной компанией. В его исследовании вьетнамские студенты также указывают на то, что их мотивация для учебы связана с желанием познакомиться с иностранной культурой и улучшить свои языковые навыки для профессионального развития и повышения трудоустроенности в будущем.

Все студенты представляют себе будущее, в котором расширяют свои знания, обогащаются академически и повышают возможности, связанные с получением степени после обучения за рубежом [164, 171]. Исследования К. Герен и К. Сюй [153, 209] также согласны и указывают, что студенты мотивированы учиться за рубежом для повышения своей ценности. С. Маргинсон отмечает, что студенты мотивированы участвовать в международном образовании, потому что они получают новый опыт и глобальное видение [172].

Согласно исследованию Нгуен Нгок Чи [201], мотивация студентов к обучению в России является фактором, влияющим на выбор вьетнамских студентов учиться за границей в России, включая «(1) личное совершенствование, (2) имидж учебного заведения, (3) имидж места назначения, (4) рекламная информация о высшем образовании в России и (5) вопрос стоимости». Образы учебных заведений в России и рекламная информация являются факторами, которые больше всего влияют на выбор вьетнамских студентов для обучения за границей в России.

Согласно проведенному исследованию, 69% первокурсников имеют ясное представление о специфике своей будущей профессии, 27% имеют только частичное представление, а 4% не имеют представления о специфике своей будущей профессии. Низкий уровень мотивации в освоении профессии сказывается на адаптации студентов в университете. Эффективность процесса вхождения первокурсников в профессию зависит от их ценностных ориентаций, мотивов, установок, а также от того, насколько они владеют профессиональными навыками, знаниями и умениями. Профессиональная адаптация первокурсников напрямую зависит от значимости работы и профессии для них, а также от внутренних мотивов, которые определили выбор профессии. Задача преподавателей в университете заключается в профессиональной и психологической адаптации первокурсников путем приспособления к условиям, содержанию и организации учебного процесса, развития навыков самостоятельной научной и учебной деятельности, а также в регулировании взаимоотношений студентов в группе и формировании социально-психологической адаптации через стиль поведения [7].

Из этих исследований видно, что мотивацией вьетнамских студентов для обучения за рубежом являются:

– Открытие множества возможностей в будущем: Россия имеет прочную систему высшего образования, которая высоко оценивается во всем мире. Вьетнамские студенты могут получить доступ к высококачественной учебной среде, оснащенной прочными знаниями и навыками в своей профессиональной области.

– Низкое качество высшего образования в стране: Некоторые исследования показывают, что вьетнамские студенты стремятся найти более высокое качество образования, а система высшего образования в стране не отвечает их требованиям.

– Глобализация и регионализация: Развитие международных отношений и глобализация создали возможности для студентов принять участие в международной учебной среде, развить навыки и стать глобальными гражданами.

– Желание развивать карьеру: Вьетнамские студенты хотят получить важный международный опыт для развития своей карьеры и улучшения качества жизни.

– Опыт культурного обмена и развитие языковых навыков: Вьетнамские студенты стремятся получить новый культурный опыт, улучшить языковые навыки и развить уверенность в себе в многонациональной среде.

Таким образом, мотивация обучения вьетнамских студентов, приезжающих учиться в Россию, заключается в предоставлении им возможностей для личностного и профессионального развития, расширения знаний, а также приносит выгоду в международном и будущем плане.

Г. В. Лэдд и другие предполагают, что социально-психологическая адаптация также относится к степени, в которой студенты взаимодействуют с различными особенностями студенческой среды, которые повышают их благополучие и успех [165].

П. Плутчик указывает, что межличностные отношения концептуализируются как закономерности эмоций, мыслей и поведения, которые люди проявляют при взаимодействии с другими людьми [183].

К. Ф. Чанг и соавт. показали, что качество межличностных отношений студентов является особенно важной характеристикой, которая, как было показано, положительно предсказывает социально-психологическую адаптацию студентов [143, 193, 210].

Соглашаясь с указанными учёными, Р. Цэн, Г. З. Чжан и соавт. [211, 212] предполагают, что несколько важных аспектов межличностных отношений (т.е. отношения учитель – ученик и качество

дружбы) могут предсказать адаптацию социально-психологических особенностей учащихся, положительно влияя на их восприятие студенческой жизни. С другой стороны, У. Штетцер и соавт. добавили, что проблемные межличностные отношения могут способствовать депрессии и считаются источником стресса для студентов [146, 195].

С. Коэн указывает, что качество межличностных отношений студентов также, вероятно, будет влиять на их опыт социальной поддержки одним из двух основных способов: первый – через предоставление большего количества ресурсов (т. е. доверия и безопасности), а второй – путем влияния на социальную поддержку познания, эмоции и действия без явного намерения помочь [145]. В процессе социальной деятельности активное участие студентов в формулировании и реализации своих личных целей приводит к улучшению результатов и качества их работы. При этом организация самого процесса играет существенную роль в достижении этих целей [52]. С другой стороны, Т. П. Гумпель, Б. Чжан и соавт. сообщали о том, что у них некачественные отношения с другими людьми, поскольку они с меньшей вероятностью получают адекватную поддержку от этих отношений [154, 211].

Исследования Т. Р. Эллиот и М. Эскин обнаружили, что получение социальной поддержки со стороны семьи, друзей, учителей и социальных групп было связано с сообщениями студентов колледжей о меньшем количестве психологических проблем, в то время как отсутствие социальной поддержки связано с различными показателями психологического дистресса (например, депрессия, одиночество) [149, 150]. В целом качество межличностных отношений отражает один из важных университетских ресурсов, который потенциально может повысить социально-психологическую адаптивность студентов. Действительно, благодаря нескольким исследованиям С. Сильвии-Бобяк [196] и Ю. К. Пэн [178] показано, что качество межличностных отношений демонстрирует положительную связь как с потенциальными предшествующими факторами, так и с переменными результата обладает способностью достоверно прогнозировать уровень социально-психологической адаптации студентов.

Э. Дж. Грант-Валлоне и Э. А. Эншер считают, что поддержка со стороны друзей помогает студентам социально-психологическая адаптация на более высоком уровне по сравнению с другими источниками поддержки [151]. В исследовании «социальная адаптация иностранных студентов» Г. П. Уилсон также показано, что факторы, влияющие на социальную адаптацию студентов, включают гендер, поддержку учебного консультанта и, наиболее важно, друзей [207].

Исследование «модель социальной сети друзей» С. Бохнера оказало значительное влияние на исследования социально-психологической адаптации иностранных студентов. С. Бохнер считает, что иностранные студенты имеют тенденцию принадлежать к трем отдельным социальным сетям, и каждая из них выполняет определенную психологическую функцию. Первая сеть связана с общением соотечественниками в стране, где они учатся. Это также удобно для сохранения собственной культурной идентичности. Вторая сеть связана с общением с местными студентами, преподавателями и консультантами. Через эту сеть они могут освоить необходимые навыки для успешного учебного процесса. Третья сеть связана с дружбой с другими иностранными студентами, которые могут поддерживать и помогать друг другу. Эти три сети классифицируются соответственно, как однокультурные, двухкультурные и мультикультурные. Иностранные студенты могут получить выгоду от взаимодействия с местными жителями с социальной, психологической и учебной точек зрения. Например, чем больше взаимодействия с местными жителями, тем меньше проблем с учебой и социальными трудностями у студентов-иностранцев, улучшается их коммуникативная компетенция и они лучше адаптируются к жизни за границей. Те, кто участвует в дружеских активностях и проводит больше времени с местными друзьями, показывают более успешную социальную адаптацию по сравнению с теми, кто не участвует. Кроме того, общение и дружба с местными студентами также приносят психологические преимущества, такие как снижение чувства чужеродности и уровня стресса, и предполагается, что они будут лучше адаптироваться психологически. Однако взаимодействие между студентами-иностранцами и местными жителями обычно ограничено. Студенты-иностранцы часто сообщают, что их лучший друг имеет сходную культурную идентичность [136]. Можно сказать, что поддержка от друзей играет важную роль в социально-психологической адаптации студентов в университете.

К. Р. Вентцель исследовал отношения со сверстниками и совместное обучение в группе и их влияние на социально-психологическую адаптацию учащихся и обнаружили, что среда совместного и реляционного обучения. Позитивные друзья играют важную роль в содействии развитию социально-психологической адаптации и обучение студентов [206].

Исследования Сабельниковой Н. В. и Каширский Д. В. [103] показали, что личная и социальная адаптивность положительно связана с дружелюбием, любознательностью, осторожностью, уважением к другим и интеллектуальным любопытством. Напротив, это отрица-

тельно связано с высоким уровнем депрессии и тревоги, низкой самооценкой и такими чертами стиля привязанности, как чрезмерная тревога и избегание.

Таким образом, связь межличностных отношений и социально-психологической адаптацией в университетской среде очень важна. Качество межличностных отношений, в том числе отношений с семьей, учителями, социальными группами и особенно друзьями, влияет на социально-психологическую адаптацию студентов. Позитивные отношения и поддержка друзей помогут студентам почувствовать себя счастливее, увереннее и легче адаптироваться к университетской жизни. Напротив, плохие отношения могут вызвать стресс и повлиять на психологию и здоровье студентов.

Это также полностью справедливо и для вьетнамских студентов, поскольку вьетнамская культура находится под влиянием китайских идеологий и религий из-за тысячелетнего господства китайских феодальных династий [168]. Об этом свидетельствует тот факт, что вьетнамская культура относительно коллективистская, то есть они любят работать в группах и пользоваться групповыми благами, а не индивидуальными целями [176], поэтому отношения между людьми будут влиять на способность к социально-психологической адаптации вьетнамских студентов.

Психологическая атмосфера оказывает важное влияние на социально-психологическую адаптацию студентов. Подавляющее большинство студентов испытывают определенный психологический дискомфорт [55].

К. К. Платонов определяет социально-психологический климат как качественную характеристику межличностных отношений в образовательной среде. Он проявляется как совокупность психологических условий, которые могут как стимулировать, так и препятствовать продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [92].

А. Н. Воронина считает, что в современной социальной культуре существуют особые психологические факторы, которые способствуют значительному увеличению количества отрицательных эмоций, которые приходится испытывать студентам, таких как тоска, страх, агрессия и в то же время значительно усложняют их мыслительную обработку, особенно в начальные этапы обучения в университете [28].

О. И. Миронова подчеркнула, что: «Если условия благоприятны, то стресс способствует развитию оптимального рабочего состояния, если неблагоприятны, то активизируется нервно-психическая напряженность, снижается общая работоспособность, а энергетические ресурсы

истощаются» [77]. В условиях групповой работы происходит решение общих задач, формируется ценностное единство и создается психологический климат, который определяет отношение студентов друг к другу и увеличивает результативность их деятельности [31, 50, 109].

Позитивная, поощряющая и поддерживающая учебная среда может способствовать социально-психологическому развитию учащихся. И наоборот, среда обучения, которая является стрессовой, напряженной или не предоставляет возможностей для участия и общения, может негативно повлиять на социально-психологическую адаптацию студентов. Специально для вьетнамских студентов, приезжающих в новую страну и в новую образовательную среду, наличие благоприятной групповой психологической атмосферы поможет им быстрее адаптироваться и интегрироваться [1, 19, 81].

1.3. Факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию вьетнамских студентов в российском вузе

Как уже подчеркивалось в диссертации, приспособление студентов к непривычной для них учебной обстановке играет весьма существенную роль и позволяет выделить большое количество разновидностей. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Физиологическая адаптация. Студенты, вынужденные постоянно усваивать значительный объем информации, могут страдать от информационного выгорания, обусловленного неспособностью мозга «переварить» все эти сведения. Продолжительная интеллектуальная активность способна влиять на качество таких важнейших показателей, как память, концентрация внимания и скорость мыслительных операций. Сначала эти процессы могут протекать даже более интенсивно, чем обычно, но впоследствии, через несколько недель или месяцев, студенты рискуют столкнуться с проблемами психического характера: неврозом, дистимией и т.д. [54].

Чтобы учащиеся могли эффективно приспособиться к непривычным условиям обучения, необходимо принимать во внимание и сочетать разные составляющие подобной адаптации, в том числе эмоции, мотивационную сферу и умственные возможности студента. В ходе исследования Н. А. Выскочил было выявлено, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта проявляют адаптивные стратегии справления с трудностями, в то время как неконструктивные стратегии справления характерны для участников с пониженным

уровнем эмоционального интеллекта [29]. Следовательно, поведенческие стратегии студентов, репрезентирующие разные компоненты образовательного процесса – например, оптимизация поведенческих стимулов, выстраивание навыков и умений, а также личная психоконституциональная специфика, восприимчивость и способность усваивать новую информацию, имеют существенное значение для адаптации. Также при исследовании психологического приспособления студентов нужно принимать во внимание гендерные, физические и прочие факторы. Кроме того, нельзя игнорировать ситуации, связанные с повышенной стрессовой нагрузкой (например, зачеты и экзамены), и особенности каждого учащегося.

Посещая занятия, общаясь с одноклассниками и участвуя во внеучебных мероприятиях, студенты активно приспособляются к новому социальному контексту. При благоприятном течении данного процесса у них вырабатывается правильное восприятие себя, достигается равновесие в поведении и взаимодействии со сверстниками и педагогами, чьи действия и потребности начинают соотноситься со своими собственными. К базовым задачам социальной аккомодации относятся соблюдение правил, установленных в новой среде, и выстраивание контактов с окружением (формального и неформального характера). Более активное общение с некоторыми людьми и повышенное внимание, уделяемое отдельным видам активности (исследовательской работе, участию в самодеятельности, выполнению обязанностей старосты) также вносит весомый вклад в социальную адаптацию учащихся вуза [98].

СПА. Увеличение доли автономии, возникновение полноценной личной ответственности за собственную успеваемость может не лучшим образом сказаться на душевном состоянии студента. Высшее образование принципиально отличается от среднего. Представления, сформировавшиеся в школьные годы, могут расходиться с особенностями, характерными для нового уровня образовательной вертикали, что способно препятствовать адаптационному процессу. Многие первокурсники становятся жертвами так называемого «эффекта кроссинговера», при котором приобретенные ранее компетенции не позволяют достигать высоких (или даже приемлемых) результатов на очередном этапе, предполагающем иной подход [34].

В контексте здоровья, состояния организма, адаптация студентов бывает биологической, физиологической и социальной [37].

Приспособлению студентов к овладению специальностью благоприятствуют несколько факторов [45]:

1. Значительное количество сведений, которые нужно запомнить и осмыслить при изучении разных дисциплин. Поскольку и науки в целом, и их разделы непрерывно пополняются новой информацией, постигать ее становится всё сложнее. Во многих случаях учебный процесс отрицательно сказывается на зрении, позвоночнике и нервной системе.

2. Стрессовые ситуации. Учащиеся часто испытывают психологическое напряжение, эмоциональный дискомфорт, связанный с необходимостью выполнять поставленные задачи и справляться с трудностями в учебе, что может привести к стрессу или депрессии.

3. Недостаточная двигательная активность. Человек мало ходит, зачастую не компенсируя это физическими упражнениями (даже простейшей зарядкой для суставов), в результате чего у него могут развиваться артериальная гипертензия, остеохондроз и другие заболевания, значительно снижающие качество жизни и повышающие риск инвалидности.

С точки зрения В. В. Григорьевской, приспособление к образовательной среде вуза предполагает адаптацию юношей и девушек к новым формам обучения, воспитания и внеучебной активности [35].

О. А. Воскресенко и С. В. Сергеев также интерпретируют адаптацию как интенсивное изучение новой социальной обстановки, однако авторами отмечается обоюдность данного процесса: индивид не только приспособляется к среде, но и повышает уровень адаптивности других студентов, входящих в круг его общения [110].

По мнению О. Н. Локатковой, под аккомодацией учащихся к среде вуза следует понимать процесс их интеграции в коммуникационную структуру учебного заведения, подразумевающий активацию соответствующих навыков и умений, а также физиологических приспособительно-защитных механизмов, чрезмерное использование которых может принести вред не вполне зрелой психике молодых людей [70].

Есть большое количество смежных разновидностей адаптации. Основная часть ученых выделяют три главные разновидности приспособления учащихся к среде высшего образовательного учреждения [78]. В высшем образовании существуют три формы адаптации студентов. Первый тип – формальная адаптация, которая включает в себя процессы усвоения знаний и информации, адаптацию к новой среде, организации учебного процесса, а также к требованиям и обязанностям высшего образования. Второй тип – социальное приспособление, характеризующееся гармонизацией взаимодействия с одноклассниками и другими юношами и девушками, обучающимися в том

же и других вузах. Третий тип – психопедагогическое приспособление, в рамках которого имеет место подготовка учащихся к новым способам и технологиям обучения, используемым в институтах и университетах.

С точки зрения научного сообщества, адаптация к среде вуза представляет собой трудоемкий, продолжительный и, нередко, весьма дискомфортный процесс [21]. В начале приспособительной фазы определенные психофизиологические и биохимические сдвиги свидетельствуют о гиперактивации адаптивных ресурсов (изменение эритроцитарных индексов, увеличение абсолютных значений и процентного соотношения различных клеток крови и т. д.) [5].

Существуют различные критерии адаптации, которые отдельные исследователи дифференцируют на две категории: объективные и субъективные. Факторы, относящиеся к первой категории, объединяют оценку успешности подготовки и положение студента в коллективе сверстников. Критерии, включаемые во вторую категорию, охватывают личностное отношение к одноклассникам, эмоции, вызываемые учебным процессом и коммуникацией с другими учащимися, мнение о собственном месте во внутригрупповой иерархии, демонстрацию творческой инициативы, а также уровень удовлетворенности самим собой [114].

Как правило, СПА студентов к новой для них среде высшего учебного заведения связана с определенными трудностями. Данный процесс предполагает овладение более сложными способами приобретения знаний и навыков, поэтапное осмысление содержания выбранной профессии.

Согласно О. В. Буховцевой, СПА учащихся вуза представляет собой интенсивный, связанный с творчеством процесс, помогающий юношам и девушкам ассимилироваться в новом образовательном контексте [21].

Все толкования СПА студентов подчеркивают интегративную, достойную тщательного анализа природу данного процесса. А. А. Орлов и многие другие исследователи дифференцируют виды адаптации, имеющие отношение к подлинной адаптации на уровне психического и социального «я», связанной с реальным включением индивида в молодежный коллектив, педагогической адаптации, ассоциированной с интеграцией в новую, более сложную образовательную парадигму, а также к профессионально-производственной и карьерно-должностной адаптации [88].

Ряд исследователей считают крайне важным выявление основных критериев СПА учащихся вуза. Например, А. А. Виноградова пришла

к выводу, что при определении степени приспособления студентов к условиям обучения можно опираться на три универсальных аспекта: когнитивный (познавательный), активностно-мотивационный и коммуникативный. При этом должны учитываться такие показатели, как успеваемость, сформированность навыков самостоятельного обучения, исследовательские компетенции, эмоциональный настрой и умение справляться с трудностями. Параметры определения уровня адаптации в рамках активностно-мотивационного аспекта включают в себя развитие мотивации к получению новых знаний, инициативность, стремление быть подготовленным к предстоящей трудовой деятельности. Коммуникативный аспект охватывает такие характеристики, как уверенность в себе, спокойствие, доброжелательность, творческие способности [24].

Людям, поступившим в институт или университет, приходится решать большое количество проблем, связанных с непривычной структурой учебного процесса, менее выраженным контролем со стороны педагогов и администрации (без постоянных контрольных, опросов, тестирований и т. д.), утратой сформированных школой и родителями полезных привычек, снижением бытовой комфортности (при необходимости зарабатывать деньги, проживать в общежитии, приезжать в вуз к разному времени, перемещаться между корпусами (иногда расположенными на значительном расстоянии друг от друга)) [21]. Данные факторы ухудшают концентрацию внимания [13], что влечет за собой проблемы с изучением дисциплин, разделов и тем повышенной сложности, появление сильного страха и тревоги на экзаменах, зачетах и даже менее значимых университетских испытаниях [105]. Также вчерашним абитуриентам непросто интегрироваться в новый социальный микроконтекст (группа, поток, курс) [25]. Подчеркивается, что эти проблемы бывают как объективными, так и субъективными, при их возможном сочетании [21].

По мнению Т. А. Власовой, данные трудности следует разделить на три главные категории: 1) дидактические (необходимость усваивать большое количество информации, непостоянство и «либеральность» внешнего контроля и т.д.); 2) коммуникативно-психологические (установление доброжелательных отношений с группой в целом и более близких – с некоторыми студентами, следование установившимся в коллективе нормам и правилам); 3) профессиональные (имеющие отношение к предстоящей работе по специальности и выполнению определенных социальных функций) [25].

Решение проблем, связанных с созданием для иностранных студентов комфортных условий в отечественных вузах, реализуется при

содействии администрации, психологов и педагогов. Эффективность приспособления к среде учащихся, прибывших из-за границы, различается в зависимости от тех сфер, где реализуют свой потенциал эти люди, и их продвижения по карьерной лестнице, а также с учетом выраженности аккомодационного процесса [3].

Ориентация на основные тенденции в приспособлении и развитии учащихся повысит результативность подготовки. обучения. В привычной обстановке юноши и девушки испытывают потребность в безопасности, сохранении полученных результатов и продвижении к новым вершинам. Это обусловлено, в частности, тем, что студенты стремятся к безопасности, защите достигнутого и возможности большего достижения. Это связано, в том числе, с тем, что интеллектуальная активность отличается высокой степенью адаптивности.

Получение высшего образования не сводится к простой передаче усвоению теоретической информации. Также речь идет о процессе, нацеленном на раскрытие интеллектуально-творческого потенциала личности, ее способности к тонкой и глубокой эмоциональной реакции, критическому отношению и инициативному поведению для формирования у будущего специалиста достойных жизненных принципов, направленных на преобразование окружающей действительности, и повышение своего образовательного уровня. Благодаря данному процессу человек может стать гармонично развитой личностью и непрерывно совершенствоваться в разных областях [14, 15].

Исследования подтверждают, что у основной части выпускников вузов есть представления о своем ближайшем профессиональном будущем, которые затем достаточно сильно расходятся с реальностью. В итоге адаптационный период протекает весьма проблематично, омрачая начало карьеры и затрудняя получение более высокой должности. Одной из основных функций обучения специальности является выстраивание у учащихся адекватного восприятия своей предстоящей деятельности, условий труда, собственных способностей и перспектив в данной сфере [8].

С точки зрения И. В. Коровиной, адаптация учащихся к среде вуза на психологическом уровне интегрирует в себе три составляющих [59]:

- 1) приспособление к контексту образования, включающее в себя аккомодацию к непривычным способам передачи, оценки и усвоения информации, менее стабильному, – охватывающему разное время суток в разные дни, – расписанию занятий, а также увеличение своей автономности как индивида и члена общества;

2) приспособление в рамках студенческой группы, предполагающее принятие ее норм и ценностей группы, установление социальных связей и взаимодействие с коллегами по учебе;

3) приспособление к предстоящей профессиональной деятельности, которое базируется на овладении необходимыми знаниями, навыками и умениями, а также на формировании характеристик, требующихся для эффективной работы в данной области.

Согласно Г. Ю. Любимовой, студенты младших курсов вынуждены бороться с рядом трудностей, преодоление которых представляет собой базовую предпосылку создания собственной системы взглядов на выбранную профессию, формирование личного представления о ее основном содержании [72]. В частности, к данным трудностям относятся:

1) компетентность в области профессии: в вузе юноши и девушки начинают решать задачи, ассоциированные с определенной специальностью; в основе их подготовки лежит выстраивание позитивного отношения к преподаваемым дисциплинам и подходу, подразумевающему не фронтальную трансляцию знаний, все еще во многом характерную для начальной и средней школы, а стимулирование учащихся к самостоятельной работе с материалом;

2) учебный стиль: для эффективной адаптации студенты должны изменить свой подход к учебной деятельности, уделять больше внимания освоению программы без помощи преподавателя, изучению методов тайм-менеджмента и поиску адекватной темы научного исследования. Это подразумевает более интенсивную коммуникацию с научным руководителем с целью получения нужных указаний и рекомендаций, одобрения и конструктивной критики;

3) интеграция в неформальные коллективы: продуктивное взаимодействие с педагогами и другими учащимися выступает фундаментом духовного роста, творческой реализации и результативной подготовки в рамках основной программы;

4) отношение к будущей профессии и субъективное восприятие подготовки в контексте выбранной специальности: учащиеся, как правило, не имеют удовлетворительного представления о своей предметной области, а также об ожидающих их трудовых обязанностях. Кроме того, они часто не в состоянии компетентно судить об учебно-воспитательной модели образовательного учреждения и влиянии конкретной сферы на их развитие как специалистов;

5) бытовой и аксиологический аспекты: учебный процесс (посещение занятий, подготовка к ним, сдача зачетов и экзаменов) является лишь одним из компонентов новой – студенческой – жизни, и в про-

цессе этого пути студенты сталкиваются с различными проблемами, связанными с их собственным развитием. Решение этих проблем требует внутренней самоорганизации, умения эффективно управлять временем и усилиями в интенсивном учебном графике, который помогает определить и осознать собственную иерархию ценностей и планировать свою дальнейшую деятельность (на несколько дней, месяцев, лет).

С точки зрения Г. Ю. Любимовой, выполнение данных задач способно как внести позитивный вклад в духовный и профессиональный рост людей, получающих высшее образование, так и способствовать психологическим кризисам. В соответствии с результатами исследований, учащиеся вузов сталкиваются с различными типами кризисов, в зависимости от стадии обучения. Первокурсники проходят через кризис, связанный с несоответствием между тем, чего они ожидали от выбранной специальности, и тем, что предлагает им вуз в первые недели и месяцы. Третьекурсников подстерегает более серьезное испытание – кризис самоидентификации. Учащиеся старших курсов рискуют после получения диплома (или уже в рамках производственной практики) пережить кризис адаптации к профессии, в результате которого возможны четыре основных сценария: трудоустройство по освоенной специальности, дальнейшее обучение в данном направлении, получение новой специальности или отказ от повышения своего образовательного уровня с устройством на работу, не имеющую прямого отношения к приобретенным компетенциям [72].

Для эффективной адаптации учащиеся должны показать свою последовательность и инициативность, то есть обозначить для себя адекватные сценарии реализации образовательных задач. Результативность обучения находится в прямой зависимости от степени осознания студентом того, какие конкретные компетенции необходимы ему для построения успешной карьеры. Четкое понимание корреляции между собственным образованием и перспективами профессионального развития позволяет учащимся более ответственно подходить к выбору специальности, направления и факультативных дисциплин. Степень мнения студентов о профессии (адекватное или неполное) напрямую коррелирует со степенью отношения студентов к учебе: чем больше студенты знают о своей профессии, тем лучше понимают свою будущую профессиональную деятельность.

По ключевым траекториям развития личности студента сущность адаптационного процесса можно охарактеризовать как: а) овладение новыми нормами и правилами, установленными в области образования; б) мнение о выбранной профессии; в) приспособление к непри-

вычным учебным методам и приемам; г) ознакомление с новым подходом к исследовательской деятельности; д) участие во внеучебных мероприятиях и адаптация к трудностям, связанным с проживанием в общежитиях [43].

Вместе с понятием «адаптация» исследователи пользуются смежным понятием «адаптивность», обозначающим итог приспособления учащегося к среде вуза. Таким образом, интеграция людей, поступивших в вуз, в новый коллектив, подразумевает проявление ими активности, репрезентированной через ряд признаков. Студенты: 1) вынуждены подстраиваться под расписание занятий, объем домашнего задания (подготовка к опросам, контрольным, семинарам) и учиться грамотно распределять свой хронологический ресурс; 2) чувствуют груз общественных императивов и ожиданий, заставляющий вести себя определенным образом в тех или иных социальных ситуациях; 3) способны извлекать пользу из происходящего в стенах вуза и за его пределами – как в рамках решения намеченных учебных задач, так и для развития собственной личности [46].

К факторам, препятствующим полноценному обучению студентов, относится, в частности, наличие претензий к качеству преподавания, наполнению дисциплины, распределению и количеству занятий, отношению со стороны сотрудников деканата. Участники опроса подчеркивают, что усилению интереса к высшему образованию могут способствовать повышение уровня преподавания и совершенствование содержательной части учебных программ. При этом около 75% студентов полагают, что не задействуют в процессе учебы весь свой интеллектуальный потенциал. Почти 10% опрошенных уверены в том, что могли бы учиться лучше, а приблизительно 12% респондентов считают свои академические достижения весьма значительными [20].

Следовательно, для учащихся имеет значение адаптационный процесс. Актуальность вопросов, связанных с интеграцией зарубежных студентов в среду российского высшего образования, зависит от уровня подготовки специалистов. Интенсивное и продуктивное приспособление к новым условиям позволяет принимать активное участие в учебно-воспитательном процессе и благоприятствует успешной подготовке в рамках специальности.

По данным Американского института социологических исследований, вьетнамцы отличаются 10 основными качествами: 1) трудолюбие; 2) интеллектуальность, креативность, отсутствие долгосрочного и проективного мышления; 3) умелость, но невыдержанность (мало внимания уделяется окончательному совершенству результатов); 4) практичность; 5) любознательность, находчивость; 6) гостеприим-

ство; 7) экономичность; 8) солидарность, но только в трудных ситуациях, а в лучших и более спокойных жизненных условиях это качество появляется редко; 9) миролюбие; 10) коллективизм, но иногда не хватает сплоченности для мобилизации всех сил .

