

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

На правах рукописи

ФАМ ТХИ КИЕУ АНЬ

**СМЫСЛОЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И УЧЕБНАЯ
МОТИВАЦИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ
ВУЗЕ**

Специальность: 5.3.1 – Общая психология,
Психология личности, история психологии (психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

**Научный руководитель –
доктор психологических наук, профессор
Караванова Людмила Жалаловна**

Москва

2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
 ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	 19
1.1. Смыслжизненное самоопределение как предмет научного познания..	19
1.2. Теоретические основы изучения учебной мотивации студентов	43
1.3. Проблемы учебной мотивации вьетнамских студентов в российских вузах	61
1.4. Психологические особенности смыслжизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов	75
Выводы по первой главе	86
 ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	 89
2.1. Программа и методы эмпирического исследования	89
2.2. Результаты изучения смыслжизненного самоопределения вьетнамских студентов	93
2.3. Результаты изучения учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе	107
2.4. Результаты изучения специфики обучения вьетнамских студентов в полиэтническом российском вузе	113
Выводы по второй главе	128
 ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	 130

3.1. Взаимосвязь смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов	130
3.2. Психологическая атмосфера российского вуза как основа учебной мотивации вьетнамских студентов	139
3.3. Психологические особенности межличностных отношений смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов	146
3.4. Пути оптимизации смысложизненного самоопределения и повышения уровня мотивации вьетнамских студентов в российском вузе.....	154
Выводы по третьей главе	159
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	163
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	166
ПРИЛОЖЕНИЯ	188

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современном мире, где стремительно развиваются процессы глобализации и академической мобильности, образование становится не только средством профессиональной подготовки, но и важнейшим пространством формирования личности, её мировоззрения, ценностных ориентиров и жизненных смыслов. Для вьетнамской молодёжи, обучающейся в высших учебных заведениях других стран, обучение представляет собой преодоление жизненных препятствий и процесс смысложизненного самоопределения, направленный на решение данной проблемы.

Студенческий возраст – это период развития личности и профессионального становления. Для студентов, обучающихся за рубежом, этот процесс дополнительно усложняется необходимостью адаптации к новой социокультурной среде, языковым и ментальным различиям, а также традициям, что, в свою очередь, сказывается на процессе обучения и становлении личности.

Для студентов из Вьетнама, обучающихся в российских вузах, данная проблема приобретает особую значимость. В процессе обучения, в силу особенностей своего менталитета, они сталкиваются с трудностями самовыражения, проблемами межличностной коммуникации; в большинстве случаев они оказываются не подготовлены к взаимодействию с другими студентами и преподавательским составом, испытывают сложности в процессе адаптации к новой социокультурной среде. Студенты недостаточно подготовлены к обучению в новых условиях и проживанию в общежитиях со студентами из других стран. Однако вьетнамские студенты, сделав выбор в пользу обучения в российских вузах, благодаря своей дисциплинированности и высокой мотивации к получению высшего образования, достигают поставленных целей.

Количество вьетнамских студентов в российских университетах продолжает расти. Взаимодействие с иной академической и культурной средой требует высокого уровня когнитивной и мотивационной зрелости, чувства автономии и способности самостоятельно определять и формулировать личные цели. Недостаточная развитость вышеупомянутых качеств может привести к трудностям в учебной деятельности, чувству дезориентации и отчуждения.

Современная социокультурная среда характеризуется отсутствием стабильности и предсказуемости, что накладывает на личность новые требования – гибкость, ответственность и внутреннюю автономию. Эти качества в первую очередь формируются в процессе экзистенциального самоопределения, которое лежит в основе личностного роста и определяет направление деятельности человека, а также качество его профессиональных и жизненных выборов.

Степень научной разработанности проблемы

Несмотря на многочисленные исследования, посвящённые проблемам мотивации (В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, П. М. Якобсон, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Е. П. Ильин, Э. Л. Деси и Р. М. Райан, Д. В. Каширский, В. С. Агапов и др.) и смысложизненного самоопределения личности (В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. А. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь и др.), их взаимосвязь в условиях инокультурного образования изучена недостаточно. Особенно мало данных о том, как эти процессы протекают у вьетнамских студентов, осваивающих программы высшего образования в российских вузах. Следовательно, исследование смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе является актуальной научной задачей, решение которой позволит раскрыть психологические закономерности профессионального и личностного становления иностранных обучающихся, разработать рекомендации по повышению эффективности образовательного процесса.

Проблема смысложизненного самоопределения личности и взаимосвязи с учебной мотивацией является одной из сложных и многоаспектных в современной психологической науке. Её исследование осуществляется на стыке философии, психологии личности, акмеологии и педагогической психологии. Так, философские и экзистенциальные основы понимания смысложизненного самоопределения личности были заложены в трудах В. Франкла, Э. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Ясперса, П. Тейяра де Шардена и др., рассматривающие поиск смысла как базовое проявление человеческого существования, определяющее направление жизненного пути человека и его способность к саморазвитию.

Смысл как часть регуляции личности рассматривается как системообразующий компонент сознания, который поддерживает целостность и стабильность в изменяющихся жизненных ситуациях. Д. А. Леонтьев отмечает, что «смысл жизни» (самоопределение) является центральным компонентом в структуре «Я» личности и объединяет мотивационно-ценностную и когнитивную сферы. В. Е. Чудновский связывает развитие и самореализацию личности с процессом формирования смысла. К. А. Абулханова-Славская определяет самоопределение как процесс выбора и самоконструирования жизненного пути человека. Современные подходы к исследованию самоопределения «смысла жизни» разработаны А. Г. Асмоловым, И. С. Коном, В. И. Слободчиковым, А. А. Крыловой, И. М. Лукьяновой, Е. Е. Сапоговой и др.

Проблема учебной мотивации имеет не менее богатую исследовательскую традицию. В зарубежной психологии она рассматривалась с позиций бихевиоризма (Б. Ф. Скиннер, Э. Толмен), когнитивного подхода (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер) и гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт). В отечественной психологии значительный вклад внесли В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, П. М. Якобсон, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, А. К. Маркова. Развитие мотивации рассматривается в

контексте теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и теории самоопределения (Э. Деси, Р. Райан), подчеркивая её роль в формировании внутренней автономии личности. Особое значение имеют исследования, посвящённые учебной мотивации и профессиональному самоопределению студентов (Л. И. Божович, М. В. Матюхина, С. А. Пакулина, А. К. Маркова).

В последние годы всё больше внимания уделяется исследованиям мотивации и смысложизненных ориентаций иностранных студентов, обучающихся в российских вузах (О. Б. Симонов, Е. А. Кривченко, Т. В. Олешко, Ю. Ю. Котляренко, В. И. Саямова, З. Т. Нгуен, Л. Ж. Караванова, Т. Н. Чан, Е. А. Иванова, Э. Л. Деси и Р. М. Райан, Д. В. Каширский, В. С. Агапов, С. И. Кудинов и др.). Эти работы раскрывают отдельные аспекты межкультурного взаимодействия, однако комплексное изучение взаимосвязи учебной мотивации и смысложизненного самоопределения у студентов из Вьетнама остаётся недостаточным.

Цель исследования: выявить психологические особенности взаимосвязи смысложизненного самоопределения и учебной мотивации у вьетнамских студентов в российском вузе.

Объект исследования: проявление смысложизненного самоопределения вьетнамских студентов в учебной деятельности.

Предмет исследования: психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в российских вузах.

Гипотезы исследования:

– Существуют психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов на разных этапах обучения в российском вузе.

– Учебная мотивация имеет прямую связь с показателями смысложизненного самоопределения вьетнамских студентов в российском вузе.

– Особенности смысловжизненного самоопределения взаимосвязаны с внутренней мотивацией вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе.

– Психологическая атмосфера образовательной среды опосредует взаимосвязь между смысловжизненным самоопределением и учебной мотивацией вьетнамских студентов в российском вузе.

Задачи исследования:

1. Изучить основные теоретико-методологические подходы к проблеме смысловжизненного самоопределения личности в отечественной и зарубежной психологической науке.

2. Рассмотреть понятие учебной мотивации на основе историко-теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы.

3. Осуществить эмпирический анализ взаимосвязи смысловжизненного самоопределения и учебной мотивации у вьетнамских студентов.

4. Выявить и проанализировать взаимосвязи между показателями смысловжизненного самоопределения, учебной мотивации, психологической атмосферы образовательной среды и особенностями межличностных отношений вьетнамских студентов.

5. Предложить пути оптимизации процесса смысловжизненного самоопределения и повышения уровня учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования выступили следующие подходы, концепции и принципы:

– гуманистические принципы (А. Маслоу, Дж. Бьюдженталь, К. Роджерс, Р. Мэй и др.), подчеркивающие значимость личностных ценностей, потребностей и внутренней мотивации;

– принцип детерминизма (С. Л. Рубинштейн), фиксирующий причинно-следственные связи психических процессов;

- принцип системности (Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В.А. Барабанщиков, А. И. Крупнов и др.), рассматривающий личность как сложную систему взаимосвязанных элементов;
- принцип культуросообразности (М. М. Бахтин, В. В. Сафонова и др.), отражающий влияние культурных и ценностных факторов на процесс личностного самоопределения и смыслообразования в условиях межкультурного образовательного взаимодействия;
- субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская и др.), раскрывающий сущность учебной деятельности и мотивов студентов;
- историко-эволюционный подход в психологии (А. Г. Асмолов), рассматривающий мотивацию как фактор успешности процесса обучения, который одновременно видоизменяется в ходе деятельности;
- концепция современного человекознания (Б. Г. Афанасьев), освещающая личностное развитие и смысложизненное самоопределение;
- современные исследования, посвящённые учебной мотивации и межкультурному взаимодействию в образовательной среде (О. Б. Симонов, Ю. Ю. Котляренко, Е. А. Кривченко, Т. В. Олешко, В. И. Саямова, С. И. Кудинов, Т. З. Нгуен, Л. Ж. Караванова и др.), которые позволяют учитывать специфику образовательной среды российских вузов, в которой обучаются вьетнамские студенты;
- смысловой и аксиологический подходы (Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский, К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, А.Г. Асмолов и др.), позволяющие рассматривать мотивацию и смысложизненное самоопределение как взаимосвязанные механизмы развития личности и её профессионального становления;
- теория самоопределения (Э. Деси, Р. Райан и др.), объясняющая внутреннюю природу учебной мотивации и её связь с автономией личности, стремлением к самореализации и поиском жизненных смыслов.

Методы и методика исследования

Для доказательства выдвинутых гипотез и решения поставленных задач был применен комплекс методов, соответствующих объекту исследования: теоретические (анализ психологической, педагогической и философской литературы) и эмпирические (тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа).

Для исследования особенностей смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе были использованы психодиагностические **методики**:

- Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев);
- Тест направленности личности (Б. Басс);
- Методика диагностики социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина);
- Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина);
- Тест «Внешняя и внутренняя мотивация» (Х. Зиверт);
- Методика оценки психологической атмосферы в вузе (А. Ф. Фидлер);
- Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири);
- Авторская анкета, направленная на изучение специфики обучения в российском вузе вьетнамских студентов.

Для обеспечения объективности анализа использовались методы математической статистики с применением программы SPSS 26.0. Были проведены количественный анализ данных с применением методов математической статистики и сравнительный анализ полученных результатов. Использовали методы описательной статистики (вычисление средних значений, стандартных отклонений, процентных распределений), корреляционный анализ (по Пирсону) для выявления взаимосвязей между показателями смысложизненного самоопределения и мотивации обучения, t-критерий Стьюдента для проверки статистической значимости различий, а также факторный анализ для выявления латентных структур исследуемых переменных. Также проводили качественный анализ результатов,

основанный на сопоставлении, оценке значимости переменных и выявлении их доминирования в структуре исследуемого явления.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые:

- уточнено содержание понятий «смысложизненное самоопределение» и «учебная мотивация» применительно к контингенту вьетнамских студентов. В данной работе понятие «смысложизненное самоопределение вьетнамских студентов» рассматривается как осознанный процесс формирования личных жизненных смыслов, целей и ценностей, обеспечивающий понимание своего места в мире и профессиональном развитии. «Учебная мотивация вьетнамских студентов» определяется как система внутренних и внешних побуждений, направляющих и поддерживающих учебную деятельность, основанную на личностных смыслах, ценностях и стремлении к самореализации в поликультурной среде;

- проведено комплексное теоретико-эмпирическое исследование взаимосвязи смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе, что позволило раскрыть специфику проявления данных феноменов в инокультурной образовательной среде;

- обоснован выбор данной категории респондентов как имеющей особое практическое значение для системы высшего образования Вьетнама, поскольку результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки и сопровождения вьетнамских студентов, обучающихся за рубежом;

- выявлены психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов, а также установлены различия и зависимости уровня внутренней мотивации от степени осмысленности жизни и сформированности целеполагания;

- подтверждено наличие статистически значимой взаимосвязи между показателями смысложизненного самоопределения и учебной мотивации,

что позволяет рассматривать их как взаимосвязанные и взаимозависимые аспекты личностного развития;

– предложен практический инструментарий, направленный на оптимизацию процесса смысложизненного самоопределения и повышение уровня учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты:

– конкретизируют, дополняют и углубляют представления о смысложизненном самоопределении личности в психологической науке;

– выявлена взаимосвязь смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов с учётом психологической атмосферы и межличностных отношений;

– дополняют и конкретизируют представления об учебной мотивации личности как о сложном социально-психологическом и педагогическом процессе, связанном с формированием внутренней автономии субъекта деятельности;

– раскрывают особенности организации учебной мотивации с учётом ценностных ориентаций личности, отражающие её вариативность в поликультурной образовательной среде;

– выявлены качественные особенности смысложизненного самоопределения и специфика его проявления у вьетнамских студентов, что способствует уточнению культурно-психологических аспектов данного феномена;

– раскрывают особенности формирования и функционирования учебной мотивации в зависимости от личностных, субъектных и социально-психологических условий;

– обосновывают перспективность дальнейших исследований смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в условиях межкультурного взаимодействия в российских вузах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в системе высшего и дополнительного профессионального образования, а также в деятельности психологов и преподавателей, работающих с иностранными обучающимися. Полученные результаты исследования смысловых ориентаций вьетнамских студентов могут применяться в рамках изучения курсов общей психологии, психологии личности и педагогической психологии, рассчитанных на студентов высших учебных заведений, а также в программах повышения квалификации и переподготовки преподавателей вузов. На основе полученных данных могут быть разработаны научно-методические материалы, направленные на изучение смысловых самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов, включающие диагностические инструменты, практические рекомендации и тренинговые упражнения.

Разработанная и внедрённая программа исследования может быть использована в высших и средних специальных учебных заведениях, в которых обучаются вьетнамские студенты, для психологического сопровождения образовательного процесса, а также для совершенствования межкультурной адаптации и развития коммуникативной компетентности обучающихся. Подготовленные рекомендации по сопровождению процесса смысловых самоопределения и повышению уровня учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе могут применяться для реализации их внутреннего потенциала, повышения уровня психологического благополучия личности, а также при организации консультативной и воспитательной работы в вузах, направленной на поддержку иностранных студентов.

Результаты исследования могут служить основой для разработки комплексных программ психологического сопровождения и тренингов личностного роста, способствующих формированию внутренней учебной мотивации, развитию рефлексивных навыков и повышению успешности профессионального становления иностранных студентов.

Эмпирическая база исследования: В исследовании приняли участие 144 вьетнамских студентов (69 студентов 1-го курса и 75 студентов 3-го курса) РУДН. Среди респондентов было 66 девушек и 78 юношей в возрасте от 18 до 25 лет.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены исходными общеметодологическими положениями, планированием исследования, репрезентативностью и однородностью полученных данных, применением апробированного психодиагностического инструментария, разнообразием исследовательских процедур и приемов, их взаимодополняемостью, использованием адекватных методов качественного и количественного анализа.

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2022–2023 гг.) был проведён теоретический анализ литературы по теме исследования, изучена проблема учебной мотивации и смысложизненного самоопределения, определены структура и методология исследования, цель, предмет, гипотезы, разработаны план и программа эмпирического исследования, подобран диагностический инструментарий, сформирована выборка респондентов.

На втором этапе (2023–2024 гг.) было проведено эмпирическое исследование смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе. На данном этапе проводили сбор, статистическую обработку и интерпретацию полученных данных, направленных на проверку выдвинутой гипотезы.

На третьем этапе (2024–2025 гг.) осуществляли статистический анализ и углублённую интерпретацию совокупности данных, обобщены результаты исследования, сформулированы выводы, оформлено диссертационное исследование; на основе полученных данных разработаны практические рекомендации по оптимизации процесса смысложизненного самоопределения и повышению уровня учебной мотивации вьетнамских студентов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Смысложизненное самоопределение вьетнамских студентов определяется как осознанный процесс формирования личных жизненных смыслов, целей и ценностей, обеспечивающий понимание своего места в мире.

2. Учебная мотивация вьетнамских студентов определяется как система внутренних и внешних побуждений, которые направляют и поддерживают учебную деятельность и основаны на личностных смыслах, ценностях и стремлении к самореализации в этнокультурной среде.

3. На разных этапах образовательного процесса вьетнамских студентов смысложизненное самоопределение различается такими показателями, как цель в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я и общий показатель осмысленности жизни. Вьетнамские студенты третьего курса демонстрируют более высокий уровень осмысленности жизни по сравнению с первокурсниками: они чётче осознают свои цели, больше удовлетворены прожитым периодом, воспринимают себя как личность, способную контролировать свою жизнь.

4. Учебная мотивация вьетнамских студентов характеризуется преобладанием познавательных и социально значимых мотивов при выраженной внутренней мотивации, что обусловлено спецификой их обучения в российской образовательной среде.

5. Смысложизненное самоопределение вьетнамских студентов строится на комплексном воздействии на личность внутренней и внешней мотивации: внутренняя мотивация включает познавательные и профессионально-смысловые мотивы, стремление к саморазвитию, интерес к содержанию учебной деятельности и удовольствие от самого процесса обучения, тогда как внешняя мотивация основана на социальных и материальных стимулах – желании получить диплом, одобрении, стремлении к высоким оценкам и признании со стороны преподавателей и родителей.

6. Оптимизация процесса смысложизненного самоопределения и повышения уровня учебной мотивации вьетнамских студентов в российском

вузе возможна путём комплексной реализации системы психолого-педагогических мер, включающей индивидуальное и групповое консультирование, развитие навыков самоанализа и самопознания, организацию карьерно-ориентированных мероприятий, создание поддерживающей образовательной и коммуникативной среды, активное включение студентов в межкультурное взаимодействие, использование современных образовательных технологий, целенаправленное развитие языковой компетентности, а также формирование навыков саморегуляции и заботы о физическом и психологическом благополучии обучающихся.

Апробация результатов исследования

Результаты теоретического и эмпирического исследования прошли всестороннюю апробацию и получили положительную оценку научного сообщества. Основные положения диссертационной работы были представлены и обсуждены на ряде научных мероприятий различного уровня, включая XV Всероссийскую студенческую научно-методическую конференцию с международным участием «Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук» (Москва, 2023); VII Всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию с международным участием «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития» (Москва, 2023); X Международную научную междисциплинарную конференцию «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода» (Москва, 2023); VIII Всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию с международным участием «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития» (Москва, 2024); V Международную научно-практическую конференцию «Приверженность вопросам психического здоровья» (Москва, 2024); XI Международную научную междисциплинарную конференцию «Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода» (Москва, 2024); IX Всероссийскую студенческую научно-практическую конференцию с

международным участием «Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития» (Москва, 2025); XVII Всероссийскую научно-методическую конференцию с международным участием «Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук» (Москва, 2025).

Ключевые положения и выводы диссертационного исследования отражены в 10 публикациях автора, 6 из которых – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ. Результаты исследования внедрены в учебно-воспитательный процесс и использованы при разработке методических материалов, посвящённых изучению смысловых самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов.

Структура диссертации включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы (204 наименования, из них 64 на иностранных языках) и 9 приложений. Работа иллюстрирована таблицами и рисунками. Объем основного текста составляет 186 страниц. Текст содержит 20 рисунков и 9 таблиц.

Соответствие диссертации паспорту научной диссертации. Содержание диссертационной работы по своей актуальности, научной новизне, теоретической и практической значимости соответствует Паспорту научной диссертации 5.3.1. «Общая психология, психология личности, история психологии». Полученные соискателем научные результаты соответствуют:

п. 1. Психическая жизнь и поведение человека. Соотношение поведения и деятельности. Детерминанты, определяющие психическую жизнь и поведение человека. Детерминация и самодетерминация как объяснительные конструкты поведения человека;

п. 16. Мотивация, ее механизмы, формирование и функционирование. Потребности, мотивы, личностные ценности и ценностные ориентации, интересы, стремления. Нравственные ориентации. Классификация и диагностика потребностей и мотивов. Влияние мотивации

на деятельность и познавательные процессы. Мотивация достижения. Мотивация служения. Направленность личности и ее системообразующая роль;

п. 18. Мироззрение и смысложизненное самоопределение. Смыслообразование. Смысловая регуляция поведения. Психология смысла. Ценностносмысловая сфера личности;

п. 30. Устойчивость и изменчивость личности. Личностные процессы. Личность как субъект саморазвития. Самодетерминация и самоактуализация личности;

п. 31. Норма и патология личности. Психологическое здоровье личности. Личностная зрелость и психологическое благополучие личности. Теоретические модели личности как основание для консультирования, терапии и иных практик коррекции и поддержки личности;

п. 36. История отечественной и зарубежной психологии;

п. 37. Историческая психология. Этнопсихология. Кросс-культурная и культурная психология.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

1.1. Смысложизненное самоопределение как предмет научного познания

Проблема смысловжизненного самоопределения актуальна во все времена, но в настоящее время она приобретает наибольшую сложность в связи с глобальными изменениями во всех сферах жизни современного человека.

У любого человека существует естественная потребность выстроить собственный жизненный путь, что неизбежно приводит к проблеме смысловжизненного самоопределения, которое Н. С. Бастркова [12] трактует как осознанную деятельность индивида, направленную на определение смысла и ценностей собственной жизни и реализацию себя в окружающей действительности.

Прежде всего, смысловжизненное самоопределение понимается как отношение человека к своей жизни, собственному развитию и существованию. Следовательно, самоопределившийся человек способен осознанно ставить перед собой цели и задачи, находить способы их достижения и нести ответственность за свои поступки [100].

Проблема смысловжизненного самоопределения является центральной в понимании сущности и природы человека. Но в современном мире сложность её решения крайне высока, так как человек расширил свои границы и стал участником глобальных изменений. Именно реалии меняющегося мира оказывают прямое влияние на процесс смысловжизненного самоопределения.

Актуальность изучения смысловжизненного самоопределения обуславливается рядом причин. Современные условия окружающего мира

характеризуются динамичностью, политическими и социальными преобразованиями, что, в свою очередь, влечёт необходимость перестройки образа жизни и образа мира. Именно эти процессы влияют на личность, вызывая необходимость смысложизненного самоопределения.

Перемены современного общества ставят человека в неопределённые ситуации и позицию неуверенности в собственном будущем и влекут радикальные изменения во внутреннем мире, что нарушает устоявшиеся механизмы традиционной социальной регуляции.

Вопрос смысла жизни и его осмысление в течение долгого периода времени являлись объектом философского анализа. Смысложизненное самоопределение рассматривается во многих философских трактатах, начиная еще с античных времен. В обзоре, посвященном данному вопросу, А. М. Руденко отмечает, что философский анализ смысложизненного самоопределения акцентирует внимание на его сущностной роли в утверждении человеческого бытия. Смысл жизни, согласно Т. М. Жильцовой, является источником осознания уникальности собственной судьбы и внутренним стимулом постоянного движения к самореализации. Философия рассматривает смысложизненное самоопределение не как разовое событие, а как длительный процесс осознания, поиска и реализации индивидуального жизненного сценария, который формирует личность и её духовную культуру. Через постижение смысла человек утверждает себя как мыслящее, деятельное и творческое существо, способное к гуманности, милосердию и нравственному выбору, что делает философию основным инструментом в осмыслении человеческого предназначения.

Современная культура, однако, создаёт серьезные трудности на пути формирования целостного смысложизненного самоопределения. Под влиянием постмодернизма и цифровизации человек всё чаще воспринимает жизнь как фрагментарный набор мгновений, утрачивая связь между прошлым, настоящим и будущим. Это ведёт к кризису идентичности, потере глубинных ценностных ориентиров и замещению истинных смыслов

поверхностными формами удовольствия. Виртуальная среда, несмотря на свои коммуникативные возможности, нередко подменяет подлинное самопознание имитацией общения, формируя антиценности – эгоизм, цинизм, потребительство. Как следствие, человек оказывается в состоянии духовной дезориентации, что приводит к массовым проявлениям социальной апатии, аддикций и экзистенциальной пустоты.

В рамках философско-антропологического подхода смысложизненное самоопределение осмысляется как ключ к подлинной самореализации личности. Оно требует осознанного формирования жизненных целей, умения ценить собственное бытие и прошлый опыт, понимания границ личной свободы и ответственности за выбор. Истинно продуктивное самоопределение возможно лишь при развитии целостного мировоззрения, опирающегося на гуманистические и творческие ценности. Задача философии и образования – помочь человеку не только понять смысл жизни, но и выстроить стратегию его реализации, научить осознанно распоряжаться временем, энергией и внутренним потенциалом. Только в этом случае смысл становится не отвлечённой идеей, а живым стержнем бытия, превращающим человеческое существование в акт созидания и духовного роста [116].

Эволюция взглядов на смысл жизни в философии прошла сложный путь от классических метафизических построений к глубоким антропологическим и экзистенциальным размышлениям. Классическая европейская философия Средневековья и Нового времени видела смысл жизни как нечто объективно данное – через Бога, Разум или Космос. Однако кризис метафизики Нового времени, обозначенный в эпоху Модерна, породил необходимость искать смысл не во внешних абсолютных основаниях, а внутри самого человека. Так возникла философская антропология, утверждающая, что человек есть не только объект бытия, но и его орган, место, где смысл раскрывается и переживается. В этой новой парадигме смысл перестал быть завершённой данностью и стал

восприниматься как непрерывное становление, как внутренний акт осмысления жизни в её незавершённости.

Русская философская традиция особенно глубоко восприняла эту антропологическую направленность, превратив проблему смысла жизни в центральный вопрос культуры. В отличие от западной философии, где вопрос о смысле жизни редко становился самостоятельной темой, в России он стал предметом философских трактатов В. С. Соловьёва, В. В. Розанова, С. Л. Франка и других мыслителей. Для них смысл жизни – это не отвлечённая категория, а живой процесс со-мысливания человеческого «я» и всеобщего бытия, непрерывное стремление соединить индивидуальную судьбу с абсолютным Смыслом. В этой связи русская мысль выработала три базовых «метасмысла»: витальности (жизнь как дар и участие в космосе), трансгрессии (самоосуществление личности) и трансценденции (восхождение к вечности и преображению).

Современные философские и экзистенциальные концепции (например, у В. Франкла, М. Мамардашвили, Н. Н. Трубникова) закрепили понимание смысла жизни как динамического, а не завершённого состояния. Смысл не дан человеку извне – он создаётся им в процессе жизни, через принятие решений, любовь, страдание и духовное усилие. В этом контексте смысл жизни понимается как постоянное движение между конечным и бесконечным, между личным и универсальным, как внутренняя работа сознания по объединению эмпирического опыта с предельными основаниями бытия. Таким образом, эволюция философских взглядов на смысл жизни – это путь от поиска внешнего Абсолюта к осознанию внутреннего пространства смысла в самом человеке [34].

Закономерно, что и смысл жизни, и смысложизненное самоопределение становятся объектом исследования психологической науки. Решением данной проблемы занимались как зарубежные, так и отечественные учёные, которые в своих исследованиях пришли к необходимости рассмотрения других феноменов, входящих в данное

проблемное поле: жизненная перспектива, путь, выбор, стратегия, план, конструирование жизни, стадии, время жизни, жизненная биография. Проблема смысложизненного самоопределения привлекает внимание исследователей, так как имеет отношение к целостному изучению человека [108].

Сегодня существуют различные подходы к изучению понятия, и единого представления о смысложизненном самоопределении не выработано. Для всестороннего изучения данного понятия рассмотрим феномен жизненного пути человека, феномен жизненного выбора, самоопределения и стратегии.

Феномен жизненного пути человека изучается во взаимосвязи с возрастной периодизацией (Б. Г. Ананьев [4]), пространственно-временными характеристиками (В. И. Ковалёв [67], С. Л. Рубинштейн [114], К. А. Абульханова-Славская [2]), системно-деятельностным и смысловым подходом (А. Н. Леонтьев [82]), биографическим подходом (Н. А. Рыбников [118]), событийно-биографическим (Б. Г. Ананьев [4; 5], Е. И. Головаха [30], Е. Ю. Коржова [72], Л. Ф. Бурлачук [18], Н. А. Логинова [86]), субъективно-событийным подходом (Р. А. Ахмеров [9; 10]), субъективным подходом (А. А. Деркач [36]).

Согласно определению С. Л. Рубинштейна, «жизненный путь – это не сумма жизненных ситуаций, событий, фактов, а целостный непрерывный процесс» [114, с. 643]. Анализируя данное определение, Е. А. Абросимова дополняет, что жизненный путь, прежде всего, определяется нравственными и этическими отношениями индивида к миру [1]. А. Н. Леонтьев утверждает, что жизненный путь – это системное единство различных видов деятельности и в его структуре выделяет два этапа: «вызревание» психологических предпосылок для становления личности субъектом жизни и собственное развитие [82, с. 215, 217]. Б. Г. Ананьев определяет жизненный путь как биографию становления и развития личности в конкретный временной период, как историю развития её деятельности [5]. По мнению

представителей событийно-биографического направления, жизненный путь – это взаимосвязь событий, сопровождающихся личными переживаниями. И. С. Кон, исследуя индивидуальное развитие человека, выделяет понятия «время жизни», «жизненный цикл», «жизненный путь» [70; 71]. А. А. Деркач рассматривает понятие «акме» и понимает под ним высшее кульминационное состояние человека, отмечая, что человек, живущий в данном состоянии, является носителем ресурсов развития цивилизации [36]. Согласно А. Адлеру, жизненный путь – система стремлений, удовлетворяющая потребность человека в достижении превосходства [3]. К. Г. Юнг, изучая феномен жизненного пути, выделил понятия «стадии жизни», «самость» и «индивидуация» [138].

В зарубежной психологии изучением вопросов жизненного пути занимались Дж. Бьюдженталь [19], Л. Зонди [52; 53], И. Ялом [140], С. Мадди [88]. Дж. Бьюдженталь, говоря о жизненном пути, утверждает, что социум ограничивает и искажает внутреннюю субъективную реальность, и для того, чтобы услышать свой внутренний голос, человеку следует обратиться к своей субъективности, что приводит к более зрелому взгляду на жизнь. Каждый человек имеет комплекс направлений жизни, проживание которых представляет интенциональность, позволяющую справиться с данностями бытия. Дж. Бьюдженталь выделяет пять таких данностей: укоренённость, конечность, способность действовать / не действовать, возможность выбора, отдельность, но связанность [19]. И. Ялом выделяет другие четыре данности существования: бессмысленность, смерть, изоляцию, свободу [140].

Анализ многочисленных подходов к вопросу жизненного пути позволил сделать вывод, что мнения отечественных и зарубежных исследователей не во всём совпадают, но некоторые положения пересекаются:

- жизненный путь – целостное явление, история жизни человека;
- основная единица жизненного пути – событие, находящееся во взаимосвязи с личностными переживаниями;

- картина жизненного пути представлена связями между происходящими событиями;
- субъектом жизни является человек;
- ценностно-смысловое отношение к миру расширяется в процессе развития человека;
- основная единица психической регуляции жизненного пути – смысл жизни;
- самоосуществление – результат жизненного пути;
- способ существования человека – развитие;
- в процессе жизненного пути человек стремится к достижению целей и решению задач;
- образ жизни, её стиль, сценарий – существенные жизненные характеристики;
- биография человека – источник знаний о его жизненном пути.

Итак, жизненный путь – процесс развития личности в пространстве, фиксируемый в биографии, реально осуществляемый человеком и направленный на достижение целей и решение задач.

Феномен жизненного выбора также занимает особое место в психологических исследованиях. Само понятие «жизненный выбор» многоаспектно и многозначно, оно даёт возможность человеку осуществить выбор на жизненном пути [12, с. 33].

Согласно С. А. Васильевой, жизненный выбор – деятельность, направленная на построение смысловых критериев для сравнения существующих жизненных альтернатив с учётом психологических особенностей личности [21].

Р. А. Ахмеров разделяет жизненные программы личности на внешнюю, целью которой является социально-психологическая адаптация к обществу, и внутреннюю, целью которой является самореализация [9, с. 4].

Ю. А. Шрейдер говорит о двух способах существования человека: первый отвечает за выживание и воспроизводство потомства, второй – за стремление к свободе. Способ существования выбирает сам человек [135].

Н. А. Логинова указывает, что человек сам творец жизни в предложенных ему обстоятельствах, и то, как он это делает, зависит от психологических особенностей. Жизненный выбор – это ответ на обстоятельства и события [86].

В. Н. Дружинин говорит о наличии вариантов жизни, включение в которые происходит бессознательно с целью адаптации в социуме. Учёный выделяет восемь вариантов жизни [41]: жизнь как предисловие, как творчество, достижение, сон, жизнь по правилам, жизнь – трата времени, жизнь против жизни, «экзистенциальный конструктор».

А. Г. Шишева считает, что жизненный выбор взаимосвязан с вопросом о внешней и внутренней детерминации личности, относя традиции, мораль и нормы к внешним детерминантам, а психологические образования – к внутренним. Исследователь считает, что уровень интеллектуального развития, смысложизненные ориентации и система жизненных смыслов обуславливают выбор варианта жизни [134]. Согласно мнению К. В. Карпинского и Д. А. Леонтьева, жизненный выбор обуславливает способность человека к саморегуляции и самодетерминации [63; 85].

Исследование В. В. Гриценко продемонстрировало, что система ценностей выполняет адаптивную и защитную функцию, помогая студентам сохранять психологическое равновесие в условиях кризиса. Ценности «Открытость изменениям» и «Самопреодоление» проявились как ключевые личностные ресурсы, снижающие страх и способствующие эмоциональной устойчивости, тогда как преобладание консервативных ценностей усиливало тревожные реакции [130].

В. В. Столин и С. Р. Пантеев рассматривают выбор жизни через призму отношения личности к самой себе [107; 126].

А. А. Комлев определяет жизненный выбор как комплекс чувств, усилий и знаний, как результат мотивированного выбора возможного варианта решения проблемы на основе присущей ментальности [69].

Н. И. Соболева под жизненным выбором понимает переломный момент жизненного пути [124]. Н. П. Паттурина – выбор особенностей существования [108, с. 59], Л. С. Кравченко – поворотное событие на жизненном пути [74].

Большой интерес представляют выводы С. Мадди, который утверждает, что, совершая выбор, человек имеет два варианта: в пользу прошлого (знакомый выбор) или будущего (выбор неизвестности) [88].

Итак, рассмотрев определения жизненного выбора различных учёных, можно сделать вывод, что в настоящее время нет единого и однозначного трактования, однако в работах отечественных и зарубежных исследователей можно выделить общие положения:

- человек несёт ответственность за жизненный выбор, сам творит свою жизнь, и то, как он это делает, является проявлением целостной структуры личности;
- жизненный выбор осуществляется в историческом контексте бытия;
- ситуация выбора проявляет индивидуальные качества человека;
- основой жизненного выбора является система жизненных ценностей и смыслов;
- жизненный выбор – осознанный процесс;
- жизненный выбор подчинён индивидуальным психологическим характеристикам личности, однако иногда выбор может быть осуществлён наперекор им;
- осознание неизменных данностей существования (смерть, свобода и др.) позволяет человеку раскрыть и понять значимые аспекты, связанные с жизненным выбором;

- существует два варианта жизненного выбора: в пользу прошлого или будущего;
- выбор является свободным при бессознательном типе действий и навязанным при действиях, направляемых персональным «я»;
- жизненный выбор – переломный момент в жизни;
- жизненный выбор – активная деятельность человека, направленная на решение сложившейся ситуации и обусловленная уровнем интеллектуального развития и системой жизненных смыслов;
- жизненный выбор имеет временную перспективу и ретроспективу;
- внешние и внутренние факторы оказывают влияние на жизненный выбор человека.

Феномен самоопределения также занимает особое место в психологических исследованиях.

Л. С. Выготский утверждает, что формирование внутреннего мира человека происходит при усвоении исторических форм социальной деятельности. Основанием внутренней психической деятельности (самоопределения) являются одновременно протекающие психические процессы [27].

С. Л. Рубинштейн связывает проблему самоопределения с проблемой взаимоотношения человека с окружающей действительностью, поскольку отношение человека к самому себе зависит от отношения к окружающим. Учёный подчёркивает, что самоопределение – это процесс свободного выбора своей судьбы [114].

В. Ф. Сафин и Г. П. Ников понимают под самоопределением определённое мировоззрение, установление баланса между общественными требованиями и осознанием субъективных качеств. Согласно их мнению, противоречие между «хочу» и «могу» является движущей силой самоопределения, которое в процессе трансформируется в «я обязан, иначе я не могу» [122].

Осознание самого себя – результат самоопределения, однако данный процесс не идентичен самосознанию, так как человек может осознавать себя, но не достигать уровня понимания того, что от него требуется и что он может [121, с. 67]. Потребность в смысложизненном самоопределении зависит от среды пребывания человека, его готовности и мотивации к самоанализу, а также от степени зрелости. Самоопределившаяся личность осознаёт, чего она хочет, что может, кем является, а также понимает, чего от неё ожидает коллектив.

Согласно мнению М. Р. Гинзбурга, успешное самоопределение характеризуется наличием компонентов настоящего и будущего. Компонент психологического настоящего выполняет функцию саморазвития и состоит из ценностно-смыслового ядра и самореализации. Компонент психологического будущего обеспечивает временную и смысловую перспективу и включает личностное проецирование себя в будущем и планирование [29].

О. С. Анисимов считает, что для успешного самоопределения необходим образ «себя», а результатом данного процесса является вступление или невступление в процесс реализации этого образа [6].

Т. Н. Сапожникова понимает самоопределение как экзистенциальный выбор человека, состоящий в принятии решения о стратегии жизни на основе пережитого опыта и последующую самореализацию на основе принятого решения. Педагогическое сопровождение смысложизненного самоопределения имеет особое значение, поскольку педагог подготавливает учащихся старших классов к рефлексии и прогнозированию [120].

А. Л. Журавлёв и А. Б. Купрейченко относят самоопределение к трём основным классам психических явлений: процесс, состояние и свойство, определяя данное понятие как поиск способа жизнедеятельности в мире [45].

Устойчивой составляющей самоопределения является ценностно-нравственный аспект [79], а в структуру нравственного самоопределения входят активность, взаимность и нравственные убеждения.

А. К. Маркова определяет самоопределение как единую систему представлений о мире и о себе [90, с. 58]. При этом происходит слияние понятий «самоопределение» и «самосознание», хотя сама исследовательница отмечает, что эти понятия не равнозначны.

Каждый индивид в процессе своей жизни осуществляет поиск её смысла в различных сферах, в соответствии с чем самоопределение имеет различные элементы, виды и типы [124].

Основными видами самоопределения являются: личностное, ценностное, профессиональное, социальное, жизненное, религиозное, семейное, информационное и гражданское [78].

Н. Л. Иванова выделяет два вида самоопределения – социальное и профессиональное [56]. А. К. Маркова, говоря о видах самоопределения, характеризует их через реализацию человеком себя относительно общественных критериев и выделяет такие виды, как жизненное, личностное, социальное, профессиональное и семейное [91].

Все виды самоопределения взаимосвязаны и пересекаются. И. В. Вачков отмечает почти взаимопроникновение видов самоопределения [23, с. 138].

Различные исследователи выделяют множество видов самоопределения, что порождает проблему их классификации, так же, как и различные подходы к самому понятию смысложизненного самоопределения вызывают множество нерешённых вопросов.

Однозначного ответа на вопрос, какой вид самоопределения является ведущим, нет. Так, А. К. Маркова выделяет смысложизненное самоопределение как отдельный самостоятельный вид, включающий личностное, профессиональное и семейное самоопределение [90].

И. В. Вачков выделяет следующие черты самоопределения [23]:

- глобальность социальной культуры проживания человека;
- зависимость социокультурной среды от общественного сознания;

– зависимость от экономических, политических, социальных и экологических факторов.

Одним из компонентов и характеристик смысложизненного самоопределения выступает жизненная стратегия, которая является способностью личности развивать собственную уникальность в окружающих условиях [115]. Система ценностей и смыслов составляет ядро жизненной стратегии и задаёт вектор внутренней активности, определяя становление и развитие индивида.

К. А. Абульханова-Славская уточняет, что жизненная стратегия – это способ преобразования жизненных условий в соответствии с имеющимися ценностями [2, с. 35]. Жизненная стратегия определяет баланс между личным и социальным, желаемым и необходимым. Наличие у человека жизненной стратегии свидетельствует о его зрелости и способности решать возникающие проблемы и противоречия. Исследователь выделяет три признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречий и творческий поиск.

Жизненную стратегию необходимо отличать от жизненной позиции и жизненной линии, так как она выступает интегральной характеристикой жизненного пути.

Жизненная стратегия связана с основными жизненными ценностями и характеризует способ жизни человека. Ю. М. Резник и Е. А. Смирнов определяют жизненную стратегию как динамичную систему представлений о будущей жизни, ориентирующую повседневное поведение, как сознательное планирование своей будущей жизни [113].

Выбор жизненной стратегии зависит от состояния общества, уровня его развития, качества жизни, влияния традиций, ценностей, доминирующих в обществе в определённый момент, а также от пола, возраста, социального положения и национальности [39].

Т. Н. Мартынова предлагает определение стратегии как процесса достижения высокого уровня развития, включающего поэтапное принятие

решений о тактике деятельности и формировании собственного стиля жизни [92, с. 59].

Н. Ф. Наумова соотносит жизненную стратегию с социальной адаптацией и выделяет следующие её виды: успешная внешняя адаптация, эффективная внутренняя адаптация и выживание [102, с. 10].

В. Е. Купрейченко выделяет фаталистический, гедонистический и целеустремлённый типы жизненной стратегии. Личность с фаталистическим типом жизненной стратегии убеждена в неуправляемости жизни, что приводит к отказу от постановки целей; для второго типа характерно беспечное и беззаботное отношение к жизни, ориентация на получение удовольствия; личность целеустремлённого типа верит в контролируемость жизни и в собственные способности [79].

Жизненная стратегия – осознанно спроектированные и запланированные планы личности на собственное будущее, основывающиеся на инструментальных и терминальных ценностях, целях и условиях, способствующих повышению уровня жизни [58].

Жизненная стратегия – динамическая система представлений о будущей жизни, способ сознательного планирования и конструирования, выбор которой зависит от комплекса факторов, таких как уровень развития общества, его социально-экономическое состояние, уровень и качество жизни, доминирующие в обществе традиции и ценности, пол, возраст, национальность и др. [118].

Итак, в процессе смысловжизненного самоопределения феномен жизненного пути, выбора, самоопределения и стратегии взаимосвязаны и отражают различные аспекты человеческой жизни. Рассмотрим подробнее понятие смысловжизненного самоопределения.

К. А. Абульханова-Славская проблемы смысловжизненного самоопределения рассматривает в контексте самодетерминации. Согласно мнению исследователя, смысловжизненное самоопределение – это осознание своего места, формирующееся внутри координат системы отношений.

Именно от характера этой системы отношений зависит активность человека [2].

А. В. Зобков утверждает, что смысложизненное самоопределение – характеристика субъекта образовательного процесса и находит свое проявление в личностных и профессиональных компетенциях [51].

А. В. Петровский в вопросах изучения феномена смысложизненного самоопределения вводит понятие коллективистического самоопределения, проявляющегося в ситуации группового давления, «проверки на прочность», и именно способность человека осуществить акт данного самоопределения является способностью действовать в соответствии с собственными целями и ценностями, которые одновременно являются и ценностями коллектива [110].

Вопросами психологической природы смысложизненного самоопределения занималась Л. И. Божович, которая утверждает, что в старшем подростковом и младшем юношеском возрасте возникает потребность в смысложизненном самоопределении, в формировании собственной смысловой системы, потребность в выборе профессии [14]. И. В. Дубровина дополняет, что в данный возрастной период основным психологическим новообразованием является не смысложизненное самоопределение, а готовность к нему [43, с. 9–12].

Вопрос психологической готовности к смысложизненному самоопределению заслуживает отдельного внимания. Так, Б. Г. Ананьев готовность считает избирательной активностью [4]. Согласно Д. И. Фельдштейну, психологическая готовность – интегральный признак психического развития [128].

И. В. Дубровина уточняет, что психологическая готовность к смысложизненному самоопределению зависит от формирования в старшем школьном возрасте сознательного и устойчивого представления о собственных обязанностях и правах, моральных принципов, наличия чувства долга перед обществом, то есть психологическая готовность зависит от

формирования психологических механизмов и образований, которые в дальнейшем обеспечат сознательную жизнь [42, с. 231].

И. Ф. Исаев и В. Н. Кормакова подчеркивают важность трудового воспитания и производственного обучения в вопросе формирования психологической готовности [60].

Е. Н. Мусаелян определяет психологическую готовность как совокупность внешних и внутренних мотивов, побуждающих к жизнедеятельности [101].

И. П. Петров эффективным фактором, оказывающим влияние на психологическую готовность к смысложизненному самоопределению, называет рефлексии [109].

Т. Н. Мартынова, Н. Н. Морозова и С. Р. Пантеев выделяют следующие типы психологической готовности к смысложизненному самоопределению [93; 107]:

- оптимальный тип. Представителям данной группы свойственен высокий уровень активности, высокая степень согласованности различных жизненных аспектов (трудовых, досуговых, социально-экономических, общественных);

- ограниченный тип. Субъектам присущ умеренный уровень активности, жизненная позиция в данном случае заключается в направленности лишь на отдельные сферы жизнедеятельности. В первую очередь характерна большая значимость профессионального обучения, работы по специальности, межличностного общения;

- неоптимальный тип характеризуется пассивной жизненной позицией, в достижении жизненного успеха мало используются «Я-ресурсы», однако преобладает активное отношение к социальным ресурсам (связи, протекция, деньги). Смысложизненное самоопределение в данном случае зависит от внешних обстоятельств, а не от собственных усилий. Характерна потребительская стратегия поведения: повышение собственной значимости в глазах окружающих, стремление к статусу и престижу.

Смысложизненное самоопределение в трудах А. Г. Асмолова рассматривается как центральный механизм становления личности на основе рефлексивно-ценностного осмысления пережитого [8].

В. Д. Шадриков указывает, что смысложизненное самоопределение – широкое понятие, которое шире профессионального и даже гражданского самоопределения и занимает первое место в структуре целей воспитания [131, с. 103].

Н. С. Бабакова, изучая проблему смысложизненного самоопределения, предлагает следующую его структуру: целеполагание, акт выбора и принятия решения, оценка эффективности [12, с. 39].

Целеполагание осуществляется человеком на протяжении всей жизни и направлено на постановку жизненных целей и задач, имеющих значение в актуальное время. В основе данного процесса лежат жизненно важные смыслы, мотивы, желания, потребности. Акт выбора и принятия решения завершает каждый процесс самоопределения. Оценка эффективности несет ответственность за соотнесение цели с результатом и анализ затраченных усилий [121].

В. С. Иванова в структуре смысложизненного самоопределения выделяет следующие составные компоненты: метафизический, экзистенциальный, культурно-семантический и социальный [55].

Смысложизненное самоопределение – это поиск и выбор собственной жизненной позиции, средства осуществления и достижения целей в определенных жизненных обстоятельствах, это особый механизм обретения внутренней свободы, но одновременно и способность нести ответственность за принятые решения [40].

А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко раскрывают самоопределение как «смыслы, ценности, принципы, мотивы, цели и этапы жизни, способности и притязания, ожидания и возможности субъекта» [45, с. 8]. Данные элементы делятся на два уровня: первый уровень – «ценностно-нравственный стержень» личности (жизненные смыслы, ценностные идеалы, ценностные

табу, основные жизненные способности, жизненные принципы и притязания), а второй уровень – пластичная составляющая самоопределения (ценности, цели и мотивы различных этапов жизни).

Западная психологическая модель проблему смысложизненного самоопределения рассматривает в контексте жизненной стратегии (Ж.-П. Альмодавар, П. Томпсон), проблематики жизненного выбора (Дж. Бьюдженталь, Л. Зонди, Р. Райан), стадий жизни (К. Юнг), жизненного стиля (А. Адлер), временной перспективы (К. Левин), конструирования жизни (Дж. Келли), жизненной биографии (Г. Олпорт), сценария жизни (Э. Берн), эго-идентичности (Э. Эриксон), самоактуализации (К. Гольдштейн, А. Маслоу), бытия (Э. Фромм), личностного роста (К. Роджерс).

Современные исследования по проблеме смысла и самоопределения личности показывают, что это явление приобретает новую перспективу в условиях цифровизации, мультикультурализма и социальных изменений глобального масштаба. Соответственно, С. И. Кудинов [76, 77] рассматривают смысл и самоопределение жизни как интегративный процесс индивидуального выбора, состоящий из когнитивных, ценностных и эмоциональных составляющих. По мнению О. А. Ларионовой [81], смысл и самоопределение жизни студентов являются мерой их личной зрелости и профессиональной ориентации, отражающей внутреннюю готовность индивидов к самоактуализации в образовательной среде.

Зарубежные исследования [176; 189; 191; 192; 202] подчеркивают важность культурных различий в процессах самоопределения, отмечая, что среди вьетнамских студентов экзистенциальное самоопределение в основном переплетается с семейными и социокультурными ценностями, что предполагает необходимость учета культурного контекста при интерпретации этого феномена. Исследование Хо Во Кэ Чи подтвердило, что ценностно-смысловая сфера личности имеет огромное значение, поскольку выступает фактором регуляции социального поведения и проявляется во всех

сферах деятельности человека, выступая связующим звеном между личностью, внутренним миром личности и окружающей действительностью.