Применительно к социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе, согласно мнению Нгуен Тхи Хонг Бах Лиен, студенты первого курса, прибывшие из Вьетнама, встречаются с большим количеством адаптационных проблем, в частности, в области приспособления к климатическим особенностям, языковым трудностям (на уровне фразеологии, сленга) и культурной специфике (например, понимание аллюзий и юмора). В то же время исследователь подчеркивает важнейшую роль помощи и поддержки со стороны национальных сообществ, землячеств. Кроме того, значимыми индивидуальными свойствами, упрощающими процесс СПА к непривычному культурному контексту, вьетнамский ученый считает работоспособность, целеустремленность и тактичность [83].

Нгуен Тхи Чам Ань [84] осуществила сопоставительный анализ особенностей характера в исследуемых группах. В ходе исследования был проведен тест, определяющий уровень готовности к выполнению профессиональных задач, удовлетворенность выбором специальности, отношение к другим людям, а также динамику развития жизненных ценностей и восприятие своего будущего пути в образовательной сфере. Полученные результаты говорят о культурном и социальном расхождении, которое существует между студентами из России и Вьетнама, получающими психологическое образование. Также было выявлено, что результативность и комфортность процесса приспособления индивида к среде вуза во многом детерминированы целями, функциями, главными структурными составляющими учебно-воспитательного процесса, психологическим климатом, сформировавшимся в институте или университете, а также областью влияния. Учащиеся из России относят к значимым условиям индивидуальной аккомодации повышение уровня эмоциональной стабильности (прежде всего за счет снижения тревожности), интенсификацию межличностных контактов и проявление эмпатии; студенты из Вьетнама – совершенствование навыков общения и эмоционального реагирования, а также умение поддерживать и углублять уже сформированные отношения.

То Ти Зиеу Туи и Н.Н. Лепхин [69] предприняли попытку установить корреляцию между психологическими характеристиками и уровнем культурно-социальной адаптивности. Были сопоставлены три группы учащихся, которые являются этническими вьетнамцами:

те, чье детство прошло в России, те, кто прибыл в нашу страну в сознательном возрасте (для обучения в вузе), и те, кто переселился в США. Выяснилось, что представители первой группы продуктивнее коммуницируют с иными культурами и при этом демонстрируют более устойчивую духовную связь с членами собственных семей. Значит, они успешнее приспосабливаются к новой среде и, в целом, чувствуют себя лучше, чем представители двух других групп. Кроме того, получив достаточно полную информацию об ожидающих их через несколько лет профессиональных обязанностях, они, как правило, смотрят в будущее с оптимизмом и спокойствием, не вполне свойственным вьетнамцам, которые родились и выросли в другом национально-культурном контексте.

Чтобы исследовать воздействие разных факторов на эффективность средовой интеграции вьетнамских и китайских студентов, Чан Тхи Хыонг и Т.Ф. Волкова [27] организовали опрос мнения учащихся. Было установлено, что такие факторы, как содействие и поддержка со стороны педагогов и администрации, доброжелательное и продуктивное взаимодействие с российскими сверстниками, успехи в учебе и достаточно высокий (выше среднего) уровень владения русским языком весьма положительно сказываются на адаптационном процессе. Также на его результативность оказывали существенное влияние такие моменты, как субъективно обусловленные отрицательные эмоции и специфика национальной кухни, однако их роль менее значительна. Учащиеся из других стран, которые прожили в России больше пяти лет, как правило, лучше приспосабливаются к особенностям нашей культуры.

Результаты сопоставления характеристик, присущих социокультурной аккомодации двух групп людей – утвержденных государством студентов, прибывших из Вьетнама, и детей лиц, прибывших в страну в качестве иммигрантов два поколения назад, отражены в работе Т. Т. З. Динь [39]. Было выяснено, что приспособление учащихся к новой среде благоприятствует совершенствованию ряда важных индивидуальных свойств: открытости, дисциплинированности и любознательности. Вопреки разным проблемам, связанным с недостаточным владением русским языком и трудностью его освоения, несоблюдением правил и непониманием сложных конвенций многонациональной российской культуры (прежде всего в начале обучения, на первом курсе), этническим вьетнамцам, которые родились и выучились в России, не приходится преодолевать культурно-социальные препятствия, обычно усложняющие адаптацию других иммигрантов. Помогают такие факторы, как развитые языковые навыки, участие во

внеучебной деятельности, хорошие отношения со сверстниками-россиянами.

Таким образом, социально-психологическая адаптация вьетнамских студентов в российских вузах представляет собой сложный процесс, на который влияет множество факторов. Эти факторы подразделяются на три категории: индивидуальные, социальные и культурные.

Личные факторы включают возраст, пол, личность, мотивацию и языковые навыки учащихся. Социальные факторы включают сети поддержки студентов, отношения с друзьями и преподавателями, а также участие во внеклассных мероприятиях. Учащиеся, которые имеют сильную сеть поддержки, позитивные отношения с другими и участвуют во внеклассных мероприятиях, как правило, лучше адаптируются к новой среде. Культурные факторы включают культурное происхождение, ценности и убеждения учащегося. Студенты, принадлежащие к культурам, близким к российской, обычно лучше адаптируются к новой среде. Однако даже учащиеся, принадлежащие к очень разным культурам, успешно адаптируются, если они непредвзяты, готовы узнавать о новой культуре и прилагают усилия для интеграции в новую среду.

Помимо этих общих факторов, существуют некоторые специфические проблемы, с которыми сталкиваются вьетнамские студенты при адаптации в российском вузе: вьетнамские студенты с трудом понимают и говорят по-русски, что затрудняет посещение лекций, участие в групповых дискуссиях и общение с друзьями; вьетнамская культура сильно отличается от российской культуры и студенты часто испытывают культурный шок при адаптации к новой среде, который проявляется по-разному, например, в чувстве тоски по дому, изоляции или растерянности из-за обычаев и обычаев местных магазинов; российская система образования более строгая, чем система образования Вьетнама и студентам трудно справляться с учебной нагрузкой, что приводит к ощущению стресса, беспокойства и даже депрессии.

Глава 2. Эмпирическое изучение социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

2.1. Организация, методы и методики исследования социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

С целью организации и проведения эмпирического исследования, выбора соответствующих методов и методик мы уточнили определение понятий «социально-психологическая адаптация», этапы и содержание социально-психологической адаптации студентов, особенности социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе, а также требования к валидности, надежности и дифференцированности методов психологического исследования.

В решении поставленных практических задач принимали участие 139 вьетнамских и российских студентов, которые учатся в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Возрастной состав респондентов составлял от 17 до 26 лет. Исследование проводилось с 2020 по 2023 года.

Для получения основной описательной статистики были использованы психодиагностические инструменты, которые были обработаны компьютерной программой IBM SPSS Statistics 22.

Для осуществления количественного анализа полученных результатов применялись различные математические методы обработки данных, включая кластерный анализ, корреляционный и факторный анализ, сравнительный анализ. Помимо этого, также использовались качественные методы анализа эмпирических данных, основанные на интерпретации статистических показателей.

Для получения объективных эмпирических данных был использован банк надежных и валидных методов, позволяющих определить психосоциальную подготовленность студентов. Для получения эмпирических данных в рамках исследования были использованы следующие методики психодиагностики:

1. Методика «Мотивация обучения в вузе», разработанная Т.И. Ильиной, направлена на изучение мотивационно-потребностной сферы студентов в трех аспектах: «Приобретение знаний» (интерес к получению знаний, любознательность), «Овладение профессией» (желание освоить профессиональные знания и развить важные профессиональные навыки) и «Получение диплома» (стремление по-

лучить диплом, даже при поверхностном овладении знаниями, и желание найти альтернативные пути при сдаче экзаменов и зачетов). Эти шкалы позволяют выяснить, какие мотивы двигают студентами, которые обучаются в вузе, и как они относятся к процессу обучения и своей будущей профессиональной деятельности.

2. Методика оценки психологической атмосферы в вузе, разработанная А. Ф. Фидлером и адаптированная Ю. Л. Ханиным. Эта методика предназначена для описания психологической атмосферы, сложившейся в группе. В основе лежит метод семантического дифференциала. В таблице представлены противоположные по смыслу пары слов, которые характеризуют атмосферу в коллективе. В ответе на бланке ставится знак (х), указывающий, насколько выражен данный признак в коллективе. Чем ближе знак (х) к правому или левому слову в каждой паре, тем более выражен данный признак. Столбец под номером 1 отражает крайнюю выраженность положительного признака, а столбец под номером 8 – крайнюю выраженность отрицательного признака, указанного в паре.

3. Методика «Диагностика межличностных отношений», разработанная Т. Лири, представляет основные социальные ориентации в виде условной схемы в форме круга, разделенного на несколько секторов. В данной схеме четыре основные ориентации – дружелюбие-враждебность (агрессивность) и доминирование-подчинение – отображены на вертикальной и горизонтальной осях. Эти 4 сектора дополнительно разделены на 8, которые соответствуют более конкретным типам отношений. Кроме того, круг может быть разделен на 16 секторов, однако в большинстве случаев используются октанты, ориентированные относительно двух основных осей. Эта методика позволяет оценить тип межличностных отношений, которые проявляют респонденты, и определить их основные характеристики в социальном контексте.

Схема Т. Лири, используемая в методике «Диагностика межличностных отношений», основана на предположении, что чем ближе результаты респондента к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь двух переменных – дружелюбие-враждебность (агрессивность) и доминирование-подчинение. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминирует либо горизонтальная (дружелюбие-враждебность), либо вертикальная (доминирование-подчинение) ось. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения. Чем ближе показатели к центру, тем более адаптивно и уравновешенно интерперсональное поведение респондента, а чем ближе к краю

окружности – тем более экстремальным и неприспособленным является его поведение.

Методика включает в себя 128 оценочных высказываний, которые классифицируются на 8 типов: «Авторитарный», «Эгоистичный», «Агрессивный», «Подозрительный», «Подчиняемый», «Зависимый», «Дружелюбный» и «Альтруистический». Каждый тип содержит по 16 высказываний, которые упорядочены по возрастающей интенсивности.

Методика структурирована таким образом, что суждения, направленные на определение каждого типа отношений, не идут последовательно, а группируются по 4 и повторяются через равные промежутки времени. При обработке полученных результатов подсчитывается количество высказываний, относящихся к каждому типу отношений.

4. В исследовании использовалась методика «Социально-психологической адаптированности личности (СПА)», которая представляет собой опросник, разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом. Этот опросник позволяет оценить уровень адаптивности или дезадаптированности личности в контексте межличностных отношений (шкала СПА, модифицированная А. К. Осницким).

Способность личности эффективно ориентироваться в социальных ситуациях, адекватно распознавать индивидуальные черты и эмоциональные состояния окружающих, принимать реалистичные решения и успешно осуществлять их во время взаимодействия, является основополагающим фактором для достижения социально-психологической адаптации. Адаптация предполагает соответствие между целями и ценностными ориентациями личности, достигнутыми результатами в ходе ее деятельности. Обычно намерения человека соответствуют его действиям, планы – их реализации, а мотивы действия – их итогам. Важно отметить, что неадаптивность может иметь как негативные, так и позитивные последствия. Противоречия между целями и результатами могут стать движущей силой активности, способствуя ее развитию и успешной реализации.

Участникам предлагалось оценить соответствие утверждений их собственному опыту, привычкам и образу жизни, выбрав одну из шести оценочных категорий и зафиксировав ее в специальной форме. Варианты оценки включали следующие значения от «1» до «6»: «1 – полностью не относится ко мне»; «2 – сомневаюсь, что это относится ко мне»; «3 – не решаюсь отнести это к себе»; «4 – похоже на меня, но не уверен(а)»; «5 – сильно похоже на меня»; «6 – точно соответствует мне».

Даны опросник позволяет получить результаты по 13 шкалам, включая адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, непринятие себя, принятие других, непринятие других, эмоциональный комфорт,

эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, внутренний контроль, доминирование, ведомость и эскапизм. В рамках исследования использовались следующие шкалы: «Адаптированность» (как общая шкала), «Самопринятие», «Принятие других», «Эмоциональный комфорт» (включая оптимизм и уравновешенность), «Интернальность», «Стремление к доминированию» и «Ожидание внутреннего контроля». Высказывания, содержащиеся в опроснике, касаются студентов, их образа жизни, переживаний, мыслей, привычек и стиля поведения, и необходимо связать их с их собственным жизненным опытом и активностями.

5. Авторская анкета «Взаимоотношения вьетнамских и российских студентов в процессе обучения» предложена с целью изучения взаимоотношений вьетнамских и российских студентов в процессе обучения. Путем проведения опроса выявлялись индивидуально-личностные особенности студентов и взаимоотношения вьетнамских и российских студентов в процессе обучения, которые способствовали или препятствовали успешности в адаптации. Анкета состоит из 18 вопросов, в ответе на которые респонденты выражали свои взгляды на жизнь, описывали свои переживания, мысли, привычки, стиль поведения и другое.

При исследованиях также применялись наблюдение, беседа с целью более глубокого изучения даны проблемы.

Комплекс взаимодополняющих методов и психодиагностических методик был направлен на обеспечение объективности и надежности результатов исследования.

2.2. Результаты сравнительного анализа мотивации обучения российских и вьетнамских студентов

Целью изучения особенностей мотивации обучения вьетнамских и российских студентов была использована методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной.

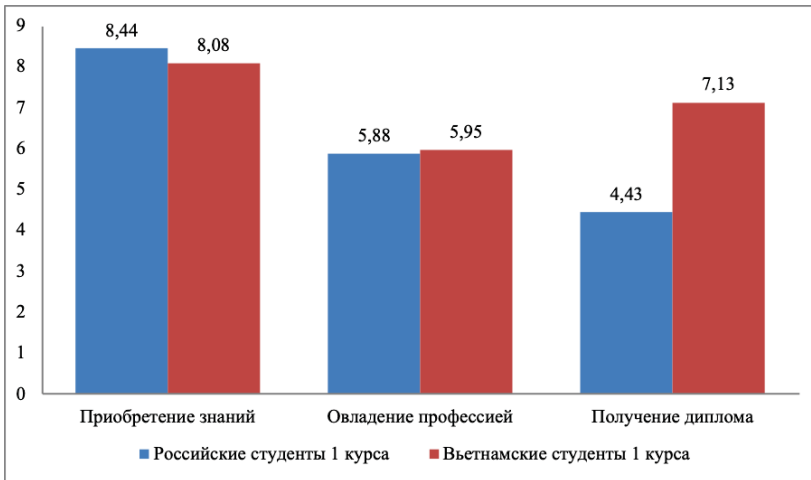
В структуре мотивации обучения в вузе средние и высокие притязания фиксируются у всей группы опрошенных студентов по трем шкалам: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома».

После сбора данных и обработки результатов по методике «Мотивация обучения в вузе» у российских и вьетнамских студентов первого курса были получены результаты, представленные в Таблице 2 и на Рисунке 1.

Таблица 2

Мотивация обучения российских и вьетнамских студентов (1-й курс)

<i>Интегральные показатели</i>	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Приобретение знаний	8,44	8,08	852	0,650
Овладение профессией	5,88	5,95	864	0,727
Получение диплома	4,43	7,13	353	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$</i>				

*Рисунок 1. Мотивация обучения российских и вьетнамских студентов (1-й курс)*

Мотивация к приобретению знаний у российских студентов составила 8,44 балла и у вьетнамских студентов – 8,08 балла. Это говорит о том, что обе группы студентов осознают роль и значимость приобретения знаний в процессе обучения. Знания помогают студентам освоить учебный материал, достичь высоких результатов и подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Мотивация к получению знаний является одной из важнейших мотиваций учащихся.

При сравнении между российскими и вьетнамскими студентами не обнаруживается существенной разницы в этой учебной мотивации. Однако, хотелось бы отметить, что у российских студентов стремление к знаниям выше, чем у вьетнамских студентов (8,44 балла и 8,08 балла). Это свидетельствует о том, что российские студенты в боль-

шей степени нацелены на получение знаний в процессе обучения по сравнению с вьетнамскими студентами.

По шкале «Овладение профессией» мотивация российских студентов достигла 5,88 баллов, вьетнамских – 5,95 баллов. Эта мотивация к обучению имеет средний балл. Это связано с тем, что осознание важности профессионального мастерства формируется на последующих этапах профессионального обучения.

По данной шкале между российскими и вьетнамскими студентами нет существенных различий, разница составляет всего 0,07 балла. Это показывает, что обе группы студентов одинаковы в стремлении к овладению профессий.

Однако заметно, что вьетнамские студенты проявляют больший интерес к профессиональному продвижению, чем их российские коллеги. Это отражается в их оценке (5,95 балла), в то время как российские студенты получают лишь 5,88 балла. Эта разница в интересе может свидетельствовать о различиях в мотивации и уровне амбиций между двумя группами студентов. Экономическая ситуация в стране может повлиять на мотивацию студентов к освоению профессией. Вьетнамские студенты сталкиваются с более ограниченными возможностями трудоустройства и получения дохода, что может побудить их уделять больше внимания к овладению профессий с целью быстрого трудоустройства.

Мотивация к получению диплома между вьетнамскими студентами и российскими студентами статистически значима ($p < 0,01$) (российские студенты – 4,43 балла, вьетнамские студенты – 7,13 балла). У вьетнамских студентов мотивация получения диплома выше, чем у российских студентов.

Причина такой разницы в мотивации может быть связана с несколькими факторами: во-первых, вьетнамские студенты, получающие стипендии для обучения за границей, осознают ценность возможности получения российского диплома, они могут чувствовать себя более мотивированными, чтобы максимально эффективно использовать свое образование в России и добиться высоких результатов; во-вторых, вьетнамская культура ценит образование и поощряет высокие академические достижения; в-третьих, получение стипендий двух стран может повлиять на мотивацию вьетнамских студентов к обучению, они чувствуют большую ответственность перед своей страной в возможности получения российского образования. Это стимулирует их к получению российского диплома. Кроме того, условием получения вьетнамскими студентами стипендии своей страны является успешность их обучения в России, и в завершении университетской программы полу-

чение диплома о высшем образовании, в противном случае вся полученная сумма будет возвращена вьетнамскому государству и направлена на нужды вьетнамского народа. Получение высшего образования за рубежом (в России) гарантирует быстрее и престижное трудоустройство во Вьетнаме, тогда как для российского студента важно получить знания и диплом узнаваемого (престижного) в вузе.

Вьетнамская культура ценит образование и знания. Образование часто рассматривается как средство достижения личного и профессионального развития, а также улучшения будущих перспектив. Вьетнамские студенты осознают ценность знаний и заинтересованы в их приобретении. Кроме того, получение государственной стипендии для обучения за рубежом также является привилегией и признанием потенциала и академических достижений студента. Это мотивирует вьетнамских студентов вносить свой вклад и стремиться к высоким результатам, чтобы подтвердить доверие, которое им оказано государством. Поэтому вьетнамские студенты заинтересованы в получении знаний во время обучения в российском университете.

Мотивированность студентов на приобретение на получение знаний и получение престижного в России диплома способствует быстрее социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.

Недостаточное понимание русской речи в начале обучения создает препятствия для вьетнамских студентов в вузе. Вьетнамские студенты испытывают трудности с пониманием и использованием русского языка в учебной среде. Это требует дополнительных усилий и времени для изучения языка и преодоления языковых барьеров. Кроме того, адаптация к новой жизни в другой стране сложна и требует времени и энергии. В связи с этим в первую очередь вьетнамские студенты стремятся преодолеть языковой барьер. По мере того, как вьетнамские студенты овладевают русским языком, усвоение профессиональных знаний проходит легче. Они становятся более уверенными и вовлеченными в образовательный процесс, их интерес к овладению профессией возрастает.

Таким образом, у вьетнамских и российских студентов первого курса наблюдается высокая осведомленность о важности обучения и мотивации обучения. Однако их мотивы имеют некоторые различия. Вьетнамские студенты более мотивированы на получение диплома, ценят ценность российского высшего образования и хотят после окончания учебы получить хорошую работу. Российские студенты более мотивированы на получение знаний, они ориентированы на личностное развитие и развитие профессиональных навыков.

2.3. Результаты изучения психологической атмосферы в вузе

Одним из важных факторов социально-психологической адаптации в процессе обучения студентов в целом является психологическая атмосфера в вузе. Цель изучения групповой психологической атмосферы российских и вьетнамских студентов первого курса по методике А. Ф. Фидлера «Методика оценки психологической атмосферы в вузах». Студенты были опрошены и оценены по нескольким биполярным шкалам: дружелюбие – враждебность, согласие – несогласие, удовлетворенность – неудовлетворенность, продуктивность – непродуктивность, теплота – холодность, сотрудничество – несогласованность, взаимная поддержка – недоброжелательность, увлеченность – равнодушие, занимательность – скука, успешность – безуспешность. Каждая шкала представляет собой противоположные полюса, между которыми участники выбирают наиболее соответствующую оценку.

Суммарный показатель опросника может варьироваться от 1 до 8 баллов. Более низкий балл указывает на более благоприятную психологическую атмосферу в группе. Другими словами, чем ниже суммарный показатель, тем более положительная и поддерживающая атмосфера в группе.

Разница между российскими и вьетнамскими студентами первого курса по уровню групповой психологической атмосферы представлена в Таблице 3 и на Рисунке 2.

Таблица 3

Психологическая атмосфера в российском вузе (1-й курс)

	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Дружелюбие	2,10	3,14	491,5	0,001*
Согласие	3,12	3,12	895,5	0,946
Удовлетворенность	3,05	3,35	807,5	0,391
Продуктивность	3,38	4,12	691	0,052
Теплота	2,40	3,05	669	0,035*
Сотрудничество	2,29	5,23	213	0,001*
Взаимная поддержка	5,29	6,23	594	0,006*
Увлеченность	4,26	6,19	263	0,001*
Занимательность	5,17	5,33	867	0,748
Успешность	2,19	4,28	300	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

Наиболее сдерживающим фактором для российских и вьетнамских студентов является «Взаимная поддержка», как российские (5,29 балла), так и вьетнамские (6,23 балла) студенты недооценивают готовность к поддержке и взаимопомощи между членами группы, однако вьетнамские студенты испытывают больше трудностей, чем российские студенты ($p < 0,05$). Вероятно, это объясняется недостаточным пониманием друг друга, различиями в культуре и языке, что приводит к ощущению отсутствия поддержки со стороны как российских, так и вьетнамских студентов.

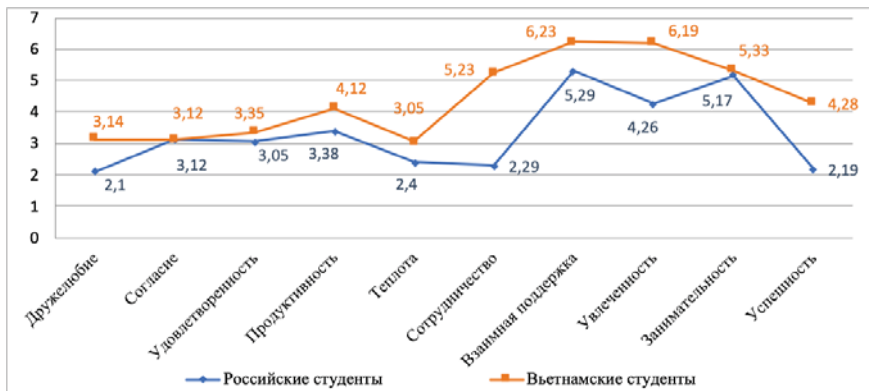


Рисунок 2. Психологическая атмосфера в российском вузе (1-й курс)

Культурные и языковые различия играют фундаментальную роль в формировании восприятия студентами поддержки со стороны сверстников. Различные культурные аспекты, включая стили общения, социальные нормы и ожидания относительно группового взаимодействия, оказывают значительное влияние на восприятие и выражение взаимной поддержки. Кроме того, языковые барьеры создают препятствия для эффективного общения и понимания, негативно влияя на чувство поддержки учащихся.

Взаимодействие между людьми разного культурного и языкового происхождения может создавать проблемы для эффективного общения и сотрудничества. Языковые различия могут способствовать недопониманию и отсутствию ясности в общении. Когда люди не могут точно выразить свои мысли и идеи из-за языкового барьера, существует риск непонимания и отсутствия поддержки.

Кроме того, культурные нюансы могут влиять на восприятие поддержки. В разных культурах существуют разные представления о том, как выглядит взаимная поддержка и как ее выражать. Это созда-

ет разногласия и непонимание среди учащихся, что может привести к снижению чувства поддержки и плохой группой.

Шкала «дружелюбие» получила высшую оценку у российских студентов (2,1 балла). Эти данные показывают, что студенты обращают внимание на уровень дружелюбия, поддержки и понимания. Они чувствуют уважение, ценность и поддержку со стороны своих друзей. Кроме того, студенты описывают среду обучения как позитивную и открытую атмосферу. Вьетнамские студенты с баллом 3,14 также оценили это как благоприятный фактор для психологической атмосферы в вузе.

Эти результаты показывают положительные отношения между студентами. Они также подчеркнули важность дружелюбия и взаимодействия в учебной среде. Такая атмосфера способствует комфорту, обмену идеями и совершенствованию учебного процесса.

Имеется разница между российскими и вьетнамскими студентами в оценке уровня дружелюбия в группе ($p < 0,05$). Российские студенты имеют преимущество обучения на родном языке, что облегчает интеграцию и обмен информацией с друзьями и преподавателями. Вьетнамская культура всегда отличается открытостью и дружелюбием, а вьетнамские студенты также получают поддержку со стороны преподавателей и друзей.

По шкале «согласен» наивысшую оценку набрали вьетнамские студенты (3,12 балла), российские студенты также набрали по этой шкале 3,12 балла. Это показывает сходство в уровне согласия между студентами. Студенты чувствуют, что их мнения и идеи уважают, что способствует взаимопониманию.

Результаты показывают, что российские и вьетнамские студенты чувствуют, что их мнение учитывается и ценится в учебной среде. Это способствует созданию атмосферы открытости и сотрудничества, в которой студенты и преподаватели взаимодействуют, обмениваются идеями и работают над достижением общих целей. Такой подход повышает эффективность общения, поощряет активное участие и развивает критическое мышление у студентов. Когда студенты свободно выражают свое мнение и активно участвуют в дискуссиях, это улучшает их учебный опыт и способствует более глубокому взаимодействию с другими студентами в вузе.

Результаты показали, что вьетнамские студенты набрали более низкие баллы по «продуктивности» (4,12 балла), чем российские студенты (3,38 балла). Российские студенты отметили, что их группы работали относительно эффективно и достигли поставленных целей. Однако вьетнамские студенты выразили мнение, что они не достигли

желаемых результатов по сравнению с российскими студентами. Причина в том, что вьетнамские студенты только что перешли с подготовительного курса на первый курс, и их знание русского языка еще неполное, поэтому им сложно понять все вопросы, которые задает преподаватель, и в то же время ограничивать их возможности студенты впитывают возможность делиться знаниями с другими студентами.

Анализ результатов показывает, что имеется статистически значимая разница ($p < 0,05$) в оценках российских студентов (2,4 балла) и вьетнамских студентов (3,05 балла) по шкале «теплота». Российские студенты выше, чем вьетнамские студенты, оценивают дружелюбие, коммуникабельность и эмоциональную поддержку со стороны преподавателей и других учащихся.

Вьетнамские студенты демонстрируют дружелюбие и теплоту в общении, например, часто улыбаются, отражая азиатскую культуру. Однако они чувствовали, что со стороны российских студентов не хватает явного проявления энтузиазма. Эта черта связана с культурными различиями в эмоциональном выражении и восприятии межличностных отношений.

С другой стороны, российские студенты проявляли интерес и заботу к вьетнамским студентам, но мимика, в том числе улыбка, встречалась реже, чем у вьетнамских студентов. Поэтому вьетнамские студенты могут воспринимать это как недостаток тепла. Несмотря на различия в способах выражения тепла, и российские, и вьетнамские студенты могут чувствовать взаимное признание, уважение и понимание в учебной среде, хотя эти чувства выражаются в разных формах.

Анализ результатов показывает статистически значимую разницу в оценках российских и вьетнамских студентов по шкале «сотрудничество» ($p < 0,05$). Российские студенты (2,29 балла) показали более высокий уровень сотрудничества и групповой сплоченности, чем вьетнамские студенты. Вьетнамские студенты (5,23 балла) испытывают трудности с работой в группах и координацией действий с другими студентами. Недостаточное владение русским языком является барьером для эффективного сотрудничества вьетнамских студентов в учебной среде, приводя к неполноте общения и затруднениям в достижении консенсуса и консенсуса при выполнении групповых заданий.

По шкале «увлеченность» российские студенты получили средний балл 4,26, вьетнамские студенты набрали значительно выше – 6,19 балла ($p < 0,05$). Эти результаты показывают, что российские студенты демонстрируют средний уровень интереса и приверженно-

сти учебной деятельности. У них есть интерес к обучению, но он недостаточно силен, чтобы считаться очень мотивированными. С другой стороны, вьетнамские студенты демонстрируют низкий уровень интереса к обучению. Особенно это проявляется на первом году обучения в университете, когда студенты знакомятся с новыми методами обучения и приобретают новые знания. Для вьетнамских студентов учеба является испытанием и вызывает некоторые трудности, которые влияют на их интерес к обучению.