Одно из направлений изучения взаимосвязи мотивации и личностного роста включает в себя разработанную Д. А. Леонтьевым концепцию смысложизненных ориентаций. По его мнению, смысл служит одним из основных регуляторов и механизмов самоопределения личности. Смысложизненные ориентации, в частности, воплощают представления индивида о целях, процессе и результате, а также о степени субъективного контроля над течением жизни [84]. Система смысложизненных ориентаций включает в себя четыре центральные составляющие:

- цели жизни (ориентация на будущее);
- процесс жизни (осмысленность настоящего);
- результат жизни (удовлетворение воспоминаниями о прожитом);
- локус контроля (ощущение возможности управления судьбой).

А. Н. Леонтьев, подчеркивая смысложизненное самоопределение, считал его формой активности, с помощью которой личность стремится избавиться от оков и переосмыслить прожитый опыт. Смысложизненное самоопределение, по его мнению, представляет преломленное и избирательное отношение к действительности [82].

Как подчеркивает Д. А. Леонтьев, осмысленность жизненного пути является ключевым механизмом самоопределения личности. Следовательно, учебная мотивация, имеющая личностный смысл, становится более прочной и выступает внутренним источником активности. С точки зрения образовательной деятельности осознание личного смысла обучения прежде всего является источником внутренней мотивации и устойчивости. Для вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, это особенно важно: осознание личностного смысла учебной деятельности способствует не только академической успешности, но и гармоничному личностному развитию [85].

Концепция смысложизненных ориентаций Д. А. и А. Н. Леонтьевых дает возможность рассматривать учебную мотивацию как механизм смысложизненного самоопределения, который включает в себя когнитивные, ценностные и культурно-психологические аспекты личности.

По Н. А. Бастраковой, смысложизненное самоопределение является целостным понятием, но состоит из компонентов [12, с. 92–102]. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Духовный компонент. Наряду с телесностью и психикой духовность является базовым понятием и ориентирована на поиск смысла жизни, потому что именно духовность придает человеческому существованию смысл, так как является родовым определением способа существования. Духовный компонент присутствует в любом смысложизненном самоопределении, так как человек, совершая любой выбор, ориентирован на неконечность своего существования.

Человеку свойственны размышления о том, что жизнь не бесконечна, и он ищет ответы на вопросы о добре и зле, о подлинном и мнимом, об истинном и ложном, о прекрасном и безобразном. Духовность открывает такие сферы жизни, как совесть, любовь, соучастие и т. д.

Духовное бытие – это волеизъявление в самоопределении к совершенному, высшему, и именно духовный компонент требует от человека усилий трансцендирования.

Источником духовности выступают этические нормы, на которые человек опирается в процессе смысложизненного самоопределения. Этические нормы, закрепленные в социальных нормах (мораль, обычаи, традиции и т. д.), являются неотъемлемой частью духовной жизни.

В контексте жизненных ценностей и приоритетов духовность человека проявляется в утверждении нравственности. Добро, красота и истина в парадигме высших духовных ценностей занимают особое место и лежат в основе нравственных и моральных оценок человеком событий окружающей

действительности и задают границы, за которые человек не позволяет себе выйти в процессе смысложизненного самоопределения.

Именно благодаря духовности человек чувствует сопричастность ценностям общечеловеческого бытия, занимает сознательную жизненную позицию и самостоятельно выбирает свой жизненный путь.

Экзистенциальный компонент включает переживания человека существующего и отношение к нему. Человеку свойственно осознавать слитность с окружающим миром и стремиться постигать бытие, и именно переживание бытия в мире является истинным существованием. Данный компонент – это исходное ощущение человеком самого себя в мире, состояние всматривания в себя. Для человеческого существования огромное значение имеют такие понятия, как страх, любовь, тревога, совесть, переживания, но исключительный смысл в человеческой жизни имеют «пиковые переживания» или моменты самых глубоких потрясений.

Ментальный компонент указывает на особую организацию сознания человека, которая дает возможность мыслить определенным образом и проявляется в способе пассивности-активности сознания, отражая ту или иную жизненную стратегию. Ментальный компонент указывает на психические особенности, способы протекания психических процессов, наполняющих конкретным содержанием отдельного человека, и отражается в различных формах представления о жизни. Ментальный компонент реализует способность человека существовать в окружающем мире, осмысливать и анализировать его, преобразовывать действительность в соответствии с особенностями психики и осознания. Внутренний мир человека неповторим и уникален, именно поэтому жизнь каждого человека складывается определенным образом. Однако многообразные человеческие судьбы вплетены в условия человеческого бытия. Жизненный путь любого человека протекает во внешних событиях, подчиняющих жизнь универсальному и всеобщему.

Культурный компонент приобщает человека к особенному способу развития и построения жизни, к человеческим достижениям, представленным в материальных и духовных артефактах, к системе общечеловеческих ценностей и смыслов, к совокупности норм и правил окружающего мира. Культурный компонент отвечает за осознание человеком своей культуры в контексте культурного пространства и обеспечивает intersubъективное пространство единства человеческого бытия.

Социальный компонент смысложизненного самоопределения отвечает за включенность человека в систему социальных отношений и обретение им социального статуса. Социальные микросреды имеют большое значение для самоопределения. Наполненное значимым личностным смыслом социальное окружение оказывает решающее влияние на самоопределение. В первую очередь это относится к профессиональному статусу, культурному уровню семьи и ее материальному положению. Социальная микросреда задает социальные ориентиры, формирует культурный уровень и социальное сознание.

Личностный компонент отвечает на вопрос о человеке как субъекте смысложизненного самоопределения в процессе бытия. Поиск ответа на данный вопрос приводит человека к необходимости решения вопроса о смысле жизни: в чем состоит сущность жизни, в чем заключается человеческое предназначение, какое место человеку отведено в мире, какие жизненные задачи необходимо решить, насколько человек свободен в выборе своего жизненного пути.

Человеку принадлежит устойчивая система индивидуальных характеристик, что составляет его личностное ядро и придает его действиям своеобразие и неповторимость. Индивидуальные черты характера, особенности темперамента в процессе смысложизненного самоопределения позволяют добиться результатов.

Каждый рассмотренный компонент смысложизненного самоопределения является его дискретной частью и обладает собственным

специфическим содержанием. Все компоненты взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой в процессе смысловжизненного самоопределения.

Итак, смысловжизненное самоопределение – это аналитическая деятельность человека, находящегося в определенном временно-пространственном континууме, взаимодействующего с обществом и с самим собой, выстраивающего связи с окружающим миром на основе определения ценностей, целей, задач, смыслов, связанных с личным становлением, самосуществованием, развитием, с учетом прожитого опыта, созиданием настоящего и планированием будущего.

Основными положениями о смысловжизненном самоопределении, нашедшими свое отражение в исследовании, являются следующие:

- смысловжизненное самоопределение – самостоятельный и основополагающий процесс, включающий в себя все виды самоопределения;
- психологическая готовность к смысловжизненному самоопределению – комплекс психологических образований и механизмов, обеспечивающих сознательную жизнь;
- эффективным фактором, оказывающим влияние на смысловжизненное самоопределение, выступает рефлексия;
- смысловжизненное самоопределение характеризует личность как субъекта собственной жизни;
- смысловжизненное самоопределение – центральный механизм становления личности, процесс поиска и выбора собственной жизненной позиции.

Анализ российских и зарубежных работ позволяет сделать вывод, что основными аспектами изучения смысловжизненного самоопределения являются взаимосвязь смысловжизненного самоопределения с поиском смысла жизни, значение временных характеристик, влияние ценностных установок, рассмотрение самоопределения в контексте отношений личности с обществом, а также выстраивание стратегий самореализации.

Смысложизненное самоопределение – это самостоятельный поиск и выбор жизненной позиции личности, находящейся в определенном временно-пространственном континууме и взаимодействующей с обществом на основе определения ценностей, целей, задач, смыслов, связанных с личным самосуществованием и развитием [22].

В настоящем исследовании смысложизненное самоопределение рассматривается как сложный, многоуровневый и динамический процесс осмысления личностью своего существования, ценностей, жизненных целей и средств их достижения. Оно выражает способность личности к саморегуляции и самодетерминации в изменяющихся социокультурных условиях. Особое значение данный феномен приобретает в студенческом возрасте, когда формируется мировоззрение, профессиональные ориентации и жизненные смыслы.

Для вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, смысложизненное самоопределение является не только актом личного выбора, но и способом интеграции культурных ценностей родной и принимающей среды. Оно проявляется в стремлении соединить традиционные конфуцианские представления о долге, трудолюбии, уважении к старшим с западной моделью личностной автономии и самореализации. Смысложизненное самоопределение вьетнамских студентов рассматривается как осознанный процесс формирования личных жизненных смыслов, целей и ценностей, обеспечивающий понимание своего места в мире и профессиональном развитии.

Таким образом, смысложизненное самоопределение в контексте данного исследования трактуется как ядро личностного и профессионального развития, обеспечивающее гармонизацию внутреннего и внешнего миров личности.

Основное содержание смысложизненного самоопределения проявляется через субъективные образования, задающие целостность мировосприятию индивида. Процесс смысложизненного самоопределения

осуществляется человеком на протяжении всей его жизни; изменяющиеся ценности, мотивы и смыслы корректируют его, задавая желаемыми и стремлениями новый вектор. Все это предопределяет противоречивость и интенсивность бытия и выступает регулятором жизненного пути.

Процесс смысложизненного самоопределения – это разноаспектная, многогранная, непрекращающаяся деятельность человека, направленная на определение себя и своего места в мире. Человек принимает решения относительно своей жизни и задает программу самоосуществления, выбирает жизненно важные цели, ставит задачи, определяя свое будущее.

Теоретический анализ позволил заключить, что смысложизненное самоопределение выступает центральным механизмом становления личности, объединяющим когнитивные, ценностно-смысловые, эмоциональные и поведенческие компоненты. Различные теоретические подходы – экзистенциальный, деятельностный, личностно-ориентированный – подчеркивают активный характер этого процесса и его связь с самореализацией и поиском жизненного смысла. Современные данные подтверждают, что смысложизненное самоопределение студентов обеспечивает осознанное целеполагание, устойчивость мотивации и развитие личностной зрелости. Для вьетнамских студентов данный процесс проявляется в стремлении к внутренней гармонии между традиционными ценностями и требованиями новой образовательной среды.

1.2. Теоретические основы изучения учебной мотивации студентов

Проблема учебной мотивации в психологии и смежных науках является фундаментальной. Многоаспектность и сложность этой проблемы обусловлены многочисленными подходами к пониманию сущности мотивации, а также её структуры, природы и методов изучения.

Психология мотивации как самостоятельная часть психологии – сравнительно молодая область исследований, которая выделилась в качестве автономной в начале XX века. Свое начало психология берёт гораздо

раньше^ она возникла как наука о душе и ставила перед собой две задачи: понимание психологических явлений и их трактовку на основе поведения животных и людей. Первая задача была достаточно успешно решена, но вторая оказалась на периферии психологических интересов, поэтому её решение перешло к другим социальным и гуманитарным наукам [11].

Вопросами объяснения причин человеческого поведения занимались ещё древнегреческие философы в I тысячелетии до н. э., хотя психологические знания появились значительно раньше. В древнейших цивилизациях – Египте, Индии, Междуречье и Китае – поведение человека объяснялось влиянием высших сил. Однако именно в Древнем Египте появилось представление о душе как реальном образовании, управляющем поведением: в тексте «Беседа разочарованного со своей душой» говорится, что «душа отговаривает его... и советует наслаждаться жизнью» [136, с. 17].

В античной философии мотивация связывалась с разумом и душой: Анаксагор рассматривал ум как действующую причину поведения, Гиппократ описал темперамент как психофизиологическую основу индивидуальных различий, Платон и Аристотель источником мотивации считали душу [104, с. 123], а Теофраст впервые определил личность и мотивацию как предмет психологии [104, с. 124].

В эпоху Римской империи поведение соотносилось с божественными предписаниями; в трудах Августина Блаженного мотивация понималась как воля Бога [137, с. 38]. Позднее, в эпоху Возрождения и развитого Средневековья, акцент сместился к свободе воли. Эразм Роттердамский утверждал, что «человек сам выбирает свой жизненный путь» [137, с. 172], а М. Монтень писал: «От человека зависит то, во что он превратит свою жизнь» [137, с. 177].

Ибн Сина рассматривал источниками поведения разум и эмоции, считая, что, воздействуя на них, можно управлять действиями [137, с. 68]. Ф. Бэкон связывал мотивацию с разумной частью души [137, с. 253], Т. Гоббс – со стремлением получать удовольствие и избегать страданий [137, с. 256].

Дж. Локк подчёркивал роль познавательных процессов, воли и эмоций [137, с. 257–260], Р. Декарт выделял значение познания, а Б. Спиноза рассматривал стремление к сохранению существования как основной мотив поведения [137, с. 306].

Таким образом, от древних религиозных представлений к философским трактовкам Нового времени эволюция взглядов на мотивацию прошла путь от объяснения через волю высших сил к пониманию её как внутреннего, разумно-эмоционального механизма человеческой активности.

Только в конце XIX века проблема мотивации становится одной из ключевых в работах исследователей. Однако после кризиса в психологии во втором десятилетии XX века она отодвигается на второй план. Одним из первых учёных, обратившихся к новой интерпретации проблемы мотивации, был З. Фрейд, который утверждал, что скрытые желания и мотивы, выступающие в качестве бессознательных психологических сил, формируют модель поведения [104].

Термин «мотивация» был впервые использован А. Шопенгауэром и рассмотрен как «видимая изнутри причина», поскольку каждый индивид ощущает мотивы как собственную внутреннюю волю, выражаемую в видимых поступках. Учёный отмечал, что человеческая природа – это «желание иметь», и люди постоянно стремятся к большему, что порождает неудовлетворённость и страдания. Большинство человеческих желаний никогда не исполняются, и выход из этой ситуации философ видел в стороннем наблюдении за ними [182]. После этого данный термин стал широко использоваться для объяснения причин поведения человека и животных.

Таким образом, развитие представлений о мотивации прошло путь от объяснения поведения через внешние (божественные) силы к пониманию её как внутреннего регулятора активности личности, направленного на удовлетворение потребностей и достижение целей. Именно это понимание легло в основу формирования психологических теорий мотивации XX века.

Сегодня существуют различные подходы к трактовке понятия «мотивация». К. Мадсен и Ж. Годфруа под этим термином понимают единство факторов, направляющих поведение [59]. Согласно определению К. К. Платонова, мотивация – это сопряжение мотивов. Автор говорит о взаимодействии доминирующего и подчинённого мотивов: осознанные второстепенные мотивы находятся в подчинении главной мотивации, что делает её доминирующей. Подчинённые мотивы усиливают основную мотивацию, благодаря чему возникают новые мотивы [111].

М. Ш. Магомед-Эминов даёт следующее определение: «Мотивация – это процесс координации деятельности, сложная функциональная система с определённой структурой и механизмами» [87]. И. А. Джидарьян понимает под мотивацией «механизм осуществления форм деятельности» и указывает, что мотив имеет более узкое значение, чем мотивация [50]. В. К. Вилюнас определяет мотивацию как «совокупность процессов, отвечающих за побуждение к деятельности». Автор отмечает, что неизбежным условием человеческой активности выступает та или иная мотивация, проявляющаяся как непосредственный побудитель и причина активности [24].

В. А. Иванников утверждает, что начало процесса мотивации обусловлено актуализацией мотива, поскольку мотив является предметом удовлетворения потребности и дан личности готовым. Любая человеческая деятельность предполагает наличие поведенческой задачи, возникающей при актуализации потребностей и принятии общественных требований [50, с. 47].

На современном этапе исследований мотивацию можно понимать в широком и узком смысле. В широком аспекте мотивация представляет собой сочетание психологических факторов, определяющих поведение в целом; в узком – конкретную форму поведения [49, с. 32].

Данную точку зрения поддерживает С. Л. Рубинштейн. Под мотивацией он понимает совокупность факторов, определяющих деятельность и поведение. Советский психолог отмечал, что один и тот же аспект поведения в зависимости от внутреннего содержания оказывается

совершенно различным поступком: в зависимости от мотивов один и тот же акт приобретает различные ценности и иногда прямо противоположный смысл [115, с. 34].

Мотив – это то объективное, что побуждает и направляет деятельность, придаёт ей субъективный (личностный) смысл [82]. «Ещё одним близким, но не тождественным понятием к рассматриваемым является понятие “ценность”, которое представляет собой более “градуированную” категорию. Её функция заключается в сопоставлении и ранжировании между собой всех “зачем” и всех “нужно” по критерию личностной значимости (“как должно”))» [64, с. 18].

По В. А. Иванникову, мотив – это эмоциональное желание чего-то, которое само по себе не всегда побуждает поведение, тогда как мотивация представляет собой сложный, социально обусловленный процесс побуждения к действию, включающий множество внутренних и внешних факторов [50].

Д. В. Каширский [64] считает, что вопрос мотивации центральным в психологической науке и практике. Он отмечает, что понимание механизмов, лежащих в основе мотивации поведения и деятельности, позволяет не только объяснять, но и прогнозировать характер действий субъекта. Кроме того, формирование и поддержание мотивации на должном уровне обеспечивает успех в любой деятельности. Это в полной мере относится и к учебной мотивации, предметом которой является самоизменение обучающегося и развитие его личности – познавательной, эмоциональной и волевой сфер.

Согласно мнению А. Г. Маклакова, мотивация – это иерархическая совокупность системы мотивов, отражающих направленность личности [49, с. 36]. В области изучения проблем мотивации также отметим работы В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Дж. Аткинсона, А. Маслоу, Б. И. Додонова, Е. И. Савонько, в которых мотивация представлена как сложная иерархическая система.

М. С. Гусарова определяет мотивацию как способ достижения

поставленной цели под влиянием внешних и внутренних аспектов. Ключевым элементом мотивации автор считает стимулирование [32]. А. В. Сажина даёт следующее определение: «Мотивация – это слияние внутренних и внешних сил, заставляющих индивида совершать поступки» [119, с. 18]. А. П. Егоршин [44] и Г. А. Волковицкая [25] дают схожие трактовки и определяют мотивацию как желание совершать действия для достижения конкретных целей. Е. П. Ильин пишет, что мотивацией можно назвать динамичный процесс формирования человеческих мотивов, обусловленный потребностями личности. Мотив рассматривается как сложное интегральное психологическое образование со своими границами и структурой [59]. Е. А. Митрофанова отмечает, что мотивация – это совокупность личных мотивов [99]. Д. С. Русакова трактует мотивацию как стремление к выбору личных мотивов [117]. С. А. Шапиро называет мотивацию совокупностью средств управления деятельностью [132].

На основе приведённых выше данных была составлена таблица с ключевыми трактовками понятия «мотивация» в психологии и смежных науках (Таблица 1). На основании нее можно сделать вывод, что существует множество трактовок понятия «мотивация», но общим положением является тот факт, что мотивация – динамический иерархический процесс, система мотивов, целей и намерений, сложный феномен, обусловленный личностными особенностями. Таким образом, мотивация выступает как совокупность психологических факторов, определяющих деятельность и поведение личности. Это система стойких мотивов, выражающих направленность личности [16].

Таблица 1 – Российские и зарубежные ученые о понятии «мотивация»

Автор	Содержание понятия «мотивация»
А. Шопенгауэр [182]	Видимая изнутри причина
К. К. Платонов [111]	Сопряжение мотивов

М. Ш. Магомед-Эминов [87]	Процесс координации деятельности
В.К. Вилюнас [24]	Совокупность процессов, которые отвечают за побуждение к деятельности
В. Г. Леонтьев [83]	Психическое отражение факторов (физических, социальных и других) и закономерностей взаимодействия личности с окружающим миром
С. Л. Рубинштейн [114]	Совокупность факторов, определяющих деятельность и поведение
Б. И. Додонов [38]	Развивающееся и динамичное целое
Н. С. Зоткина [54]	Слияние внутренних и внешних сил, заставляющих индивида совершать поступки
Е. П. Ильин [59]	Динамичный процесс формирования человеческих мотивов
Е. А. Митрофанова [99]	Совокупность личных мотивов
Д. С. Русакова [117]	Стремление к выбору личных мотивов
С. А. Шапиро [132]	Совокупность для управления деятельностью
С. А. Истомина [61]	Система, намеренно созданная человеком, которая представляет собой набор различных инструментов по стимулированию себя в процессе прохождения обучения
И. Манн [89]	Упорядоченный набор инструментов, предназначенных для повышения уровня производительности и эффективности научной деятельности, с одновременным повышением уровня знаний человека и повышением его уровня профессионализма
Р. Бэнфилд [20]	Способы выполнения задачи человеком через стимулирующее влияние на него как внешними, так и внутренними факторами

Проанализировав и сравнив различные подходы к трактовке понятия «мотивация», мы приходим к выводу, что термин «мотивация» можно рассмотреть с различных позиций:

- результат воздействий, получаемый из семейной и социальной среды;
- структура постоянно изменяющихся механизмов, процессов и

факторов для удовлетворения потребностей;

- стремление к действию определенным мотивом;
- физиологический механизм, направленный на удовлетворение потребностей;
- совокупность психологических факторов, определяющих поведение.

Различные подходы позволили определить процесс мотивации как многоуровневый регулятор жизнедеятельности, включающий в свой состав потребности, интересы, цели, установки, стремления. Составляющим компонентом мотивации является мотив.

Следующей значимой концепцией является теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном [156]. Согласно этой теории, процесс учебной мотивации будет успешным при удовлетворении основных психологических потребностей: в связях с другими людьми, в автономии и компетентности. Теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), разработанная Эдвардом Л. Деси и Ричардом М. Райаном в 1980-х годах, является одной из наиболее влиятельных концепций современной психологии мотивации и личности. Согласно SDT, мотивация рассматривается как континуум – от внешней (extrinsic) к внутренней (intrinsic), где ключевую роль играет степень автономии личности в процессе деятельности [155; 156].

Центральным положением теории является идея о существовании трёх базовых психологических потребностей:

- потребности в автономии (ощущение самостоятельности и свободы выбора);
- потребности в компетентности (уверенность в собственных возможностях и эффективности);
- потребности в связанности (чувство принадлежности и поддержки со стороны значимых других).

Удовлетворение этих потребностей способствует развитию

внутренней мотивации, тогда как их фрустрация ведёт к снижению активности и отчуждению. В образовательной среде это означает, что студенты проявляют устойчивый интерес и вовлечённость, когда ощущают автономию, компетентность и эмоциональную поддержку со стороны преподавателей и сверстников.

Когда эти три потребности удовлетворены, внешняя мотивация, может быть, интернализирована и преобразована во внутреннюю. Внешняя и внутренняя мотивация взаимосвязаны между собой. Как правило, внешняя мотивация определяется влиянием окружающей среды и способна побудить человека к решению конкретных задач или достижению намеченных целей. В то же время внутренняя мотивация исходит изнутри, связана с личными ценностями и убеждениями, и может помочь человеку испытывать удовлетворение от выполнения определённого действия. Следовательно, внешняя и внутренняя мотивация взаимодополняют друг друга, поскольку внешние стимулы могут поддерживать и укреплять внутреннюю мотивацию.

В отечественной литературе различие между внутренней и внешней мотивацией определяется по характеру связи учебного мотива с целями и процессом деятельности: если мотив реализует познавательную потребность и совпадает с конечной целью учения, то он считается внутренним [64; 96].

В. Г. Леонтьев в своих работах выделяет первичную и вторичную мотивацию. Первичная мотивация проявляется в форме потребностей и инстинктов, вторичная – в форме мотива. По мнению исследователя, мотив возникает только на личностном уровне и определяет личностное решение действовать определённым образом [83].

Рассмотрим структуру мотивации, которая не является статичным образованием, а представляет собой развивающееся и динамичное целое. Б. И. Додонов [38] в иерархической структуре мотивации выделяет следующие компоненты:

- удовольствие от выполняемой деятельности;
- значимость результата;
- вознаграждение за деятельность;
- давление на личность.

Первый компонент является гедоническим, остальные три – целевыми.

Успешная система мотивации должна включать в себя стимулы, меры, принципы и условия, адаптированные к потребностям, призванные стимулировать человека к определённым действиям.

Мотивация играет большую роль в образовательном процессе. В академической литературе приводится ряд определений системы мотивации в обучении. Многими авторами отмечается наличие некоторой «терминологической неясности», в соответствии с которой термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» нередко используются в современной психологии как синонимы в широком или узком смысле [63; 117; 123].

Согласно С. А. Истоминой, мотивация обучения – это система, намеренно созданная человеком и представляющая собой набор различных инструментов по стимулированию себя в процессе обучения [61].

«Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации субъекта, лежащей в основе учения или учебной деятельности», – по словам Д. В. Каширского [64, с. 63].

По словам И. Манна, мотивация обучения – это упорядоченный набор инструментов, предназначенных для повышения уровня производительности и эффективности научной деятельности с одновременным ростом уровня знаний человека и его профессионализма [89].

Р. Бэнфилд считает, что «мотивация в обучении относится к способам выполнения задачи человеком через стимулирующее влияние на

него как внешних, так и внутренних факторов» [20, с. 3].