По шкале «занимательность» российские студенты набрали 5,17 балла, вьетнамские – 5,23 балла. Эта шкала показывает, что в среднем российские и вьетнамские студенты оценивают обучение как интересное и увлекательное. Студентам потребуется некоторое время, чтобы адаптироваться к новой университетской среде и методам обучения. Начиная учебу, студенты сталкиваются с новыми требованиями и ожиданиями, и им нужно некоторое время, чтобы привыкнуть к новой среде обучения и освоиться с ней. Это оказывает определенное влияние на первоначальную оценку студентами привлекательности первого года обучения в вузе.

Между российскими и вьетнамскими студентами существует существенная разница по уровню «успеха». Российские студенты набрали 2,19 балла, вьетнамские студенты набрали на 4,28 балла выше ($p < 0,05$). На первом году обучения в университете российские студенты ставят перед собой множество ожиданий и целей на будущее, благодаря чему они оценивают уровень своих успехов и достижения своих целей обучения выше, чем вьетнамские студенты. Вьетнамские студенты не чувствуют себя особенно успешными и не чувствуют, что достигли своих целей обучения, потому что в первый год они перегружены недостатком хороших знаний русского языка, а также совершенно новым методом обучения.

Таким образом, российские и вьетнамские первокурсники оценивают среду обучения как положительную и дружелюбную. Однако между российскими студентами и вьетнамскими студентами существуют различия во многих аспектах. Российские и вьетнамские студенты недооценили возможность получить поддержку и помощь от членов группы, но вьетнамские студенты столкнулись с большими трудностями, чем российские студенты. Это связано с отсутствием взаимопонимания, культурными и языковыми различиями, из-за которых вьетнамские студенты чувствуют недостаток поддержки.

2.4. Результаты изучения межличностных отношений в российском вузе

С целью определения типа межличностных отношений между российскими и вьетнамскими студентами была использована методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, состоящая из 128 пунктов, которая дает возможность изучить представления испытуемых о себе, изучить развитие отношений в вузе. Перечень октантов включает в себя следующие шкалы опросника: I – авторитарность, II – эгоистичность, III – агрессивность, IV – подозрительность, V – подчиняемость, VI – зависимость, VII – дружелюбность, VIII – альтруизм. При изучении межличностных отношений чаще всего выделяются два фактора, основанные на соотношении указанных октантов: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность.

Рассмотрим среднее значение диагностических личностных отношений российских и вьетнамских студентов первого курса с использованием U-критерия Манна – Уитни (Рисунок 3 и Таблица 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ межличностных отношений российских и вьетнамских студентов (1-й курс)

Октанты	Российские студенты	Вьетнамские студенты	U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости, p
Авторитарный	7,21	8,07	732,5	0,132
Эгоистичный	8,19	9,02	705	0,079
Агрессивный	7,83	8,14	843	0,595
Подозрительный	5,57	8,86	420,5	0,001*
Подчиняемый	6,76	5,35	658,5	0,031*
Зависимый	7,71	13,09	161	0,001*
Дружелюбный	9,19	8,56	832,5	0,533
Альтруистический	8,07	6,95	719	0,104
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

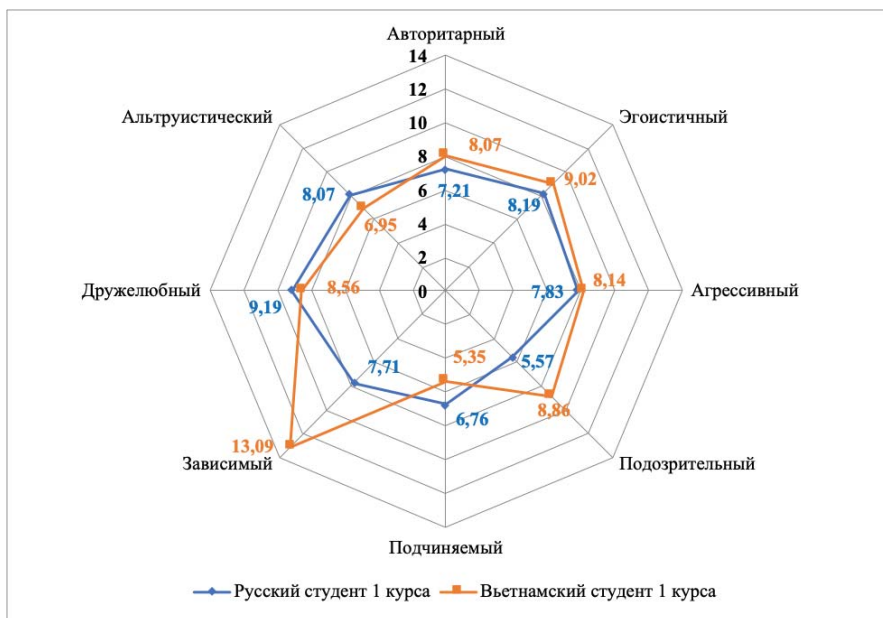


Рисунок 3. Межличностные отношения российских и вьетнамских студентов (1-й курс)

По октантам «авторитарный» российские студенты с результатом 7,21 балла и вьетнамские студенты с результатом 8,07 балла достигли среднего уровня. Это указывает на то, что российские и вьетнамские студенты находятся в средней зоне по настойчивости, решительности и лидерским качествам, которые демонстрируют ответившие студенты.

Авторитарная октава отражает склонность человека осуществлять власть и контроль над другими, а также доминировать в межличностных отношениях. Кроме того, результаты показывают, что российские студенты и вьетнамские студенты обладают этими личностными качествами, которые могут отражать их лидерские и управленческие способности.

Среднее значение октав «эгоистичный» (российские студенты – 8,19 балла, вьетнамские студенты – 9,02 балла) и «агрессивный» (российские студенты – 7,83 балла, вьетнамские студенты – 8,14 балла) показывает отсутствие враждебности к другим, обладает энергичностью и в то же время сосредоточен на себе и своих потребностях.

Средний балл по шкале октантам «эгоистичность» у вьетнамских студентов (9,02 балла) на 0,83 балла выше, чем у российских студентов (8,19 балла), что свидетельствует о склонности к сосредоточенности на себе и своих потребностях. Личные потребности у вьетнамских

студентов сравнительно сильнее. С другой стороны, оценки обеих групп были умеренными, что указывает на баланс между личными интересами и заботой о других.

Аналогично, средний балл по октантам «агрессивности» российских студентов (7,83 балла) и вьетнамских студентов (8,14 балла) показывает умеренный уровень агрессии. Это показывает, что российские и вьетнамские студенты обладают определенным уровнем напористости и энергии в общении, хотя и не проявляют высокого уровня враждебности или антагонизма по отношению к другим студентам. Однако вьетнамские студенты, будучи ориентированными на результат, качество жизни и обучение в другой стране, проявляют повышенную чувствительность к происходящему вокруг. Они склонны к переживаниям, ощущению нестабильности и затронутости своих личных интересов. В то же время переход из активного состояния в пассивное в некоторых неожиданных ситуациях доставляет им дискомфорт и чувство потери самостоятельности, что порой приводит к проявлению большей агрессивности, чем у российских студентов.

Отмечается разница в октаве «подозрительный» показывают, что российские студенты имеют более низкий уровень подозрительности (5,57 балла), чем вьетнамские студенты (8,86 балла) при уровне значимости $p < 0,05$. В этом проявляется разница в критике и сомнениях между российскими студентами и вьетнамскими студентами по отношению к окружающим социальным явлениям и людям.

Более низкий уровень подозрительности российских студентов свидетельствует о более доверительном отношении к окружающим людям и социальным ситуациям. Они готовы доверять и принимать информацию с меньшими сомнениями, чем вьетнамские студенты. С другой стороны, более высокий уровень подозрительности вьетнамских студентов указывает на более осторожный подход и меньшее доверие к другим студентам.

Результаты показывают разницу в уровне «подчиняемый» октавы между российскими и вьетнамскими студентами с уровнем значимости $p < 0,05$ балла. У российских студентов средний балл составляет 6,76, а у вьетнамских студентов – 5,35. В этом проявляется разница в самостоятельности, самодисциплине, стремлении к саморегуляции и самостоятельности российских и вьетнамских студентов.

Более высокий уровень «подчиняемый» российских студентов отражает их более сильное стремление к независимости и самодисциплине. Они охотнее подчиняются правилам и ограничениям, демонстрируя самостоятельность и независимость в образовательной деятельности. В этом отражается их стремление достичь поставленных

целей и добиться успешной образовательной деятельности. С другой стороны, более низкий уровень «подчиняемый» вьетнамских студентов показывает, что их склонность к самостоятельности и самодисциплине менее очевидна. Они менее подчиняются правилам и ограничениям и испытывают трудности с саморегулированием и самоконтролем учебной деятельности. Этим объясняется тот факт, что при поступлении на первый курс университета знание русского языка по-прежнему ограничено, из-за чего вьетнамские студенты не до конца понимают школьные правила, что приводит к путанице. Неправильные запросы преподавателя или групповые занятия приводят к снижению уровня послушания по сравнению с российскими студентами.

Результаты показывают, что существует разница в «зависимых» октавах между вьетнамскими и российскими студентами со значимостью $p < 0,05$. Вьетнамские студенты набрали в среднем 13,09 балла, а российские студенты – в среднем 7,71 балла. Это показывает, что уровень зависимости вьетнамских студентов выше.

Более высокий уровень зависимости вьетнамских студентов отражает их склонность проявлять уважение к социальным нормам и ценностям, а также чувствовать потребность в поддержке и помощи со стороны других. Их отношения с окружающими характеризуются нежностью, дружелюбием и доверием, что способствует развитию доверительных отношений. С первых же дней обучения вьетнамские студенты сталкиваются с трудностями, обусловленными языковым барьером. Это негативно влияет на их коммуникацию, снижая мотивацию к учебе. Зависимость от других студентов, без помощи которых невозможно записать конспекты на лекциях или сформировать учебные группы, усугубляет проблему. Вьетнамским студентам также сложно завести друзей среди российских студентов. Меньший уровень зависимости российских студентов свидетельствует об их большей самостоятельности и самостоятельности. Российские студенты более инициативны в решении проблем и достижении целей.

По октанте «дружелюбие» видно, что российские и вьетнамские студенты имеют достаточно высокие результаты по этой шкале, средний балл российских студентов составляет 9,19 балла, вьетнамских студентов – 8,56 балла. Российские и вьетнамские студенты проявляют склонность к сотрудничеству, гибкости и компромиссу в решении проблем и конфликтных ситуаций. Они также стараются учитывать мнение других людей и соблюдают хорошие манеры при общении с другими. Это показывает, что российские и вьетнамские студенты демонстрируют теплые, дружелюбные и экстравертные личности. У них также есть страсть к творчеству, они всегда стремятся к достиже-

нию групповых целей и всегда готовы помочь другим. Они также считают себя центром внимания и жаждут признания и любви. Эти качества помогают им создавать хорошие отношения с окружающими людьми и вносить положительный вклад в учебную и рабочую среду.

Анализ результатов октанте «альтруизм» показывает, что и российские, и вьетнамские студенты достигли средних результатов. У российских студентов средний балл составляет 8,07, а у вьетнамских студентов – 6,95. Эти результаты свидетельствуют о том, что студенты продемонстрировали ответственное отношение к другим, чуткий, мягкий и добрый подход.

Российские и вьетнамские студенты также ко всему проявляют привязанность и проявляют внутреннюю утонченность, сопереживание и заботу. У них есть способность доставлять удовольствие и успокаивать других, а также проявлять заботу и понимание к другим. Эти качества способствуют позитивным отношениям с другими людьми и способствуют созданию позитивной учебной и рабочей среды.

По результатам исследования межличностных отношений и особенностей личности российских и вьетнамских студентов показано, что: российские и вьетнамские студенты имеют средние баллы по большинству показателей исследования, демонстрируя сбалансированность оценок; статистически значимые различия определены на уровнях «подозрительность», «подчиняемый», «зависимость», на которых вьетнамские студенты оказались более осторожными и независимыми; обеим группам свойственны дружелюбие, альтруизм, способность конструктивно взаимодействовать, способствующие успешной адаптации.

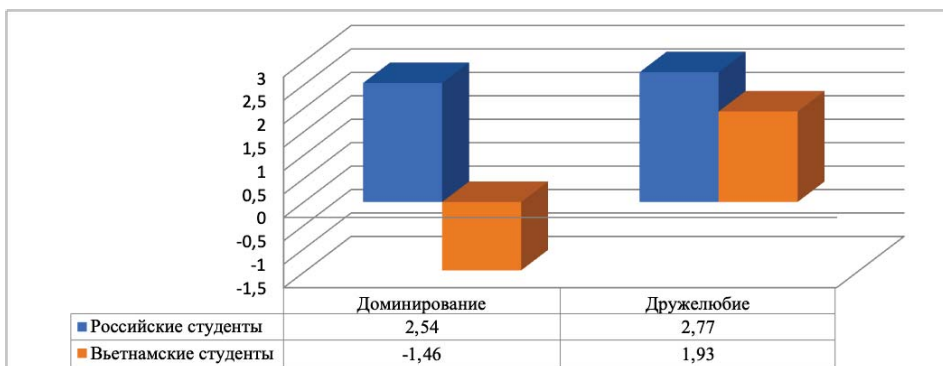


Рисунок 4. Доминирование и дружелюбие российских и вьетнамских студентов

Далее мы познакомимся с основным параметром факторам «Доминирование» и «Дружелюбие» российских и вьетнамских студентов первого курса (Рисунок 4).

Для изучения межличностных отношений российских и вьетнамских студентов первого курса были определены два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность (Рисунок 4).

По результатам исследования российские студенты отчетливо демонстрируют «доминирование» (2,54 балла) и «дружелюбие» (2,77 балла). Параметр «доминирование» указывает на стремление студента проявлять лидерские качества и контроль во взаимодействии с окружающими. Это потому, что они хотят играть активную и влиятельную роль в групповых задачах или взаимодействии с коллегами. Аспект дружелюбия показывает, что российские студенты также ценят установление дружеских отношений и отношений сотрудничества с другими людьми, что помогает им легче адаптироваться к университетской среде, общаться с другими студентами и выстраивать отношения, строить позитивные отношения.

Вьетнамские первого курса показали более высокий уровень дружелюбия (1,93 балла), чем более высокий уровень доминирования (-1,46). Отрицательное значение доминирования показывает, что вьетнамские студенты склонны к покорности и не проявляют стремления к лидерству и ответственности.

Вьетнамские студенты занимают меньше руководящих должностей и берут на себя меньше обязанностей, чем российские студенты. Поскольку вьетнамские студенты только что прибыли в новую страну, им нужно много времени, чтобы адаптироваться к новой жизни, стилю обучения, культуре и школе. Кроме того, они недостаточно хорошо говорят по-русски, поэтому им сложно занять лидерские позиции в группе.

Российские студенты первого курса продемонстрировали баланс между доминированием и дружелюбием, в то время как вьетнамские студенты, как правило, демонстрировали более высокий уровень дружелюбия и меньший доминирование. В целом эти результаты свидетельствуют о различиях в межличностных отношениях между российскими и вьетнамскими студентами.

Таким образом, российские и вьетнамские студенты имеют средний уровень по большинству показателей. Российские и вьетнамские студенты, как правило, дружелюбны, альтруистичны и способны к позитивному взаимодействию, что способствует успешной адаптации. Однако вьетнамские студенты более осторожны и независимы (более высокий уровень «подозрительности», «подчиняемый» и «зависимо-

сти)), чем российские студенты. Вьетнамские студенты, как правило, менее доминантны и реже участвуют в лидерской деятельности (уровень «доминирования» ниже, чем у российских студентов). Вьетнамские студенты испытывают трудности с общением и социальной и психологической адаптацией к новой среде из-за языковых ограничений. Российские студенты демонстрируют баланс между доминированием и дружелюбием (высокий уровень «доминирования» и «дружелюбия»). Российские студенты, как правило, более склонны к лидерству и готовы взять на себя больше ответственности, чем вьетнамские студенты. Это способствует их более успешной психосоциальной адаптации к условиям обучения в вузе.

2.5. Сравнительная характера анкетирования вьетнамских и российских студентов

С целью изучения мотивации вьетнамских студентов, комфортной образовательной среды российского вуза и межличностных отношений студентов среди российских и вьетнамских студентов был распространен опрос.

В первом вопросе вьетнамским студентам-первокурсникам: «Изучали ли вы русский язык во Вьетнаме до приезда учиться в Россию?», 72% студентов ответили «нет», 28% студентов ответили «да» (Рисунок 5).

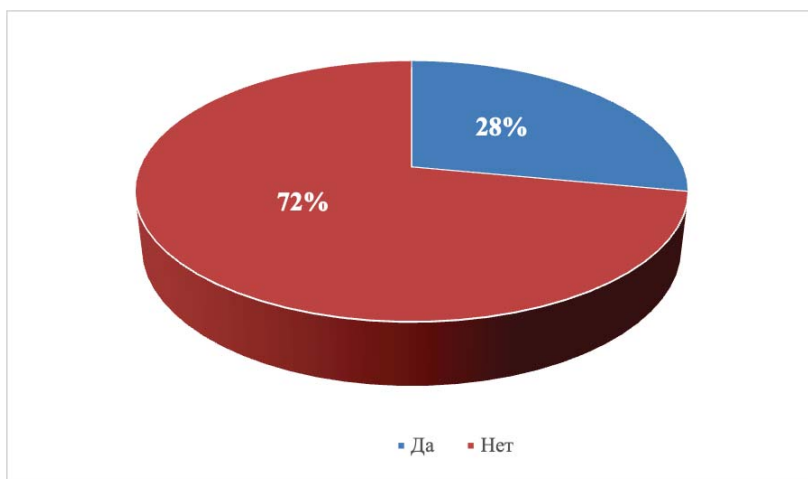


Рисунок 5. Изучали ли вы русский язык во Вьетнаме

Недостаточная подготовка по русскому языку создает множество препятствий для вьетнамских студентов. Для студентов, которые недостаточно говорят по-русски для базового общения, интеграция и адаптация к русской учебной среде становится намного сложнее. Ежедневное общение и понимание специализированных терминов на русском языке являются непростой задачей для вьетнамских студентов. Изучение русского языка на первом курсе перед началом первого курса поможет учащимся познакомиться с языком, улучшить коммуникативные навыки и понять ключевые специальные термины. Однако подготовительная программа по русскому языку сложно обеспечить студентам прочную основу перед поступлением на первый курс университета.

На Рисунок 6 представлена информация об оценках российских и вьетнамских студентов о том, как они себя чувствуют в группе и вузе. Российские студенты чувствуют себя более комфортно, обучаясь в группе и вузе, чем вьетнамские студенты.

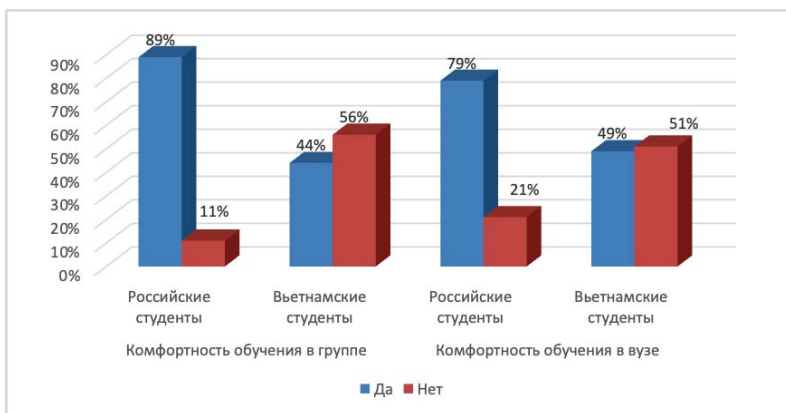


Рисунок 6. Комфортность обучения в группе и вузе (1-й курс)

Опрос о комфорте при обучении в группах показал, что 89% российских студентов чувствовали себя комфортно, а 11% – некомфортно. 44% вьетнамских студентов заявили, что чувствуют себя комфортно, а 56% студентов заявили, что чувствуют себя некомфортно. Исследование также показало, что российские и вьетнамские студенты сталкиваются с проблемами, связанными с новыми методами преподавания и средой обучения на первом году обучения. Однако вьетнамские студенты сталкиваются с большими трудностями, особенно из-за языкового барьера, который не позволяет им в полной мере вы-

ражать свои мысли и мнение преподавателям, друзьям, а также не может полностью понимать уроки на уроках.

Что касается комфорта в процессе обучения, то 79% российских студентов чувствуют себя комфортно, а 21% чувствуют себя некомфортно. Что касается вьетнамских студентов, 49% студентов заявили, что чувствуют себя комфортно, а 51% студентов заявили, что чувствуют себя некомфортно. Поступая на первый год обучения в колледже, студенты сталкиваются с большим количеством документов и работы, которая может быть утомительной и отнимать много времени. Это связано с необходимостью заполнения различных анкет, подачи документов, сдачи вступительных испытаний и других формальностей, сопровождающих квитанции. Российские и вьетнамские студенты испытывают разную степень стресса и усталости, поскольку этот процесс вызывает у них дискомфорт в университете. Особенно сложно приходится вьетнамским студентам, у которых ограничено владение русским языком в сферах общения, понимания прочитанного и устной речи. Это оказывает большее давление на вьетнамских студентов при заполнении документов, из-за чего они чувствуют себя некомфортно в вузе.

С целью изучения взаимоотношений между российскими и вьетнамскими студентами использовались два вопроса: «Благополучно или неблагополучно взаимоотношение у вас с одногруппниками?» и «Помогают ли в учебе вам вьетнамские/российские студенты?», результаты представлены на рисунке 7.

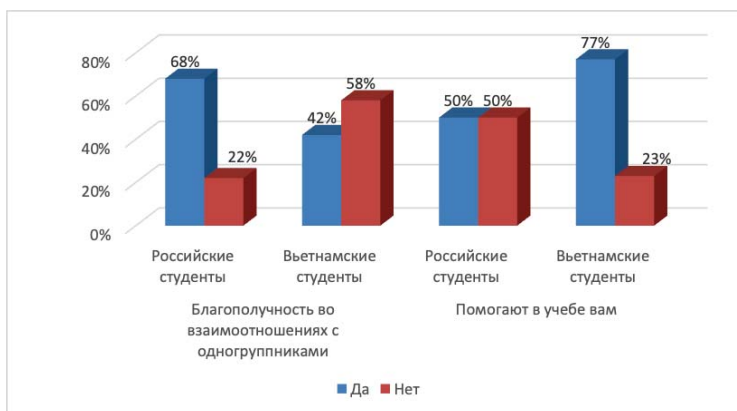


Рисунок 7. Взаимоотношений между российскими и вьетнамскими студентами (1-й курс)

На рисунке видно, что существует разница в восприятии отношений между российскими студентами и вьетнамскими студентами. Отвечая на вопрос «Благополучно или неблагоприятно взаимоотношение у вас с одноклассниками», 68% российских студентов ответили, что у них хорошие отношения, а 22% ответили, что нет.

Отвечая на этот вопрос, 42% вьетнамских студентов сказали, что у них хорошие отношения, а 58% – нет. При поступлении на первый курс российские студенты имеют более благоприятные условия, чем вьетнамские. Большинство российских студентов чувствуют хорошие отношения с группой, в то время как вьетнамские студенты этого не имеют. Вьетнамские студенты испытывают трудности с налаживанием отношений с группой. Знание русского языка у вьетнамских студентов на первом курсе недостаточно для того, чтобы они могли общаться, заводить друзей и общаться с группой, что создает пропасть между студентами.

Ответьте на вопрос «Помогают ли вам в учебе вьетнамские/российские студенты?» 50% российских студентов думают «да», а 50% – «нет». Вьетнамские студенты имеют ограниченные возможности общения на русском языке, поэтому им трудно передавать информацию во время групповых занятий или работы с русскими студентами. Это заставляет российских студентов чувствовать, что вьетнамские студенты не оказывают особой поддержки во время учебы. Напротив, 77% вьетнамских студентов заявили, что получили помощь от российских студентов, и только 23% заявили, что не получили поддержки от российских студентов. Вьетнамские студенты выразили признательность российским студентам за помощь и преданность их учебе. Российские студенты оказывают точную и полезную поддержку, помогая вьетнамским студентам быстро адаптироваться к новой среде обучения. Это создает положительное впечатление, заставляющее вьетнамских студентов ценить помощь со стороны российских студентов.

С целью исследования, участвуют ли российские и вьетнамские студенты во внеклассных активностях вместе, мы использовали вопрос «Совместные мероприятия (в обучении и во внеклассной деятельности)», полученные результаты представлены на Рисунке 8).

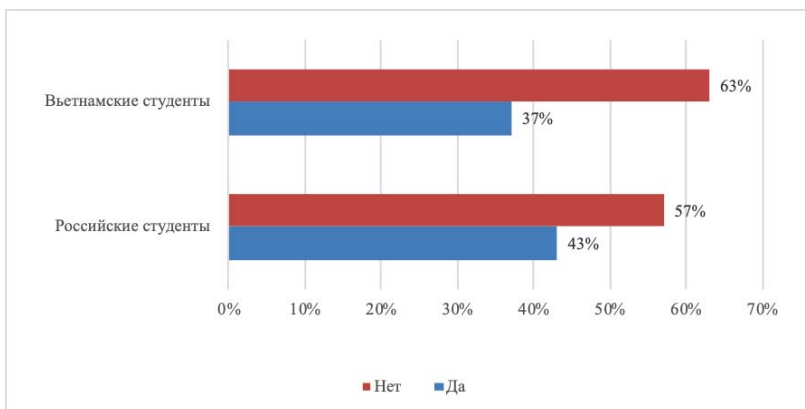


Рисунок 8. Совместные мероприятия (в обучении и во внеклассной деятельности) (1-й курс)

На рисунке видно, что большинство российских и вьетнамских студентов не участвуют во внеклассных мероприятиях вместе. Российские студенты ответили, что 57% из них не участвовали во внеклассных мероприятиях с вьетнамскими студентами, а 43% ответили, что участвуют. Среди вьетнамских студентов 63% ответили, что не участвуют во внеклассных мероприятиях с российскими студентами, а 37% ответили, что участвуют. Студентам-первокурсникам вузов, будь то россиянам или вьетнамцам, зачастую приходится адаптироваться к новой среде обучения, привыкать к новым правилам и привычкам. Это затрудняет и несколько смущает участие во внеклассных мероприятиях. Студенты-первокурсники не до конца понимают смысл и пользу участия во внеклассной деятельности. Они до сих пор не осознают, что внеклассные занятия могут помочь им развить мягкие навыки, расширить социальные сети и создать возможности для изучения новой культуры и языка. Кроме того, культурные и языковые различия между российскими и вьетнамскими студентами создают барьеры в общении и сближении во внеклассной деятельности. Студенты не чувствуют себя комфортно во взаимодействии и общении друг с другом.

В анкете студентам был задан вопрос: «Какие трудности вы сейчас испытываете в процессе обучения?» (Рисунок 9). В этом вопросе студенты имеют возможность выбрать несколько вариантов ответа.

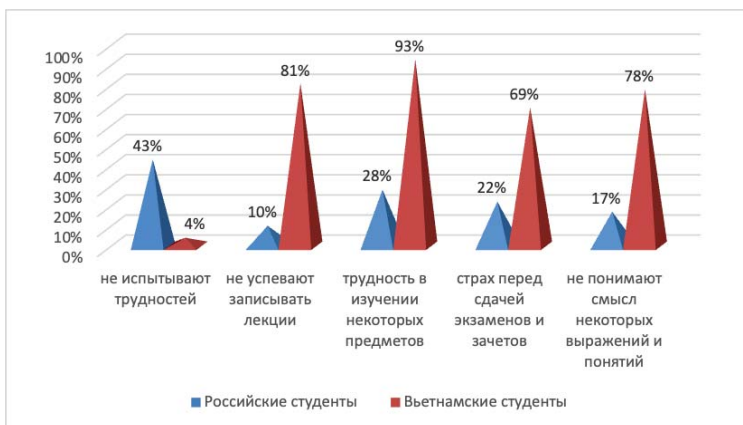


Рисунок 9. Трудности в процессе обучения (1-й курс)

Из этих данных видно, что российские и вьетнамские студенты сталкиваются с различными трудностями в процессе обучения. 4% вьетнамских студентов ответили, что у них нет никаких трудностей, в том числе 43% российских студентов не испытывали никаких трудностей в учебе.

81% вьетнамских студентов и 10% российских студентов не успевают записывать лекции. Большинство вьетнамских студентов испытывают трудности с конспектированием лекций из-за незнания русского языка при поступлении на первый курс университета. Студентам трудно понимать преподавателя и следить за лекционным материалом, что затрудняет конспектирование. Чтобы решить эту проблему, вьетнамским студентам приходится полагаться на то, что другие ученики одалживают тетради и делают заметки во время занятий. Российские студенты тоже борются с этой проблемой, но в меньшей степени, поскольку учатся на родном языке.