В. А. Закалюжная пишет, что «мотивация в обучении – это согласованный набор мотивов человека, инструменты, специально выбранные с точки зрения реализации целей учащегося» [47, с. 755].

Существенный вклад в изучение теории мотивации обучения внесла С. А. Пакулина [106]. Наибольшее внимание она уделяла мотиву «достижения успеха», который понимала как совокупность мотивов, целей и потребностей, побуждающих к достижению успеха. Исследователь выделила предметные сферы мотивации достижения успеха и объединила их по содержанию в экстерииоризированный успех, включающий такие категории, как материальный успех, успех-удача, признание, власть.

В. А. Якунин и В. Я. Кикоть освещали проблемы мотивации обучения, при этом в своих исследованиях различали цели учения и цели обучения. К первым они относили индивидуальные потребности личности, сформированные на основе пережитого опыта, вторые формируются извне под влиянием внешних факторов [65].

В. С. Мерлин [97], А. К. Маркова [91], Л. И. Божович [14], М. В. Матюхина [96], изучая проблемы мотивации обучения, выделили следующие мотивы:

- непосредственно побуждающие;
- перспективно побуждающие;
- интеллектуально побуждающие;
- социально побуждающие.

Непосредственно побуждающие мотивы включают уважение и любовь к преподавателю, интересное протекание урока. Перспективно побуждающие – интерес к конкретной деятельности, желание заниматься определённым предметом. Интеллектуально побуждающие мотивы связаны с желанием разрешить волнующую проблему, чувством удовлетворения от мыслительной деятельности. Социально побуждающие – осознание долга и ответственности [120]. Учебная мотивация является

частным видом мотивации и имеет системный характер (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура учебной мотивации студентов

Структура учебной мотивации – это взаимосвязь потребностей, смыслов, мотивов, целей, интересов, желаний, намерений и задач.

Мотивация занимает центральное и ключевое место в обучении; это один из наиболее значимых факторов успешного развития профессиональных навыков [142]. Она представляет собой сложную, иерархическую, многоуровневую и разнородную систему, определяющую направленность обучающегося в зависимости от конкретных доминирующих мотивов и требующую тщательного анализа с целью правильного формирования у каждого студента [122].

Существуют различные теории мотивации обучения. Рассмотрим основные из них.

Теория контроля и значимости эмоций достижения представлена в работах Р. Пекруна. Основные положения теории изложены в труде «The control-value theory of achievement emotions» [178]. Главное положение теории заключается в том, что для возникновения эмоций достижения необходим анализ степени контроля и значимости эмоций. Эмоции могут быть связаны как с осуществлением деятельности (скука, удовольствие), так

и с её результатами (надежда, тревога, стыд, злость, радость). Согласно данной теории, студенты испытывают комплекс эмоций в процессе обучения, что напрямую влияет на его результаты, а также на психологическое и физическое здоровье. Эмоции воздействуют на процесс обучения комплексно: не всегда положительные эмоции оказывают благоприятное влияние, а отрицательные – негативное. Поэтому преподавателю следует уделять особое внимание эмоциональному состоянию студентов в процессе обучения.

Теория целей достижения [159] оперирует такими понятиями, как «Mastery» (направленность на профессиональное мастерство) и «Performance» (направленность на демонстрацию результата). Студенты, ориентированные на мастерство, сосредоточены на понимании предмета, развитии профессиональных навыков и саморазвитии. Ориентация на демонстрацию результата подразумевает стремление к созданию внешнего образа профессионала. Изначально авторы теории утверждали, что направленность на демонстрацию результата имеет негативные последствия, однако впоследствии это мнение было пересмотрено, так как была выявлена слабая связь между данной направленностью и таким позитивным феноменом, как самооэффективность [161].

К. Гу разработал данную концепцию и разделил «Performance» на:

- «Performance-Approach» (ориентация на достижение) – характеризуется выраженным стремлением демонстрировать высокий уровень знаний;

- «Performance-Avoidance» (ориентация на избегание) – проявляется в стремлении избежать демонстрации низкого уровня знаний [163].

Также были выделены:

- «Extrinsic Goal Orientation» (внешняя целевая направленность) [172];
- «Social Goal Orientation» (социальная направленность) [171];
- «Work Avoidance» (избегание работы) / «Academic Alienation» (академическое отчуждение) [143].

Согласно Т. О. Гордеевой, теория атрибуции, разработанная Б. Вайнером, утверждает, что студентам свойственно приписывать событиям определённые причины, такие как:

- отношение к процессу обучения;
- старание;
- помощь преподавателя / предвзятое отношение;
- поддержка со стороны других людей;
- способности;
- психологическое и физическое состояние;
- сложность задачи;
- случай [31].

Дж. Аткинсон разработал теорию ожиданий и ценностей. В настоящее время в её рамках изучается вопрос о том, насколько мотивация обучения усиливается благодаря пониманию применимости полученных знаний в жизни [144]. Так, в одном из экспериментов студентов попросили описать, как аспект изучаемой дисциплины соотносится с их жизнью. После этого студенты с низким уровнем ожиданий успеха продемонстрировали повышение успеваемости. Также отмечена связь между достижениями учеников и ожиданиями их родителей: именно ожидания родителей во многом формируют мотивационные убеждения детей. Исследования показали, что убеждения матерей оказывают особенно сильное влияние на формирование мотивационных представлений у детей [153].

Основателем теории «Имплицитные теории интеллекта» является К. Дуэк [158, 159]. Согласно её концепции, на мотивационный процесс влияют личные представления индивида о собственном интеллекте. К. Дуэк выделяла два типа представлений:

- первая имплицитная теория предполагает изменчивую и развивающуюся структуру интеллекта;
- вторая – фиксированную и статичную природу интеллекта.

Согласно теории Д. Ойзермана «Теория возможных Я», на

мотивационный процесс влияют представления индивида о том, каким он может стать в будущем. Каждая личность имеет как положительные, так и отрицательные представления о себе, однако «возможные Я» сосредоточивают внимание именно на образе будущего, тем самым активируя процесс самосовершенствования [177].

А. Бандура предложил теорию самоэффективности, согласно которой центральное место в мотивационном процессе занимает вера индивида в самого себя и собственные способности [146; 147].

Также стоит отметить теорию социальной принадлежности Р. Баумейстера и М. Лири [148]. Согласно ей, фундаментальное влияние на мотивацию оказывает чувство социальной принадлежности, поскольку потребность в установлении и поддержании межличностных привязанностей является универсальной для человека.

Учебная мотивация представляет собой сложное и неоднородное образование, зависящее как от уровня развития студенческого коллектива, так и от особенностей межличностного взаимодействия и индивидуально-психологических характеристик личности.

Исследователи выделяют различные мотивы поступления в вуз, однако существуют устойчивые мотивы, сохраняющиеся несмотря на политические, социальные и экономические изменения. К таким мотивам относятся стремление находиться в кругу студенческой молодёжи, осознание важности получения профессии, а также соответствие выбранной специальности интересам и склонностям личности.

П. М. Якобсон разработал собственную классификацию мотивов учебной деятельности:

– отрицательные мотивы (например, угрозы со стороны родителей). При таких мотивах обучение протекает без интереса, посещение учебного заведения не связано с целью повышения личностного престижа, а результаты обучения, как правило, невысокие;

– положительные мотивы – основанные на внутреннем стремлении к знаниям и профессиональному развитию.

Негативное влияние на учебную мотивацию оказывает тот факт, что большинство студентов считают: общеобразовательные дисциплины, изучаемые на первых курсах, отдаляют их от овладения профессиональными навыками, вследствие чего часть студентов прекращает обучение [112; 139].

Главную роль в формировании системы «отличников» играет комплекс внутренних побуждений личности. Значительное влияние на развитие положительной учебной мотивации оказывает отношение к будущей профессии. Если у студента сформировано адекватное представление о выбранной специальности, и профессия воспринимается как значимая и достойная, это напрямую влияет на успешность обучения.

Учебная мотивация в вузе является динамичным образованием, которое изменяется от курса к курсу. Согласно исследованиям И. В. Арендачук, студенты, довольные выбором профессии, на первом курсе могут в процессе обучения изменить представление о будущей деятельности, что приводит к снижению учебной мотивации [7].

Учебная мотивация – это «долгосрочное внутреннее состояние, которое помогает студентам поддерживать интерес и желание исследовать, учиться и преодолевать препятствия» [195, с. 2], а также «желание, стремление, волнение, чувство ответственности и энтузиазм в процессе обучения» [197, с. 107].

Таким образом, учебная мотивация студентов – это внутреннее побуждение, делающее их активными и стремящимися к эффективному обучению.

Яркими проявлениями мотивации к учёбе являются усердие, энтузиазм, позитивность, осознанность, инициативность, заинтересованность, страсть, стремление и настойчивость в преодолении трудностей при выполнении учебных задач [198].

По мнению Э. Линненбринка и П. Пинтрича [167], четырьмя основными компонентами учебной мотивации являются: способность к обучению, признание, внутренняя мотивация и цели достижения.

Учебная мотивация тесно взаимосвязана с развитием профессиональных компетенций, что невозможно без целеустремлённости, личной активности и ответственности.

Довольно часто формирование учебной мотивации ставят в зависимость от системы оценивания. Мотивация обучения повышается, если оценка является объективной и справедливой, однако сама по себе оценка не формирует личность студента как субъекта учебной деятельности. Только осознание своей роли и смысл учебного процесса ведут к повышению уровня мотивации.

В процессе обучения в вузе студент сталкивается с множеством факторов, снижающих мотивацию:

- организационные,
- психологические,
- педагогические.

К организационным причинам относятся: неучёт мнения студентов при организации учебного процесса, однонаправленная система оценивания. В таких условиях студент не ощущает себя субъектом образовательной деятельности, что способствует формированию пассивности.

Психологические причины включают личностные особенности студента – неуверенность в себе, застенчивость, безразличие, а также негативное отношение к отдельным предметам.

Педагогические причины снижения мотивации проявляются тогда, когда учебный материал не связан с будущей профессией, отсутствует вариативность заданий, а подача материала не вызывает познавательного интереса [145; 160; 178].

Для того чтобы студент активно включался в работу, поставленные перед ним задачи должны быть не просто понятны, но и вызывать интерес. В этом случае внутренняя побудительная сила становится основным мотивом учения.

Балльно-рейтинговая система также может выступать побудительным мотивом. Эта современная образовательная технология служит инструментом объективного и точного оценивания. Кроме того, студент может быть освобождён от зачёта или экзамена при наборе высокой суммы баллов в течение семестра [180].

Таким образом, мотивация играет решающую роль в обучении и является основным движущим фактором, побуждающим студентов к достижению целей. Без сформированной мотивации студенту трудно преодолевать возникающие препятствия, сохранять интерес к учёбе и стремиться к личностному росту.

Высокий уровень мотивации способствует улучшению учебных результатов и повышает самооценку. Внутренняя мотивация формирует целеустремлённость, усидчивость и готовность прилагать усилия для освоения новых знаний и навыков. Мотивированные студенты лучше справляются со стрессом и трудностями, поскольку именно мотивация поддерживает энтузиазм и уверенность в себе. Сильная мотивация – ключевой фактор успешного обучения, стимулирующий достижение целей, повышение академических результатов и уверенности в собственных силах [183, с. 184].

Итак, учебная мотивация определяется как динамическая система внутренних и внешних регуляторов, связанных с достижением личных и жизненных целей индивида, занимающегося значимой самодетерминацией в образовательном процессе.

Можно выделить в учебной мотивации следующие три взаимосвязанных уровня:

- 1) когнитивный уровень – понимание ценности образования и личной ответственности за результаты;
- 2) ценностно-смысловой уровень – осознание личного смысла обучения, отражающее внутренние ценности и цели;
- 3) поведенческий уровень – активное стремление к саморазвитию, профессиональному самоосуществлению и социальной адаптации.

В рамках данного исследования учебная мотивация является основой личностного развития, определяющего успех самодетерминации индивидуума в образовательной системе. Проведенный теоретический анализ позволил определить учебную мотивацию как сложное многослойное образование, состоящее из когнитивного, эмоционального, волевого и ценностного смыслов и уровней. Изучение истории эволюции научной мысли, начиная от философии до современных психологических теорий, демонстрирует, что мотивация выступает в качестве системообразующего компонента в развитии личности.

1.3. Проблемы учебной мотивации вьетнамских студентов в российских вузах

Сегодня в контексте культурного взаимопроникновения у России есть широкие возможности сотрудничества с другими странами. Именно грамотное использование данных возможностей открывает большие перспективы.

Сотрудничество в области образования выступает основным процессом консолидации между разными государствами. Россия активно сотрудничает в интернациональном образовательном пространстве [95].

Главная цель образования – обеспечение всестороннего развития личности, установление тесной и осознаваемой связи между обучением, воспитанием и будущей профессией, подготовка учащихся к будущему продуктивному профессиональному труду на благо развития социума. Основой педагогической работы в данном случае будет выстраивание

контакта между педагогами и студентами с учетом индивидуальных особенностей последних, формирование благоприятных условий для самостоятельного приобретения знаний и выведения личности на новый уровень. Это делает процесс учебной мотивации особенно важным [65].

Поступление в университет – сложный жизненный период для студента, особенно для первокурсника [152; 199]. Фаза перехода из школы в высшее учебное заведение сопровождается изменениями в образовательной среде и включает новые задачи и более конкурентную учебную среду [179].

Для достижения успеха студентам необходимо приспособиться к новым условиям, особенностям взаимодействия с преподавателями, методам обучения, учебной программе и новому образу жизни [149; 151; 162]. Эффективное решение возникающих проблем будет способствовать успешной учебной мотивации.

Количество желающих окончить российский вуз увеличивается с каждым годом, но пребывание в новой непривычной социальной среде может стать для иностранца тяжелым вызовом. Постоянное нахождение в условиях другой культуры ставит перед иностранными студентами многочисленные проблемы: несовпадение культурных норм, языковые различия, религиозные различия и т. д. [133].

А. Н. Воронин подчеркивает, что искусственный билингвизм тесно связан с культурной адаптацией и формированием вторичной языковой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных исследователей выделяются психологические аспекты формирования билингвизма – мотивация, языковая тревожность, отношение к носителям языка, этноцентризм и интегративная ориентация. В эмпирической части представлены результаты качественных исследований (свободное интервью, фокус-группы, реп-тест), проведенных с билингвами и монолингвами. Установлено, что знание иностранного языка способствует

развитию открытости, любознательности, трудолюбия и интеллектуальной гибкости, а также формирует способность видеть мир с разных культурных позиций. При этом участники исследований связывают билингвизм прежде всего с коммуникацией и личностным развитием, отмечая его положительное влияние на мышление и мировоззрение. Результаты психосемантического анализа показали, что восприятие билингвов характеризуется такими факторами, как «открытость общению», «перфекционизм», «чувство собственного превосходства» и «необычная активность», что подтверждает сложную структуру личности билингва и возможность её эмпирического изучения [26].

Именно способность студентов приспособиться к новым и непривычным условиям влияет на успешность и эффективность обучения, следовательно, и на учебную мотивацию.

Интернационализация высшего образования в последние десятилетия стала чертой глобализационных процессов и включает в себя разнообразные формы международного взаимодействия, среди которых учеба за рубежом получила активное развитие [129].

Международная образовательная миграция – это процесс перемещения людей между различными странами с целью получения образования [125, с. 184].

Первая учебная миграция вьетнамцев относится к началу XXI в. и за последние десятилетия получила впечатляющее развитие.

А. А. Соколов выделяет четыре категории стран, которые вьетнамцы выбирают для получения образования: англоязычные, китайязычные, русскоязычные и другие [125]. Мотивация вьетнамских студентов связана со статусом и престижем, а также с тем фактом, что у выпускника иностранного вуза больше шансов получить хорошую работу.

Международный образовательный интернет-портал в 2016 г. провел опрос среди вьетнамских студентов относительно выбора места получения

образования. Так, 41% хочет учиться в родной стране, а 59% предпочитают получать образование за рубежом [176].

В 2007 году Вьетнам вступил в ВТО, что открыло новый этап интернационализации высшего образования в различных формах:

- отправка за рубеж преподавателей и студентов;
- привлечение преподавательского состава и иностранных студентов во Вьетнам;
- развитие образовательных программ совместно с зарубежными вузами;
- внедрение зарубежных учебных пособий;
- внедрение двуязычных образовательных программ;
- открытие зарубежных языковых центров [168].

В настоящее время процесс интернационализации остается приоритетным направлением политики, становится более эффективным и активным.

Россия является одной из стран, которую вьетнамцы выбирают для получения высшего образования, некоторые российские вузы даже проводят выставки и презентации в Хошимине и Ханое [125, с. 191].

Обучение в России для вьетнамских студентов – это не только возможность получить качественное высшее образование, но и жить в стране с богатой культурой. Университетами-лидерами являются:

- Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы;
- Московский государственный университет «Синергия»;
- Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;
- Казанский федеральный университет;
- Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого.

По количеству поданных заявок в данные вузы Вьетнам находится на втором месте, уступая лишь Китаю. Поступить в российский университет вьетнамский студент может по квоте Правительства России. Так, в 2022 году в российских вузах высшее образование получали более 3000 вьетнамцев, 2000 из которых – за счет образовательных квот [125].

Вьетнам – страна-лидер по получению российских квот, так как в 2019–2020 гг. квоты по различным направлениям получили 965 студентов. Отбор осуществляется преимущественно по результатам олимпиадного движения.

Российский центр науки и культуры в г. Ханое для привлечения вьетнамских студентов проводит различные мероприятия для школьников:

- образовательный проект «Вузы России» состоит из различных мероприятий, таких как лекции, семинары, олимпиады, проводимые при визите конкретных российских вузов;
- агитационная работа среди вьетнамцев, изучающих русский язык,
- конкурсы талантов, викторины, волонтерская работа;
- олимпиады по различным предметам, по результатам которых победители получают образовательную квоту.

Также существует программа довузовской подготовки иностранных студентов, которая включает преподавание русского языка как иностранного и общенаучных дисциплин.

Существуют различные взгляды на понятие «студент», но в нашей работе мы используем определение, предложенное Л. С. Рубинштейном [114], согласно которому студент – это представитель особой социальной общности, формируемой учебными заведениями для общественно полезной деятельности. Данная группа характеризуется наличием задачи – качественная реализация будущих профессиональных обязанностей. Подчеркнем тот факт, что элита студенчества представлена интеллектуально развитой, одаренной молодежью, проявляющей себя в различных сферах деятельности. Наиболее значимой характеристикой

студенческой молодежи является эволюция сознания, что позволяет извлекать информацию, на основе которой в дальнейшем выстраивается эффективное взаимодействие с обществом. Немаловажным является способность вырабатывать определенную систему взглядов с целью осмысления множества новых профессиональных вопросов. Именно высокий уровень учебной мотивации способствует успешному прохождению итоговых экзаменов, выполнению профессиональных обязанностей, достижению высоких профессиональных результатов.

Но даже при наличии всех позитивных факторов студенты сталкиваются с присущими возрасту ограничениями: недостаточно зрелое поведение, неразборчивость, неразвитое чувство ответственности.

Говоря о процессе учебной мотивации, необходимо учитывать возрастные особенности студентов, к которым, безусловно, относятся эмоциональная вовлеченность в предметную сферу, способность совершать волевой выбор, развитое самосознание, стремление постигать новое. Процесс мотивации будет более успешным при сбалансированном объединении всех составляющих компонентов образовательной системы [122]. Большое значение играет ознакомление иностранных студентов с традициями профессиональной среды, спецификой образовательного процесса.

На учебную мотивацию вьетнамских студентов оказывает влияние комплекс объективных и субъективных причин. К объективным относятся парадигмы национального поведения, выраженность культурных различий, уровень межкультурных контактов, феномен политкорректности. К субъективным – индивидуальные различия (пол, возраст, менталитет и т. д.), уровень мотивации, специфика межличностного взаимодействия, индивидуальные особенности обучения [128].

Личность студента – совокупность трех составляющих: психологической, социальной и биологической. Ментальные процессы,

индивидуальные свойства, темперамент, характер представляют психологическую составляющую. Социальная составляющая представлена общественными отношениями. Биологическая – фенотипом, инстинктами, рефлексам и т. д. [126].

Говоря о вьетнамских студентах, отметим тот факт, что образование, полученное в российском вузе, открывает множество новых профессиональных возможностей. И именно учебная мотивация является ключевым фактором, стимулирующим учебную деятельность. Фам Мин Хак утверждает, что мотивация определяет эффективность и результативность обучения [196].

Мотивационный вопрос занимает центральное место в психологии, так как именно понимание сути мотивационных процессов и механизмов помогает прогнозировать характер деятельности [134].

Свое жизненное предназначение студенты выражают через образовательные цели [194], но, как показывает практика, большинство вьетнамских студентов не имеют четко определенной системы целей обучения, а также уровень инициативности неодинаков [103].

Процесс формирования внутренней мотивации у вьетнамских студентов происходит сложно в связи с ограничением способности к самообучению [187]. Вьетнамский студент, как и любой иностранный, стремится к поиску нового и интересного [150], к развитию профессиональных навыков [193], повышению шансов трудоустройства [190], повышению межкультурной учебной компетенции [164] и развитию в мультикультурной среде [188].

Растущая потребность в квалифицированных специалистах, стратегия развития человеческого потенциала со стороны правительства, желание семей развивать карьеру детей также повышают мотивацию [176]. В исследованиях Т. Л. Х. Нгия отмечается, что мотивация обучения вьетнамских студентов связана с желанием знакомиться с иностранной

культурой и улучшать свои языковые навыки с целью профессионального развития [174].

Все студенты представляют свое будущее, в котором они обогащают знания и повышают возможности [165; 170]. К. Сюй и К. Герен согласны с данным утверждением и указывают, что иностранные студенты мотивированы обучением за рубежом для повышения своей ценности [185, 200]. По мнению С. Маргинсона, именно получение нового видения и глобального опыта мотивирует студентов [175]. Согласно исследованиям Нгуен Нгок Чи [201], мотивирующими факторами обучения в России являются: имидж учебного заведения (имидж места назначения и рекламная информация об образовании в России), личностное совершенствование, вопрос стоимости обучения. Но больше всего на вьетнамских студентов оказывают влияние рекламная информация и имидж образовательного учреждения.

Динь Тхи Тхиен Ай на основе методики «Мотивация обучения в вузе», разработанной Т. И. Ильиной [37], определил особенности учебной мотивации в вузе студентов разных национальностей и ранжировал показатели по группам: приобретение знаний (максимальный показатель 12 баллов), овладение профессией (10 баллов), получение диплома (10 баллов). Так, у вьетнамских студентов среднее значение показателя приобретение знаний составляет 8,0, в то время как у российских – 6,7; среднее значение показателя овладение профессией – 5,5 (у российских – 4,4); значение показателя получение диплома у вьетнамцев составляет 5,6, у российских студентов – 5,9. Из данного исследования видно, что доминирующим мотивом является познавательный, на втором месте находится прагматический мотив, и на третьем – профессиональный.

Учебная мотивация – общая психическая мотивация, обеспечивающая непрерывность деятельности и направляющая учебную деятельность к достижению цели [112]. Именно мотивация обеспечивает активность

студента и является фактором, запускающим поведение в правильном направлении.

Мотивы поступления в вуз различны, так, по мнению Е. Ю. Клепцовой, не всегда основным мотивом является приобретение теоретических и практических знаний, умений и навыков [66]. Р. Маккормик и М. Джеймс выделили основные потребности, мотивирующие учащихся:

- стимуляция со стороны других людей и окружающей среды;
- потребности в достижениях;
- формирование внутреннего мира под воздействием открытий и манипуляций;
- удовлетворение эго [173].

Согласно исследованиям Б. И. Додонова, логико-символическая модель мотивации характеризуется следующими показателями: ориентация на учебный процесс, на результаты, внешнюю оценку и избегание неприятностей [38].

Л. Лин в структуру мотивации включает три измерения: интерес, ценность и способность [166]. Р. М. Райан, Э. Л. Деси считают, что успех определяет мотивацию [181].

Структура учебной мотивации состоит из двух составляющих: внешней (внешние побуждающие стимулы) и внутренней (исходят из внутренних побуждений личности) [185; 203].

Процесс мотивации вьетнамского студента тесно взаимосвязан с особенностями социально-психологической адаптации в российских вузах, так как механизм психического приспособления к новым условиям протекает с наличием трудностей [68]. При включении в новую среду идет перестройка психофизиологических личностных процессов. Вьетнамские студенты на начальном этапе адаптации находятся в состоянии «шока» [103] от различных факторов, таких как самообслуживание, самостоятельное разрешение проблем, распределение бюджета, коммуникативные трудности,

усложняющие процесс обучения. Поэтому создание комфортных условий для разрешения данных трудностей крайне важно [169].

В первый год пребывания возникает самое большое количество трудностей, так как 95% студентов недостаточно хорошо знают русский язык. Первые проблемы появляются уже на начальном этапе обучения и связаны с наличием языкового барьера, возникающего из-за различий русского и вьетнамского языков, что приводит к недопониманию и нарушению коммуникации. Отсутствие во вьетнамском языке букв [й], [ь], [ъ], разница в произношении [ш], [щ], невозможность либо сложность произнесения буквы [ы] усложняют процесс общения, что негативно сказывается на учебной мотивации.

Длина русских слов, наличие парных согласных, правильность постановки ударения и интонации, грамматическая категория рода также вызывают сложности.

Различие языковых картин мира – еще одна из причин возникновения трудностей, так как каждый язык представляет национально обусловленный способ выражения мысли.

Различия в менталитете, национальной культуре, традициях, обычаях также оказывают влияние на учебную мотивацию и порождают множество трудностей. На учебную мотивацию оказывают влияние национальные особенности вьетнамских студентов. В исследованиях Нгуен Куанг Уана определены и описаны основополагающие ценности вьетнамского этноса [170]:

- ответственность;
- достоинство;
- верность;
- жизненная мудрость;
- терпимость.

Ответственность вьетнамские студенты чувствуют перед своей семьей и страной, что находит выражение в заботе о близких, преданном служении

своему народу. В области образования данное качество проявляется в усердном отношении к учебе, добросовестном выполнении заданий, стремлении к достижению успеха.

Неотъемлемая часть культуры вьетнамцев – сохранение достоинства, что проявляется в уважении к старшим, к учителям и профессорам, в соблюдении традиционных ценностей и норм поведения. Также отметим такие отличительные качества, как скромность, дружелюбие, уважение к окружающим.

Другой ключевой традиционной ценностью является верность, в процессе образования проявляющаяся в ценности долгосрочных отношений.

Жизненная мудрость выражается в уважении к старшим, почитании опыта предков и стремлении к самосовершенствованию.

Терпимость – другой важный аспект культуры. В области образования важным является факт, что вьетнамский студент всегда стремится к мирному разрешению возникающих конфликтов и поддержанию спокойствия.

Т. Н. Тран выделяет современные ценности, такие как уверенность в собственных способностях, творческое мышление, усердие, экологичность, доверчивость, сотрудничество и общительность [189].

Воспитанию ценностей в культуре Вьетнама отводится особое внимание. В документах XIII съезда Коммунистической партии [204] отмечается, что базовыми ценностями являются: патриотизм и укрепление единства нации, раскрытие творческого потенциала, взаимопонимание с обществом, устойчивое развитие страны, патриотизм, национальный дух, сострадание, гуманность, терпимость, согласие, объединение деревень, коллективный дух, солидарность, уважение, гостеприимство, стойкость, оптимизм, способность к обобщению, широкая душа.

Современная вьетнамская культура ориентирована на наследование традиционных ценностей и одновременно на развитие новых (демократия, либерализация, гуманизм) [159].

Согласно мнению С. И. Кудинова, все традиционные вьетнамские ценности видоизменяются под воздействием новых и современных ценностей российского общества, таким образом, вьетнамский студент постепенно адаптируется к русской образовательной среде [75; 76; 77].

Необходимо учитывать многоаспектные факторы, формирующие учебную мотивацию вьетнамских студентов, – культурные ценности, семейные приоритеты, религиозные особенности, сложности адаптации и экономические обстоятельства, так как они определяют поведение студентов в учебной среде и требуют учета при разработке методов поддержки и усовершенствования системы помощи в интеграции вьетнамских студентов в российскую университетскую среду.

Вьетнамская система воспитания ориентирована на такие ценности, как целостность государства и семьи, социальное благополучие общества. Данные ценности включают приоритет учебной и трудовой деятельности, что оказывает прямое влияние на учебную мотивацию.

Вьетнамцам присущ коллективизм: коллективные и семейные ценности ставятся выше индивидуальных. Отношение ко времени также различно: вьетнамцы с большей гибкостью относятся ко времени, они терпимы к изменениям в расписании и опозданиям, в то время как русские придают большое значение строгому соблюдению графика и пунктуальности. По-разному русские и вьетнамцы выражают эмоции: вьетнамцам привычно проявлять сдержанность, в то время как русские более открыты в выражении чувств. Большое внимание вьетнамцы уделяют уважению к старшим, и общественный статус играет для них важную роль. В российской же культуре уважение к старшим также ценится, но уровень формальности в обращении меньше. Различен подход к возникающим проблемам и способам их решения. Так, вьетнамцы не выражают открыто своего недовольства, так как это расценивается как невежливое поведение, тогда как русские более прямолинейны и склонны к открытому обсуждению проблемы.

Россия – многонациональная страна, принимающая студентов из десятков государств, включая Вьетнам, что делает вопросы их мотивации и включённости в образовательное пространство особенно значимыми в межкультурном контексте. В исследовании Нгуен Тхи Зинь показано, что, как и другие иностранные студенты, вьетнамские обучающиеся всегда стремятся находить интересные вещи и новые возможности, развивать свою личность и профессиональные навыки, улучшать способность к межкультурному обучению, повышать свои шансы на трудоустройство после окончания учёбы и развиваться в многокультурной среде [62]. В её исследовании вьетнамские студенты также указывают, что мотивация их обучения в России заключается в предоставлении возможностей для личностного и профессионального развития, расширения знаний, а также в получении преимуществ в международном и будущем плане [175]. В этом аспекте учебная мотивация вьетнамских студентов должна рассматриваться не только как педагогическая, но и как культурно-психологическая проблема.

Культурно-психологические основы учебной мотивации вьетнамских студентов заключаются в сочетании коллективистских традиций и формирующихся индивидуалистических тенденций современной молодёжи. Согласно исследованиям Х. Т. Фам [127], Т. М. Х. Нгуен [198] и Т. Н. Чан [187; 188], вьетнамская образовательная культура исторически опирается на конфуцианские представления о знании как о моральной ценности и общественном долге. Образование для большинства студентов Вьетнама остаётся не только инструментом профессионального продвижения, но и способом выражения уважения к родителям, сохранения семейной чести и служения обществу.

Современные российские авторы также подтверждают необходимость учитывать культурно-ценностные детерминанты учебной мотивации иностранных студентов. О. А. Ларионова [81] подчёркивает, что внутренняя мотивация формируется в процессе осмысления личностного смысла обучения, а М. А. Миронова рассматривает мотивацию как динамическую

систему смысловых регуляторов поведения [98]. Обобщая эти подходы, можно утверждать, что у вьетнамских студентов происходит постепенный переход от внешней к внутренней мотивации – от стремления соответствовать ожиданиям семьи и общества к осознанию собственных образовательных и жизненных целей.

Таким образом, учебная мотивация вьетнамских студентов имеет двойственную природу: с одной стороны, она укоренена в коллективистских культурных нормах, с другой – развивается в направлении личностной автономии и самоопределения под влиянием взаимодействия с новой социокультурной средой российского вуза. Это сочетание традиционных и современных мотивов создаёт уникальную структуру мотивационной сферы, в которой социально одобряемые цели наполняются личностным смыслом и становятся основой для дальнейшего саморазвития.

Авторская позиция исследователя состоит в том, что именно синтез культурных ценностей и индивидуальных стремлений определяет специфику учебной мотивации вьетнамских студентов. Их учебная активность представляет собой не только стремление к академическому успеху, но и поиск нового жизненного смысла в процессе межкультурного взаимодействия.

Проведённый анализ показал, что учебная мотивация вьетнамских студентов определяется комплексом культурно-психологических факторов, отражающих как традиционные конфуцианские ценности, так и современные тенденции индивидуализации. Для данной группы характерны высокая значимость образования, уважение к преподавателю, стремление соответствовать ожиданиям семьи и общества, а также возрастающая ориентация на личные достижения и профессиональный рост. Современные исследования подтверждают, что переход от внешней к внутренней мотивации сопровождается развитием личностной автономии, саморегуляции и смысложизненного самоопределения.

Таким образом, учебная мотивация вьетнамских студентов – это система внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность и устойчивость учебной деятельности, основанной на личностных смыслах, ценностях и стремлении к развитию и самореализации в инокультурной среде. Учебная мотивация вьетнамских студентов выступает интегративным фактором их профессионального и личностного развития в межкультурном образовательном пространстве.

1.4. Психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов

Учебная мотивация играет большую роль в образовательном процессе, а также в профессиональном становлении личности. Поскольку она затрагивает процессы формирования человека (например, в качестве представителя определенной профессии), то можно предположить, что она связана с процессами смысложизненного самоопределения. Вопрос о том, что является первоочередным в контексте обучения и приобретения определенных профессиональных компетенций – процесс смысложизненного самоопределения или учебная мотивация – остается открытым и нуждается в дополнительном осмыслении. Психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, проявляются в своеобразии их ценностно-мотивационной сферы, отражающей влияние национальной культуры, семейных традиций и особенностей новой образовательной среды.

Согласно системно-деятельностному подходу, мотивация представляет собой динамическую систему побуждений, регулирующих поведение человека и направляющих его деятельность на достижение осознанных целей [113; 82]. Смысложизненное самоопределение, в свою очередь, выступает внутренним уровнем регуляции, обеспечивающим осмысление и выбор этих целей в контексте жизненных ценностей и личностных смыслов. Тем самым

мотивация определяет «энергетику» и направленность деятельности, а смысложизненное самоопределение – её содержательную и ценностную основу.

Мотивация отражает актуальные потребности и стремления, тогда как смысложизненное самоопределение задаёт устойчивую систему ценностей, обеспечивающую внутреннюю согласованность жизненных и профессиональных целей. Современные исследования подтверждают, что осознанность жизненных смыслов усиливает устойчивость учебной мотивации и способствует переходу от внешней к внутренней её форме [76; 81]. Процесс смысложизненного самоопределения и формирования учебной мотивации у вьетнамских студентов протекает по-разному в различных социокультурных контекстах. Внешние ожидания, система ценностей, отношение к образованию и характер семейного влияния в значительной мере задают специфику мотивационной сферы студента. Вьетнамские студенты, обучающиеся в российском вузе, демонстрируют уникальное сочетание культурных установок, что влияет как на содержание их жизненных целей, так и на способы их достижения.

А. Г. Беляев, В. С. Агапов, С. В. Феоктистова проследили, что осмысленность жизни может положительно коррелировать с уровнем мотивации, что показано на примере студентов вузов, а уровень мотивации – с ассертивностью личности, то есть с процессами самоопределения [13]. Для большинства вьетнамских студентов характерна высокая ценность образования как средства социального продвижения, подтверждения семейных ожиданий и достижения профессионального статуса. На ранних этапах обучения преобладают внешние мотивы – стремление оправдать доверие семьи, получить диплом, соответствовать академическим нормам. Эти мотивы сочетаются с выраженной дисциплинированностью и ответственностью, что отражает традиционные культурные представления о роли студента.

В контексте высшего образования взаимосвязь учебной мотивации и смысложизненного самоопределения проявляется в процессе профессионализации личности студента. Учебная мотивация инициирует активность и стремление к познанию, а смысложизненное самоопределение направляет эту активность в русло осмысленного саморазвития и профессионального самоопределения [106]. При этом мотивация выполняет стимулирующую функцию, а смысложизненное самоопределение – интегративную и регулирующую, задавая личностно-ценностный вектор образовательной деятельности. Вместе с тем результаты исследований, выполненных на базе Российского университета дружбы народов, свидетельствуют о повышенной выраженности интернальности и личной ответственности у вьетнамских студентов, что является важным психологическим условием профессионального самоопределения [62]. Данные личностные характеристики усиливают способность студента соотносить учебную активность с долгосрочными жизненными намерениями, корректировать профессиональные планы и выстраивать стратегию развития в соответствии с внутренними ценностными ориентирами.

Авторский подход А. С. Герасимовой к изучению учебной мотивации студентов строится на ценностно-деятельностной концепции психодиагностики, которая позволяет преодолеть ограничения традиционных методов, ориентированных лишь на выявление осознаваемых мотивов или отдельных потребностей личности, и предлагает комплексную систему оценки уровня сформированности учебной мотивации через два ключевых критерия: направленность спектра ведущих мотивов (что по смыслу практически соответствует смысложизненному самоопределению) и их действенность. Узкая направленность спектра мотивов ориентирована исключительно на достижение результата, например, получение желаемой оценки, тогда как широкая направленность включает как достижение результата, так и саморазвитие, познавательный интерес и самопознание.

При этом учитывается не только субъективное представление студентов о мотивации, но и реальное проявление мотивов в учебной деятельности. Особое внимание уделяется интегративной структуре спектра ведущих мотивов, объединяющей различные мотивы в целостную направленную систему, что позволяет классифицировать студентов по уровням сформированности мотивационного компонента – высокий, средний и низкий – на основе соответствия мотивов и поведенческих проявлений. Для актуализации мотивационной готовности используются вводные тексты проблемных ситуаций, а включение «помех», таких как неожиданные требования преподавателя или авторитетное мнение группы, позволяет оценить устойчивость ведущих мотивов в условиях конфликтного смысла. Дополнительно применяются опросники для выявления представлений студентов о мотивах, типе спектра ведущих мотивов, прошлом опыте и субъективных критериях самооценки успешности. Таким образом, ценностно-деятельностный подход А. С. Герасимовой обеспечивает не только фиксацию наличия учебных мотивов, но и оценку их функциональной роли, направленности и влияния на учебное поведение, создавая комплексную, экспериментально обоснованную систему диагностики, позволяющую прогнозировать успешность студентов и выявлять возможности их саморазвития и профессионального роста, а также позволяет говорить о механизмах, участвующих в смысложизненном самоопределении [28]. Применительно к вьетнамским студентам особенно важным оказывается расширение спектра ведущих мотивов по мере адаптации к российской образовательной среде, что отражает рост личной ответственности, интереса к содержанию обучения и формирование более зрелого смысложизненного самоопределения.

А. М. Руденко и С. А. Горина демонстрируют, что смысложизненное самоопределение оказывают значительное влияние на профессиональное становление специалистов. Это наиболее выражено в подростковом и юношеском возрасте, когда молодые люди выбирают будущую карьеру и

занимаются освоением нового вида деятельности. Смысложизненное самоопределение обеспечивает уникальность жизненного пути, регулирует выбор жизненных сценариев и стратегий, а также определяет качество и направленность человеческой жизни [80]. Успешное проектирование жизненного пути требует осознанного планирования – выработки индивидуальной стратегии, постановки целей, разработки жизненной перспективы и формирования личностных качеств, необходимых для самореализации. Понимание механизмов смысложизненного самоопределения, по мнению авторов, позволяет личности более осознанно и продуктивно строить собственный жизненный путь в условиях современной социокультурной реальности [115].

Роль смысложизненного самоопределения в формировании учебной мотивации является предметом нескольких исследований. Однако данный вопрос в контексте студентов-иностранцев рассмотрен достаточно слабо. Например, С. В. Мартюшев показывает, что между смысложизненным самоопределением и учебной мотивацией студентов существует тесная положительная связь. Высокий уровень осмысленности жизни, четкость жизненных целей, ощущение контроля над событиями и вера в собственные силы способствуют формированию внутренней учебной мотивации и мотива стремления к успеху. Напротив, низкая осмысленность жизни и неопределенность жизненных ориентиров чаще связаны с преобладанием мотива избегания неудач и внешней мотивации, основанной на страхе оценки или наказания. У студентов поздней юности, находящихся в процессе самоопределения, этот диссонанс между сформированными ценностно-смысловыми установками и направленностью профессионального обучения может вызывать внутреннее напряжение и снижение учебной активности. Таким образом, развитие смысложизненного самоопределения является важным условием повышения учебной мотивации и перехода от избегания неудач к стремлению к успеху [94].

О. Б. Дарвиш и О. Г. Холодкова также показали, что между смысложизненным самоопределением и учебной мотивацией студентов существует выраженная взаимосвязь, однако она проявляется по-разному в зависимости от этапа обучения. Так, у студентов 1-го курса преобладают ориентации на цели и результаты жизни, связанные с успешной учебой и социальной адаптацией, при этом ведущими мотивами выступают стремление хорошо учиться, сдать экзамены и не отставать от одноклассников. Для студентов 4-го курса характерна ориентация на процесс жизни, осознание её эмоциональной насыщенности и профессиональной направленности; их учебная мотивация носит более внутренний характер и связана с желанием стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие знания и компетенции. Установленные корреляции подтверждают, что с возрастом и профессиональным становлением происходит сдвиг от внешней мотивации и ориентации на результат к внутренней мотивации и осмыслению процесса обучения [33]. Таким образом, развитие смысложизненного самоопределения способствует формированию зрелой учебной мотивации и профессионального самоопределения студентов, однако здесь необходимо поставить вопрос о том, какое направление имеет связь между учебной мотивацией и смысложизненными ориентациями, поскольку результаты авторов могут указывать и на воздействие длительности обучения на самоопределение студентов.

Э. В. Брускова и С. С. Костыря рассматривают проблему мотивации учебно-профессиональной деятельности в контексте смысложизненного самоопределения, указывая, что от того, насколько осознанно человек относится к собственным жизненным целям и ценностям, зависит его отношение к учебной деятельности, выбору профессии и построению жизненного пути. Четко выраженные жизненные смыслы формируют внутреннюю мотивацию, побуждая студента к самостоятельности, настойчивости и ответственности. Смысложизненное самоопределение

рассматривается авторами как ядро мотивационной сферы личности. Оно обеспечивает внутреннюю согласованность мотивации и направляют активность человека в сторону личностного и профессионального роста. При этом процесс развития смысловжизненного самоопределения, согласно их мнению, особенно активно протекает в студенческом возрасте. На первых курсах преобладает стремление к приобретению знаний и профессиональных навыков, тогда как на старших курсах наблюдается переосмысление ценностей и реалистичная оценка будущих перспектив, то есть можно говорить особственно смысловжизненном самоопределении. Иногда это приводит к временному снижению мотивации, но в то же время способствует более глубокому осознанию собственных целей и развитию зрелой профессиональной направленности. Дополнительно авторы выделяют несколько компонентов в структуре влияния смысловжизненных ориентаций на учебную мотивацию: мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный и деятельностный. Первый включает систему идеалов и профессиональных целей, определяющих отношение к учебе и труду. Второй отражает способность осознавать собственные возможности, анализировать профессиональные ситуации и принимать решения. Третий выражается в активности, ответственности и стремлении применять знания на практике. В совокупности эти компоненты обеспечивают целостное формирование личности, ориентированной на самореализацию в учебной и профессиональной сфере [17].

По мнению С. В. Котова [73], смысловжизненное самоопределение задает внутренний вектор деятельности, направляя личность на достижение значимых целей и реализацию собственных ценностей. Через иерархическую систему смысловой регуляции – от личностных смыслов до ценностей, структурирующих все остальные мотивы – оно обеспечивает согласованность действий и эмоционально-позитивное отношение к учебному процессу. Смысловжизненное самоопределение взаимосвязано с мотивацией достижения, самооэффективностью и жизнестойкостью,

формируя основу для преодоления трудностей, концентрации на целях и активного использования своих возможностей. Вьетнамские студенты, обучающихся в России, сталкиваются с необходимостью строить собственный образовательный и профессиональный путь в поликультурной среде. Они всё чаще опираются на личные смыслы и долгосрочные цели, что усиливает их учебную мотивацию. Осознание ответственности за будущее, характерное для многих студентов из Вьетнама, способствует формированию более выраженного смысложизненного самоопределения, которое поддерживает настойчивость, устойчивость к трудностям и стремление к достижению академического успеха.

Л. А. Ольгина [105] на примере студентов психолого-педагогического направления показывает, что большинство респондентов демонстрируют средний уровень сформированности всех компонентов смысложизненного самоопределения, что указывает на осмысленность их жизни, а высокие показатели выявлены по субшкалам «Локус контроля – Жизнь» и «Локус контроля – Я», отражающим веру студентов в собственные силы и способность влиять на свою судьбу. При этом у студентов с выраженной ориентированностью на будущее и уверенностью в себе преобладают мотивы «приобретение знаний» и «овладение профессией», то есть направленность на саморазвитие и профессиональный рост, тогда как мотив «получение диплома», связанный с формальным подтверждением обучения, чаще встречается у тех, кто меньше ориентирован на долгосрочные цели. Наоборот, низкие показатели по субшкале «процесс жизни» и «цели в жизни» отражают неудовлетворенность текущим состоянием и отсутствие ориентации на будущее, что связано с преимущественно внешней, ситуативной мотивацией. Автор делает вывод, что наличие ясных жизненных целей и вера в собственные возможности усиливают внутреннюю учебную мотивацию и способствуют стремлению к знаниям и профессиональному саморазвитию, тогда как их недостаток может смещать акцент на формальные результаты и снижать личностный смысл учебной деятельности.

Т. А. Дворецкая и Л. Р. Ахмадиева [35] указывают, что чем выше удовлетворенность процессом жизни, ее результативностью и уверенность в способности контролировать собственную жизненную траекторию, тем сильнее проявлены познавательная мотивация, мотивация достижения и саморазвития. В то же время внешние мотивы, включая интроецированную и экстернальную мотивацию, а также амотивацию, демонстрируют отрицательную связь со всеми шкалами смысловой жизни самоопределения, за исключением мотивации самоуважения, что свидетельствует о том, что ориентация на внутренние цели и личный контроль над жизнью снижает зависимость от внешних стимулов. Полученные данные подтверждают гипотезу о влиянии смысловой жизни самоопределения мотивационную структуру студентов, указывая на практическую возможность повышения внутренней мотивации и продуктивных видов внешней мотивации через организацию целенаправленной учебной и досуговой деятельности, а также формирование профессиональных целей на будущее.

Аналогичные результаты были получены и для подростков. Например, Д. С. Занин и К. К. Видягина [48] приходят к выводу, что высокий уровень смысловой жизни самоопределения является важным условием становления зрелой учебной и профессиональной мотивации, а их недостаточная сформированность ведет к неопределенности профессионального выбора и снижению познавательной активности подростков. Так, у респондентов с низкой сформированностью смысловой жизни самоопределения – прежде всего таких компонентов, как «цели в жизни», «процесс жизни» и «локус контроля – жизнь» – наблюдается снижение учебной мотивации, неустойчивость профессиональных намерений и выраженная боязнь неудачи. Отсутствие жизненных целей и ощущения контроля над собственной судьбой делает процесс обучения для них малозначимым, что приводит к внешней, ситуативной мотивации и ориентации на избегание ошибок, а не на достижение успеха. Напротив,

наличие четких жизненных смыслов и осознанных целей способствует формированию внутренней учебной мотивации, направленной на самореализацию и профессиональное развитие.

Для вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, взаимосвязь между учебной мотивацией и смысложизненным самоопределением имеет особое значение. Их учебная мотивация формируется под влиянием традиционных культурных норм, семейных ожиданий и коллективистских ценностей, тогда как смысложизненное самоопределение проявляется в стремлении к гармонизации этих норм с требованиями новой образовательной среды [46]. Осознание жизненных и профессиональных смыслов способствует укреплению внутренней мотивации, что, в свою очередь, облегчает процесс личностного и профессионального становления в инокультурных условиях [127; 198].

Так, в условиях российского вуза для большинства вьетнамских студентов характерна ориентация на дело и процесс, что выражается в заинтересованности самим процессом обучения, стремлении к получению знаний и добросовестном выполнении учебных заданий. Такая внутренняя смысловая установка способствует развитию познавательной мотивации и устойчивого интереса к учебной деятельности, хотя иногда сопровождается недостаточной ориентированностью на конечный результат и трудности в принятии самостоятельных решений [174]. У студентов с профессионально-деловой направленностью учебная мотивация основана на целеустремлённости, ответственности и стремлении к профессиональному росту; для них образование является средством достижения поставленных жизненных целей. У студентов с эгоистично-личностной направленностью учебная мотивация носит индивидуалистический характер – они учатся ради личной выгоды, самореализации и социального признания, при этом познавательный интерес подчинён прагматическим целям. В свою очередь, у студентов с социально-коммуникативной направленностью учебная мотивация связана с потребностью в общении и совместной деятельности;

обучение для них имеет смысл как средство социального взаимодействия и развития личных качеств [175]. Можно сделать вывод, что смысложизненные ориентации вьетнамских студентов определяют не только их отношение к учебе, но и тип учебной мотивации: от внутренней, связанной с интересом к познанию и самосовершенствованию, до внешней, ориентированной на признание или личную выгоду. Высокая осмысленность жизненных целей и профессиональная направленность способствуют формированию зрелой, устойчивой учебной мотивации и личностному самоопределению. Смысложизненные ориентации рассматриваются как ключевой фактор, формирующий внутреннюю мотивацию, целеустремленность и уверенность в собственных силах. Наличие четких жизненных целей, осмысленность и контроль над жизнью способствуют активной учебной деятельности, познавательному интересу и стремлению к успеху.

Таким образом, смысложизненное самоопределение вьетнамских студентов – это осознанный процесс формирования и реализации личных жизненных смыслов, целей и ценностей, обеспечивающий понимание своего места в мире и в учебно-профессиональной деятельности. Оно проявляется через систему смысложизненных ориентаций, отражающих уровень осмысленности жизни, целеполагания и субъективного контроля над собственной судьбой.

В рамках современных психологических исследований утверждается, что студенческий возраст выступает сензитивным периодом формирования мотивации и самоопределения. Они отмечают, что на ранних этапах обучения преобладает внешняя мотивация и ориентация на результат, тогда как по мере профессионального становления усиливается внутренняя мотивация, связанная с осмыслением процесса обучения и профессиональным ростом. Смысложизненные ориентации при этом выступают направляющим вектором, обеспечивая целостность мотивационной структуры и осознанное планирование жизненного пути.