Трудности в изучении некоторых предметов: 93% вьетнамских студентов и 28% российских студентов заявили, что испытывают трудности. Русский язык – сложный язык, и его изучение – непростая задача для вьетнамских студентов, особенно если вы не изучали русский язык во Вьетнаме и перед поступлением в университет у вас есть только год подготовки. Кроме того, методы обучения в университете также отличаются от методов обучения в средней школе. Это затрудняет адаптацию российских и вьетнамских студентов к новым методам обучения и различным требованиям к обучению.

69% вьетнамских студентов и 22% российских студентов боятся сдавать тесты. Высокие требования и ожидания, связанные с успеха-

ми на экзаменах и зачетах, давят на студентов и заставляют их бояться невыполнения этих требований. Перед каждым экзаменом или зачетом студенты не чувствуют себя полностью подготовленными и уверенными в своих знаниях и умениях, поэтому нервничают перед экзаменами и зачетами. Вьетнамские студенты, в частности, очень боятся провалить экзамены или тесты. Потому что, если в конце семестра вьетнамский студент не сдаст все экзамены и зачеты, не будет иметь транскрипт и не сможет подготовить отчет об учебе для отправки в Министерство образования Вьетнама, вьетнамские студенты не получат стипендия.

78% вьетнамских студентов и 17% русских студентов не понимают значения некоторых выражений и понятий. Есть предметы, которые требуют умения понимать и применять сложные выражения или понятия, из-за чего российским и вьетнамским учащимся сложно понять их значение и применить его к конкретным упражнениям.

Таким образом, российские студенты и вьетнамские студенты сталкиваются с разными трудностями в процессе обучения. Вьетнамским студентам трудно конспектировать лекции, поскольку они не знают русского языка и вынуждены полагаться на конспекты других студентов. Кроме того, изучение русского языка и адаптация к новым методам обучения также создают серьезные проблемы. Российские и вьетнамские студенты также испытывают страх перед экзаменами и зачетами, но для вьетнамских студентов это связано с необходимостью сохранения стипендии и возможностью отправлять отчеты об учебе обратно во Вьетнам. Наконец, наблюдается недостаточное понимание некоторых выражений и концепций, что затрудняет учащимся применение их в своих учебных задачах.

Стремясь понять трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при групповом общении, результаты представлены на Рисунке 10.

Из Рисунка 10 видно, что российские и вьетнамские студенты испытывают трудности в общении с группой. Высокий процент вьетнамских студентов (91%) и небольшой процент русских студентов (7%) выразили страх перед публичными выступлениями перед группами. Вьетнамским студентам действительно трудно говорить перед другими студентами, поскольку плохой русский язык является существенным препятствием в общении с группой. Они боятся высказывать свое личное мнение, боятся возможных вопросов, на которые не смогут ответить.



Рисунок 10. Трудности в общении с группой (1-й курс)

Данные рисунка показывают, что вьетнамские и российские студенты испытывают трудности с развитием групповой сплоченности в процессе обучения. 48% вьетнамских студентов и 25% российских студентов отметили отсутствие связи и сплоченности в группе. В течение первого года обучения студентам необходимознакомиться и адаптироваться к новым условиям, знакомиться с новыми друзьями и осваивать учебные материалы, поэтому времени на формирование групп не хватает. Тот факт, что вьетнамские студенты недостаточно хорошо знают русский язык, также создает барьер для связи между российскими и вьетнамскими студентами.

22% вьетнамских студентов и 13% российских студентов чувствуют себя некомфортно в присутствии одногруппников. Этот дискомфорт возникает из-за отсутствия доверия, страха быть осужденным или неправильно понятым другими. Когда вьетнамские студенты не понимают культуру и студентов разных стран, их русский язык недостаточно хорош, что приводит к некомфортным отношениям между студентами.

Только 7% вьетнамских студентов заявили, что не испытывают трудностей в общении, тогда как 61% российских студентов заявили, что у них вообще нет проблем. Это показывает, что большинство российских студентов чувствуют себя комфортно и уверенно в общении с одногруппниками, в то время как значительная часть вьетнамских студентов испытывает трудности в этом аспекте. Эта разница обусловлена различиями в культуре, языке и уровнях доверия. Вьетнамские студенты, приезжающие в новую страну, чувствуют себя неуверенно и более тревожно при общении с группой и сталкиваются с языковыми и культурными барьерами.

Таким образом, вьетнамские студенты испытывают больше трудностей в общении с группой, чем российские студенты. Высокий процент вьетнамских студентов, испытывающих тревогу перед публичными выступлениями, а также отсутствие связи и сплоченности внутри групп, свидетельствует о неуверенности и тревоге по мере того, как студенческое сообщество приближается к этим ситуациям. Недостаточное знание русского языка вьетнамскими студентами также является препятствием для эффективного общения и построения команды. Дискомфорт, который испытывают студенты в присутствии одноклассников, отчасти обусловлен недоверием и страхом быть непонятыми. Большинство российских студентов чувствуют себя комфортно и уверенно в общении с группой, тогда как большое количество вьетнамских студентов испытывают трудности из-за культурных и языковых различий.

2.6. Анализ и интерпретация исследования социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

Особенности социально-психологической адаптации российских и вьетнамских студентов-первокурсников определялись с помощью метода К. Роджерса и Р. Даймонда, предназначенного для определения особенностей личности и уровня психологической адаптации в обществе, зачастую в новой среде, условиях и правилах поведения. Метод выделяет шесть обязательных показателей: адаптация, принятие другими, интернальность, самопринятие, эмоциональный комфорт, стремление доминировать.

Рисунок 11 дает понять, что основная часть показателей СПА студентов 1-го курса, представляющих Россию и Вьетнам, располагается на среднем уровне. Повышены лишь отдельные показатели.

Результат, соответствующий критерию «адаптивность», можно считать высоким, однако российские учащиеся превосходят вьетнамских по данному параметру (153/138). Таким образом, студенты демонстрируют достойный уровень одобрения разных социальных взаимодействий, интенсивно контактируют с товарищами по вузу, объективно оценивают свои возможности и перспективы, проявляют инициативность и коммуникабельность. Следовательно, в наши дни учащиеся вузов обладают зрелым мышлением, чувством собственного достоинства, отличаются порядочностью и тактичностью, стремлением осознать и преодолеть все возникающие трудности.

Средние показатели по критерию «дезадаптивность» у студентов, представляющих Россию и Вьетнам (81 балл и 87 баллов соответственно), демонстрируют, что учащимся, в целом, не трудно принимать решения и выполнять поставленные задачи.

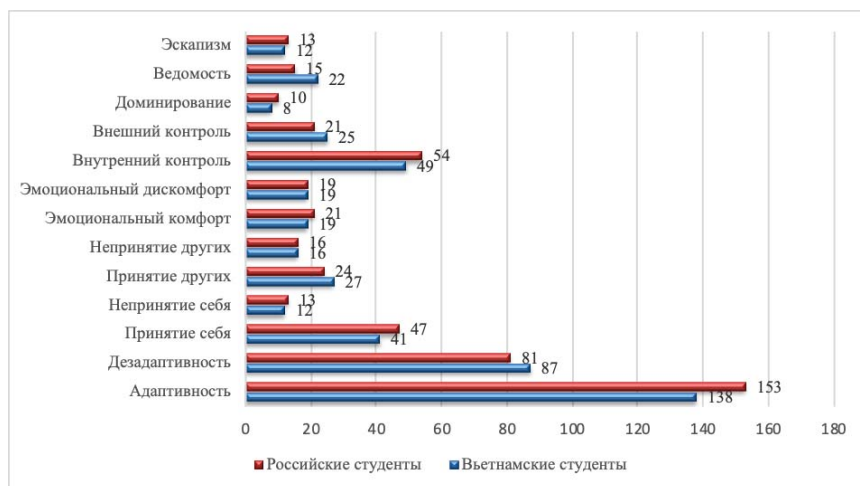


Рисунок 11. СПА российских и вьетнамских студентов на 1-м курсе

Вьетнамские студенты менее адаптивны и более дезадаптивны, чем их российские сверстники. Это обусловлено большим количеством проблем и неожиданностей, которые приходится преодолевать вьетнамской молодежи, прибывшей в Россию для получения высшего образования: языковым барьером, необходимостью приспособиваться к новым условиям обучения, проживанием не в отдельной квартире, а в общежитии, а также рядом иных обстоятельств. Российские юноши и девушки тоже вынуждены интегрироваться в непривычный для них образовательный контекст, однако следует помнить, что они живут в родной стране, не имеют трудностей с языком и т. д. Поскольку в РУДН большинство дисциплин преподаются по-русски, студенты-автохтоны испытывают меньше проблем с усвоением новой информации.

По критерию «принятие себя» российские первокурсники показывают высокий результат, а вьетнамские – средний (47 и 41 соответственно). Таким образом, первые довольны собой, а вторые – нет, испытывают сомнения, неуверенность, что согласуется с информацией по противоположному критерию – «непринятие себя». У вьетнамских студентов показатель равен 12, а у российских – 13, то есть студенты

недовольны своей личностью и/или поведением, имеют низкую самооценку.

Прибывая в Россию за высшим образованием, являющемуся во Вьетнаме большой ценностью, представители этой страны готовы к открытому взаимодействию с людьми, в связи с чем вьетнамские учащиеся получили по данной шкале больше баллов, чем российские (27 и 24 соответственно). Юноши и девушки, приехавшие из Вьетнама, стремятся к активному общению и совместной работе, поскольку это оптимальный способ совершенствования языковых компетенций и приспособления к учебной среде, предлагаемой другой страной.

По параметру «неприятие других» обе группы респондентов имеют идентичный средний результат – 16. Данное обстоятельство говорит об их готовности к общению и выстраиванию социальных связей.

По важнейшему критерию «эмоциональный комфорт» представители обеих групп не продемонстрировали значимых различий (21 у россиян и 19 у вьетнамцев). Это соответствует среднему уровню. Таким образом, в образовательном учреждении (РУДН) для учащихся сформированы благоприятные условия.

Сравнение учащихся, представляющих Россию и Вьетнам, по противоположному критерию «эмоциональный дискомфорт» дало равный результат – 19, соответствующий среднему уровню. Значит, у студентов опроса нет серьезных трудностей в жизни, они полны энергии и положительных эмоций.

Результаты по параметру «внутренний контроль» показывают разницу в уровне ответственности: у российских первокурсников это качество выражено сильнее, чем у их вьетнамских студентов (54 и 49 соответственно).

Для обеих групп учащихся характерен средний уровень в рамках критерия «внешний контроль» (21 балл у россиян и 25 – у вьетнамцев), однако нужно отметить, что данный признак более выражен у вьетнамских первокурсников. Из такой картины, в частности, следует, что последние испытывают больший дискомфорт из-за соприкосновения с внешней реальностью (социальной средой, языком, климатом).

Также средние значения были зафиксированы у студентов из России и Вьетнама по параметру «доминирование» (10 и 8 соответственно). То, что российские студенты получили более высокие баллы, говорит о том, что они в большей степени претендуют на лидерство в учебной группе для преодоления общих трудностей, с которыми сталкиваются они и их товарищи при обучении в вузе.

Хотя по шкале «ведомость» обе группы опрошенных тоже продемонстрировали средний уровень, – 15 и 22 у россиян и вьетнамцев соответственно, – те, кто прибыл из другой страны, чаще просят о помощи и поддержке соотечественников, обучающихся на втором, третьем или четвертом курсах. Студенты-автохтоны же обычно стараются справиться со своими проблемами собственными силами, без постороннего участия. Согласно показателям критерия «эскапизм» (игнорирование проблем, бегство от реальности), и российские, и вьетнамские первокурсники согласны проявлять определенную активность при реализации персональных и групповых задач повышенной сложности (13 и 12 соответственно).

Для исследования статистически существенных различий по опроснику СПА между студентами 1-го курса из России и Вьетнама была получена информация, приведенная в Таблице 5.

Из информации, представленной в таблице, следует, что, в основном, показатели опросника СПА российских и вьетнамских первокурсников не являются достойными внимания с точки зрения статистики.

Таблица 5

СПА российских и вьетнамских студентов на 1-м курсе

<i>Интегральные показатели</i>	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Адаптация	66,54	59,86	636,5	0,013*
Самопринятие	78,65	73,44	702,5	0,055
Принятие других	64,76	64,18	878,5	0,691
Эмоциональная комфортность	56,22	50,53	768,5	0,178
Интернальность	66,95	57,06	536	0,001*
Стремление к доминированию	58,33	42,83	394	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости $P \leq 0,05$</i>				

По остальным шкалам – «Адаптация», «Принятие других», «Самопринятие» и «Эмоциональная комфортность» – между рассматриваемыми группами студентов не выявлено статистически значимой разницы. По-видимому, подобная картина обусловлена непривычностью вузовской среды для вчерашних абитуриентов (новые товарищи, новые педагоги, новые дисциплины и подход к преподаванию).

По шкале «Интернальность» продемонстрированы существенные различия между россиянами и вьетнамцами (66,95 и 57,06 [достовер-

ность $p < 0,05$] соответственно). Таким образом, респонденты, представляющие Россию, более дисциплинированы и ответственны в рамках учебной деятельности, чем их вьетнамские сверстники. При этом подчеркивается, что последние вынуждены преодолевать множество проблем, связанных с внешними факторами: культурными, языковыми, климатическими, административными и т.д.

По показателю «Стремление к доминированию» российские первокурсники, как мы видим, опережают вьетнамских (58,33 и 42,83 соответственно), причем данное различие является статистически значимым ($p < 0,05$). Учащиеся из России в большей степени претендуют на лидерство в учебной группе – как формальное (статус старосты), так и неформальное. Для их товарищей из Вьетнама характерна неуверенность из-за недостаточного владения языком, трудностей с включением в новую среду, в связи с чем они предрасположены к конформизму, к солидаризации с общими решениями.

Таким образом, российские студенты имеют лучшие результаты, чем вьетнамские, по таким показателям, как адаптация, самопринятие и социальная коммуникация. Это связано с тем, что вьетнамские студенты, приезжая на обучение в Россию, сталкиваются со многими трудностями и неожиданностями, включая языковой барьер, новые условия обучения, проживание в общежитиях и другие факторы. Между тем, российские студенты не сталкиваются с особыми языковыми трудностями и имеют преимущество проживания на родине. Однако обе группы студентов обладают средними способностями к общению и построению социальных отношений. Существенной разницы в уровнях эмоционального комфорта и эмоционального дискомфорта не выявлено. Это показывает, что условия обучения в университете (РУДН) создали благоприятную среду для студентов. Российские студенты показали более высокий уровень ответственности, чем вьетнамские студенты, в самоконтроле. Хотя обе группы студентов достигли среднего уровня внешнего контроля, вьетнамские студенты были склонны чувствовать себя более некомфортно из-за контакта с внешней реальностью (социальной средой, языком, климатом).

Глава 3. Социально-психологическая адаптация как основа комфортности обучения вьетнамских студентов в российском вузе

На этапе эмпирического исследования было обнаружено, что у вьетнамских студентов есть особенности социально-психологической адаптации. При анализе результатов исследования, проведенного двумя годами ранее, мы стремились выяснить, происходили ли изменения в поведении и отношении вьетнамских студентов к учебе, с целью лучшей адаптации к новой культурной среде. Чтобы снова изучить социально-психологической адаптации, снова использовались методы исследования: методика «Мотивация обучения в вузе», методика оценки психологической атмосферы в вузе А. Ф. Фидлера, диагностика межличностных отношений (Т. Лири) и опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса, с целью оценки и сравнения результатов с первый этапом исследования.

3.1. Мотивация обучения как основа социально-психологической адаптации в вузе

Целью изучения особенностей мотивации обучения у российских и вьетнамских студентов третьего курса были получены результаты, представленные на Таблице 6 и Рисунке 12.

Из таблицы 6 видно, что у российских и вьетнамских студентов третьего курса демонстрируют все три типа мотивации обучения с тем же приоритетом, что и у студентов первого курса. Среди российских студентов 3-го курса самая высокая мотивация – получение знаний с результатом 9,56 балла, вторая – овладение профессией с оценкой 7,29 балла и, наконец, третье – получение диплома с результатом 4,04 балла. Для вьетнамских студентов первое место заняло получение знаний с баллом 8,35 балла, второе место заняло получение диплома с баллом 7,06 балла и последнее место заняло овладение профессией с баллом 5,38 балла.

Таблица 6
Мотивация обучения российских и вьетнамских студентов (3-й курс)

<i>Интегральные показатели</i>	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна –Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Приобретение знаний	9,56	8,35	852	0,650
Овладение профессией	7,29	5,38	864	0,727
Получение диплома	4,04	7,06	353	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$</i>				

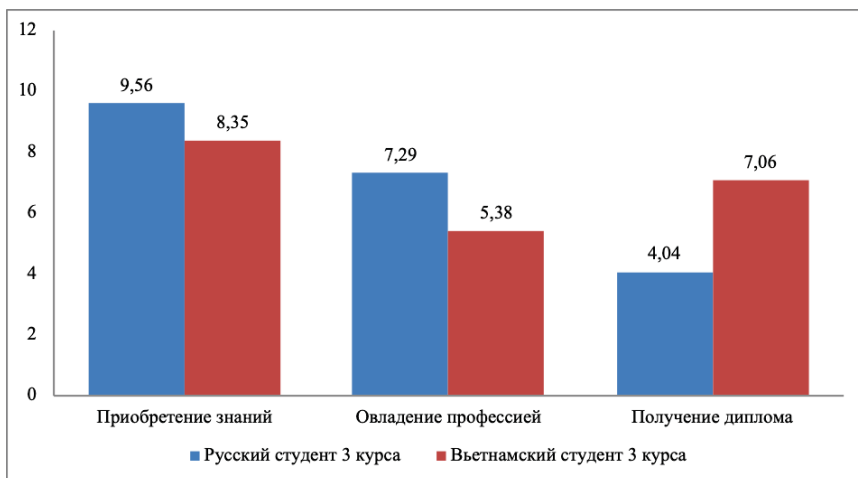


Рисунок 12. Мотивация обучения российских и вьетнамских студентов (3-й курс)

Мотивация российских студентов к получению знаний составляет 9,56 балла, а у вьетнамских студентов – 8,35 балла, занимая первое место среди трех мотиваций. Студенты третьего курса находятся на более продвинутом этапе обучения и уже имеют представление о своих будущих карьерных целях. Это побуждает их получать более глубокие и полезные знания, которые можно применить в будущей карьере. Они осознают, что успешное освоение предметов и глубокое понимание материала могут улучшить их карьерные перспективы и повысить конкурентоспособность на рынке труда. Более глубокие знания помогут им стать более компетентными и уверенными в своих профессиональных навыках, что повысит их шансы на успех в карьере. Кроме того, у студентов третьего курса есть опыт сдачи зачетов и экзаменов, и они понимают, что получение хороших оценок не является конечной целью образования. Вместо этого они понимают, что более глубокое понимание тем и приобретение навыков аналитического и критического мышления имеют непреходящую ценность и могут быть полезны в будущей профессиональной карьере.

При сравнении учебной мотивации российских и вьетнамских студентов существенных различий нет. Однако у российских студентов более высокая мотивация к овладению знаниями (российские студенты – 9,56 балла, вьетнамские студенты – 8,35 балла). Это показывает, что российские студенты уделяют больше внимания получению знаний во время учебы, чем вьетнамские студенты.

По овладению профессией российские студенты третьего курса заняли второе место с результатом 7,26 балла, а вьетнамские студен-

ты заняли третье место с результатом 5,38 балла. Для российских студентов мотивация к учебе занимает по праву приоритетное место после мотивации к получению знаний – это мотивация к обучению овладению профессией.

Установлено, что российские и вьетнамские студенты третьего курса сравниваются со студентами первого курса по уровню карьерной мотивации: российские студенты выросли на 1,41 балла, а вьетнамские студенты снизились на 0,57 балла. Эти баллы показывают, что российские и вьетнамские студенты осознают важность приобретения навыков и опыта работы. Однако российские студенты находятся на несколько более высоком уровне, чем вьетнамские, уделяя приоритетное внимание повышению своей профессиональной квалификации. Мотивация к освоению профессии важна, поскольку отражает понимание студентами важности развития практических навыков и компетенций, необходимых для их будущей карьеры. Подчеркивая профессиональные компетенции, студенты стремятся повысить свои возможности трудоустройства и добиться успеха в выбранной карьере. Более высокие баллы российских студентов по этой области обусловлены рядом факторов, таких как влияние системы образования, культурных ценностей или личных устремлений. Российская система образования обычно уделяет особое внимание приобретению практических навыков и готовит студентов к конкретным профессиональным ролям. В результате по мере обучения российские студенты все больше внимания уделяют освоению выбранной профессии. При этом вьетнамские студенты также осознают важность освоения профессии, но уделяют несколько больше внимания другим аспектам образования, таким как получение диплома и приобретение знаний.

По мотивации получения диплома наблюдается разница в приоритетном положении между российскими и вьетнамскими студентами ($p < 0,01$): российские студенты занимают самую низкую позицию с оценкой 4,04 балла, в то время как вьетнамские студенты занимают второе место с оценкой 7,06 балла. Как уже объяснялось, получение диплома является ключевым фактором для решения о стипендии со стороны правительства Вьетнама для всех студентов. Российское образование имеет давние традиции и высоко ценится в мире. В российских университетах действуют систематические, углубленные программы обучения с упором на практику. Поэтому дипломы российских вузов широко признаются во Вьетнаме. Российские студенты не испытывают такого высокого давления в отношении получения степени, как вьетнамские студенты.

Эти различия в мотивации обусловлены рядом факторов, включая культурные и социальные влияния. В результате вьетнамские студенты сталкиваются со значительным давлением при получении степени, поскольку это напрямую влияет на их способность получать финансовую помощь. С другой стороны, российские студенты не испытывают такого давления при получении ученой степени. Система образования и культурные ценности в России могли бы уделять больше внимания другим аспектам, таким как практические навыки и профессиональная квалификация, а не просто сосредоточиться на получении диплома. Таким образом, российские студенты уделяют приоритетное внимание приобретению знаний и практических навыков, соответствующих выбранной ими профессии.

Таким образом, существует различие в порядке приоритетности типов мотивации обучения у российских и вьетнамских студентов. У вьетнамских студентов есть больший интерес к получению знаний и развитию профессиональных навыков, чем к освоению профессии. Получение диплома также остается важным, но его значимость снижается со временем.

Разница между вьетнамскими студентами первого и третьего курсов по уровню мотивации обучения представлена в Таблице 7.

Таблица 7

Мотивация обучения вьетнамских студентов первого и третьего курсов

<i>Интегральные показатели</i>	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Приобретение знаний	8,08	8,35	529,5	0,712
Овладение профессией	5,95	5,38	495,5	0,425
Получение диплома	7,13	7,06	546	0,871
<i>Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$</i>				

Из данных таблицы видно, что у вьетнамских студентов первого и третьего курсов существенных различий в типах учебной мотивации нет, равно как и порядок приоритетности между видами мотивации не меняется. Однако существуют различия в баллах между типами учебной мотивации.

Наименьший приоритет имеет мотивация овладения профессией с 5,95 у первокурсников и 5,38 у вьетнамских студентов. Жизнь в новом обществе и новой среде обучения. Поэтому больше внимания

уделяется развитию коммуникативных навыков и психосоциальной адаптации к процессу обучения и жизни в России. По сравнению с первокурсниками у третьекурсников мотивация к освоению своей профессии снизилась на 0,57 балла.

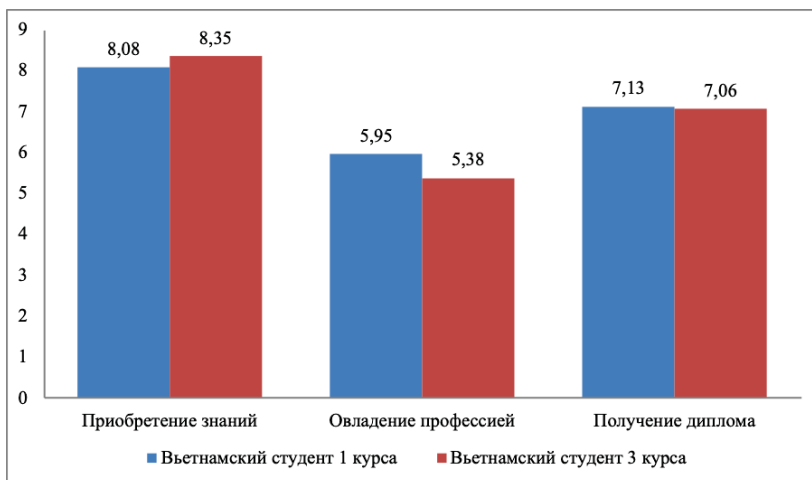


Рисунок 13. Мотивация обучения вьетнамских студентов первого и третьего курса

Что касается мотивации к получению знаний, то у студентов 3-го курса она увеличилась на 0,27 балла. Это свидетельствует о значительном интересе студентов 3-го курса к получению знаний для подготовки к будущей карьере. Это первая по важности мотивация в обучении.

Студенты третьего курса прошли большую социально-психологическую адаптацию к новой жизни в России, русский язык стал более полноценным, они привыкли к процессу обучения, поэтому получение диплома уже не так важно, как для студентов первого курса. Вместо этого существует интерес к приобретению профессиональных знаний и навыков через специализированные предметы и профессиональную практику.

Разница между российскими студентами первого и третьего курсов по уровню учебной мотивации представлена в Таблице 8.

Из таблицы данных видно, что между российскими студентами первого и третьего курсов наблюдается разница в баллах по разным типам учебной мотивации: значительно увеличился балл мотивации к получению знаний и освоению профессии, а балл мотивации к получению диплома снизился.

Мотивация обучения российских студентов первого и третьего курса

Интегральные показатели	1-й курс	3-й курс	U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости, p
Приобретение знаний	8,44	9,56	467,5	0,146
Овладение профессией	5,88	7,29	401	0,023*
Получение диплома	4,43	4,04	519	0,404

Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$

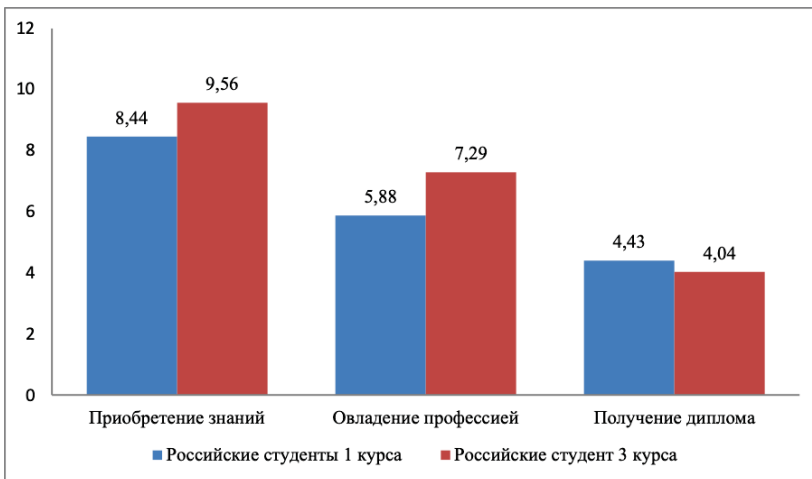


Рисунок 14. Мотивация обучения российских студентов первого и третьего курсов

По мотивации к получению знаний студенты первого и третьего курсов заняли первое место с 8,44 балла и 9,56 балла соответственно. Это показывает, что студенты осознают важность приобретения знаний в процессе обучения. В частности, у студентов третьего курса наблюдается высокий учебный дух, о чем свидетельствует рост на 1,12 балла по сравнению со студентами первого курса. Эта динамика становится еще более очевидной по мере того, как студенты приближаются к концу учебы и готовятся перейти к следующему этапу.

Понимание важности получения знаний является ключом к приобретению студентами необходимых компетенций и навыков для успешной будущей карьеры. Во время учебы студенты стремятся расширить свои знания и практические навыки, чтобы расширить свои возможности трудоустройства и добиться успеха в выбранной области.

О повышенной мотивации студентов третьего курса свидетельствует более глубокое понимание ими ценности получения знаний по мере завершения учебы и подготовки к выходу в свою профессиональную сферу. На этом этапе студенты осознают, что приобретаемые ими знания и компетенции оказывают непосредственное влияние на их будущую карьеру и успех.

На втором месте по мотивации стоит забота о мотивации овладения профессией. Студенты первого курса получили балл 5,88, а студенты третьего курса – 7,29 ($p < 0,05$). Между первым и третьим курсами наблюдается значительный рост на 1,41 пункта. Это увеличение связано с тем, что студенты третьего курса знакомятся с профильными предметами и профессиональной практикой, пробуждая у них карьерные интересы. По мере того, как студенты прогрессируют в учебе и готовятся к выпуску, они осознают растущую важность технических навыков для успешной карьеры. Они начинают понимать, что наряду с получением академических знаний им необходимо развивать навыки, которые можно будет применить в реальной профессиональной деятельности. Сюда входят коммуникация, лидерство, презентации, управление временем и другие навыки, которые помогают студентам добиться успеха в будущей карьере.

Причина повышения баллов у студентов третьего курса по мотивации к освоению профессии заключается в осознании ими важности развития профессиональных навыков и умении применять их на практике. Более глубокое изучение специализированных практик и тем помогает им расширить свои знания и обрести уверенность в своих способностях, тем самым повышая их мотивацию к достижению совершенства в карьере. Кроме того, еще одним благоприятным условием является то, что у студентов третьего курса появляется больше возможностей для практического опыта, стажировок, профессиональных проектов и другой деятельности, которая помогает им развивать карьерные навыки.