Таким образом, развитие внутренней мотивации через формирование ценностей, профессиональных целей и уверенности в собственных возможностях является главным фактором. Осознанные жизненные цели и внутренний контроль над событиями снижают зависимость от внешних стимулов и формируют устойчивую мотивацию к учебной и профессиональной деятельности, что имеет важное значение для успешной академической и профессиональной социализации студентов.

Учебная мотивация и смысложизненное самоопределение находятся в отношении взаимного усиления: мотивация выступает внешним побудительным механизмом активности, а смысложизненное самоопределение обеспечивает внутреннюю устойчивость и направленность этой активности. Их взаимодействие образует психологическое основание личностного роста, профессионального самоопределения и формирования индивидуальной стратегии жизненного пути. Понимание закономерностей данной взаимосвязи создаёт методологическую основу для эмпирического исследования, направленного на выявление её особенностей у вьетнамских студентов в условиях российского высшего образования. В целом психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов проявляются в постепенном переходе от внешне задаваемых ориентиров к личностно осмысленным целям, что определяет характер их учебного поведения и профессионального саморазвития. Данное сочетание культурных и индивидуальных факторов задаёт уникальную структуру мотивации, отличающую вьетнамских студентов от других групп студентов.

Выводы по первой главе

В первой главе проведён теоретико-методологический анализ ключевых психолого-педагогических подходов к изучению учебной мотивации и смысложизненного самоопределения личности. Показано, что оба феномена отражают внутреннюю активность человека и являются

взаимодополняющими факторами личностного развития, определяющими направленность и устойчивость образовательной деятельности студентов.

Учебная мотивация рассматривается как сложная динамическая система внутренних и внешних побуждений, обеспечивающих познавательную активность, профессиональную направленность и стремление к самореализации. Она выполняет функцию энергетического и целевого регулятора, направляющего образовательную деятельность на достижение осознанных целей.

Смыслжизненное самоопределение, в свою очередь, выступает как внутренний процесс осознания и принятия личностью собственных жизненных и профессиональных смыслов, ценностей и целей. Оно обеспечивает личностную устойчивость, способность к саморегуляции и выбору индивидуальной стратегии развития.

В ходе анализа установлено, что учебная мотивация и смыслжизненное самоопределение находятся в отношениях взаимного влияния и взаимного усиления. Мотивация стимулирует активность личности и побуждает к поиску новых смыслов, тогда как самоопределение придаёт мотивации личностно-ценностное содержание и устойчивость. Такое взаимодействие особенно проявляется у вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, для которых характерно сочетание традиционных культурных норм и стремления к личной автономии. Осознание жизненных смыслов помогает им укрепить внутреннюю мотивацию, адаптироваться к новой образовательной среде и повысить эффективность обучения.

Методологической основой анализа выступили системно-деятельностный, личностно-смысловой и культурно-исторический подходы, позволившие рассмотреть данные феномены в их единстве и динамике. Это обеспечило целостное понимание взаимосвязи между мотивационными и смысловыми структурами личности, определяющими её активность и направленность в образовательной деятельности.

Психологические особенности смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов проявляются в уникальном сочетании внешних культурных влияний и формирующихся личностных смыслов, определяющих их отношение к обучению и будущей профессии. Постепенное усиление внутренней мотивации на основе осознанных жизненных целей обеспечивает устойчивость их учебной деятельности и способствует профессиональному становлению.

Взаимодействие учебной мотивации и смысложизненного самоопределения представляет собой центральный фактор личностного и профессионального развития студента. Оно формирует психологическую основу его саморегуляции, устойчивости и осознанного целеполагания.

Сформулированные теоретические выводы определяют методологическую базу предстоящего эмпирического исследования, направленного на выявление специфики взаимосвязи учебной мотивации и смысложизненного самоопределения вьетнамских студентов, а также на разработку практических рекомендаций по оптимизации данных процессов в системе высшего образования России.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

2.1. Программа и методы эмпирического исследования

Эмпирическое исследование смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов проводилось в соответствии с целью и задачами, сформулированными во введении, и было направлено на выявление взаимосвязи между особенностями смысложизненных ориентаций и учебной мотивацией студентов в условиях инокультурной образовательной среды.

Исследование проводилось на выборке вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов в течение двух лет. Общая выборка составила 144 студента в возрасте от 18 до 25 лет. Каждый студент бланки методик заполнял индивидуально.

Исследование было проведено в несколько этапов. Первый этап (2022–2023 гг.) – поисково-теоретический. С опорой на ранее проведенные исследования в различных областях науки, прежде всего в философии, психологии и педагогике, проанализированы проблемы смысложизненного самоопределения и учебной мотивации, определены исходные параметры исследования, уточнен методологический аппарат, его предмет, задачи, гипотеза, структура и методики.

На втором опытно-эмпирическом этапе (2023–2024 гг.) проводилось эмпирическое исследование. В его рамках на первом подэтапе определены смысложизненные ориентации и направленности личности (тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, тест определения направленности личности Б. Басса, методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной). На втором подэтапе изучалась учебная мотивация в российском вузе (методика «Мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной). На

третьем подэтапе было проведено анкетирование студентов и обобщение полученных данных. На основании этих процедур были выявлены траектории ценностно-смысловой направленности личности и установлены особенности учебной мотивации в каждом из выделенных типов направленности.

Третий этап (2024–2025 гг.) – обобщающий. Была проведена статистическая обработка данных, качественная интерпретация полученных результатов, формулировались выводы и оформлялась диссертационная работа.

Для определения степени осмысленности жизни и системы ценностных ориентаций личности использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева – адаптивная версия теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Согласно данной методике, жизненная цель – переживание онтологической значимости жизни. Неудача в поиске смысла и идущее из нее ощущение утраты смысла – основная причина душевных заболеваний.

Испытуемым были предложены пары противоположных утверждений, необходимо было выбрать одно из двух утверждений и отметить одну цифру 1, 2, 3 в зависимости от уверенности в своем выборе, если, на взгляд студента, оба утверждения одинаково верны, необходимо выбрать 0. Обработка результатов представляла собой суммирование числовых значений шкал и перевод полученного суммарного балла в стандартные значения. Для подсчета отмеченные позиции переводились в оценки по восходящей и нисходящей шкале. Восходящая последовательность от 1 до 7 чередовалась с нисходящей от 7 до 1, максимальный балл соответствовал наличию цели в жизни, минимальный – ее отсутствию. При подсчете баллов мы придерживались правила: восходящая шкала 1 2 3 4 5 6 7 переводилась в пункты 1 3 4 8 9 11 12 16 17, нисходящая шкала 7 6 5 4 3 2 1 – в 2 5 6 7 10 13 14 15 18 19 20. Далее были суммированы баллы асимметричных шкал:

субшкалы цели в жизни, процесс в жизни, результат, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь.

Тест определения направленности личности Б. Басса предоставляет возможность понять, как личность реагирует на ситуации, как взаимодействует с окружающими и какой вид вознаграждения является предпочтительным. Тест состоит из 27 пунктов, на каждый из которых возможны три варианта ответа и выявляет следующие виды направленности личности: на себя (Я), на общение (О), на дело (Д). Личность, направленная на себя, ориентирована на достижение успеха, настойчива в получении желаемого статуса, склонна к соперничеству, но раздражительная и интровертная. Направленность на общение характеризуется стремлением поддерживать отношения с окружающими при любых условиях, ориентирована на совместную деятельность, испытывает эмоциональную привязанность к другим людям. Направленность на дело проявляется в заинтересованности выполнить работу как можно лучше, в решении деловых проблем, личность в данном случае ориентирована на деловое сотрудничество.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной включает анкету из 80 вопросов, 40 из которых касаются значимости ценностей в позициях «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», еще 40 – в позициях «свобода – власть», «труд – деньги». За каждый положительный ответ добавляется 1 балл, далее происходит вычисление суммы значений по каждой из 8 установок личности. В результате использования методики испытуемых можно разделить на группы с высокомотивированными гармоничными ориентациями, низкомотивированными со слабо выраженными ориентациями и дисгармонично ориентированными (некоторые ориентации выражены сильно, некоторые могут отсутствовать).

Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной позволяет выявить преобладающие мотивы обучения. Методика включает три шкалы:

«приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома» и позволяет определить преобладающие мотивы обучения, отношение студента к процессу обучения и своей профессиональной деятельности.

Для более детального изучения структуры учебной мотивации использовался тест Х. Зиверта «Внешняя и внутренняя мотивация». Методика направлена на определение доминирующего типа мотивации – внутренней, основанной на личной заинтересованности, или внешней, связанной с социальным одобрением и внешними поощрениями. Тест позволяет определить соотношение внутренних и внешних мотивов учебной деятельности и выявить степень самостоятельности и осознанности мотивационной сферы личности студента.

Для оценки особенностей межличностных отношений и социально-психологического климата в учебной группе использовались методики А. Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе» и Т. Лири «Диагностика межличностных отношений». Методика А. Ф. Фидлера позволяет определить эмоционально-психологическое состояние учебной группы, степень удовлетворенности студентов взаимодействием с преподавателями и однокурсниками. Методика Т. Лири направлена на выявление доминирующих типов межличностного поведения и предпочтительных форм взаимодействия личности с окружающими, что дает возможность оценить степень адаптации студентов в образовательной среде.

Для обеспечения объективности анализа использовались методы математической статистики с применением программы SPSS 26.0. Для проверки достоверности различий между группами применялся t-критерий Стьюдента, для анализа распределений – г-критерий Пирсона. Кроме того, применялись кластерный и факторный анализ для выявления скрытых структур взаимосвязей между показателями смысложизненного самоопределения и учебной мотивации.

2.2. Результаты изучения смысложизненного самоопределения вьетнамских студентов

В ходе эмпирического исследования были проведены исследования и анализ данных 69 вьетнамских студентов 1-го курса и 75 студентов 3-го курса, которые обучаются в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Общая выборка составила 144 студента в возрасте от 18 до 25 лет, 66 девушек и 78 юношей. Средний возраст опрашиваемых составил 21 год (вьетнамские студенты поступают на 1-й курс в возрасте 19–20 лет в связи с прохождением подготовительного года обучения).

Для изучения смысложизненных ориентаций использовался тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, который позволяет определить уровень осмысленности жизни, её целей, процессуальности, результативности, а также выраженность локуса контроля.

Для уточнения статистической значимости различий был применён t-критерий Стьюдента, что позволило выявить степень достоверности различий между курсами. Показатели M_1 и M_3 обозначают средние значения результатов соответственно у студентов 1-го и 3-го курсов, использованные для сравнения по данному критерию. Результаты объединённого анализа, включающие процентное распределение уровней и статистические показатели (M_1 , M_3 , t , p), представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Смысложизненные ориентации вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов

Субшкала	Уровень	1-й курс (n = 69) (%)	3-й курс (n = 75) (%)	M_1 (балл)	M_3 (балл)	t	Уровень статистической значимости, p
Цели в жизни	Высокий	23,4	56,9	3,42	4,18	3,21	0,0016*
	Средний	49,9	30,2				
	Низкий	26,7	12,9				
Процесс жизни	Высокий	24,0	37,5	3,58	3,97	2,03	0,044*

	Средний	51,2	43,7				
	Низкий	24,8	18,8				
Результативность жизни	Высокий	13,2	38,9	3,11	3,84	2,87	0,015*
	Средний	67,7	50,1				
	Низкий	19,1	11,0				
Локус контроля – Я	Высокий	14,6	31,1	3,28	3,76	2,45	0,015*
	Средний	61,4	55,7				
	Низкий	24,0	13,2				
Локус контроля – жизнь	Высокий	11,0	6,0	3,06	3,18	1,09	0,278
	Средний	74,9	48,6				
	Низкий	14,1	45,4				
Общий показатель осмысленности жизни	Высокий	17,2	34,08	3,30	3,89	2,98	0,0034*
	Средний	68,5	45,6				
	Низкий	14,3	20,26				
Примечание: р <0,05 – * – уровень значимости							

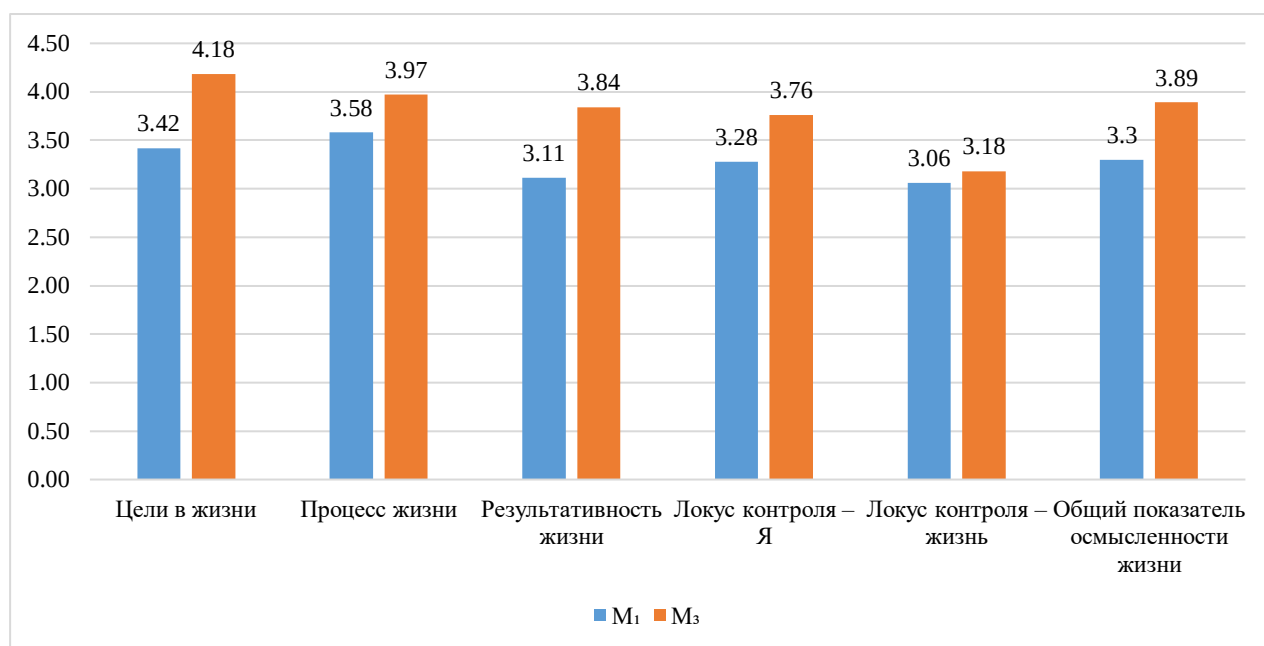


Рисунок 2 – Сравнение средних показателей смысловых ориентаций вьетнамских студентов

Согласно полученным данным, студенты 3-го курса демонстрируют более высокие значения смысловых ориентаций по всем субшкалам по сравнению со студентами 1-го курса. Особенно выраженные различия

наблюдаются по компонентам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я» и «Общий показатель осмысленности жизни», где значения t оказались статистически значимыми ($p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что у студентов старших курсов наблюдается более высокая осмысленность жизненных целей, зрелость мировоззрения и уверенность в собственных возможностях.

Повышение показателей по данным субшкалам можно объяснить не только возрастными изменениями, но и особенностями культурных ценностей вьетнамских студентов, обучающихся в России. Для вьетнамской молодёжи характерны усердие, уважение к образованию, коллективизм и стремление оправдать ожидания семьи. На первом курсе эти качества проявляются в большей степени как ориентация на внешние нормы и мнение окружающих, что обуславливает сравнительно низкие показатели по субшкале «Локус контроля – Я» и менее конкретные жизненные цели. Это также может быть отчасти объяснено психологией робости, характерной для первого пребывания в незнакомом месте, без семьи и близких, и поэтому они ещё не смогли выстроить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни.

К 3-му курсу наблюдается укрепление ответственности и развитие представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь. Образовательная среда российского вуза, ориентированная на самостоятельность и личностное развитие, способствует осознанию студентами собственной роли в достижении целей. Это подтверждается ростом средних значений по субшкалам «Цели в жизни» ($M_1 = 3,42$; $M_3 = 4,18$; $t = 3,21$; $p < 0,01$) и «Результативность жизни» ($M_1 = 3,11$; $M_3 = 3,84$; $t = 2,87$; $p < 0,01$).

Различия по показателю «Локус контроля – жизнь» между курсами статистически незначимы ($t = 1,09$; $p > 0,05$), однако небольшое увеличение среднего значения у студентов 3-го курса ($M_3 = 3,18$ против $M_1 = 3,06$) свидетельствует о тенденции к росту интернальности – осознанию большей

личной ответственности и способности управлять ходом собственной жизни. Этот результат согласуется с общей динамикой формирования личностной зрелости и укрепления внутреннего контроля, тогда как сохранение части респондентов с более низкими показателями может быть связано с культурными особенностями вьетнамской молодёжи, для которой характерно уважение к социальной гармонии и коллективным обстоятельствам, отражая стремление поддерживать согласие и межличностное равновесие.

Полученные статистические результаты показывают, что по всем субшкалам, кроме «Локус контроля – жизнь», показатели студентов 3-го курса заметно выше, чем у студентов 1-го курса. Особенно выражено увеличение по шкалам «Цели в жизни» и «Результативность жизни», что отражает усиление личностной зрелости, осмысленности жизненных ориентиров и стремления к самореализации у вьетнамских студентов.

Среди студентов 1-го курса 23,4% имеют высокий показатель, следовательно, данных студентов можно охарактеризовать как целеустремлённых. Данный показатель намного выше среди студентов 3-го курса и составляет 56,9%. Средние показатели субшкалы «Цель в жизни» у студентов 1-го и 3-го курсов также различны и составляют соответственно 49,9% и 30,2%, что свидетельствует о том, что почти половина опрошенных нацелена на будущее. 26,7% студентов 1-го курса имеют низкий показатель сформированности компонента «Цель в жизни», что говорит о том, что данная группа студентов живёт сегодняшним днём и не задумывается о будущем, в то время как данный показатель у студентов 3-го курса составляет 12,9%, что свидетельствует о том, что в процессе обучения цель жизни становится более осмысленной, глубокой и конкретизированной. Исходя из этого, можно определить будущие цели в жизни, которые придают смысл, направление и перспективу во времени.

По компоненту «Процесс жизни» 24% студентов 1-го курса имеют высокий показатель: они воспринимают свою жизнь наполненной смыслом,

24,8% – низкий (опрошенные не удовлетворены настоящим, но могут быть нацелены на будущее) и 51,2% – средний, что говорит о том, что более половины студентов видят смысл в жизни. Высокие показатели студентов 3-го курса составляют 37,5%, что, как и результаты показателя «Цель в жизни», свидетельствует о том, что к концу обучения смысл жизни становится более очевидным и ясным. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что компонент "Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни" 3-го курса определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этого компонента совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

Высокий показатель компонента «Результативность жизни» имеют лишь 13,2% студентов 1-го курса, тогда как на 3-м курсе показатели составляют 38,9%, то есть прожитый отрезок времени взрослые студенты воспринимают более наполненным смыслом. 19,1% студентов 1-го курса не удовлетворены прожитой жизнью, в то время как на 3-м курсе данный показатель составляет лишь 11%. Средние показатели обеих групп свидетельствуют, что более половины студентов удовлетворены собственной реализацией.

Высокие показатели компонента «Локус контроля – Я» у студентов 1-го курса составляют 14,6%, а 3-го курса – 31,1%, то есть на 3-м курсе большее количество студентов воспринимают себя как сильную личность, обладающую свободой выбора для построения жизни в соответствии с собственными целями и представлениями. Средние показатели обеих групп (55,7% и 61,4%) говорят о том, что более половины опрошенных воспринимают собственную личность как самодостаточную. 24% студентов 1-го курса имеют низкий показатель (студенты не верят в свои силы и возможный контроль событий будущего), тогда как на 3-м курсе данные показатели составляют лишь 13,2%.

Компонент «Локус контроля – жизнь»: у 11% студентов 1-го курса отмечаются низкие показатели по данной субшкале, что отражает восприятие жизненных обстоятельств как мало зависящих от собственных усилий и решений. Среди студентов 3-го курса этот показатель значительно ниже и составляет 6%. Наибольшая доля респондентов имеет средний уровень (74,9% на 1-м курсе и 48,6% на 3-м курсе), что указывает на постепенное перераспределение показателей в сторону более высоких значений. Лишь 14,1% студентов 1-го курса убеждены, что могут контролировать свою жизнь и самостоятельно принимать решения, тогда как 45,4% студентов 3-го курса считают, что способны управлять собственной жизнью и контролировать свой выбор.

Высокий показатель сформированности смысложизненных ориентаций у студентов 1-го курса составляет 17,2%, что является достаточно высоким результатом, который говорит о восприятии прошедших этапов жизни как продуктивно осмысленных, приносящих в настоящий момент удовлетворение. Вероятно, опрошенные имеют интерес к жизни, наполнены положительными эмоциями и имеют ясную систему целей в будущем. Показатели респондентов 3-го курса составили 34,08%, что говорит о более высоком уровне выраженности смысложизненных ориентаций, целеустремлённости, удовлетворённости собственным результатом.

Низкий показатель сформированности смысложизненных ориентаций имеют 14,3% опрошенных студентов 1-го курса, следовательно, у них смысл жизни является неопределённым, наблюдается отсутствие стремления к реализации смысла жизни, отсутствие удовлетворения прожитой жизнью, процесс осмысления настоящего времени происходит сложно, осмысленные, ясные цели на будущее отсутствуют. На 3-м курсе данный показатель значительно выше и составляет 20,26%.

Таким образом, результаты исследования показывают, что к старшим курсам у вьетнамских студентов формируется более устойчивая система

жизненных смыслов, что выражается в статистически значимом росте показателей по субшкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я» и по общему показателю осмысленности жизни.

Исключение составляет субшкала «Локус контроля – жизнь», где различия между курсами статистически незначимы, однако у студентов 3-го курса наблюдается тенденция к росту интернальности – осознанию большей личной ответственности и способности управлять ходом собственной жизни.

Такая динамика отражает гармоничное сочетание традиционных коллективистских ценностей вьетнамской культуры, основанных на уважении к социальной согласованности и взаимопомощи, с формирующейся в процессе обучения ориентацией на личностную автономию и внутренний контроль.

Это способствует гармоничному развитию личности, росту целеустремлённости и уверенности в себе при сохранении уважения к обществу и культурным традициям.

В проведённом исследовании для проверки статистической значимости различий между показателями студентов 1-го и 3-го курсов был использован t-критерий Стьюдента. Данный метод позволил установить достоверность различий по основным субшкалам смысложизненных ориентаций и подтвердил надёжность выявленных тенденций. Однако статистические результаты отражают лишь количественную сторону выявленных закономерностей, поэтому важно рассмотреть их психологическую интерпретацию.

Анализ данных показывает, что наиболее выраженные различия наблюдаются по субшкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни» и «Результативность жизни». Это свидетельствует о том, что по мере обучения у студентов усиливается осмысленность жизненных целей, растёт удовлетворённость проживаемой жизнью и ощущение личной результативности. С психологической точки зрения эти тенденции отражают

сдвиги в жизненной цели, связанные с внутренними изменениями с течением времени, самопониманием и мотивацией самореализации.

Повышение показателей по шкале «Локус контроля – Я» указывает на рост интернальности – уверенности студентов в собственной способности влиять на жизненные события. Это означает переход от внешней зависимости (ориентации на мнение других) к внутреннему локусу ответственности и саморегуляции. Подобная динамика соответствует процессу личностного взросления и успешной адаптации в инокультурной среде. При этом отсутствие статистически значимых различий по показателю «Локус контроля – жизнь» свидетельствует о сохранении у части студентов внешней детерминации, что типично для культур с выраженной коллективистской ориентацией. Это подтверждает, что развитие интернальности у вьетнамских студентов носит постепенный характер и происходит в процессе интеграции традиционных культурных ценностей с новыми личностными смыслами.

Таким образом, совокупность статистических результатов отражает не только различия между курсами, но и внутреннюю динамику личностного развития: от внешне обусловленной мотивации и ситуативного осмысления к устойчивым жизненным ориентирам, основанным на самопознании, ответственности и стремлении к личностной зрелости.