Студенты первого курса оценили свою мотивацию к получению диплома на 4,43 балла, студенты третьего курса оценили эту мотивацию на 4,04 балла. Это показывает, что студенты менее заинтересованы в этой мотивации обучения, чем в других мотивах.

Таким образом, существует разница в учебной мотивации российских студентов первого и третьего курсов. У студентов третьего курса более высокая учебная мотивация, чем у студентов первого курса. Это показывает, что студенты правильно понимают процесс выбора профессии и удовлетворены своим выбором.

3.2. Психологическая атмосфера в вузе как комфортность обучения вьетнамских студентов

Для определения психологической атмосферы в группе российских и вьетнамских студентов через два года мы использовали «Методику оценки психологической атмосферы в вузах» А. Ф. Фидлер. Данные таблицы показывают, что через два года показатели психологической атмосферы вьетнамских студентов изменились в положительную сторону. Студенты третьего курса чувствуют себя более дружелюбными, удовлетворенными и понимающими со своими друзьями, чем студенты первого курса. Разница между российскими и вьетнамскими студентами третьего курса по уровню групповой психологической атмосферы представлена в Таблице 9 и на Рисунке 15.

Таблица 9

Психологическая атмосфера в вузе у российских и вьетнамских студентов (3-й курс)

	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Дружелюбие	3,03	2,42	288,5	0,179
Согласие	3,14	3,27	324,5	0,482
Удовлетворенность	2,32	2,31	352,5	0,833
Продуктивность	2,43	3,23	257,5	0,058
Теплота	2,36	3,04	270	0,080
Сотрудничество	3,25	3,12	327,5	0,511
Взаимная поддержка	3,29	4,19	179,5	0,001*
Увлеченность	4,07	5,08	263	0,074
Занимательность	3,11	5,23	104	0,001*
Успешность	3,18	2,35	222	0,011*
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

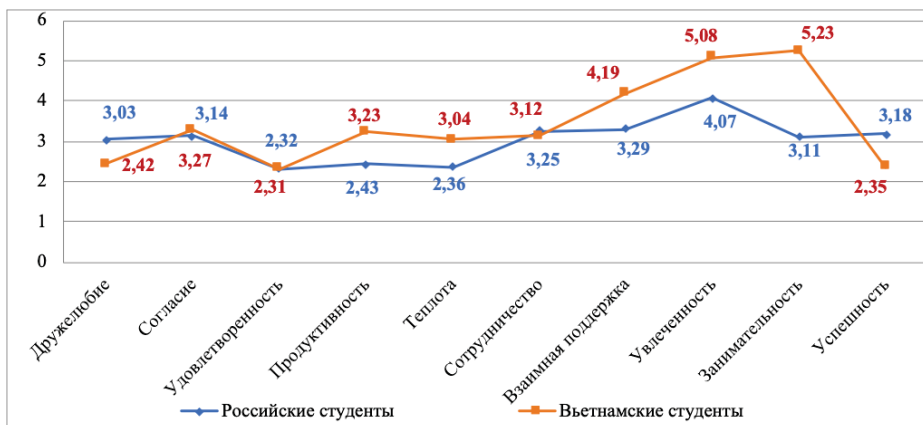


Рисунок 15. Психологическая атмосфера в вузе по мнению российских и вьетнамских студентов (3-й курс)

Из рисунка и таблицы видно, что существует разница в психологической атмосфере российских и вьетнамских студентов 3-го курса. Российские студенты оценили все элементы психологической атмосферы, способствующие процессу социально-психологической адаптации. Что касается вьетнамских студентов, то здесь все еще существуют определенные барьеры социально-психологической адаптации в вузе.

Российские студенты (2,32 балла) и вьетнамские студенты (2,31 балла) третьего курса оценили «Удовлетворенность» как наиболее благоприятный фактор для улучшения психологической атмосферы в вузе. Это показывает, что российские и вьетнамские студенты ощущают честность и справедливость в университетской среде. Они считают, что это важный фактор для обеспечения психологического комфорта и успешного обучения, тем самым помогая студентам лучше социально-психологической адаптации.

Вьетнамские студенты третьего курса считают «Занимательность» (5,23 балла) наиболее тормозящим фактором в оценке психологической атмосферы. Вьетнамские студенты считали, что учебная деятельность не вызывает особого любопытства, не привлекает и не поощряет обучение. Что касается российских студентов, то наиболее тормозящим фактором психологической атмосферы является «Увлеченность» (4,07 балла). Они чувствуют себя незаинтересованными, им не хватает мотивации и им трудно достигать своих целей.

Имеется статистически значимая разница ($p < 0,05$) в оценке психологической атмосферы в вузе российскими и вьетнамскими студентами по трем факторам «Взаимная поддержка», «Занимательность» и

«Успешность». По фактору «Взаимная поддержка» российские студенты набрали 3,11 балла, вьетнамские студенты – 4,19 балла, что свидетельствует о том, что российские студенты чувствуют, что получают лучшую поддержку от друзей, чем вьетнамские студенты. Далее идет фактор «Занимательность», российские студенты набрали 3,11 балла, а вьетнамские студенты – 5,23 балла, что показывает, что российские студенты оценивают психологическую атмосферу в университете как более интересную и творческую, чем их сверстники с вьетнамскими студентами. Из-за особенностей вьетнамских культурных традиций иностранные студенты часто приносят с собой пожелания и ожидания по поводу интересов, вопросов и обмена мнениями по вопросам не только учебы, но и жизни, живут от других членов группы, но им не уделяется внимания. Они ожидали. Поэтому вьетнамские студенты плохо оценивают поддержку друзей и интересную психологическую атмосферу.

В отличие от первокурсников вьетнамские студенты третьего курса (2,35 балла) оценили фактор «Успешность» выше, чем российские студенты третьего курса (3,18 балла). Вьетнамские студенты чувствуют, что они достигли части целей, которые они перед собой ставят, они лучше понимают знания, которые изучают, а также больше о своих друзьях и русской культуре. Что касается российских студентов-третьекурсников, то они предъявляют к себе более высокие требования в плане академических знаний, будущих карьерных устремлений и прочего, поэтому ощущение «Успешность» у них несколько снизилось.

Таким образом, анализ психологической атмосферы между российскими и вьетнамскими студентами третьего курса показывает, что между ними существуют различия. Российские студенты оценили психологическую атмосферу как более благоприятную для психосоциальной адаптации, в то время как вьетнамские студенты столкнулись с определенными барьерами в этом процессе. И российские, и вьетнамские студенты осознавали важность удовлетворения для улучшения психологической атмосферы, но вьетнамские студенты чувствовали незаинтересованность и испытывали трудности с достижением целей, в то время как российским студентам не хватало мотивации и силы.

Также были выявлены различия в восприятии взаимной поддержки и веселья между двумя группами студентов. Вьетнамские студенты оценили поддержку и психологический климат хуже, чем их российские коллеги. Однако вьетнамские студенты третьего курса чувствовали себя более успешными в достижении своих целей и луч-

ше понимали знания, которые они изучают, в то время как российские студенты третьего курса возлагали на себя более высокие ожидания и испытывали меньшее чувство успеха.

Разница между вьетнамскими студентами первого и третьего курса по уровню групповой психологической атмосферы представлена в Таблице 10 и на Рисунке 16.

Из таблицы и рисунка видно, что имеются 7 из 10 факторов со статистически значимыми различиями ($p < 0,05$), свидетельствующими о том, что вьетнамские студенты третьего курса оценивают психологическую атмосферу в вузе более благосклонно, чем студенты первого курса.

Таблица 10

**Психологическая атмосфера в вузе у вьетнамских студентов
первого и третьего курсов**

	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна –Уитни</i>	<i>Уровень статисти- ческой значимости, p</i>
Дружелюбие	3,14	2,42	392	0,035
Согласие	3,12	3,27	520	0,621
Удовлетворенность	3,35	2,31	311	0,002
Продуктивность	4,12	3,23	402,5	0,048
Теплота	3,05	3,04	536,	0,770
Сотрудничество	5,23	3,12	219,5	0,001
Взаимная поддержка	6,23	4,19	218,5	0,001
Увлеченность	6,19	5,08	391	0,033
Занимательность	5,33	5,23	539	0,801
Успешность	4,28	2,35	198,5	0,001
<i>Примечание – * – уровень значимости $p < 0,05$</i>				

Фактор «Сотрудничество» является наиболее очевидным изменением: студенты первого курса набирают 5,23 балла, а студенты третьего курса – 3,12 балла ($p < 0,05$). Это показывает, что вьетнамские студенты третьего курса постепенно достигают единства и согласия при выполнении групповых заданий. Когда навыки владения русским языком улучшатся по сравнению с первым годом, у студентов будет меньше трудностей с работой в группах, и они будут более эффективно работать с другими студентами.

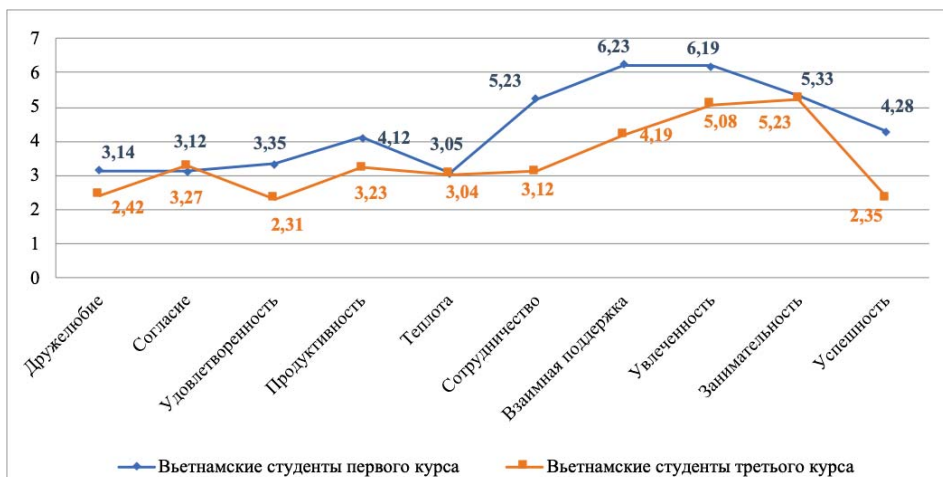


Рисунок 16. Психологическая атмосфера в вузе у вьетнамских студентов первого и третьего курсов

Далее идет фактор «Взаимная поддержка», хотя и студенты первого и третьего курсов оценили его как вредный фактор атмосферы в вузе, между первым курсом (6,23 балла) и третьим курсом (4,19 балла) наблюдается изменение в положительную сторону студенты ($p < 0,05$). Студенты третьего курса почувствовали больше поддержки и помощи друг другу, чем студенты первого курса. Языковые и культурные различия вьетнамских студентов постепенно улучшились и стали более понятными, что привело к уменьшению разногласий и недопониманий среди студентов.

Фактор «Дружелюбие» вьетнамские студенты третьего курса оценили выше (2,42 балла), чем студенты первого курса (3,14 балла) ($p < 0,05$). Студенты третьего курса чувствуют себя более ценными и поддерживаемыми своими друзьями. К третьему году обучения у вьетнамских студентов появляются более сильные социальные связи и более тесные отношения с друзьями, что влияет на их чувство поддержки и уважения со стороны других. Когда студенты чувствуют любовь и поддержку со стороны своих сверстников, это повышает их самооценку, уверенность и общую удовлетворенность жизнью и учебой.

Вьетнамские студенты третьего курса (2,31 балла) также оценили «Удовлетворенность» выше, чем первого курса (3,35 балла) ($p < 0,05$). Студенты третьего курса отчетливее ощущают равноправие и равноправие в университете. Они более узнаваемы в групповой деятельности, а также в учебе. У студентов третьего курса больше опыта и уверенности, что способствует их позитивной интеграции в

университетскую жизнь. Высокое чувство справедливости и равенства в университете создает позитивную среду для студентов, способствуя их удовлетворенности и вовлеченности.

По фактору «Продуктивность» вьетнамские студенты третьего курса (3,23 балла) оказались лучше, чем первого курса (4,12 балла) ($p < 0,05$). Студенты обнаружили, что они работали в группах, общались с друзьями, учились относительно эффективно и достигли поставленных целей. Работа в группах облегчает обмен знаниями и идеями, повышая качество обучения. Кроме того, углубление знаний русского языка у студентов третьего курса дает возможность обсуждать проблемы, задавать вопросы и получать обратную связь, что улучшает процесс обучения.

«Увлеченность» – один из факторов, сдерживающих вьетнамских студентов: студенты третьего курса (5,08 балла) оценивают этот фактор выше, чем первокурсники (6,19 балла). Студенты третьего курса чувствуют больший интерес к учебе, чем студенты первого курса. Студенты третьего курса проявляют больший интерес и участие в учебном процессе, чем студенты первого курса. Со временем и с опытом обучения у студентов разовьется более глубокий интерес и понимание предметов.

Вьетнамские студенты третьего курса (2,35 балла) ощущают большую «Успешность», чем первокурсники (4,28 балла) ($p < 0,05$). Это показывает, что со временем студенты третьего курса чувствуют себя более удовлетворенными и достигают поставленных целей. Они лучше адаптируются к методам обучения в университете, улучшают взаимодействие со сверстниками и развивают навыки, необходимые для академического успеха. Студенты воспринимают успех как достижение своих целей обучения, повышение успеваемости и ощущение прогресса в учебной деятельности.

Таким образом, вьетнамские студенты третьего курса оценили психологическую атмосферу в вузе более позитивно, чем студенты первого курса. Были существенные различия по таким факторам, как «Дружелюбие», «Удовлетворенность», «Продуктивность», «Сотрудничество», «Взаимная поддержка», «Увлеченность» и «Успешность». Студенты третьего курса, как правило, достигают лучшего консенсуса и сотрудничества в групповой работе, чувствуют поддержку и помощь со стороны своих сверстников и имеют более крепкие социальные отношения. Это означает, что у них больше уверенности, удовлетворения и успеха в жизни и учебе, что приведет к лучшей социально-психологической адаптации в вузе.

Разница между российскими студентами первого и третьего курса по уровню групповой психологической атмосферы представлена в

Таблице 11 и на Рисунке 17. Из таблицы и рисунка видно, что существует разница в оценке психологической атмосферы в вузе российскими студентами первого и третьего курса.

«Занимательность» являются наиболее различающим фактором между студентами первого курса (5,17 балла) и третьего курса (3,11 балла) ($p < 0,05$). Российские студенты третьего курса оценивают психологическую атмосферу в школе как интересную и творческую, в отличие от первокурсников. Поскольку студенты знакомы с университетской средой, знакомы с методами обучения и имеют хорошие дружеские отношения, они чувствуют лучшую психологическую атмосферу. Кроме того, студенты третьего курса имеют более глубокие знания в своей области и могут больше участвовать в интересных проектах, практических занятиях и исследованиях. Это дает им больше мотивации и удовлетворения от учебы.

Таблица 11

**Психологическая атмосфера в вузе у российских студентов
первого и третьего курсов**

	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна-Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Дружелюбие	2,10	3,03	388	0,013*
Согласие	3,12	3,14	555	0,684
Удовлетворенность	3,05	2,32	423,5	0,043*
Продуктивность	3,38	2,43	311,5	0,001*
Теплота	2,40	2,36	547,5	0,615
Сотрудничество	2,29	3,25	347	0,003**
Взаимная поддержка	5,29	3,29	160,5	0,001*
Увлеченность	4,26	4,07	500	0,278
Занимательность	5,17	3,11	233,5	0,001*
Успешность	2,19	3,18	300	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости $p < 0,05$</i>				

Имеется достоверная разница по фактору «Взаимная поддержка» между российскими студентами первого курса (5,29 балла) и студентами третьего курса (3,29 балла) ($p < 0,05$). Это показывает, что студенты первого курса больше, чем студенты третьего курса, недооценивают готовность поддерживать и помогать друг другу в своих группах. Такая разница обусловлена тем, что первого курса еще не

полностью ознакомились с университетской средой и не успели установить прочные связи и доверие среди однокурсников. В результате они испытывают неуверенность в своих внутригрупповых отношениях, что отражается на их оценке взаимной поддержки. Однако по мере того, как третьего курса прогрессируют в учебе и набираются опыта, у них появляется больше возможностей знакомиться со своими друзьями, общаться с ними, развивать взаимопонимание. Они также более открыты к различным культурам и точкам зрения, что помогает создать более комфортную и благоприятную командную среду.

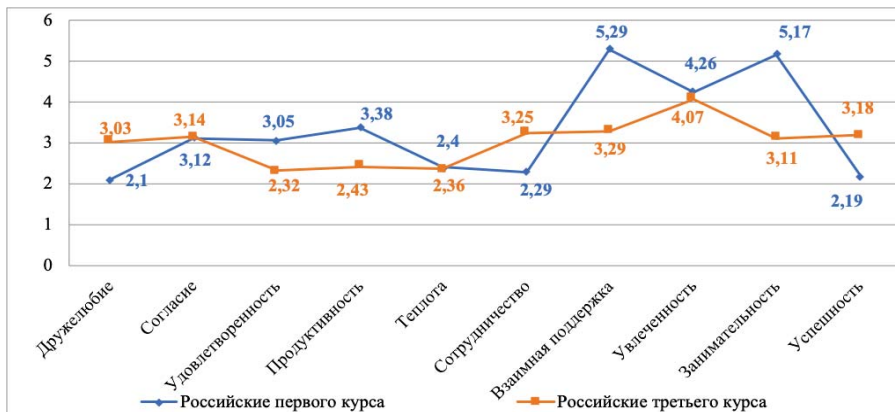


Рисунок 17. Психологическая атмосфера в вузе у российских студентов первого и третьего курсов

Российские студенты третьего курса также чувствовали себя более «удовлетворенными» ($p < 0,05$) и «продуктивными» ($p < 0,05$), чем первокурсники. Студенты третьего курса имеют опыт работы в университете и лучше адаптированы к требованиям учебной программы. Они более уверены в своих силах и имеют четкое представление о том, как добиться академических успехов. Со временем у студентов развиваются более глубокие отношения с преподавателями и друзьями, что способствует ощущению удовлетворения в студенческой среде.

Существует три фактора, которые студенты третьего курса оценивают как менее благоприятные, чем первокурсники, при оценке психологической атмосферы: «дружелюбие» ($p < 0,05$), «сотрудничество» ($p < 0,05$) и «успешность» ($p < 0,05$).

Оценка «дружелюбия» отражает изменения во взаимоотношениях учащихся с течением времени. На третьем курсе студенты сталкиваются с большим количеством академических и личных обязательств, которые могут повлиять на общение и взаимодействие с сокурсниками. Кроме

того, на третьем курсе конкуренция, стресс и повышенная нагрузка студентов привели к снижению их оценки дружелюбия.

«Сотрудничество» означает способность учащихся работать в группах и сотрудничать с другими. Студенты третьего курса чувствуют большее давление и ответственность в учебе, что снижает их способность и желание активно участвовать в совместных проектах и заданиях.

Оценка «успешность» показывает, что студенты третьего курса испытывают большее давление и ожидания относительно своих достижений. По мере освоения учебной программы учащиеся сталкиваются с более сложными предметами и более высокими требованиями, что создает дополнительный стресс и беспокойство.

В заключение на основе представленных данных выявлены различия в оценке психологической атмосферы в вузе между российскими студентами первого и третьего курсов. Студенты третьего курса оценили психологическую атмосферу как более интересную, творческую и приятную, чем студенты первого курса. Они также проявили больше поддержки друг друга и почувствовали себя более продуктивными. Однако первокурсники недооценивали свою готовность поддерживать друг друга и испытывали неуверенность во взаимоотношениях внутри группы. Оценки факторов «дружелюбие», «сотрудничество» и «успешность» также различались у студентов первого и третьего курсов, причем третьекурсники оценивали эти факторы менее благосклонно. Эти различия обусловлены опытом накопления у студентов третьего курса глубоких знаний и сложившимися социальными отношениями студентов третьего курса. Таким образом, психологический климат в университете меняется в зависимости от уровня обучения, и студенты третьего курса более позитивно воспринимают этот вопрос.

3.3. Межличностные отношения как основа социально-психологической адаптации в вузе

Для изучения развития межличностных отношений у студентов третьего курса по сравнению со студентами первого курса, использован метод «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири представленная на Рисунке 18 и в Таблице 12, что у студентов третьего курса наблюдаются положительные изменения в их отношениях.

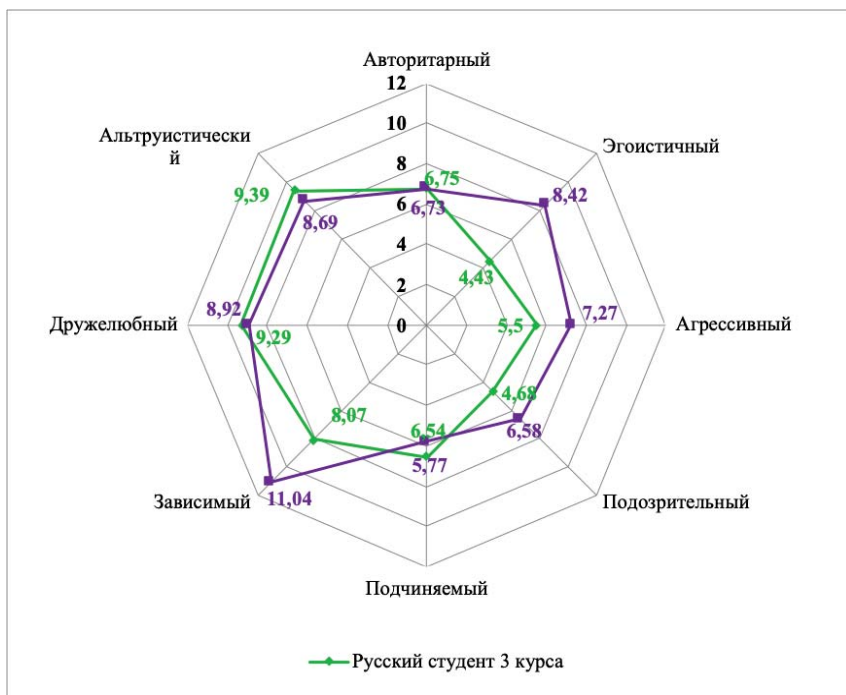


Рисунок 18. Межличностные отношения российских и вьетнамских студентов третьего курса

По октанте «эгоистичный» выявлена статистически значимая разница между российскими и вьетнамскими студентами ($p < 0,05$). Российские студенты набрали 4,43 балла, а вьетнамские – 8,42 балла, что свидетельствует о том, что вьетнамские студенты несколько более эгоистичны, чем российские студенты.

Имеется статистически значимая разница ($p < 0,05$) по уровню агрессии между российскими студентами и вьетнамскими студентами. Российские студенты проявили меньшую агрессию (5,50 балла), чем вьетнамские студенты (7,27 балла). Это указывает на существующие культурные различия: во вьетнамской культуре агрессия рассматривается более позитивно как выражение энергии и решимости.

**Сравнительный анализ межличностных отношений российских
и вьетнамских студентов третьего курса**

	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Авторитарный	6,75	6,73	311	0,564
Эгоистичный	4,43	8,42	69,5	0,001*
Агрессивный	5,50	7,27	204,5	0,005*
Подозрительный	4,68	6,58	178	0,001*
Подчиняемый	6,54	5,77	307	0,320
Зависимый	8,07	11,04	119,5	0,001*
Дружелюбный	9,29	8,92	315,5	0,396
Альтруистический	9,39	8,69	294	0,223
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

По октанте «эгоистичный» выявлена статистически значимая разница между российскими и вьетнамскими студентами ($p < 0,05$). Российские студенты набрали 4,43 балла, а вьетнамские – 8,42 балла, что свидетельствует о том, что вьетнамские студенты несколько более эгоистичны, чем российские студенты.

Имеется статистически значимая разница ($p < 0,05$) по уровню агрессии между российскими студентами и вьетнамскими студентами. Российские студенты проявили меньшую агрессию (5,50 балла), чем вьетнамские студенты (7,27 балла). Это указывает на существующие культурные различия: во вьетнамской культуре агрессия рассматривается более позитивно как выражение энергии и решимости.

В октаве «подозрительный» российские студенты получили 4,68 балла, вьетнамские – 6,58 балла с разницей ($p < 0,05$). Вьетнамские студенты демонстрируют высокую подозрительность, а также изоляцию и недоверие к другим, что затрудняет установление доверия и общение.

В «подчиняемый» октаве российские студенты получили 6,54 балла, вьетнамские – 5,77 балла. Это показывает, что как российские и вьетнамские студенты обладают относительно высоким уровнем послушания, склонны следовать правилам и ограничениям, автономны и самодисциплинированы. Это отражает их уважение к власти и ценностям общества, а также готовность следовать инструкциям и выполнять свои обязанности и стандарты поведения. Они дисциплинированы, старательны и ответственны в выполнении своих задач.

По октавной «зависимости» имеется разница между российскими студентами (8,07 балла) и вьетнамскими студентами (11,04 балла) ($p < 0,05$). Вьетнамские студенты по-прежнему сильно зависят от преподавателей и друзей. Их русский язык еще недостаточно хорош, чтобы уверенно решать все ситуации, возникающие вокруг учебы и жизни.

По «дружественной» октаве высокие баллы имеют как российские (9,29 балла), так и вьетнамские (8,92 балла) студенты. И российские, и вьетнамские студенты продемонстрировали высокий уровень дружелюбия и миролюбия по отношению к другим, ориентированы на социальное одобрение и старались удовлетворить потребности каждого в любых ситуациях. Они стремятся достичь целей малых групп, что может привести к развитию репрессивных механизмов и эмоциональной нестабильности.

В октаве «альтруизм» высокие баллы набрали как российские студенты (9,39 балла), так и вьетнамские студенты (8,58 балла). Это показывает высокое чувство ответственности, жертвенность, желание помогать и сочувствовать другим, крайнюю позитивность в отношениях с другими и бережливость в отношениях с другими.

Таким образом, вьетнамские и российские студенты демонстрируют разные характеристики и поведение в разных аспектах. Вьетнамские студенты склонны быть подозрительными, изолированными и недоверчивыми к другим, что затрудняет общение и установление доверия. Однако они также демонстрируют высокое послушание и самодисциплину. С другой стороны, российские студенты обладают сравнительно высоким уровнем послушания, а также проявляют дружелюбие и коммуникабельность. Оба народа также проявляют высокий альтруизм и ответственность. Вьетнамские студенты по-прежнему сильно зависят от учителей и друзей и сталкиваются с некоторыми трудностями в общении из-за недостаточного знания русского языка.

Далее мы познакомимся с основными параметрами фреймов «Доминирование» и «Дружелюбие» российских и вьетнамских третьекурсников (Рисунок 19).

По результатам исследования, российские студенты явно проявляют две характеристики: «доминирование» (1,29 балла) и «дружелюбие» (8,99 балла). Исследования показывают, что российские студенты обладают как лидерскими качествами и стремлением к контролю во взаимодействии с окружающими, так и желанием установить дружеские отношения и сотрудничество с другими. Это свидетельствует о том, что они стремятся играть активную и влиятельную роль в групповых задачах и успешно взаимодействовать с

коллегами. Кроме того, их дружелюбие помогает им легче адаптироваться к университетской среде, устанавливать контакты с новыми людьми и строить позитивные отношения. Эти результаты указывают на гибкость и адаптируемость российских студентов в университетской среде. Они обладают способностью быстро адаптироваться к новым условиям, эффективно учиться и устанавливать социальные связи.

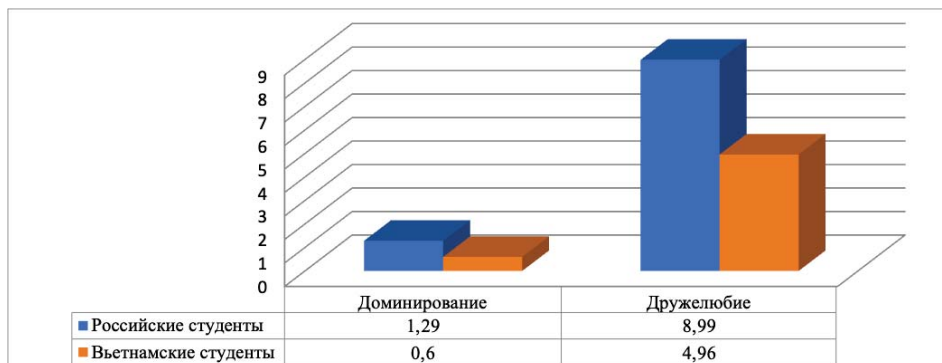


Рисунок 19. Факторы «доминирование-дружелюбие» по методике «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)

В отличие от российских студентов, вьетнамские студенты третьего курса продемонстрировали более высокий уровень дружелюбия (4,96 балла), чем доминантности (0,6 балла). Этот результат показывает, что вьетнамские студенты предпочитают строить дружбу и сотрудничество, а не стремиться к доминированию в групповых ситуациях. Они склонны работать в командах и сотрудничать, при этом каждый участник вносит свой вклад и принимает решения вместе с другими. Вьетнамские студенты реже занимают руководящие должности и берут на себя меньше ответственности. Это связано с культурными особенностями и ценностями, в которых важными аспектами являются уважение к авторитету и групповая гармония. Кроме того, из-за недостаточного владения русским языком им сложно занять руководящие должности в группе.

Российские студенты третьего курса лучше оценивают межличностные отношения, чем первокурсники, результаты представлены в Таблице 13 и на Рисунке 20.

По «эгоистичной» октаве выявлена статистически значимая разница между российскими студентами первого и третьего курсов ($p < 0,05$). Российские студенты первого курса набрали 8,19 балла, а студенты третьего курса – 4,43 балла. Это показывает, что студенты тре-

третьего курса демонстрируют более высокую способность к саморегуляции и контролю своих эгоистических качеств, чем студенты первого курса. Студенты третьего курса показали более развитую способность распознавать и регулировать свой эгоизм в контексте межличностных отношений.

Таблица 13

Сравнительный анализ межличностных отношений российских студентов первого и третьего курсов

<i>Октанты</i>	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Авторитарный	7,21	6,75	544	0,595
Эгоистичный	8,19	4,43	149	0,001*
Агрессивный	7,83	5,5	315	0,001*
Подозрительный	5,57	4,68	507,5	0,329
Подчиняемый	6,76	6,54	547	0,621
Зависимый	7,71	8,07	525	0,445
Дружелюбный	9,19	9,29	555,5	0,693
Альтруистический	8,07	9,39	475,5	0,175
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

В агрессивной октаве также имеется разница между российскими студентами третьего курса (5,5 балла) и российскими студентами первого курса (7,83 балла) ($p < 0,05$). Студенты третьего курса благодаря обучению и опыту демонстрируют большую настойчивость и энергию в межличностных отношениях, особенно в понимании человеческих и культурных различий. Это демонстрирует их способность более эффективно управлять своей агрессией и выбирать более конструктивные способы взаимодействия с другими. С другой стороны, первокурсники считаются более строгими и прямолинейными в своих оценках. Это связано с тем, что у них меньший опыт общения и взаимодействия с другими людьми, а навыки межличностного общения у них развиты хуже, чем у студентов третьего курса.

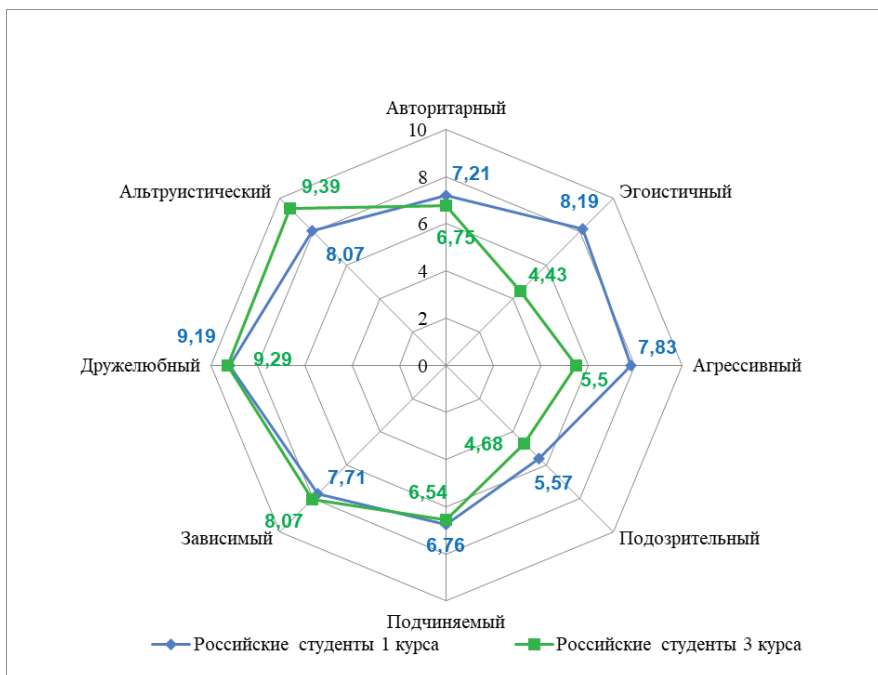


Рисунок 20. Межличностные отношения российских студентов первого и третьего курсов

Таким образом, существует статистически значимая разница между российскими студентами первого и третьего курсов в «эгоистичной» и «агрессивной» октавах. Результаты показывают, что студенты третьего курса демонстрируют большую саморегуляцию и контроль над эгоистическими качествами, а также большую настойчивость и силу воли в межличностных отношениях, особенно в понимании человеческих различий и культурных различий. С другой стороны, первокурсники склонны быть более строгими и прямыми в своих оценках из-за относительного отсутствия у них опыта общения и межличностного взаимодействия. Вьетнамские студенты третьего курса также оценили свои межличностные отношения лучше, чем первокурсники, результаты представлены в Таблице 14 и на Рисунке 21.

Сравнительный анализ межличностных отношений вьетнамских студентов первого и третьего курса

	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Авторитарный	8,07	6,73	376	0,023*
Эгоистичный	9,02	8,42	440,5	0,139
Агрессивный	8,14	7,27	441	0,140
Подозрительный	8,86	6,58	283	0,001*
Подчиняемый	5,35	5,77	536,5	0,779
Зависимый	13,09	11,04	287	0,001*
Дружелюбный	8,56	8,92	537,5	0,789
Альтруистический	6,95	8,58	402	0,051
<i>Примечание – * – уровень значимости $p < 0,05$</i>				

По «авторитарным» октавам вьетнамские студенты первого курса набрали 8,07 балла, вьетнамские студенты третьего курса – 6,73 балла ($p < 0,05$). Эти результаты показывают, что студенты третьего курса демонстрируют большую уверенность, но это не обязательно означает, что они являются лидерами. Уверенность в себе – полезное качество, которое помогает студентам третьего курса проявлять самостоятельность и решительность в своих действиях.

В «подозрительной» октаве наблюдается разница между вьетнамскими студентами первого курса (8,86 балла) и студентами третьего курса (6,58 балла) ($p < 0,05$). Студенты третьего курса проявляют больший интерес к окружающим их отношениям, что предполагает более вдумчивый и наблюдательный подход к межличностному взаимодействию. В то же время у первокурсников возникают трудности в межличностном общении из-за неуверенности, сомнений, страха перед негативными отношениями с людьми.

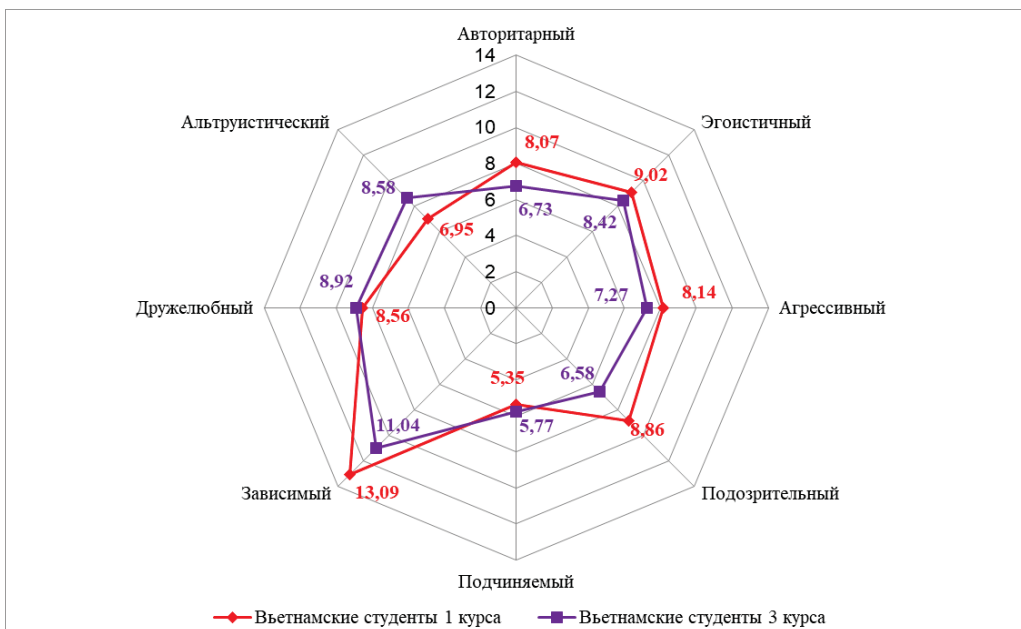


Рисунок 21. Межличностные отношения вьетнамских студентов первого и третьего курсов

Существует статистически значимая разница в «зависимой» октаве между студентами первого курса (13,09 балла) и третьего курса (11,04 балла) вьетнамскими студентами ($p < 0,05$). Это означает, что студенты первого курса проявляют более высокую зависимость от окружающих и чужого мнения, чем студенты третьего курса. Студентам первого курса не хватает уверенности в себе, они легко пугаются и тревожатся по любой причине. Это приводит к зависимости от мнения других и постоянной потребности во внешнем одобрении. С другой стороны, третьекурсники менее зависимы от других и более уверены в себе. По мере улучшения их русского языка они становятся более уверенными в себе, учатся реагировать на чужое мнение и выражать свое собственное.

Таким образом, вьетнамские студенты третьего курса выглядят более уверенно, чем первокурсники. Студенты третьего курса более заинтересованы и более придирчиво воспринимают коммуникативную информацию. Между тем, первокурсники испытывают трудности в общении из-за неуверенности и страха. Первокурсники более зависимы от мнения окружающих, а студенты третьего курса более уверены в себе и менее зависимы от других.

3.4. Развитие социально-психологической адаптации вьетнамских студентов

Далее приведем результаты, полученные при анкетировании российских и вьетнамских студентов 3-х курсов.

Из Рисунке 22 видно, что российские и вьетнамские студенты чувствуют себя комфортно в группе и вузе.

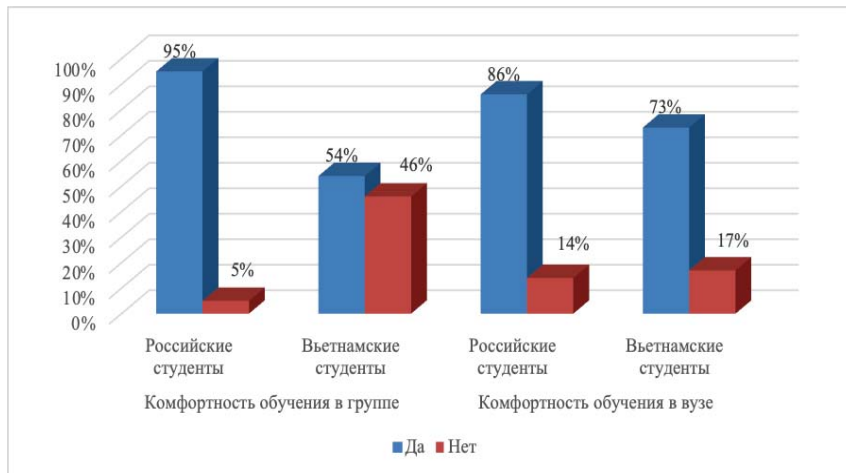


Рисунок 22. Комфортность обучения в группе и вузе (3-й курс)

Результаты опроса показывают, что 95% российских студентов чувствуют себя комфортно, 5% не ощущают комфорта в группе. Вьетнамские студенты заявили, что 54% из них чувствовали себя комфортно, а 46% студентов сообщили, что чувствуют себя некомфортно в группе. Исследования показывают, что российские и вьетнамские третьекурсники чувствовали себя более комфортно в группе. Они вместе прошли процесс обучения, чтобы лучше понимать друг друга. Они принимают культурные и языковые различия, ведущие к более комфортному ощущению в группе.

Результаты опроса показали, что большинство российских студентов (86%) и вьетнамских студентов (73%) заявили, что чувствуют себя комфортно, обучаясь в вузе. По мере того, как студенты знакомятся с университетской средой и процессами, связанными с материалами, они могут постепенно знакомиться и знакомиться с ними. Это снижает уровень сложности, интенсивности работы и скуки, которую они чувствуют в начале учебы, например, на первом году обучения в колледже. Поэтому студенты начинают чувствовать себя более ком-

фортно и уверенно в университетской среде. Со временем студенты познакомятся с ресурсами и поддержкой, предоставляемыми университетом, такими как академическое консультирование, консультирование или управление студентами. Это помогает им адаптироваться и чувствовать себя более комфортно в вузе.

Рисунок 23 покажет разницу в комфортности при обучении в группах и в вузе российских и вьетнамских студентов (1-й и 3-й курсы).

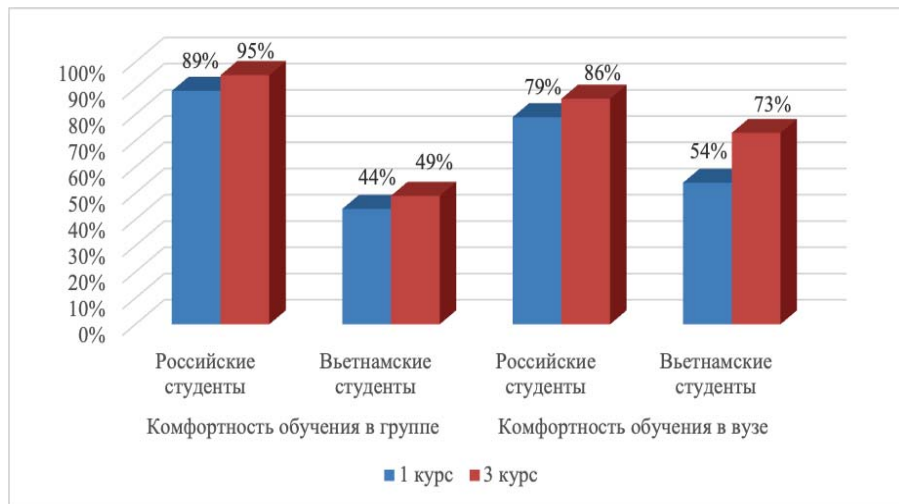


Рисунок 23. Комфортность обучения в группе и вузе (1-й и 3-й курсы)

Из рисунка видно, что по сравнению с первым курсом российские и вьетнамские студенты третьего курса чувствуют себя более комфортно как в группе, так и в вузе. Студенты третьего курса адаптировались к среде обучения и установили дружеские отношения с группой и преподавателями, что помогает им чувствовать себя более комфортно. Они были более уверены в своих знаниях и навыках и имели более четкое представление о том, чего ожидать от процесса обучения, что привело их к оценке того, что им было более комфортно как в группе и в вузе.

Для изучения взаимоотношений между российскими и вьетнамскими студентами на третьем курсе использовались два вопроса: «Благополучно или неблагоприятно взаимоотношение у вас с одногруппниками?» и «Помогают ли в учебе вам вьетнамские/российские студенты?», результаты представлены на Рисунке 24.

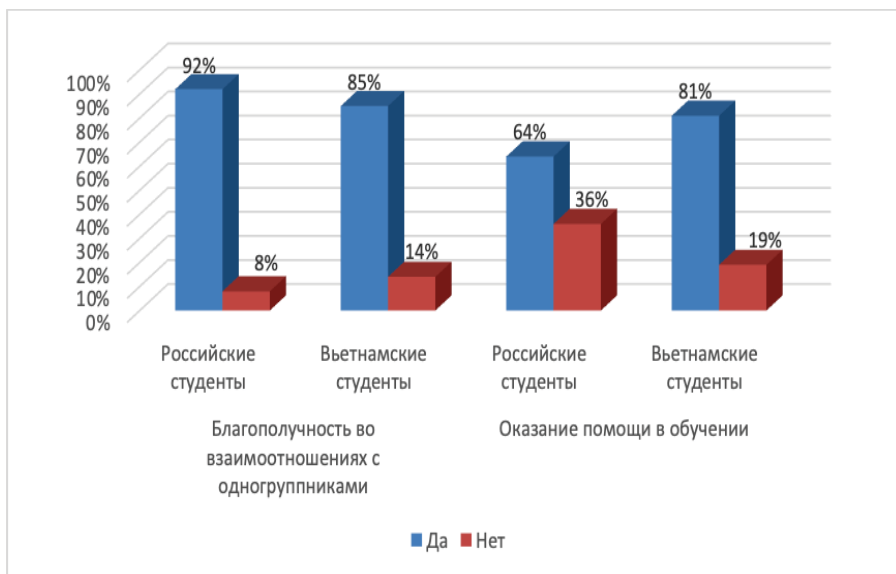


Рисунок 24. Взаимоотношения между российскими и вьетнамскими студентами (3-й курс)

Из рисунка видно, что российские и вьетнамские студенты высоко ценят свои отношения с группой. 92% российских студентов и 85% вьетнамских студентов считают, что у них хорошие отношения с группой. Позитивные взаимоотношения между студентами играют важную роль в их обучении, общей удовлетворенности университетской жизнью, что, в свою очередь, помогает студентам быстрее адаптироваться в социально-психологическом плане. Также хорошие отношения с группой способствуют сотрудничеству, взаимной поддержке, обмену идеями и общей положительной психологической атмосфере в группе. Это создает среду, благоприятную для обучения и развития студентов. Этот результат обусловлен тем, что студенты проводят больше времени вместе, вместе учатся и лучше понимают друг друга. Кроме того, университет предлагает различные мероприятия и программы, способствующие общению и взаимодействию между студентами.

На вопрос «Помогают ли вам в учебе вьетнамские/российские студенты?» «Да» ответили 64% российских студентов и 81% вьетнамских студентов. Это показывает, что вьетнамские и российские студенты находят помощь друг в друге. Помощь со стороны других учащихся включает обмен знаниями, объяснение материала, сотрудничество в учебных группах или просто эмоциональную под-

держку. Это создает более совместную среду обучения, в которой учащиеся взаимодействуют и сотрудничают друг с другом. Данные также показывают, что студенты получают больше помощи от российских студентов, чем российские студенты получают помощь от вьетнамских студентов.

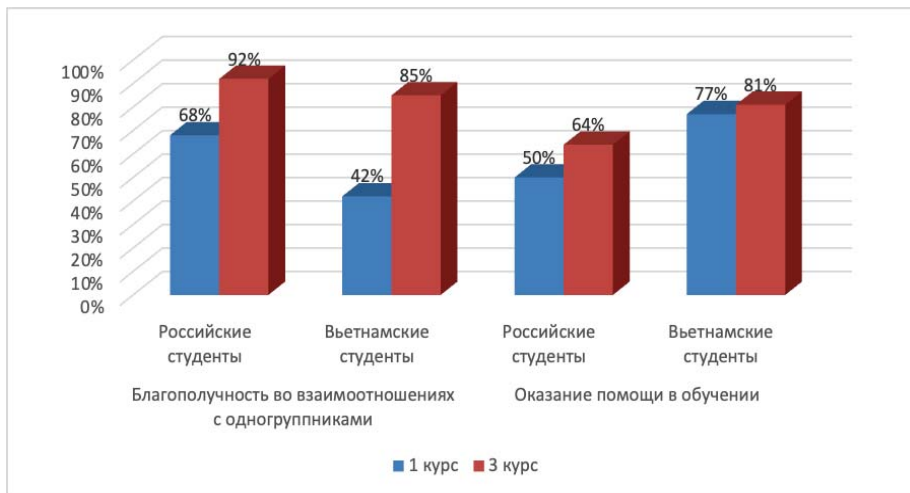


Рисунок 25. Взаимоотношения между российскими и вьетнамскими студентами (1-й и 3-й курсы)

Из Рисунка 25 видно, что российские и вьетнамские третьекурсники ценят отношения с однокурсниками и охотнее помогают друг другу в учебе. На третьем курсе студенты устанавливают более тесные отношения с группой, что способствует созданию более комфортной и благоприятной атмосферы в группе. Со временем учащиеся находят общие интересы и цели в обучении, и их взаимодействие становится более гармоничным. Растущее желание помогать друг другу в учебе также свидетельствует о развитии командного духа и взаимной поддержки среди студентов. В группе третьего курса у студентов больше опыта и знаний, которыми они готовы поделиться с другими студентами, чтобы помочь им завершить учебу.

Чтобы выяснить, участвуют ли российские и вьетнамские студенты третьего курса во внеклассной деятельности вместе, мы использовали вопрос «Совместные мероприятия (в обучении и во внеклассной деятельности)», полученные результаты представлены на Рисунке 26).

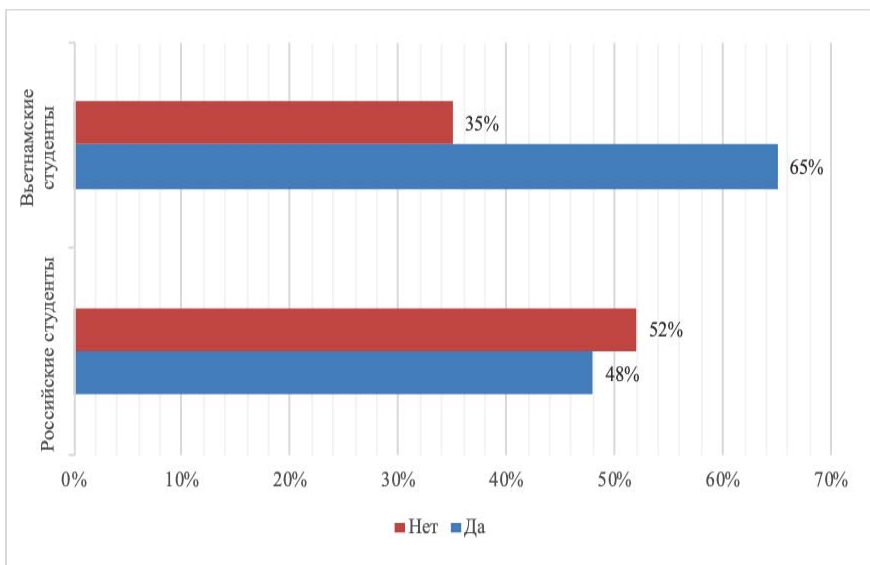


Рисунок 26. Совместные мероприятия (в обучении и во внеклассной деятельности) (3-й курс)

48% российских студентов и 65% вьетнамских студентов заявили, что вместе участвовали во внеклассных мероприятиях. Участие во внеклассных мероприятиях дает студентам возможность взаимодействовать, заводить новые связи и расти за пределами академической сферы. Мероприятия, в которых участвуют студенты, включают спортивные соревнования, кружки, культурные мероприятия, волонтерство и другие формы внеклассной деятельности. Внеклассные мероприятия помогают расширить социальные сети, развить лидерские качества, приобрести новые интересы и обогатить опыт учебы в вузе.

Из Рисунка 27 видно, что российские и вьетнамские студенты третьего курса демонстрируют более активное участие в общей деятельности, включая как учебную, так и внеклассную, по сравнению со студентами первого курса.

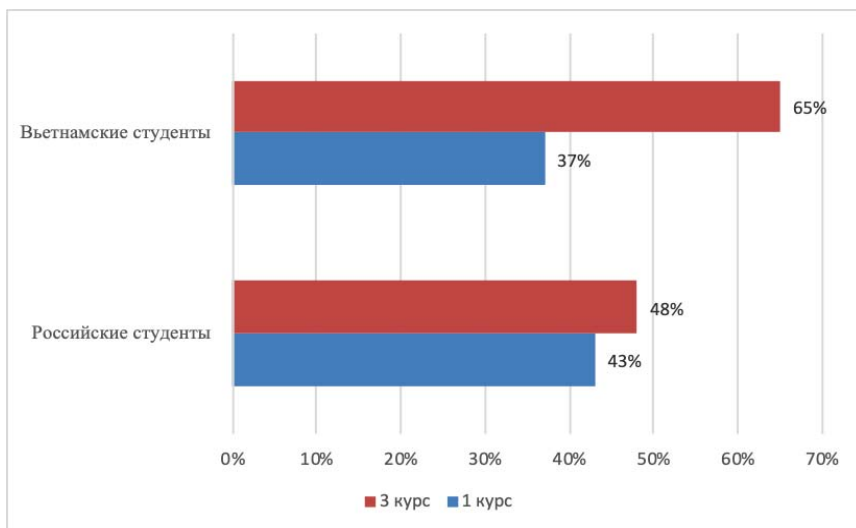


Рисунок 27. Совместные мероприятия (в обучении и во внеклассной деятельности) (1-й и 3-й курсы)

Студенты третьего курса активнее включаются в университетскую жизнь и начинают активно участвовать в различных мероприятиях. В колледже студенты лучше понимают свои интересы, цели и способности и, следовательно, мотивированы участвовать в большем количестве мероприятий. Кроме того, на третьем курсе студенты имеют больше свободного времени и более уверены в своих силах, поэтому участвуют в более разнообразной деятельности. Они также развивают более тесные отношения с другими студентами, что побуждает их участвовать в совместной деятельности.

В анкете студентам был задан вопрос: «Какие трудности вы сейчас испытываете в процессе обучения?» (Рисунок 28). В этом вопросе студенты имеют возможность выбрать несколько вариантов ответа.

Из этих данных видно, что российские студенты и вьетнамские студенты третьего курса все еще сталкиваются с разными трудностями в процессе обучения, при этом российские студенты (63%) испытывают меньше трудностей с обучением, чем вьетнамские студенты (12%).

Российские (19%) и вьетнамские (62%) студенты испытывают определенный страх перед сдачей зачетов и экзаменов. Среди студентов распространен страх перед зачетами и экзаменами. На третьем курсе университета экзамены и тесты, важные для академических и карьерных успехов студентов, приводят к тому, что студенты испытывают давление.



Рисунок 28. Трудности в процессе обучения (3-й курс)

59% вьетнамских студентов и 21% российских студентов заявили о трудностях с изучением некоторых предметов. На третьем курсе возросший объем специальных знаний, сложность учебных материалов, неадекватная подготовка и тайм-менеджмент заставляют студентов испытывать трудности с некоторыми предметами. Для вьетнамских студентов разница в языке обучения по-прежнему является серьезным препятствием в обучении.

54% вьетнамских студентов и 11% русских студентов не понимают значения некоторых выражений и понятий, 57% вьетнамских студентов и 6% российских студентов не успевают записывать лекции. Есть предметы, которые требуют умения понимать и применять сложные выражения и понятия, что является сложной задачей для вьетнамских студентов. Некоторые предметы содержат специализированные термины, сложные формулы и понятия, которые студенты не понимают четко, особенно вьетнамские студенты, у которых недостаточно словарного запаса, что затрудняет запись лекций.

Таким образом, российские и вьетнамские третьекурсники испытывают определенные трудности. Российские студенты испытывают меньше трудностей в обучении, чем вьетнамские.

Из Рисунка 29 видно, что на третьем курсе российские и вьетнамские студенты сталкиваются с меньшими трудностями, чем на первом курсе.



Рисунок 29. Трудности в процессе обучения (1-й и 3-й курсы)

Студенты третьего курса, студенты адаптировались к среде обучения, нашли подходящий им метод обучения, как подойти к материалам, которые помогут учиться более эффективно, установить связи, теснее общаться с группой и преподавателями, лучше понимать свои потребности и ожидания, связанные с вашей учебой. Благодаря этому они получают более четкое представление о своих целях обучения и улучшают навыки самоорганизации и адаптации к своей рабочей нагрузке. Вьетнамские студенты преодолели некоторые начальные языковые и культурные барьеры, существовавшие в первый год обучения, и теперь чувствуют себя более уверенно в учебной среде.

Чтобы выяснить трудности, с которыми сталкиваются студенты третьего курса при общении в группах, результаты представлены на Рисунке 30.

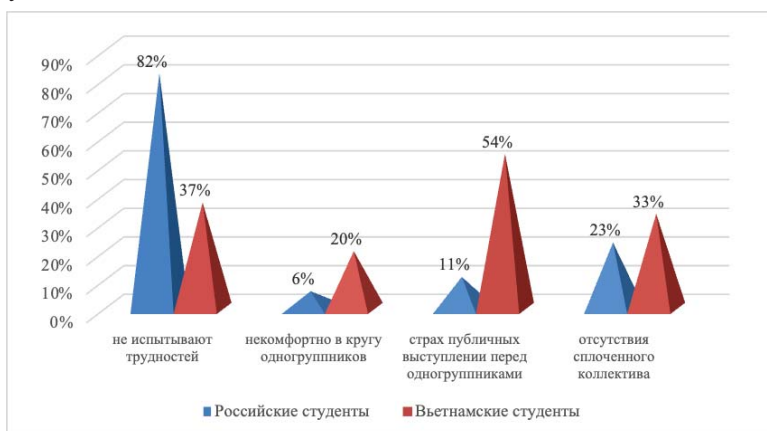


Рисунок 30. Трудности в общении с группой (3-й курс)

82% российских и 37% вьетнамских студентов заявили, что не испытывают трудностей при общении в группах. Это показывает, что большинство российских студентов чувствуют себя комфортно и уверенно при взаимодействии в группах, в то время как немногие вьетнамские студенты чувствуют себя так же уверенно. Различия в языке и культуре по-прежнему являются большим барьером для вьетнамских студентов, делая их менее уверенными в общении в группах.

11% российских студентов и 54% вьетнамских студентов боятся выступать публично перед одноклассниками. Это показывает, что большинство вьетнамских студентов чувствуют себя более напуганными и неуверенными, выступая перед публикой, чем российские студенты. Страх публичных выступлений – распространенное явление среди вьетнамских студентов и вызвано многими факторами, включая языковые трудности, неуверенность в своих силах и страх совершить ошибку перед другими. Вьетнамские студенты волнуются, потому что могут допустить грамматические ошибки и неправильные предложения, что влияет на их уверенность.