Обратимся к результату исследования на направленности личности. Результаты теста определения направленности личности Б. Басса представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Показатели направленности личности вьетнамских студентов

Показатели установок	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	t	Уровень статистической значимости, p
Направленность на себя	18,29	18,98	1,92	0,057
Направленность на общение	19,46	20,46	2,18	0,031*
Направленность на дело	21,89	22,59	2,43	0,016*

Примечание – $p < 0,05$ – * – уровень значимости

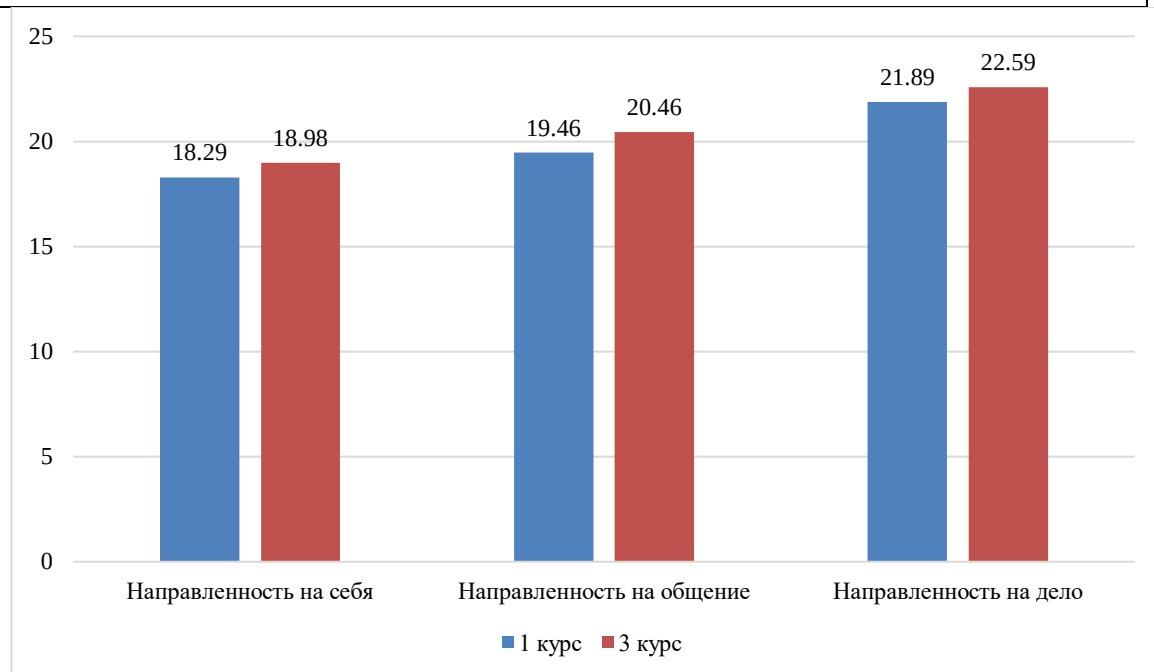


Рисунок 3 – Сравнение средних показателей направленности личности вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов

Среди всех ценностей личности у вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов превалирует направленность на дело (соответственно 21,89 и 22,59 балла; $t = 2,43$; $p < 0,05$). Следовательно, у студентов имеется чёткая жизненная цель, стремление к реализации намеченных планов, заинтересованность в решении деловых задач и в качественном выполнении учебных заданий. Они проявляют настойчивость, организованность и склонность к сотрудничеству ради достижения общей цели, способны отстаивать собственное мнение.

Такой тип направленности отражает традиционные культурные ценности вьетнамского общества, где трудолюбие, дисциплина и коллективная ответственность считаются основными добродетелями. Образование воспринимается как путь не только к личному успеху, но и к пользе для семьи и общества. У студентов 1-го курса направленность на общение составляет 19,46 балла, у студентов 3-го курса – 20,46 балла ($t = 2,18$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что старшекурсники более охотно

взаимодействуют с окружающими, проявляют готовность к сотрудничеству, ценят командную работу и стремятся к гармоничным отношениям. Для вьетнамской молодёжи характерны уважение, мягкость в общении, избегание конфронтации и стремление к согласию – черты, укоренённые в конфуцианской культурной традиции. Именно поэтому общительность студентов выражается не в стремлении к доминированию, а в поддержании взаимопонимания и коллективного духа.

Тем не менее у части студентов сохраняется некоторая зависимость от мнения окружающих, затруднения при принятии самостоятельных решений, что может влиять на их уверенность в учёбе и профессиональной деятельности. Это также отражает влияние национальной ценностной установки на скромность и согласие, когда чрезмерная самостоятельность может восприниматься как отклонение от коллективных норм.

Направленность на себя имеет более низкие показатели (18,29 и 18,98 балла; $t = 1,92; p > 0,05$). Это говорит о том, что личная самонаправленность развивается умеренно. Студенты 3-го курса чаще демонстрируют стремление к самореализации и личным достижениям, однако их индивидуальные цели остаются тесно связаны с социальными обязанностями и профессиональной ответственностью. Такие респонденты отличаются целеустремлённостью, организованностью и способностью к планированию, но не ставят личные интересы выше интересов группы.

Таким образом, показатели установок личности (на себя, на общение и на дело) определяют особенности поведения студентов в учебном процессе и оказывают влияние на их профессиональную успешность.

Результаты исследования показывают, что у студентов 3-го курса повышаются значения направленности на дело и на общение, что указывает на развитие внутренней целеустремлённости, ответственности и коммуникативной активности при сохранении культурных традиций коллективизма и уважения к совместному труду.

В целом можно заключить, что у вьетнамских студентов формируется сбалансированная система жизненных и профессиональных установок, где ведущей остаётся направленность на дело, а повышение значимости общения отражает стремление к совместному достижению целей и укреплению социально-нравственных ценностей.

Результаты методика диагностики социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Социально-психологических установки вьетнамских студентов

Ценности личности	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	t	Уровень статистической значимости, p
Процесс	8,83	8,97	2,14	0,034*
Результат	8,42	8,37	1,01	0,314
Труд	8,11	8,17	0,88	0,381
Свобода	8,36	8,89	2,27	0,025*
Альтруизм	8,13	8,10	0,62	0,536
Эгоизм	6,76	6,67	1,12	0,265
Власть	5,72	5,54	0,94	0,349
Деньги	7,01	6,83	1,05	0,296
Примечание – * – уровень значимости $p < 0,05$				

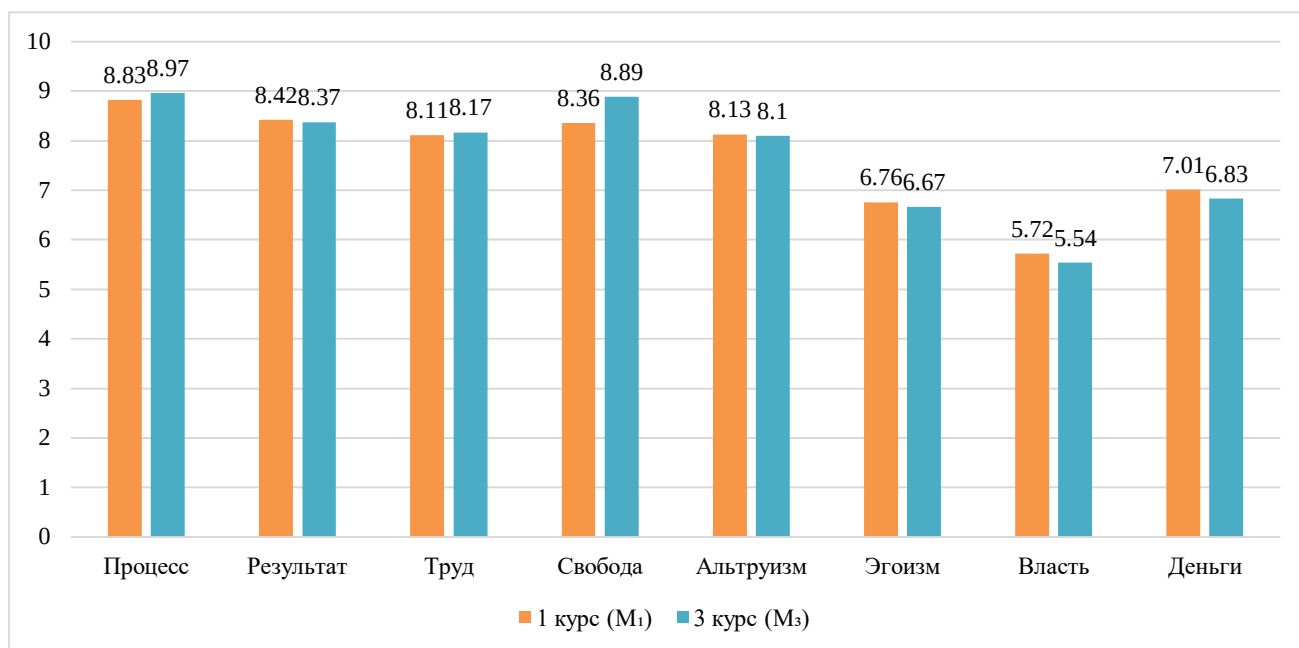


Рисунок 4 – Средние значения социально-психологических установок личности вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов

Согласно полученным данным, наибольшее значение во всех трёх типах направленности имеет ценность «Процесс» (8,83 балла у 1-го курса и 8,97 балла у 3-го курса; $t = 2,14$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что вьетнамские студенты в целом ориентированы на сам процесс обучения, воспринимая его как ценность. Они добросовестно посещают занятия, готовятся к ним и получают удовлетворение от самого процесса познания. Для культуры Вьетнама, где высоко ценятся усердие, настойчивость и терпение, подобная установка естественна: важен не только результат, но и качество труда на пути к нему.

Ценность «Результат» занимает второе место (8,42 → 8,37 балла). Хотя разница между курсами статистически незначима ($t = 1,01$; $p > 0,05$), наблюдается тенденция к стабильности показателя, что отражает реалистичность и ответственность студентов в оценке собственных достижений. Старшекурсники чаще связывают успех не со случаем, а с личным трудом.

Показатели ценности «Свобода» немного выше у 3-го курса (8,36 → 8,89 балла; $t = 2,27$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о росте внутренней независимости и осознании необходимости самостоятельных решений. При этом свобода понимается не как отрицание дисциплины, а как возможность творческого подхода и самоорганизации. Для вьетнамской культуры характерно сочетание уважения к социальным нормам с поиском внутренней гармонии – поэтому личная свобода осмысливается через самоконтроль, а не через индивидуализм.

Ценность «Труд» также занимает устойчиво высокие позиции (8,11 → 8,17 балла). Небольшая разница между курсами ($t = 0,88$; $p > 0,05$) подтверждает, что труд воспринимается студентами как естественная форма самореализации и обязанность. Вьетнамцы традиционно связывают уважение к человеку с его усердием и полезностью для общества; поэтому даже бытовая или учебная работа воспринимается как средство личного роста.

Показатели по шкале «Альтруизм» также остаются высокими (8,13 → 8,10; $t = 0,62$; $p > 0,05$). Это отражает присущую вьетнамской ментальности готовность помогать другим, проявлять заботу и сотрудничество. Особенно ярко альтруизм выражен у студентов с направленностью на общение, что согласуется с традиционной культурной нормой взаимопомощи и социальной гармонии.

Показатели «Эгоизм» находятся на уровне немного выше среднего (6,76 → 6,67; $t = 1,12$; $p > 0,05$), что говорит о наличии умеренного индивидуализма. Для вьетнамских студентов он проявляется не в противопоставлении себя коллективу, а в осознании личной ответственности и необходимости собственных усилий для достижения успеха. Такой «разумный эгоизм» помогает поддерживать мотивацию и учебную инициативу.

Самые низкие значения наблюдаются по ценностям «Власть» и «Деньги» (в среднем 5,5–7 баллов). Различия между курсами незначительны

($p > 0,05$). Это объясняется культурной особенностью вьетнамских студентов, для которых материальное благополучие не является главным жизненным приоритетом. Они стремятся к социальной стабильности и уважению, но не ставят целью доминирование или накопление богатства. В условиях проживания в России и ограниченного времени обучения студенты ориентированы прежде всего на получение знаний и поддержание достойного уровня жизни.

Результаты анализа подтверждают данные статистики: во всех группах сохраняется приоритет ценности «Процесс», а у 3-го курса усиливаются показатели «Свободы» и «Труда». Это отражает стремление к качественной, содержательной деятельности и внутреннему росту при сохранении коллективных ориентиров.

Таким образом, структура социально-психологических установок вьетнамских студентов свидетельствует о доминировании ценностей труда, процесса и альтруизма при умеренном отношении к власти и деньгам. Такое соотношение отражает специфику вьетнамской культурной модели, где труд и учение рассматриваются как моральный долг, а материальное – лишь как средство поддержания гармонии и самоуважения. Повышение значимости ценностей «Свободы» и «Труда» у студентов старших курсов отражает развитие внутренней зрелости, ответственности и самоорганизации при сохранении коллективистских традиций вьетнамской культуры.

Обобщая результаты, можно заключить, что у вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе, наблюдается поступательное развитие смысложизненного самоопределения, выражающееся в росте осмысленности жизненных целей, сформированности личной ответственности и укреплении чувства контролируемости собственной жизни. Статистически значимые различия между первокурсниками и студентами старших курсов подтверждают достоверность выявленных тенденций и отражают процесс личностного и профессионального становления в условиях межкультурной образовательной среды.

2.3. Результаты изучения учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе

Для изучения учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе была использована методика Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Мотивация обучения вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов

Шкала	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	t	Уровень статистичес- кой значимости, p
Приобретение знаний	7,60	10,60	4,57	0,0001*
Овладение профессией	5,88	8,10	3,96	0,0002*
Получение диплома	8,10	9,00	1,72	0,088
Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$				

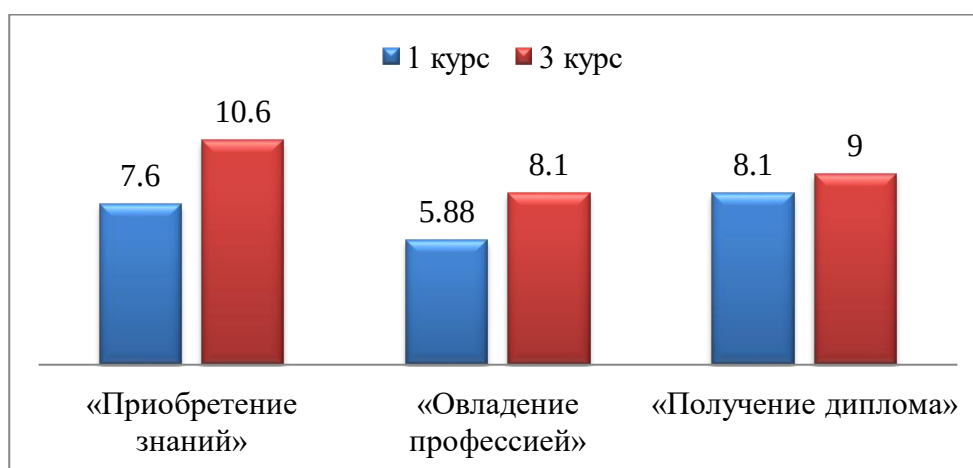


Рисунок 5 – Мотивация обучения вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов (балл)

Анализ показал, что показатели по шкалам «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» у студентов 3-го курса статистически выше, чем у студентов 1-го курса ($p < 0,05$), что свидетельствует о росте внутренней учебной мотивации в процессе профессионального становления. По шкале

«Получение диплома» различия оказались статистически незначимыми, что указывает на устойчивость внешних мотивов на протяжении всего периода обучения.

Одной из важнейших мотиваций является приобретение знаний: у вьетнамских студентов 1-го курса показатели данной шкалы составляют 7,6 балла, у 3-го курса – 10,6. Обе группы осознают значимость знаний для будущей профессиональной деятельности, однако у студентов старших курсов стремление к обучению выше (разница – 3 балла), что подтверждает их более выраженную учебную направленность и понимание необходимости высокого уровня компетентности для профессионального становления. По шкале «Овладение профессией» мотивация студентов 1-го курса составила 5,88 балла (средний уровень), а 3-го курса – 8,1 балла (высокий уровень), что указывает на усиление профессиональной ориентации на завершающих этапах обучения.

Результаты исследования отражают закономерную динамику развития мотивационной сферы студентов, связанную с изменением целей и ценностных ориентиров в процессе обучения. Для первокурсников характерно преобладание внешней мотивации, связанной с социальным одобрением, ожиданиями семьи и стремлением получить престижный диплом российского вуза. На этом этапе учебная деятельность рассматривается, прежде всего, как средство достижения общественного признания, что соответствует особенностям вьетнамской культуры, ориентированной на коллективизм и уважение к семейным традициям.

К третьему курсу у студентов наблюдается повышение интереса к учебному процессу как к личностно значимой деятельности. Возрастают показатели по шкалам «Приобретение знаний» и «Овладение профессией», что свидетельствует о переходе от внешней мотивации к внутренней, об усилении стремления к профессиональному самосовершенствованию и самоактуализации. По шкале «Получение диплома» показатели остаются высокими (8,1 балла у первокурсников и 9 баллов у студентов 3-го курса),

что объясняется культурными особенностями: вьетнамская культура традиционно высоко ценит образование, рассматривая получение диплома как гарантию успешного трудоустройства и социального признания.

По мере продвижения в обучении происходит постепенный переход от внешней (социально ориентированной) мотивации к внутренней (познавательной-профессиональной), что подтверждает взаимосвязь между уровнем учебной мотивации и успешностью профессионального самоопределения в условиях иноязычной образовательной среды.

После анализа учебной мотивации вьетнамских студентов по методике Т. И. Ильиной, позволившей выявить общие особенности отношения к учёбе, было решено использовать методику Х. Зиверт для более детального изучения структуры мотивации, а именно – соотношения внешних и внутренних побудительных факторов.

Методика Х. Зиверт была выбрана потому, что она позволяет количественно оценить уровень выраженности внешней и внутренней мотивации, определить направленность учебных усилий студентов и выявить различия между курсами обучения. Данный метод особенно эффективен при исследовании иностранных учащихся, поскольку помогает установить, какие стимулы – социальные или личностные – преобладают в учебной деятельности. Результаты методики «Внешняя и внутренняя мотивация» (Х. Зиверт) представлены в Таблице 6 и Рисунке 6.

Таблица 6 – Внешняя и внутренняя мотивация вьетнамских студентов

Вид мотивации	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	Разница (Δ)	t	Уровень статистической значимости, p
Внешняя	68,1	44	–24,1	17,04	p < 0,001
Внутренняя	31,9	56	+24,1	–17,04	p < 0,001

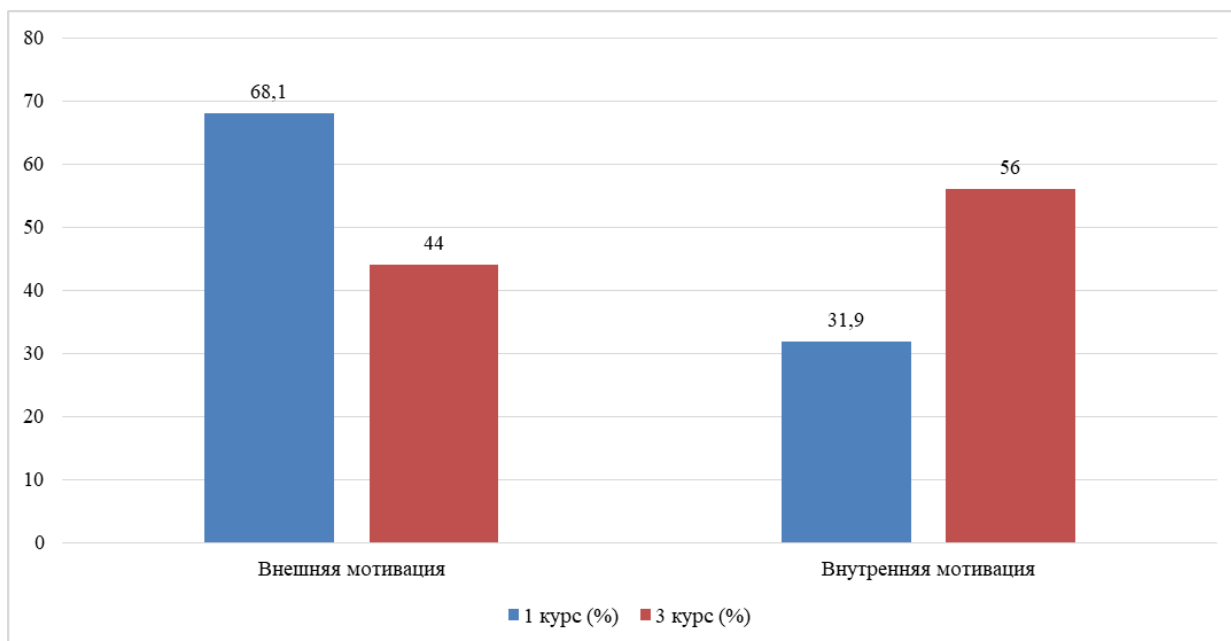


Рисунок 6 – Внешняя и внутренняя мотивация у вьетнамских студентов (%)

Согласно данным рисунка 6, у 68,1% студентов 1-го курса и 44% студентов 3-го курса преобладает внешняя мотивация, что говорит о том, что данная группа вьетнамских студентов ориентирована на внешние стимулы и вознаграждения, такие как похвала, признание, деньги. Студенты мотивированы выполнением задач и достижением целей не столько из-за самого процесса или удовлетворения, сколько из-за желания получать внешнее признание. Они имеют стремление к лидерству, желание сохранить свой общественный статус, им нравится процесс соревнований.

Они склонны к выполнению заданий только в том случае, если видят непосредственную пользу и награду за свои усилия, могут пренебрегать собственными интересами и ценностями в пользу того, что, по их мнению, будет признано обществом и другими людьми. Респонденты с внешней мотивацией более подвержены влиянию других мнений и оценок, а также склонны к подражанию ради статуса или материального благосостояния. В учебе такие студенты действуют под воздействием внешних факторов, таких как ожидание окружающих, награды или поощрения за успехи. Также они склонны к поверхностному изучению материала, стремлению к получению высоких оценок или признанию со стороны других людей вместо истинного интереса к учебе. Другой характеристикой студентов с внешней мотивацией

является желание избежать наказаний за неудачи, что часто становится основным мотивом учебной деятельности. При неудачах или низких оценках у них может возникать стресс и чувство неуверенности. Внешняя мотивация как первоначальный импульс полезна, но в долгосрочной перспективе данной группе студентов необходимо развивать внутреннюю мотивацию, основанную на личных ценностях, целях и интересах.

Следует отметить, что специфика проявления учебной мотивации вьетнамских студентов тесно связана с особенностями их культурного и образовательного опыта. На первых этапах обучения в России студенты чаще руководствуются внешними мотивами – желанием оправдать ожидания семьи, преподавателей и соотечественников, сохранить престиж статуса «иностранного студента».

Однако российская система высшего образования предполагает большую степень академической свободы, самостоятельность в принятии решений и развитие критического мышления. В таких условиях вьетнамские студенты постепенно осваивают новые формы учебного поведения, ориентированные на личную инициативу и саморазвитие. Это приводит к усилению внутренней мотивации, которая выражается в интересе к содержанию дисциплин, стремлении к профессиональному росту и осознании личной ответственности за результаты обучения. Таким образом, изменение структуры мотивации можно рассматривать как результат взаимодействия культурных ценностей Вьетнама и образовательной среды России.

У 31,9% студентов 1-го курса и 56% студентов 3-го курса преобладает внутренняя мотивация. Данная группа студентов действует на основе собственных внутренних ценностей, убеждений и интересов вне зависимости от внешних стимулов и поощрений. Сам процесс деятельности доставляет им радость, а не только внешние награды и признания. Вьетнамские студенты испытывают глубокий интерес к выполнению задач и достижению целей, стремятся к саморазвитию и достижению личных успехов, им свойственен высокий уровень самодисциплины, ответственности и настойчивости. Они

уверены в собственных силах, что позволяет успешно преодолевать возникающие трудности.

Таким образом, в ходе обучения у вьетнамских студентов наблюдается выраженная динамика снижения внешней мотивации и повышения внутренней. Это объясняется тем, что студенты 3-го курса уже имеют опыт учёбы и лучше понимают, какие усилия необходимо приложить для достижения успеха. Они видят цель и значение образования яснее, чем первокурсники, и осознают его связь с будущей профессиональной реализацией. Со временем накапливаются знания и уверенность в собственных возможностях, что способствует росту внутренней мотивации и развитию осознанного отношения к учебному процессу.

Статистический анализ подтвердил, что различия между уровнями внешней и внутренней мотивации у студентов 1-го и 3-го курсов не случайны и отражают устойчивую закономерность развития учебной мотивации. По мере продвижения по курсам у студентов усиливается внутренняя направленность, связанная с личностными целями, интересом к познанию и стремлением к профессиональному росту.

Рост внутренней мотивации сопровождается развитием самодисциплины, умением самостоятельно организовывать учебную деятельность и устойчивым интересом к содержанию образования. Это свидетельствует о переходе от ориентации на внешние ожидания и социальное одобрение к более зрелому и личностно осмысленному отношению к учёбе.

Таким образом, у вьетнамских студентов в процессе обучения происходит закономерный переход от преобладания внешней мотивации на первом курсе к доминированию внутренней мотивации на третьем. Данный сдвиг имеет статистически значимый характер ($p < 0,001$) и отражает формирование более осознанного, личностно ориентированного отношения к учебной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что учебная мотивация вьетнамских студентов постепенно приобретает устойчивый характер и

основывается не на внешних поощрениях, а на стремлении к самосовершенствованию, профессиональному развитию и достижению личных целей.

Результаты, полученные по методике Т. И. Ильиной, показали, что у студентов первых курсов преобладают мотивы избегания неудач и стремления к одобрению со стороны окружающих, что указывает на значительную роль внешних факторов и социального контроля в формировании их отношения к учёбе.