23% российских студентов и 33% вьетнамских студентов считают, что их группе не хватает сплоченности. Вьетнамские студенты сталкиваются с некоторыми проблемами в этом аспекте чаще, чем российские студенты.

На вопрос об отношениях с группой 6% российских студентов и 20% вьетнамских студентов ответили, что им некомфортно находиться среди группов. Это показывает, что большинство студентов обеих стран чувствуют себя комфортно и свободно в общении со группой. Однако процент вьетнамских студентов, чувствующих себя некомфортно, выше, чем у российских студентов. Большинство вьетнамских студентов чувствуют себя неуверенно и некомфортно при общении группой.

Таким образом, российские студенты проявляют большую комфортность и уверенность при общении в группах, в то время как вьетнамские студенты испытывают больше трудностей, связанных с языком и культурой. Вьетнамские студенты также выражают большой страх перед публичными выступлениями и испытывают затруднения в формировании сплоченных коллективов. Однако обе группы студентов ощущают комфорт и свободу в общении с группой, хотя некомфортность вьетнамских студентов присутствует в большей степени.

Из Рисунка 31 видно, что на третьем курсе российские и вьетнамские студенты столкнулись с меньшими трудностями, чем на

первом курсе. Студенты 3-го курса адаптировались к среде обучения, нашли подходящие методы обучения и подходы к материалам, которые помогут им учиться более эффективно, более тесно общаться и общаться с группой и друзьями, преподавателями, лучше понимать ваши потребности и желания, связанные с обучением. . Это помогает им получить более четкое представление о своих целях обучения и улучшить способность к самоорганизации и адаптации к рабочей нагрузке. В частности, вьетнамские студенты преодолели некоторые первоначальные языковые и культурные барьеры, существовавшие в первый год обучения, и чувствуют себя более уверенно в учебной среде.



Рисунок 31. Трудности в общении с группой (1-й и 3-й курсы)

Таким образом, результаты опроса показывают, что как российские, так и вьетнамские студенты третьего курса чувствуют себя более комфортно в группе и в университетской среде, чем студенты первого курса. Хорошие отношения с группой и помощь друг друга в процессе обучения играют важную роль в создании позитивной и комфортной учебной среды.

Была поставлена цель изучить особенности социально-психологической адаптации российских и вьетнамских студентов третьего курса, определенные по методике К. Роджерса и Р. Даймонда (Рисунок 32).

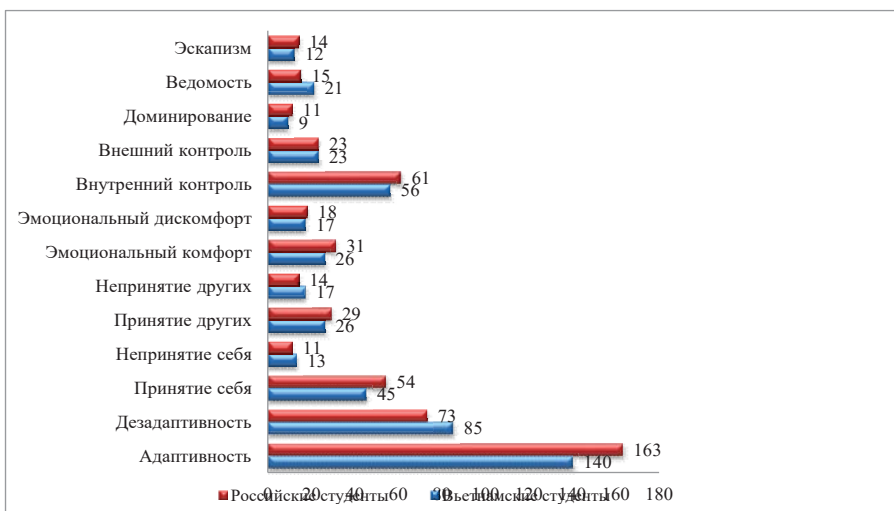


Рисунок 32 – СПА российских и вьетнамских студентов на 3-м курсе

Вышеприведенный график дает понять, что основная часть показателей СПА студентов 3-го курса, представляющих Россию и Вьетнам, располагается на среднем уровне. При этом отдельные характеристики выражены довольно отчетливо. Например, результат, соответствующий критерию «адаптивность», считается высоким, однако российские учащиеся превосходят вьетнамских по данному параметру (163/140). Таким образом, студенты демонстрируют достойный уровень одобрения разных социальных взаимодействий, интенсивно контактируют с товарищами по вузу, объективно оценивают свои возможности и перспективы, проявляют инициативность и коммуникабельность. Следовательно, в наши дни учащиеся вузов обладают зрелым мышлением, чувством собственного достоинства, отличаются порядочностью и тактичностью, стремлением осознать и преодолеть все возникающие трудности.

Средние показатели по критерию «деадаптивность» у российских и вьетнамских студентов (73 и 85 баллов) демонстрируют, что учащимся, в целом, не трудно принимать решения и выполнять поставленные задачи.

Вьетнамские студенты менее адаптивны и более дезадаптивны, чем их российские сверстники. Это обусловлено большим количеством проблем и неожиданностей, которые приходится преодолевать вьетнамской молодежи, прибывшей в Россию для получения высшего образования: языковым барьером, необходимостью приспособившись

ся к новым условиям обучения, проживанием не в отдельной квартире, в общежитии, а также рядом иных обстоятельств. Российские студенты тоже вынуждены интегрироваться в непривычный для них образовательный контекст, однако следует помнить, что они живут в родной стране, не имеют трудностей с языком и т. д. Поскольку в РУДН большинство дисциплин преподаются по-русски, студенты-автохтоны испытывают меньше проблем с усвоением новой информации.

По критерию «принятие себя» российские третьекурсники показывают высокий результат, а вьетнамские – средний (54 и 45 баллов). Таким образом, первые довольны собой, а вторые – нет, испытывают сомнения, неуверенность, что согласуется с информацией по противоположному критерию – «неприятие себя». У вьетнамских учащихся показатель равен 17 (заметно выше, чем у российских), то есть студенты недовольны своей личностью и/или поведением, имеют низкую самооценку.

По важнейшему критерию «эмоциональный комфорт» представители обеих групп не продемонстрировали значимых различий (31 балл у российских студентов и 26 баллов у вьетнамских студентов). Следовательно, участники опроса ощущают себя уверенно в коммуникативных ситуациях и способны управлять собственными проявлениями.

Таким образом, обе рассмотренные группы – россияне и вьетнамцы, получившие высшее образование в нашей стране – имеют определенные особенности и испытывают определенные трудности со СПА, однако в целом все участники опроса имеют положительный уровень адаптации (умеренный или высокий) и способны преодолевать проблемы связанные с обучением и взаимодействием с необычной средой.

С целью изучения статистически значимой разницы по опроснику социально-психологической адаптации между российскими и вьетнамскими студентами третьего курса получены результаты, представленные в Таблице 15.

Из данных Таблицы 15 видно, что между российскими и вьетнамскими студентами третьего курса имеются различия по шкалам «адаптация», «принятие других» и «стремление доминировать».

СПА российских и вьетнамских студентов на третьем курсе

<i>Интегральные показатели</i>	<i>Российские студенты</i>	<i>Вьетнамские студенты</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Адаптация	69,01	62,18	146	0,001*
Самопринятие	82,63	78,01	253	0,055
Принятие других	71,6	64,9	211,5	0,008*
Эмоциональная комфортность	64,25	62,09	306,5	0,319
Интернальность	65,59	63,71	314	0,387
Стремление к доминированию	60,52	47,24	118,5	0,001*
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

По шкале «адаптация» российские студенты набрали 69,01 балла, вьетнамские студенты – 62,18 балла ($p < 0,05$). Результаты показывают, что российские студенты имеют более высокий уровень адаптации, чем вьетнамские студенты. Высокий уровень адаптации российских студентов обусловлен тем, что они находятся на родине, где знакомы с культурой, языком и социальными нормами. Они легче адаптируются к образовательной среде и устанавливают социальные связи с другими учениками. С другой стороны, вьетнамские студенты, обучающиеся за границей, сталкиваются с большими проблемами в процессе адаптации. Вьетнамские студенты сталкиваются с языковыми барьерами, незнакомыми культурами, различиями в образовательных системах и трудностями в установлении социальных связей.

По шкале «принятие других» имеется разница между российскими студентами (71,6 балла) и вьетнамскими студентами (64,9 балла) третьего курса ($p < 0,05$). Российские студенты третьего курса продемонстрировали более позитивное отношение к принятию других людей, в том числе студентов из других культур, чем вьетнамские студенты третьего курса. Это свидетельствует о более открытом и толерантном отношении российских студентов к многообразию культур и народов. С другой стороны, вьетнамские студенты третьего курса с трудом принимают других и имеют более ограниченный кругозор, чем российские студенты. Это связано с различиями в культурных ценностях, образовательных системах и студенческом опыте.

По шкале «стремление к доминированию» также имеется разница между российскими студентами третьего курса (60,52 балла) и вьетнамскими студентами (47,24 балла) третьего курса ($p < 0,05$). Россий-

ские студенты третьего курса показали более высокий уровень стремления к лидерству в решении задач. Это показывает проактивный настрой, желание брать на себя ответственность и активно выполнять поставленные задачи. Напротив, вьетнамские студенты третьего курса проявили более пассивное отношение, желая, чтобы их слушали и выполняли поставленные задачи.

В целом результаты показывают, что между российскими и вьетнамскими студентами третьего курса существуют различия по шкалам «адаптация», «принятие других» и «стремление к доминированию». Российские студенты продемонстрировали более высокий уровень адаптивности, более позитивное отношение к принятию других и более высокое стремление к лидерству, в то время как вьетнамские студенты испытывали трудности в этих областях. Эти различия объясняются различиями в культурном происхождении, образовательных системах и университетском опыте двух групп студентов. Российские студенты живут на родине, где они лучше знакомы с местной культурой, языком и социальными нормами, что позволяет им легче адаптироваться и развивать более открытое и толерантное отношение к другим. Вьетнамские студенты, обучающиеся за границей, сталкиваются с языковыми и культурными барьерами, которые затрудняют им адаптацию и могут привести к более ограниченным взглядам и более снисходительному поведению.

Таблица 16

СПА вьетнамских студентов первого и третьего курсов

<i>Интегральные показатели</i>	<i>1-й курс</i>	<i>3-й курс</i>	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Адаптация	59,86	62,18	538	0,795
Самопринятие	73,44	78,01	539	0,804
Принятие других	64,18	64,9	490	0,393
Эмоциональная комфортность	50,53	62,09	374,5	0,022*
Интернальность	57,06	63,71	364	0,016*
Стремление к доминированию	42,83	47,24	431,5	0,114
<i>Примечание – * – уровень значимости $p < 0,05$</i>				

Из данных Таблицы 16 видно, что существует разница между вьетнамскими студентами первого и пятого курсов по двум шкалам «эмоциональная комфортность» и «интернальность».

Данные показывают, что у вьетнамских студентов третьего курса уровень эмоционального комфорта выше (62,09 балла), чем у студентов первого курса (50,53 балла) на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). Это показывает, что студенты третьего курса лучше справляются с социальными ситуациями и эффективнее контролируют свои эмоции, чем студенты первого курса. Высокий уровень эмоционального благополучия является результатом опыта и адаптивных навыков, накопленных в университетской среде. У студентов третьего курса появилось более глубокое понимание процесса обучения, установились социальные связи, а дружеские связи стали более устойчивыми, что способствовало их комфорту и уверенности в социальных ситуациях.

По данным, вьетнамские студенты третьего курса имеют более высокий уровень «Интернальность» (63,71 балла), чем студенты первого курса (57,06 балла) на статистически значимом уровне ($p < 0,05$). Более высокий уровень самоанализа означает, что студенты третьего курса с большей вероятностью будут объяснять свою успеваемость собственными усилиями, мотивацией и знаниями, а не просто внешними обстоятельствами. Это результат накопленного опыта и знаний, которые студенты третьего курса накопили на протяжении всего своего учебного пути. Они лучше понимают свои сильные и слабые стороны, их стратегии обучения более развиты и поставлены цели обучения, что делает их более ответственными за результаты своего обучения.

Таким образом, вьетнамские студенты третьего курса имеют более высокий уровень эмоционального комфорта и самосознания, чем студенты первого курса. Это показывает, что у студентов третьего курса произошел процесс накопления опыта, развития навыков и установления социальных связей, что способствовало их лучшей социально-психологической адаптации к университетской среде.

Выявленная разница в социально-психологической адаптации российских студентов 1-го и 3-го курсов представлена в Таблице 17. Из таблицы видно, что студенты третьего курса оценивают свою эмоциональную комфортность значительно выше (64,25 балла) по сравнению с российскими студентами первого курса (56,22 балла). Эта разница является статистически значимой с уровнем достоверности $p < 0,05$. Студенты первого курса часто сталкиваются с новой средой, новыми требованиями и ожиданиями студенческой жизни. Это вызывает стресс и неуверенность, влияя на их эмоциональное благополучие. У студентов третьего курса в вузе больше социальных сетей. Они лучше знакомы с преподавателями и студентами и имеют более тесные отношения со

своими сверстниками. Студенты третьего курса более уверены в своих силах и достижениях. Они видят свой прогресс в учебе и чувствуют себя более уверенными в своей способности соответствовать академическим задачам и требованиям. Это способствует их эмоциональному комфорту.

Таблица 17

СПА российских студентов первого и третьего курсов

<i>Интегральные показатели</i>	1-й курс	3-й курс	<i>U-критерий Манна – Уитни</i>	<i>Уровень статистической значимости, p</i>
Адаптация	66,54	69,01	556	0,701
Самопринятие	78,65	82,63	533,5	0,513
Принятие других	64,76	71,6	495	0,265
Эмоциональная комфортность	56,22	64,25	413	0,036*
Интернальность	66,95	65,59	526	0,457
Стремление к доминированию	58,33	60,52	503	0,308
<i>Примечание – * – уровень значимости p < 0,05</i>				

Таким образом, исследование показало, что студенты третьего курса, как российские, так и вьетнамские, демонстрируют более высокий уровень эмоционального комфорта и самосознания по сравнению со студентами первого курса. Объясняется это тем, что за время обучения студенты третьего курса накопили значительный опыт, развили необходимые навыки и установили прочные социальные связи. Эти факторы в совокупности способствовали их более успешной социально-психологической адаптации к университетской среде.

3.5. Рекомендации по развитию социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

Результаты эмпирических исследований показывают, что после двух лет обучения вьетнамские студенты постепенно социально и психологически адаптируются к новой жизни и методам обучения. Вьетнамские студенты более открыты в общении и взаимодействии с другими студентами и окружающими людьми, уверены в себе, свободно выражают свое мнение в процессе обучения, лучше понимают

русскую культуру, о русском народе и его высоком уровне иностранные языки.

Следующие рекомендации даны, чтобы помочь вьетнамским студентам лучше понять российскую культуру и народ, а также улучшить свои знания русского языка. Во Вьетнаме есть вьетнамский и российский культурный центр, который может предоставить студентам полугодовые или годовые курсы, чтобы дать вьетнамским студентам базовые знания, такие как:

1. История России. Студенты изучают основные периоды и события российской истории, начиная с древнейших времен и до наших дней. Это помогает им понять исторический контекст и развитие страны.

2. Культура и искусство. Студенты знакомятся с культурой, традициями, обычаями и искусством русских народов. Они изучали русскую литературу, музыку, живопись и другие проявления культуры.

3. Русский язык. Студенты изучают русский язык, чтобы иметь возможность общаться и учиться на нем во время пребывания в России. Они осваивают базовую грамматику, словарный запас и навыки разговорной речи.

4. Психология и общение. Студенты понимают психологию, обычаи и социальные нормы русского народа. Они учатся эффективно общаться с россиянами, понимать их культурные особенности и учитывать их.

5. Жизнь в России. Студенты получают информацию о повседневной жизни в России, включая проживание, питание, путешествия и досуг. Они узнают о городах, в которых будут учиться, и о том, как адаптироваться к новой среде.

6. Академическая подготовка. Студенты знакомятся с основами образовательного процесса в учебных заведениях России. Они изучают правила и ожидания, связанные с учебой, подготовкой к экзаменам и выполнением академических заданий.

7. Поддержка и сопровождение. Студенты получают информацию о доступных ресурсах и службах поддержки, которые помогут им во время обучения в России. Они узнают о консульских службах, студенческих организациях и других органах власти, которые могут им помочь в случае необходимости.

Процесс обучения может также включать практические упражнения, ролевые игры, моделирование и дискуссии, чтобы помочь студентам лучше понять и применить знания, которые они узнали о России.

Для успешной социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе может оказаться полезным оказание им поддержки и дружеского общения, особенно на ранних этапах. Волонтеры, которые понимают психологию, особенности вьетнамских студентов и адаптивные особенности, могут стать отличными помощниками в этом процессе.

Роль волонтера может включать в себя следующие аспекты:

1. Понимание культуры. Добровольцы, знакомые с вьетнамской культурой, могут помочь вьетнамским студентам лучше понять российскую культуру и психологию. Они могут общаться, обмениваться опытом и делиться знаниями о русских традициях, обычаях, социальных нормах.

2. Адаптационная поддержка. Волонтеры могут сопровождать вьетнамских студентов в первые дни приезда в Россию, помогая им решить проблемы с жильем, регистрацией, открытием банковского счёта и другими вопросами. Они также могут помочь вам сориентироваться в новом городе и кампусе.

3. Поддержка в изучении русского языка. Волонтеры могут помочь вьетнамским студентам улучшить свои навыки русского языка, проводя дополнительные занятия, языковые беседы, а также поддерживать в письменном и устном переводе.

4. Отвечать на вопросы и давать советы. Волонтеры могут помочь вьетнамским студентам задавать вопросы и давать советы по различным аспектам жизни в России. Они могут помочь учащимся справиться с академическими проблемами, культурными различиями и другими проблемами, с которыми могут столкнуться учащиеся.

Важно, чтобы волонтеры обладали хорошими коммуникативными навыками, культурной чувствительностью и были готовы поддерживать вьетнамских студентов. Их роль заключается в создании благоприятной и дружественной атмосферы, которая поможет учащимся пройти языковую, культурную и социально-психологическую адаптацию в новой стране.

Преподаватели играют важную роль в адаптации психологии и общества вьетнамских студентов и поддерживают их во многих аспектах. Вот несколько способов, которыми преподаватели могут помочь ученикам:

1. Рекомендации по изучению предметов. Преподаватели могут давать учащимся рекомендации и советы по изучению конкретных предметов. Они могут указать ключевые темы, материалы и методы, которые помогут студентам лучше понять и освоить предмет.

2. Лекции и занятия. Преподаватели проводят лекции, семинары и практические занятия по различным специальностям. Это дает студентам возможность получить не только теоретические знания, но и практические навыки, которые они смогут применить в своей будущей учебе и работе.

3. Внеклассное обучение и консультации. Преподаватели могут проводить внеклассное обучение и консультации для учащихся, где они могут задавать вопросы, обсуждать проблемы и получать дополнительную поддержку. Это может быть полезно для студентов, особенно если они испытывают трудности с изучением курса или нуждаются в дополнительных разъяснениях по неясным вопросам.

4. Документальная поддержка. Когда студенты впервые приезжают в Россию, преподаватели могут помочь им с необходимыми документами. Они могут предоставить информацию о процессе подачи заявления, заполнении форм и других административных процедурах.

Важно, чтобы преподаватели были доступны и готовы оказать поддержку учащимся во всех аспектах обучения. Их роль – советников и консультантов, которые помогают студентам успешно адаптироваться к новой среде и преодолевать возникающие проблемы.

Заключение

Проведенные теоретические и эмпирические исследования помогли выявить ряд вопросов, связанных с проблемой социально-психологической адаптации студентов.

В психологии в России и за рубежом существует множество подходов к определению термина «адаптация». Зарубежные исследователи рассматривают эту концепцию, используя междисциплинарные парадигмы, такие как этико-философская, социокультурная, когнитивная и психоаналитическая. В отечественной литературе адаптация понимается как явление, состоящее из трех групп компонентов: биологических, психологических и социальных.

Адаптацию можно определить как процесс, посредством которого личность приспосабливается к изменяющейся социальной среде для поддержания баланса во внутренней, эмоционально-познавательной среде. Этот процесс направлен на гармонизацию взаимодействия личной и внешней реальности, помощь в удовлетворении текущих потребностей и выполнении сопутствующих задач.

Процесс адаптации студента в вузе – это адаптация его личностных особенностей к особенностям определенного учебного заведения с целью выработки новых характеристик, значимых в данной специальности. Этот процесс включает в себя две составляющие: адаптацию к конкретному образовательному учреждению и адаптацию к нормам и правилам, действующим в определенной профессиональной сфере.

Адаптация проходит три этапа. На этапе преадаптации индивид интегрируется в незнакомую социальную среду. Фаза адаптации предполагает адаптацию к новому виду деятельности и отношений, а также трансформацию социально значимых активов личности. На постадаптационном этапе формируется подход к выполнению трудовых задач и важные профессиональные характеристики.

Процесс адаптации длится от двух до трех лет и включает несколько этапов, различающихся задачами, принципами адаптации и особенностями деятельности студента.

Социально-психологическая адаптация – сложное психологическое явление, возникающее в результате взаимодействия личности и социальной среды. Он охватывает все аспекты студенческой жизни в университете, включая академическую, социальную и эмоциональную сферы.

В данном исследовании социально-психологическая адаптация – это мотивация как стимулирование учебной деятельности студентов,

основанная на комфортной образовательной среде вуза, способствующей позитивному развитию студентов, включающей эффективные межличностные отношения, поощрительно влияющие на решение проблем, являясь важным университетским ресурсом.

Успешная социально-психологическая адаптация студента к поступлению в колледж важна для его академического и личного успеха.

В целом социально-психологическая адаптация студентов к вузу представляет собой сложный процесс, требующий времени, усилий и поддержки со стороны вуза, и окружающей среды. Студенты, прошедшие успешную социально-психологическую адаптацию, как правило, лучше справляются с академическими требованиями и получают более положительный опыт обучения в колледже.

При проведении эмпирического исследования был решен ряд задач. На первом этапе были определены социально-психологические особенности адаптации вьетнамских студентов в российском вузе, в том числе: мотивация обучения, психологическая атмосфера в группе и межличностные отношения.

На первом этапе определялась учебная мотивация российских и вьетнамских студентов. По результатам анализа выявлены различия в мотивации обучения между российскими и вьетнамскими студентами. На втором этапе изучались оценки психологической атмосферы в группах российских и вьетнамских студентов. На третьем этапе изучалось изучение межличностных отношений российских и вьетнамских студентов.

В процессе анализа данных была определена мотивация обучения вьетнамских студентов. Мотивация в обучении вьетнамских студентов определяет отношение субъекта к обучению в образовательной среде вуза России. Мотивация вьетнамских студентов к обучению и получению диплома выше, чем у российских студентов. Мотивация к обучению для получения диплома вуза в России свидетельствует о подготовке вьетнамских студентов по изучаемой специальности, является престижной и создает для них лучшие возможности для развития.

Социально-психологическая адаптация вьетнамских студентов отличается особенностями проявления и выстраивания межличностных отношений, обнаруживающих тревожность, зависимость от чужого мнения и одновременно демонстрирующих уважение к окружающим. В процессе обучения в вузе вьетнамские студенты демонстрируют высокий уровень послушания, склонность подчиняться правилам и ограничениям, проявляющиеся в самоконтроле и самодисциплине. Вьетнамские студенты достаточно скромны, застенчивы, легки на подъем, эмоционально устойчивы, умеют слушать

других, готовы к выполнению своих обязанностей, однако, вьетнамские студенты менее дружелюбны чем российские, более упорны и настойчивы в достижении поставленной цели.

В новых условиях вьетнамские студенты сталкиваются с такими трудностями, как погода, язык и жизнь в новой культурной среде. Понимание русского языка и коммуникативная компетентность способствуют пониманию российской культурой, успешному взаимодействию с другими студентами, усвоению новых знаний. В процессе обучения у вьетнамских студентов меняется восприятие психологической атмосферы университета. Если на первом году обучения вьетнамские студенты не чувствовали поддержки и сотрудничества со стороны студентов других этнокультурных общностей российского университета, то на третьем курсе они почувствовали. Поэтому вьетнамские студенты чувствуют поддержку со стороны других студентов и начинают сотрудничать с группой. Эффективно выстроенная образовательная среда российского вуза способствовала эффективности образовательной деятельности, связанной с удовлетворенностью, доброжелательностью и успешностью обучения вьетнамских студентов.

Образовательная среда российского вуза способствует комфорту обучения вьетнамским студентам. Сложности с оформлением документов (получение виз, медицинской страховки, социальных карт, регистрация, составление договоров на проживание в общежитии и т. д.) накладывают отпечаток на восприятие студентами стандартизации. Приготовьтесь к такой образовательной среде вуза. В процессе психосоциальной адаптации многие вьетнамские студенты с каждым годом чувствуют себя все комфортнее. Однако некоторые студенты чувствуют себя некомфортно из-за незнания и понимания того, как говорить по-русски. Языковые, культурные и социально-психологические барьеры не позволяют вьетнамским студентам эффективно получить доступ к образовательной среде зарубежных культурных вузов.

Исследования показывают, что наиболее успешно адаптируются к университетскому обучению вьетнамские студенты, которые лучше подготовлены (знают русский язык и русские традиции на достаточно высоком уровне) и активно выстраивают отношения с другими студентами. Вьетнамские студенты не проходят подготовку перед поступлением в вузы России, т.е. люди, не обладающие должным уровнем знания русского языка, не активно общающиеся с представителями других этнических культур, испытывающие ностальгию по родине и трудности в общении.

Чтобы сделать пребывание в российских вузах более комфортным, вьетнамским студентам следует участвовать в адаптивной деятельности (спорт, наука, волонтерство и культура). Обще учебная и внеклассная деятельность способствуют развитию и эффективному взаимодействию всех студентов, обучающихся в этом университете. Студенты из других стран знакомят россиян с культурой и образом жизни своей страны, тем самым обогащая понимание студентами друг друга.

Социально-психологическая адаптация в процессе обучения вьетнамских студентов в российском вузе способствует снижению уровня неуверенности в общении с другими студентами, преодолению страха при публичных выступлениях, перед экзаменами и зачетами, способствует снижению уровня дискомфорта и повышению сплоченности группы.

В результате проведенных эмпирических исследований были получены важные сведения о социально-психологических адаптационных характеристиках вьетнамских студентов. Эти характеристики применяются в психолого-педагогической практике современного образования для оптимизации процесса социально-психологической адаптации вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах. Результаты исследования также служат для дальнейшего изучения проблем субъективной детерминации процесса социализации людей в поликультурном образовательном пространстве. Кроме того, эти результаты могут быть применены при разработке комплексной образовательной программы, направленной на оказание психологической и профессиональной поддержки вьетнамским студентам, помогающей им полностью раскрыть свой личностный потенциал и преодолеть социальные и личностные трудности с целью интеграции и успеха в российских вузах.

Список использованной литературы

1. Авакова О. В. Об адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 54–61.
2. Аверьянов В. С., Юрьевец А. Ж., Виноградова А. В. Адаптация в профессиональной деятельности. Физиология трудовой деятельности. – 1993.
3. Акимова А. Р., Волк М. И. Становление уверенности и общительности студентов в период первых трех лет обучения в вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 3. – С. 46–50.
4. Ананьев Б. Г., Степанова Е. И. (ред.). Развитие психофизиологических функций взрослых людей:(Средняя зрелость). – Педагогика, 1977.
5. Анфиногенова О. И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. – 2011. – Т. 1. – № 26. – С. 55–59.
6. Артемов С. Д. Проблемы социальной адаптации молодого рабочего на социалистическом промышленном предприятии // Автореферат кандидатской диссертации на соискание ученой степени философских наук. – Свердловск, 1970.
7. Архипова А. А. Адаптация студентов как одно из условий самореализации личности // Педагогические науки. – 2007. – № 3. – С. 173–177.
8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – 1976.
9. Баевский Р. М. Биокibernетика и прогностика, некоторые проблемы оценки адаптационно-приспособительной деятельности организма // Кибернетические аспекты адаптации системы «человек-среда». – 1975. – С. 28–34.
10. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – Т. 1. – № 2. – С. 9.
11. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография // НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2013. – С. 320.
12. Бейлина Н. С., Двойникова Е. Ю. Особенности социально-психологической адаптации поколения девяностых годов («Z-поколение») // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 3. – С. 28.
13. Беликова Р. М., Пятунина О. И. Проблема адаптации студентов к обучению в вузе // Ученые записки Забайкальского

государственного университета. Серия: Биологические науки. – 2009. – № 1. – С. 129-130.

14. Белоусов А. З. О здоровье студентов II Гигиена умственного труда / Под. ред, В.З. Нагорного. – М.: МГУ; 1971. – С. 4-16.

15. Беляев А. В. Что мешает студенту учиться //Высшее образование в России. – 1998. – №. 3-С. – С. 64-67.

16. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Наука. Ленингр. отд-ние, 1988.

17. Берри Д. У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы/Дж. У. Берри [пер. с англ. И. Шолохов] //Развитие личности.–Кафедра психологии развития МПГУ: Народное образование. – 2001. – №. 3-4. – С. 183-194.

18. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка //Изучение мотивации поведения детей и подростков.–М.: Педагогика. – 1972. – С. 41-42.

19. Бохан Т. Г., Терехина О. В., Шабаловская М. В. Особенности структуры и содержания субъективного благополучия у российских и зарубежных студентов, обучающихся в едином образовательном пространстве. – 2022.

20. Буланова Г. В. Эмоциональное состояние студентов как фактор их учебной успешности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Ленинград, 1983. – 208 с. : ил.

21. Буховцева О. В. Оптимизация процесса адаптации студентов I курса //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2011. – №. 132. – С. 242-248.

22. Васильева С. А., Копейна Н. С. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу. Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – СПб.: Питер., 2005. – 332.

23. Вахрамеева О. А. Социально-культурная среда образовательного учреждения как фактор социализации и адаптации иностранных студентов //Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №. 2 (30). – С. 5-8.

24. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе //Образование и наука. – 2008. – №. 3. – С. 37-48.

25. Власова Т. А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе //Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2009. – №. 1. – С. 13-22.

26. Волков Ю. Г. и др. Социология: Учебник/Под ред. проф. Ю.Г. Волкова.–Изд. 2-е, испр. и доп //М.: Гардарики. – 2003. – Т. 512.
27. Волкова Т. Ф., Хыонг Ч. Т. Изучение адаптированности иностранных студентов к условиям образовательной среды вуза (на примере ТПУ) //Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Томск, 26-27 октября 2016 г.—Томск, 2016. – 2016. – С. 165-167.
28. Воронин А. Н. Психологическая дезадаптация студентов //Студент и наука (гуманитарный цикл)-2018. – 2018. – С. 608-611.
29. Выскочил Н. А. Взаимосвязь характеристик темперамента с эмоциональным интеллектом //Мир образования-образование в мире. – 2009. – №. 4. – С. 181-187.
30. Гаджиева У.Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013.
31. Гайфуллина Н. Г. Влияние психологического климата в учебном коллективе на успешность обучения старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–3. – С. 438–442.
32. Гартман Э. и др. Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного. Изд. 2-е, испр. – М.: КРАСАНД, 2010. – 440 с.
33. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: ист.-методол. исслед //Л.: ЛГУ. – 1989.
34. Грачева Н. А. Психолого-педагогические факторы успешности профессиональной адаптации молодого учителя: монография // Н.А. Грачева; под ред. А.В. Гаврилина. – Владимир : ВИПКРО, 2013. – С. 106.
35. Григорьевская И. В. Факторы адаптации студентов в образовательной среде колледжа //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №. 11 (139). – С. 124-127.
36. Гриценко В. В. и др. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов //Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17. – №. 1. – С. 102-112.
37. Гриценко В. В., Шустова Н. Е. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в российском обществе //Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №. 3. – С. 25-33.
38. Дениско Л. С. Формирование понятия «социально-психологическая адаптация» на основе теоретического анализа

психолого-педагогической литературы в современной психологии // Молодой ученый. – 2021. – №. 9. – С. 171-173.

39. Динь Т. Социокультурная адаптация другого уровня: вьетнамские учебные мигранты и дети мигрантов (на примере г. Иркутска). – 2015.

40. Добрынина В., Кухтевич Т. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2003. – №. 2. – С. 13-15.

41. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // *Образовательные технологии (г. Москва)*. – 2013. – №. 2. – С. 34-42.

42. Дорожкин Ю. Н., Мазитова Л. Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // *Социологические исследования*. – 2007. – № 3. – С. 73–77.

43. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // *Психолого-педагогические исследования*. – 2010. – Т. 2. – №. 2.

44. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Изд-во БГУ им. ВИ Ленина, 1976.

45. Жегалина, С В, Ерилова О. Ю. Итоги проведения социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в Самарской области в 2015 году // *Психология развития и адаптации: профилактические психолого-педагогические программы: сборник материалов по итогам областного конкурса психолого-педагогических программ*. – Самара : Региональный социопсихологический центр. – 2015. – С. 82–84.

46. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Зинченко В.П., ОЛМА Медиа Групп, 2003.

47. Игишев Н. И. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь // М.: Смысл. – 2008.

48. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – "Издательский дом"" Питер""", 2021.

49. Ильченко А. М. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: процесс, способность, результат // *Молодой ученый*. – 2017. – № 5. – С. 394-396.

50. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – 2004.

51. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – 1980.

52. Караванова Л. Ж. Психолого-педагогические условия профессионально-трудовой социализации студентов вуза // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 2. – С. 101-111.

53. Каширский Д. В. Мотивация учебной деятельности и трудности в обучении учащихся профильных и предпрофильных классов. – 2020.

54. Кечкин Ю. В. Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе : дис. – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016.

55. Ключкова А. В., Захаренко Н. А. Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 176-189.

56. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – ТетраСистемс, 2000.

57. Кондратова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж. – 1972. – С. 111-133.

58. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов: теория и эмпирические исследования. – 2018.

59. Коровина И. В. Научное обоснование организационного обеспечения профилактики заболеваний у студентов на уровне муниципальной поликлиники : дис. – Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения. – М., 2005.

60. Красильников И. А., Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – г. Самара, 2009. – Т. 11. – №. 4-4. – С. 932-938.

61. Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: РУДН, 1994. – С. 9–23.

62. Крупнов А.И., Шептура А.В. Психологические различия в проявлении адаптивности у различных групп иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М.: РУДН, 2014. – № 3. – С. 66–70.

63. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности // Автореф. Канд. психол. наук, – М. 1980.

64. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Ти Х. В. К. Ценностно-смысловые предпосылки адаптивности вьетнамских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 1 (15). – С. 38–52.

65. Кудинов С. И., Кудинова И. Б., Айбазова С. Р. Психологические особенности ценностно-смысловой направленности у студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – № 1 (5). – С. 54–60.

66. Лагерев, В.В. Содержание процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе / В.В. Лагерев // Материалы науч.-метод. конф. - Брянск, 1990.

67. Ларионова, С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. - Белгород, 2002.

68. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу //М.: АСТ. – 2010. – С. 960.

69. Лепехин, Н. Н., То, Тхи Зиеу Тхуи. Адаптация к социальной среде и культуре как фактор психологического благополучия// Журнал: Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ//Иза-во Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург. – 2016. – №4. – С. 211–218.

70. Локаткова О. В. Социально-психологические факторы адаптации первокурсников в высших и средних профессиональных учебных заведениях //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – г. Саратов, 2012. – Т1. – №3. – С. 54-56.

71. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. – 444с.

72. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов //Вестн. Моск. ун-та. Сер. – 2000. – Т. 14. – С. 48-55.

73. Мазитова Л. Т. Социальная адаптация иностранных студентов : На примере вузов Башкортостана : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04 / Башкир. гос. ун-т. - Уфа, 2002. - 20 с.

74. Маслова О. В. Основные подходы к изучению межкультурной адаптации в зарубежной психологии //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М.: РУДН, 2008. – №3. – С. 12-21.

75. Маслова О. В. Базовые убеждения личности как ресурс межкультурной адаптации //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М.: РУДН, 2011. – №3. – С. 12-18.

76. Медведев В. И. О проблеме адаптации. Компоненты адаптационного процесса. – Ленинград : Наука : Ленингр. отд-ние, 1984. – 110 с.

77. Миронова О. И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов //Педагогика и психология образования. – Москва : МПГУ . – 2021 . – №1. – С. 159-170.

78. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

79. Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе //Высшее образование в России. - М., 2006. – №12. – С. 89-91.

80. Началджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 262.

81. Нгуен В. У. Н. Психологическое благополучие вьетнамских и российских студентов в вузах (на примере г. Воронеж) //Universum: психология и образование. – 2019. – №. 10. – С. 8-11.

82. Нгуен Т. З., Караванова Л. Ж. Социально-психологическая адаптация и мотивация вьетнамских студентов к обучению в российском вузе 2023.

83. Нгуен, Тхи Хонг Бак Лиен. Особенности адаптации вьетнамских студентов в Томском Политехническом Университете //Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы : Материалы VI Международного молодежного научно-культурного форума (21–23 марта 2016 г.) / Под науч. ред. Л.В. Ахметовой. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2016. – С.243–246.

84. Нгуен, Тхи Чам Ань. Личностная адаптация студентов-психологов к вузовскому образованию. Автореферат. Кан. ф.п.н. Тамбов. – 2009.

85. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.-4-е изд // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – С. 533.

86. Овчинникова Г. Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. - Москва, 1997. - 24 с.

87. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями //Огарева, Екатерина Ивановна—СПб. – 2010. – 30 с. – 2010.

88. Орлов А. А. и др. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза //Педагогика. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 24 октября 2007.

89. Петровский А. В. Общая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., доп. и перераб. М / А. В. Петровский. – М., 1976. – 479 с.

90. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. – 1981. – (2). – С. 40–46.

91. Пиаже Ж. и др. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже, А. М. Пиажорский, Л. С. Ильинская, В. Ф. Пустарнаков, Н. Г. Алексеев [и др.], Meždunarodnaja pedagogičeskaја akademija, 1994.

92. Платонов К. К. Проблемы управления психологическим климатом коллектива //Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган: Б и., 1977. – С. 134-141.

93. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – Москва : Высш. школа, 1981. – 175 с.

94. Пономарев М. С. Социальная компетентность у подростков с дезадаптивным поведением : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.04 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Фак. психологии. – Москва, 2006. – 24 с.

95. Пономарев П. А., Штильников Д. Е., Пономарева А. П. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников. — Текст : непосредственный // Психологические науки: теория и практика : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). — Москва : Буки-Веди, 2017. — С. 38-42.

96. Потехина Е. С. Социальная адаптация студентов-первокурсников //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – №. 5-1. – С. 157-159.

97. Просецкий П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Минск.: Слово, – 1976. – С.124-128.

98. Пугачев А. Социально-трудовая адаптация обучающихся колледжей в клубных интегрированных коллективах: монография //Москва: РДО «Образование. Спорт. Реабилитация. – 2014.

99. Реан А. А. Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №. 2. – С. 52-56.
100. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. – Сер 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74–79.
101. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479с.97. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе // Социологические исследования. – 1974.
102. Рожков Д. В., Агапов В. С., Абдурахманов Р. А. Особенности проявления личностных структурных компонентов самоуправления студентов в учебной деятельности 2023.
103. Сабельникова Н. В., Каширский Д. В. Социально-психологические детерминанты адаптации иностранных студентов к обучению в России / Каширский Д. В., Сабельникова Н. В., Москва: Российский государственный гуманитарный университет, Центр социально-политических исследований и информационных технологий, – 2021. – 119 с.
104. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе // Социологические исследования. – 1974.
105. Седин В. И., Леонова Е. В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. – М., 2009. – №. 7. – С. 83-89.
106. Селезнев В. Н., Киящук Т. В. Психологическое сопровождение обучения иностранных студентов российского вуза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - Москва : Изд-во МГОУ, 2008. – №. 2-1. – С. 60-72.
107. Селиванов В. В. Международный морской туризм: основы организации и методология. - Симферополь : Ариал, 2015. – 292 с.
108. Селье Г., Кандров В. И., Рогов А. А. Очерки об адаптационном синдроме. – Медгиз. - Москва : Медгиз, 1960. – 254 с.
109. Сергеева И. А., Серкина В. А. Влияние группы на эффективность учебной деятельности студентов // ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). – 2019. – С. 26.
110. Сергеева С. В., Воскресенко О. А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза : Пензенский гос. ун-т, 2008. – №. 3. – С. 137-144.

111. Серебряная М. В., Бучек А. А. Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – Т. 12. – №. 2 (46). – С. 149-158.

112. Серeda Т. В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса // Л., 1987. – 212 с.

113. Ти Х. В. К. Динамика адаптивности вьетнамских студентов с разной ценностно-смысловой направленностью в поликультурной образовательной среде // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2018. – № 41 (1). – С. 40– 52.

114. Толстых Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза, 2011. – №4. – С. 137-142.

115. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение / Г. К. Триандис, Общество с ограниченной ответственностью. – Москва : Форум, 2007. – 382 с.

116. Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 5. – С. 152–157.

117. Федотов С. Н., Милюкова Ю. Д. Психологические условия адаптации курсантов к условиям учебно-служебной деятельности при поступлении в образовательную организацию МВД России // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 1. – С. 83–85.

118. Феокистова С. В., Григорьева И. В. Теоретические подходы к исследованию проблемы адаптации и адаптивного поведения личности в системе научных знаний // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 52.

119. Франкл В. Человек в поисках смысла // М.: прогресс. – 1990. – Т. 368. – С. 21.

120. Хаустова А. И. Социально-психологическая адаптация // А.И. Хаустова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – Казань, 2016. – № 26 (130). – С. 614–617.

121. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности: Пер. с англ // М.: КСП. – 1997. – Т. 720.

122. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: «Питер Пресс», 1997.

123. Цапкин В. Н. и др. Единство и многообразие психотерапевтического опыта //Консультативная психология и психотерапия. – М.: Московский психотерапевтический журнал, 1998. – С. 22-51.
124. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13,560 слов / П. Я. Черных, Русский язык, 1993.
125. Шептура А. В. Особенности реализации уверенного поведения у иностранных студентов //Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире. – Москва, 2015. – 23 с.
126. Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии //СПб.: Евразия. – 1998. – Т. 12. – С. 229-250.
127. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл //АВ Толстых. М.: Прогресс. – 1996. – Т. 133.
128. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. СПб.: Ленато. – 1996.
129. Ядов В. А. Социология в России, изд. 2 //Литература. – Москва : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. – 694 с.
130. Andrade M. S. International students in English-speaking universities: Adjustment factors //Journal of Research in International education. – 2006. – Т. 5. – №. 2. – С. 131-154.
131. Anufrieva O. V. Social and psychological adaptation of foreign students as a acquisition determinant of engsian cultural field // International Journal of Experimental Education. – 2014. – №. 2. – С. 123-124.
132. Aubert H. R. Текст: электронный // Википедия-свободная энциклопедия: [сайт]. — URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Hermann_Rudolph_Aubert (дата обращения: 21.10.2023).
133. Bailey T. H., Phillips L. J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance //Higher education research & development. – 2016. – Т. 35. – №. 2. – С. 201-216.
134. Bautista I. Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students //International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2016. – Т. 13. – №. 1. – С. 1-9.
135. Birrell B. Implications of low English standards among overseas students at Australian universities //People and place. – 2006. – Т. 14. – №. 4. – С. 53-64.

136. Bochner S., McLeod B. M., Lin A. Friendship patterns of overseas students: A functional model 1 //International journal of psychology. – 1977. – T. 12. – №. 4. – C. 277-294.
137. Bretag T., Horrocks S., Smith J. Developing classroom practices to support NESB students in information systems courses: Some preliminary findings //International Education Journal. – 2002. – T. 3. – №. 4. – C. 57-69.
138. Briguglio C., Smith R. Perceptions of Chinese students in an Australian university: Are we meeting their needs? //Asia Pacific Journal of Education. – 2012. – T. 32. – №. 1. – C. 17-33.
139. Brown L., Holloway I. The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock? //British Journal of Guidance & Counselling. – 2008. – T. 36. – №. 1. – C. 33-49.
140. Brown L., Jones I. Encounters with racism and the international student experience //Studies in Higher education. – 2013. – T. 38. – №. 7. – C. 1004-1019.
141. Carragher J., McGaughey J. The effectiveness of peer mentoring in promoting a positive transition to higher education for first-year undergraduate students: a mixed methods systematic review protocol //Systematic reviews. – 2016. – T. 5. – C. 1-9.
142. Chalapati S., Leung R., Chalapati N. Exploring factors affecting first-year students' learning experiences: A case study of a private university in Taiwan //Student Success. – 2018. – T. 9. – №. 4. – C. 25-39.
143. Chang C. F. et al. The effect of positive emotion and interpersonal relationships to adaptation of school life on high school athletic class students //International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – T. 17. – №. 17. – C. 6354.
144. Chi S. A., Kim S. H., Kim N. H. A study of school adjustment related variables of young children //South African Journal of Education. – 2018. – T. 38. – №. 2. – C. 1-9.
145. Cohen S. Social relationships and health //American psychologist. – 2004. – T. 59. – №. 8. – C. 676.
146. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis //Psychological bulletin. – 1985. – T. 98. – №. 2. – C. 310.
147. Daresman S., Looi K., Butler D. Survey of final year international students on their experience of The University of Melbourne //Melbourne: University Planning Office, The University of Melbourne. – 2005.
148. Diniz A. M. et al. Gender differences in first-year college students' academic expectations //Studies in Higher Education. – 2018. – T. 43. – №. 4. – C. 689-701.

149. Elliott T. R., Gramling S. E. Personal assertiveness and the effects of social support among college students //Journal of counseling psychology. – 1990. – T. 37. – №. 4. – C. 427.

150. Eskin M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison //Scandinavian Journal of psychology. – 2003. – T. 44. – №. 1. – C. 7-12.

151. Grant-Vallone E. J., Ensher E. A. Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress //Journal of College Student Development. – 2000.

152. Gu Q., Schweisfurth M., Day C. Learning and growing in a 'foreign' context: Intercultural experiences of international students //Compare. – 2010. – T. 40. – №. 1. – C. 7-23.

153. Guerin C., Jayatilaka A., Ranasinghe D. Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies //Higher Education Research & Development. – 2015. – T. 34. – №. 1. – C. 89-104.

154. Gumpel T. P., Vainroj Ish-Shalom K. How do young adults remember their childhood social status? A retrospective analysis of peer-rejection in childhood and adolescence, and protective factors predictive of its remission //Social Psychology of Education. – 2003. – T. 6. – №. 2. – C. 129-157.

155. Hartmann H. Ego psychology and the problem of adaptation //Organization and pathology of thought: selected sources. – Columbia University Press, 1951. – C. 362-398.

156. Hasan H. F. A. et al. Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions //International business research. – 2008. – T. 1. – №. 3. – C. 163-175.

157. Hayes R. L., Lin H. R. Coming to America: Developing social support systems for international students //Journal of Multicultural counseling and Development. – 1994. – T. 22. – №. 1. – C. 7-16.

158. Hellstén M., Prescott A. Learning at University: The international student experience //International Education Journal. – 2004. – T. 5. – №. 3. – C. 344-351.

159. Heng T. T. Different is not deficient: Contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education //Studies in higher education. – 2018. – T. 43. – №. 1. – C. 22-36.

160. Ippolito K. Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideals and realities //Teaching in Higher Education. – 2007. – T. 12. – №. 5-6. – C. 749-763.

161. Khawaja N. G., Stallman H. M. Understanding the coping strategies of international students: A qualitative approach //Journal of

Psychologists and Counsellors in Schools. – 2011. – Т. 21. – №. 2. – С. 203-224.

162. Khukhlaev O., Novikova I., Chernaya A. Interpersonal mindfulness, intergroup anxiety, and intercultural communication effectiveness among international students studying in Russia // *Frontiers in psychology*. – 2022. – (13). – С. 1-7.

163. Kim Y. Y. *Cross-Cultural Adaptation* / Y. Y. Kim, 2-е изд., Elsevier Inc., 2012. 623–630 с.

164. Kowalczyk-Wałędziak M. et al. Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact // *Educational Research*. – 2017. – Т. 59. – №. 3. – С. 335-352.

165. Ladd G. W., Kochenderfer B. J., Coleman C. C. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? // *Child development*. – 1997. – С. 1181-1197.

166. Landis D., Bennet J. M., Bennet. M. J. 3rd ed. Etc.: Sage Publications, 2004. – С. 337–362.

167. Le H., McKay J. Chinese and Vietnamese international students in Australia // *International Journal of Educational Management*. – 2018. – Т. 32. – №. 7. – С. 1278-1292.

168. Li H., Bui V. Q., Cao Y. One country, two cultures: Implicit space–time mappings in Southern and Northern Vietnamese // *European Journal of Social Psychology*. – 2018. – Т. 48. – №. 4. – С. 560-565.

169. Li R. Y., Kaye M. Understanding overseas students' concerns and problems // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 1998. – Т. 20. – №. 1. – С. 41-50.

170. Lowe H., Cook A. Mind the gap: are students prepared for higher education? // *Journal of further and higher education*. – 2003. – Т. 27. – №. 1. – С. 53-76.

171. Loxley A., Seery A. The role of the professional doctorate in Ireland from the student perspective // *Studies in Higher Education*. – 2012. – Т. 37. – №. 1. – С. 3-17.

172. Marginson S. Student self-formation in international education // *Journal of Studies in International Education*. – 2014. – Т. 18. – №. 1. – С. 6-22.

173. Nghia T. L. H. Motivations for studying abroad and immigration intentions: The case of Vietnamese students // *Journal of International Students*. – 2019. – Т. 9. – №. 3. – С. 758-776.

174. Nguyen B. T. T., Pennycook A. Dancing, Google and fish sauce: Vietnamese students coping with Australian universities // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2018. – Т. 38. – №. 4. – С. 457-472.

175. Nguyen C. H. Vietnamese international student mobility: Past and current trends //Asian Education and Development Studies. – 2013. – T. 2. – №. 2. – C. 127-148.

176. Nguyen M., Truong M. The effect of culture on enterprise's perception of corporate social responsibility: The case of Vietnam //Procedia Cirp. – 2016. – T. 40. – C. 680-686.

177. Novera I. A. Indonesian postgraduate students studying in Australia: An examination of their academic, social and cultural experiences //International Education Journal. – 2004. – T. 5. – №. 4. – C. 475-487.

178. Peng Y. Q., Jiang B., Tian T. T. Social support and life satisfaction of urban immigrant children: School adaption to the intermediary role //Psychological Exploration. – 2011. – T. 31. – №. 6. – C. 554-558.

179. Perry R. P. et al. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study //Journal of educational psychology. – 2001. – T. 93. – №. 4. – C. 776.

180. Phakiti A., Li L. General academic difficulties and reading and writing difficulties among Asian ESL postgraduate students in TESOL at an Australian university //RELC Journal. – 2011. – T. 42. – №. 3. – C. 227-264.

181. Philips L. Human adaptation and his failures. Academic Press, NY&London. – 1968.

182. Pittman L. D., Richmond A. University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college //The Journal of Experimental Education. – 2008. – T. 76. – №. 4. – C. 343-362.

183. Plutchik R. The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. – 1997.

184. Poyrazli S., Grahame K. M. Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community //Journal of instructional Psychology. – 2007. – T. 34. – №. 1. – C. 28.

185. Rienties B. et al. Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration //Higher education. – 2012. – T. 63. – C. 685-700.

186. Robertson M. et al. International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique //Higher education research & development. – 2000. – T. 19. – №. 1. – C. 89-102.

187. Ryan J. Teaching and learning for international students: Towards a transcultural approach //Teachers and Teaching. – 2011. – T. 17. – №. 6. – C. 631-648.

188. Sawir E. Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience //International education journal. – 2005. – T. 6. – №. 5. – C. 567-580.

189. Sawir E. et al. International student security and English language proficiency //Journal of Studies in International Education. – 2012. – T. 16. – №. 5. – C. 434-454.

190. Singh N. Higher Education in the Global Market: Opportunities and Threats //International Journal of Educational Leadership Preparation. – 2011. – T. 6. – №. 2. – C. n2.

191. Smith K. Assuring quality in transnational higher education: A matter of collaboration or control? //Studies in Higher Education. – 2010. – T. 35. – №. 7. – C. 793-806.

192. Son J. B., Park S. S. Academic experiences of international PhD students in Australian higher education: From an EAP program to a PhD program //International Journal of Pedagogies and Learning. – 2014. – T. 9. – №. 1. – C. 26-37.

193. Song J. Y. The effects of interpersonal relation and social support on college freshmen's adaptation to college life //Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society. – 2017. – T. 18. – №. 12. – C. 335-345.

194. Sotari V., Brogt E. Common student problems with assessment during the transition to university: Support staff perspectives, insights, and recommendations. – Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence, 2016.

195. Stoetzer U. et al. Problematic interpersonal relationships at work and depression: a Swedish prospective cohort study //Journal of occupational health. – 2009. – T. 51. – №. 2. – C. 144-151.

196. Sylvia-Bobiak S., Caldwell L. L. Factors related to physically active leisure among college students //Leisure sciences. – 2006. – T. 28. – №. 1. – C. 73-89.

197. Tananuraksakul N. Non-native English students' linguistic and cultural challenges in Australia //Journal of International Students 2012 Vol 2 Issue 1. – 2011. – C. 107.

198. Tran L. T. et al. Building experience, opportunities, and the resume: motivations of students participating in learning-abroad programmes through the New Colombo Plan //Higher Education Research & Development. – 2021. – T. 40. – №. 2. – C. 416-430.

199. Tran L. T., Pham L. International students in transnational mobility: Intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community //Compare: A Journal of

Comparative and International Education. – 2016. – Т. 46. – №. 4. – С. 560-581.

200. Tran L. T., Le Thanh Phan H., Marginson S. The ‘advanced programmes’ in Vietnam: internationalising the curriculum or importing the ‘Best Curriculum’ of the West? //Internationalisation in Vietnamese higher education. – 2018. – С. 55-75.

201. Tri N. N. Factors influencing Vietnamese student’s choice on destination for studying abroad: A case study of Russia // Service in Russia and abroad. – 2023. – Т. 17. – №. 3 (105). – С. 148-155.

202. Trice A. G. Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges //Journal of studies in International Education. – 2003. – Т. 7. – №. 4. – С. 379-403.

203. Van V. H. Redefining the role of culture in the renovation period in Vietnam. – 2020.

204. Wang T., Li L. Y. ‘Tell me what to do’vs.‘guide me through it’: Feedback experiences of international doctoral students //Active learning in higher education. – 2011. – Т. 12. – №. 2. – С. 101-112.

205. Wearing A. et al. The international student's experience: An exploratory study of students from Vietnam. – 2015.

206. Wentzel K. R., Watkins D. E. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers //School Psychology Review. – 2002. – Т. 31. – №. 3. – С. 366-377.

207. Wilson G. P. Fitting-in: Sociocultural adaptation of international graduate students : дис. – Johnson & Wales University, 2011.

208. Wong J. K. K. Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based? //International Education Journal. – 2004. – Т. 4. – №. 4. – С. 154-166.

209. Xu X., Sit H. H. W., Chen S. The Eastern Train on the Western Track. – Springer Singapore, 2020.

210. Zeng R., Zhang C., Zou H. On the characteristics of high school students’ interpersonal relationships at school and their relations with social adaptation //Chin. J. Special Education (Chinese). – 2010. – Т. 12. – С. 73-77.

211. Zhang B. et al. Adolescent interpersonal relationships, social support and loneliness in high schools: Mediation effect and gender differences //Social science research. – 2015. – Т. 53. – С. 104-117.

212. Zhang G. Z. et al. Relations between perceptions of school climate and school adjustment of adolescents: a longitudinal study //Psychol. Dev. Educ. – 2014. – Т. 4. – С. 371-379.

213. Zhang Y., Mi Y. Another look at the language difficulties of international students //Journal of Studies in international Education. – 2010. – T. 14. – №. 4. – C. 371-388.

214. Dân N. T., Điều Đ. V. Động cơ học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh //Tạp chí Khoa học. – 2013. – №. 48. – C. 178.

215. Hạc P. M. Tuyển tập tâm lý học, NXB Giáo dục //Hà Nội. – 2002.

216. Liễu T. T. D. Định hướng nghề nghiệp của sinh viên chuyên ngành Tâm lý học ở một số trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh: Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học chuyên ngành Tâm lý học. – 2014.

217. Quyền H. Văn hóa ứng xử của người Việt Nam // Văn hóa của Việt Nam. – C. 10–13.

218. Sơn H. V., Già và nhóm tác Sự lựa chọn các giá trị đạo đức — nhân văn trong định hướng lối sống của sinh viên ở một số trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay // Đề tài — Đề tài khoa học Cấp Bộ, Mã số. 19.27, Hồ Chí Minh, 2009. – 190 tr.

219. Sơn H. V., và nhóm tác giả Thực trạng kỹ năng sống của sinh viên một số Trường Đại học tại TP Hồ Chí Minh hiện nay // Đề tài khoa học Cấp Bộ, Mã số. 19.64, Hồ Chí Minh. – 2010. – 180 tr.

220. Thi C. G. P. Các yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập của học viên hệ vừa học vừa làm tại phân hiệu học viện phụ nữ Việt Nam // scientific journal of tan trao university. – 2021. – № 23 (7).

221. Uẩn N. Q. Tâm lý học đại cương // Nhà xuất bản quốc gia Hà Nội, Hà Nội. – 2010. –199 tr.

222. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, t. I, Hà Nội, 2021, tr. 34.

223. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, 2016.

**Нгуен Тхи Зинь,
Людмила Жалаловна Караванова,
Марина Георгиевна Петрова**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
АДАПТАЦИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

Монография

Подписано в печать 23.01.2025 г.
Объем 9,5 п.л. Тираж 1000 экз. Заказ № 7719.

Отпечатано с предоставленных оригинал-макетов
в типографии «Канцлер»
150008, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, д. 16, стр. 66а.
Тел.: 8-4852-58-76-33, 8-4852-58-76-39
E-mail: kancler2007@yandex.ru