Дополнительный анализ по методике Х. Зиверт позволил уточнить структуру учебной мотивации и установить соотношение внешних и внутренних побуждений. Статистически значимые различия ($p < 0,001$) между студентами первого и третьего курсов свидетельствуют о постепенном переходе от внешне обусловленных стимулов к внутренним, личностно осмысленным мотивам, связанным с самореализацией и профессиональным ростом.

Эта трансформация объясняется влиянием культурных особенностей вьетнамских студентов – коллективизма, уважения к старшим, ответственности перед семьёй – в сочетании с ценностями российской образовательной среды, ориентированной на самостоятельность, инициативу и индивидуальную ответственность.

2.4. Результаты изучения специфики обучения вьетнамских студентов в полиэтническом российском вузе

С целью изучения особенностей смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов, обучающихся в России, нами было проведено анкетирование на тему «Специфика обучения в российском вузе» (Приложение 8). Результаты ответов на вопрос «нравится ли вам учиться в российском вузе?» представлены на Рисунке 7.

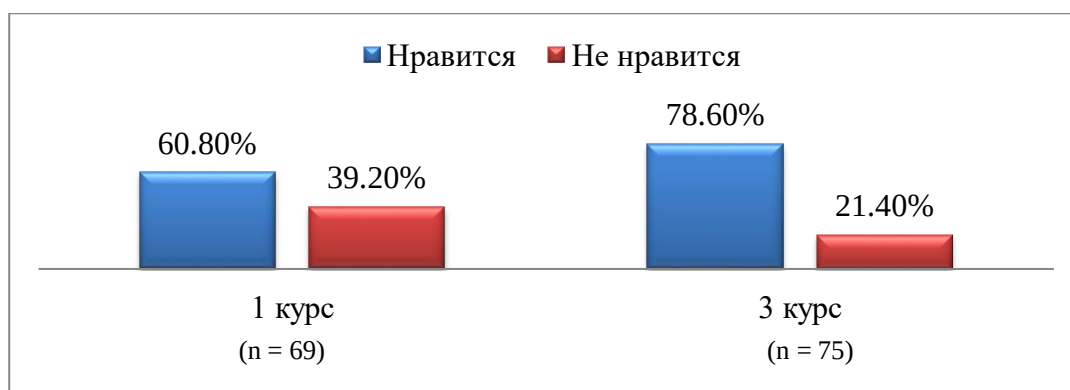


Рисунок 7 – Отношение к обучению вьетнамских студентов в российском вузе (%)

Согласно полученным данным, мы можем сделать вывод, что более половины вьетнамских студентов 1-го курса довольны обучением в России (60,8%), но данный показатель на 17,8% ниже, чем показатель студентов 3-го курса. В то время как всего 21,4% студентов 3-го курса недовольны обучением, что ниже показателя респондентов 1-го курса на 17,8%. Данные результаты объяснимы трудностями освоения новой образовательной и социокультурной среды студентами 1-го курса, которые снижаются с продолжительностью обучения и проживания в России, поскольку языковой барьер на 3-м курсе становится менее выраженным, а студенты постепенно привыкают к культурным различиям и климатическим условиям.

Результаты ответов на вопрос «Почему вы приехали учиться в Россию?» представлены на Рисунке 8.

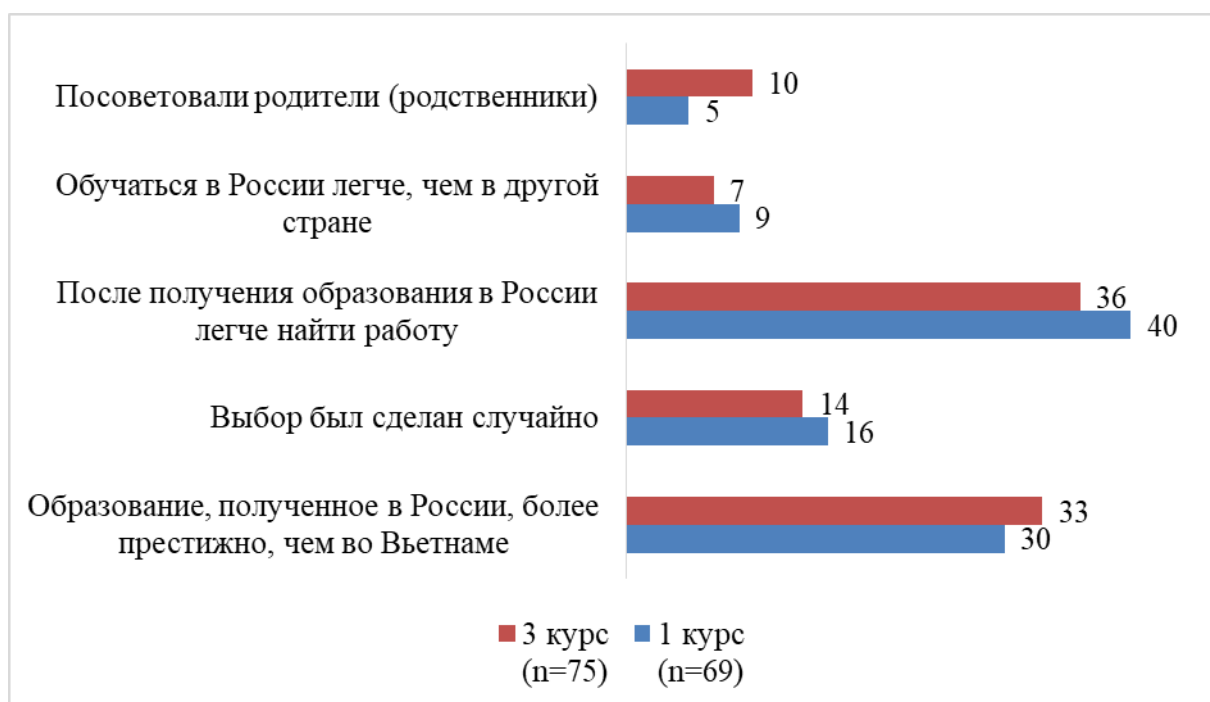


Рисунок 8 – Причины выбора обучения вьетнамскими студентами российского вуза (%)

Согласно результатам анкетирования, основной причиной обучения в российском вузе является тот факт, что после получения образования в России вьетнамским студентам легче найти работу (40% и 36%), на втором месте стоит высокий престиж российского образования во Вьетнаме (30% и 33%). 16% студентов 1-го курса и 14% студентов 3-го курса выбор сделали случайно. 9 % респондентов 1-го курса и 7% 3-го курса отметили, что обучаться в России легче, чем в другой стране. 5% вьетнамских студентов 1-го курса и 10% студентов 3-го курса учиться в России посоветовали родители.

Данные результаты объяснимы тем, что российское высшее образование является одним из лучших в мире, что открывает для вьетнамских студентов большие возможности в будущем. Ответы на данный вопрос напрямую взаимосвязаны с результатами ответов на вопрос «Что вы планируете делать после окончания российского вуза?» (Рисунок 9).



Рисунок 9 – Перспективы вьетнамских студентов (%)

Анализ полученных данных показывает, что 72% студентов 1-го курса и 76% опрошенных респондентов 3-го курса после окончания российского вуза планируют вернуться во Вьетнам, 22% студентов 1-го курса и 20% 3-го курса хотят остаться в России, 6% респондентов 1-го курса и 4% 3-го курса планируют переехать в другую страну.

Данные результаты объяснимы тем, что у вьетнамских студентов существует потребность применить полученные знания и навыки на родине. Многие видят обучение в России как возможность получить новый опыт, который может быть применен в собственной стране для улучшения жизни и развития общества. Студенты стремятся сохранять близость к родной культуре, родителям и друзьям, что делает возвращение во Вьетнам более привлекательным, чем работа в другой стране. Полученное образование в России дает большие возможности для карьерного роста. Высокий статус российского образования подтверждают результаты ответов на вопросы «Соответствует ли качество обучения Вашим ожиданиям?», «Насколько вас устраивает проведение занятий?» (Рисунок 10).

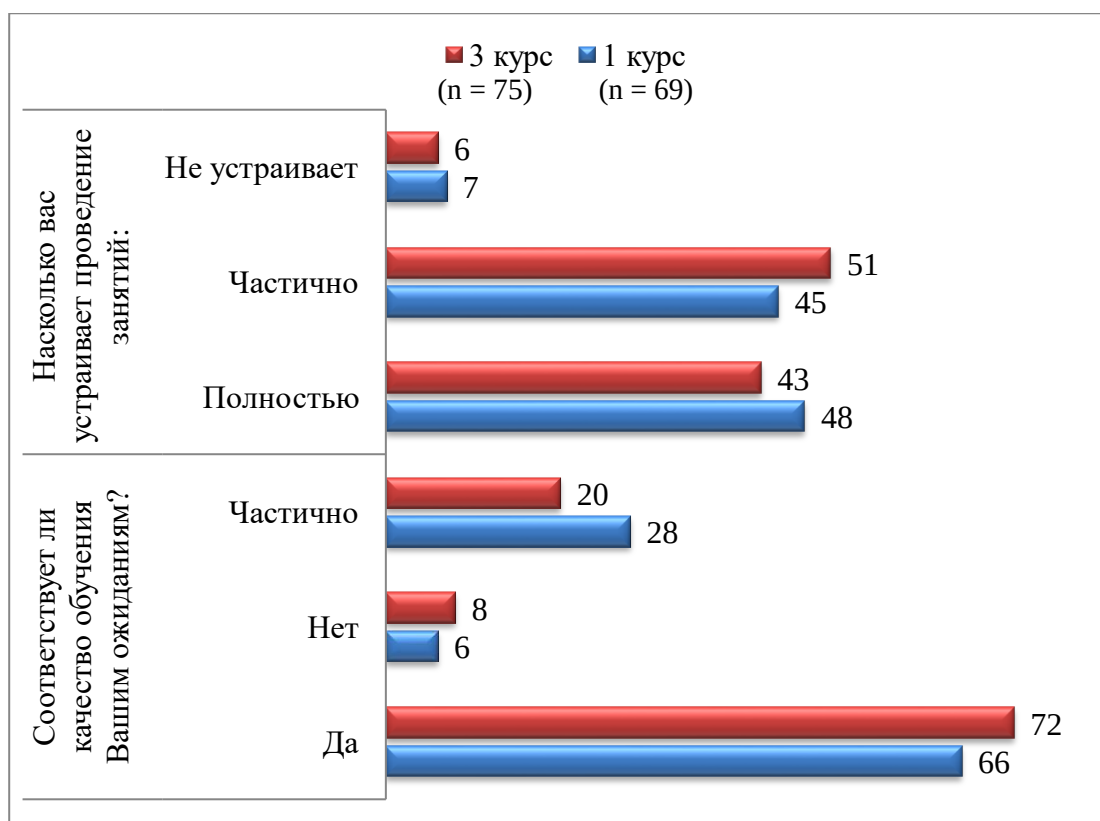


Рисунок 10 – Соответствие качества обучения ожиданиям (%)

Согласно полученным данным, 66% студентов 1-го курса и 72% студентов

3-го курса читают, что качество обучения соответствует ожиданиям, 28% респондентов 1-го курса и 20% 3-го курса отмечают, что качество частично соответствует ожиданиям, у 6% студентов 1-го курса и 8% 3-го курса качество обучения не соответствует ожиданиям. Процесс занятий полностью устраивает 48% студентов 1-го курса и 43% студентов 3-го курса, 45% респондентов 1-го курса и 51% 3-го курса частично удовлетворены качеством занятий, 7% опрошенных 1-го курса и 6% 3-го курса не устраивает качество занятий. Таким образом, вьетнамские студенты удовлетворены процессом обучения в России и считают, что качество образования находится на высоком уровне.

Положительное влияние на российское образование также оказывает характер отношений с преподавателями и одногруппниками (Рисунок 11).

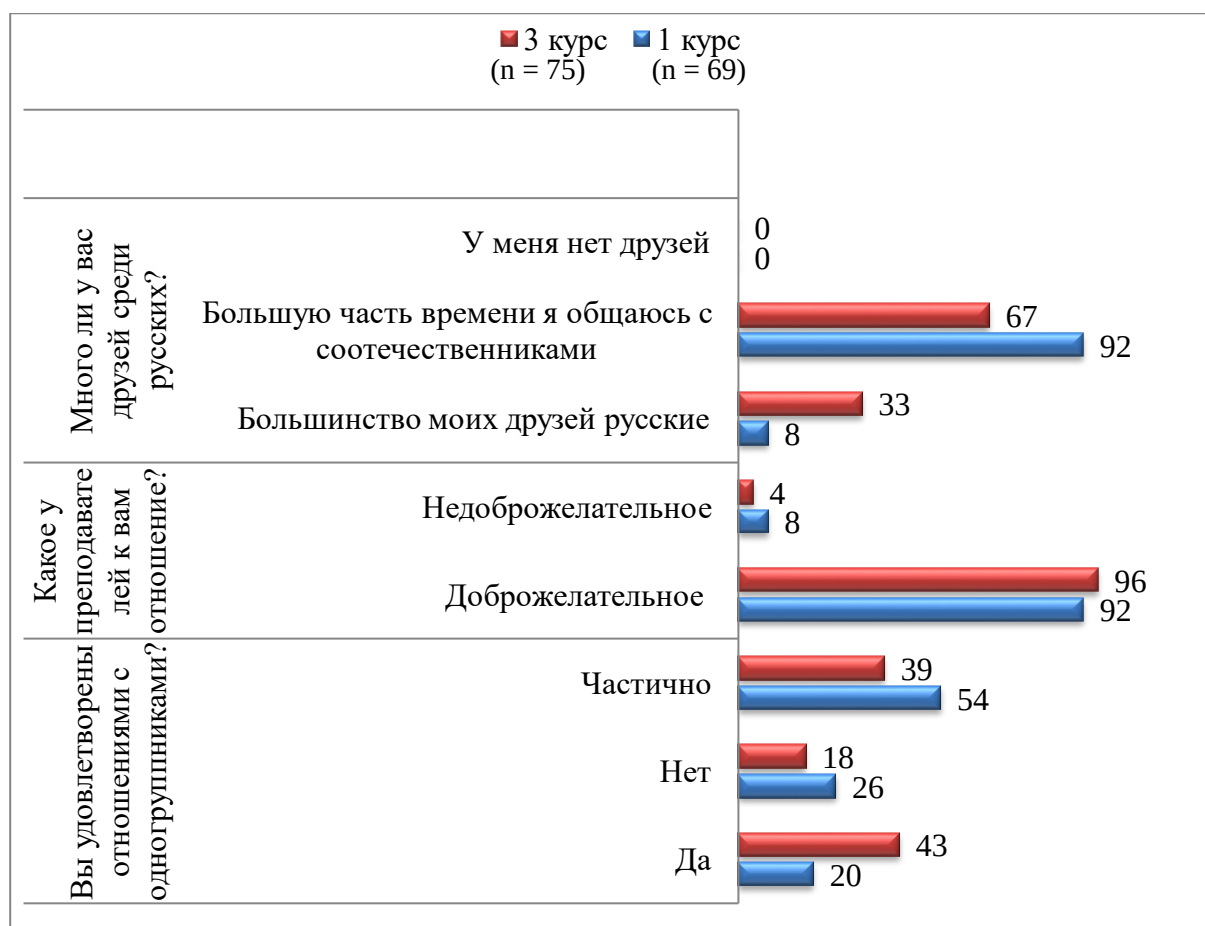


Рисунок 11 – Взаимоотношения вьетнамских студентов с одногруппниками и преподавателями (%)

Анализ полученных данных показывает, что 20% студентов 1-го курса удовлетворены отношениями с одногруппниками, в то время как у студентов 3-го курса данный показатель равен 43%. 54% опрошенных 1-го курса и 39% 3-го курса отношениями удовлетворены частично, 26% студентов 1-го курса и 18% студентов 3-го курса отношениями не удовлетворены. Данный показатель выше у студентов 3-го курса, так как за годы проживания и обучения в России они установили прочные социальные контакты, снизили языковой барьер. Важно, что 92% студентов 1-го курса большую часть времени общаются с соотечественниками, и только 8% имеют русских друзей, в то время как 33% респондентов 3-го курса указывают, что большинство их друзей – русские, а 67% больше общаются с соотечественниками.

92% студентов 1-го курса и 96% студентов 3-го курса отмечают, что отношения с преподавателями являются дружескими, и только 8% студентов 1-го курса и 4% студентов 3-го курса считают их недружественными. Вьетнамские студенты отметили, что конфликты с преподавателями возникают редко. Таким образом, во время проживания в России характер отношений с окружающими благоприятный и положительно сказывается на учебной мотивации и процессе интеграции.

Результаты ответов на вопрос «Сталкивались ли вы с проявлением недоброжелательности окружающих по отношению к вам во время обучения в вузе?» представлены на Рисунке 12.

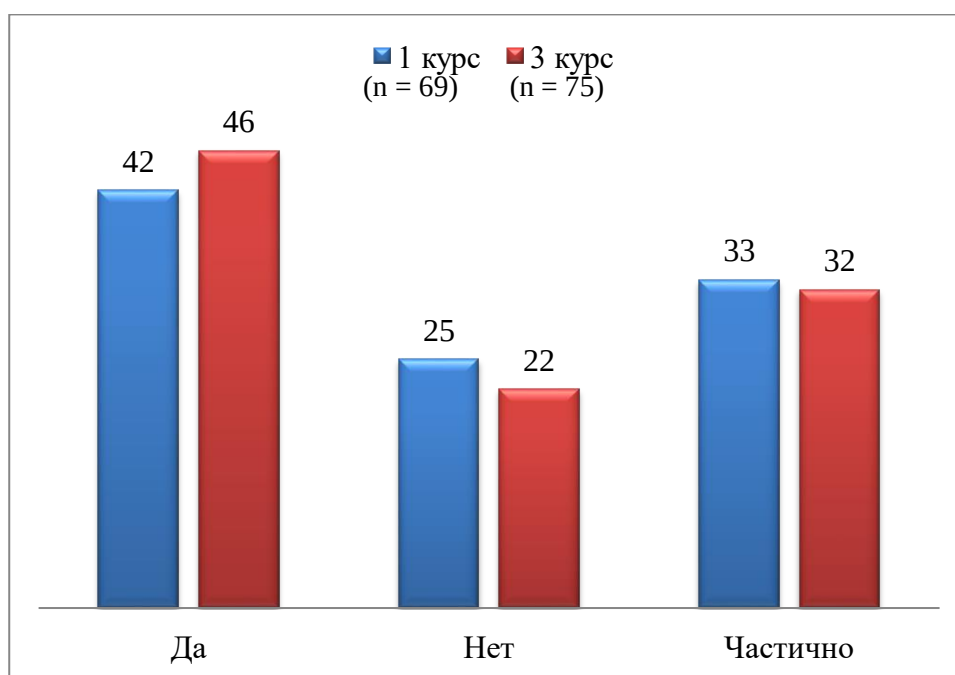


Рисунок 12 – Проявление недоброжелательности окружающих во время обучения в вузе (%)

Согласно полученным данным, 42% студентов 1-го курса и 46% студентов 3-го курса в процессе обучения в России сталкивались с недоброжелательным отношением, 33% опрошенных 1-го курса и 32% 3-го курса сталкивались частично, и 25% учащихся 1-го курса и 22% 3-го курса не сталкивались. Это указывает на наличие множества трудностей в процессе

социально-психологического включения и освоения новой образовательной среды.

Причиной недопонимания и конфликтов с участием вьетнамских студентов может быть несоответствие культурных норм и различий в языке. Данный факт подтверждают результаты ответов на вопросы «Что мешает вам учиться?» и «Что отвлекает вас от учебы?» (Рисунок 13).

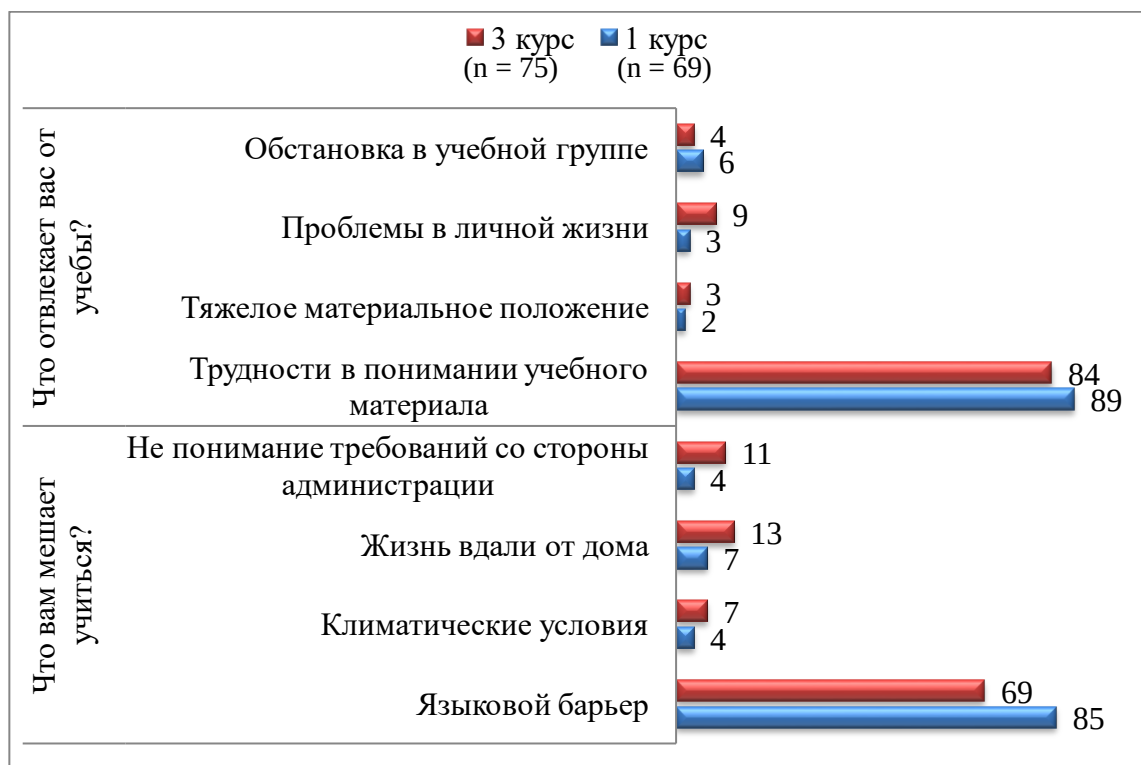


Рисунок 13 – Проблема вьетнамских студентов (%)

85% респондентов 1-го курса и 69% 3-го курса отметили, что самую большую сложность вызывает языковой барьер, что приводит к трудностям в понимании учебного материала (89% и 84%, соответственно). Ограниченный словарный запас приводит к непониманию терминов и концепций, которые используются в учебном материале. Неправильное использование грамматики или синтаксиса может привести к непониманию текста или ошибочному восприятию информации. Некоторые учебные материалы могут содержать культурные аспекты или образы, которые могут быть непонятны студенту из-за культурных различий и отсутствия знакомства с этими аспектами.

Студенты, сталкивающиеся с языковым барьером, могут испытывать стресс и неуверенность в своих языковых способностях, особенно на 1-м курсе обучения, что влияет на способность осваивать материал. Наличие языкового барьера также препятствует общению с преподавателями и одногруппниками, делая процесс обучения сложным и менее эффективным. На втором месте среди факторов, мешающих учиться, находится жизнь вдали от дома. 7% студентов 1-го курса и 13% 3-го курса отмечают, что испытывают чувство одиночества, что отвлекает от учебы и снижает мотивацию. 4% респондентов 1-го курса и 11% 3-го курса указывают, что им мешает учиться непонимание требований со стороны администрации. Если студент нечетко понимает, что от него требуется, это приводит к путанице и неопределенности, создавая стресс и затрудняя процесс обучения. Этот фактор также объясняется наличием языкового барьера, который способствует потере учебной мотивации, так как студент не видит ясной цели и не понимает, зачем и что ему нужно делать.

Новые климатические условия затрудняют жизнь вьетнамских студентов в России. Так, 4% опрошенных 1-го курса и 7% 3-го курса отмечают, что климат России и Вьетнама сильно отличаются друг от друга. Вьетнам имеет тропический и субтропический климат с теплыми температурами круглый год, в то время как в России зимой холодно, а летом жарко. Освоение холодной зимы, снега, морозов и коротких дней первоначально оказывает негативное влияние на процесс включения в новую социокультурную и природно-климатическую среду. Кроме того, вьетнамские студенты не сразу привыкают к российскому режиму дня, отличающемуся по погодным условиям и стилю жизни, что вызывает определённый дискомфорт. Однако привыкание к климату, как правило, проходит в относительно короткие сроки, и при поддержке со стороны учебного заведения и местных жителей вьетнамские студенты достаточно быстро адаптируются к новым условиям.

6% студентов 1-го курса и 4% студентов 3-го курса отметили, что обстановка в учебной группе вызывает сложности, связанные с языковым

барьером, различиями в социальных нормах или отсутствием опыта взаимодействия с представителями других культур. Вьетнамские студенты могут испытывать затруднения в общении с другими учащимися из-за различий в воспитании. В некоторых случаях им свойственно чувство изолированности, обусловленное культурными традициями и нормами их страны.

Проблемы в личной жизни также оказывают влияние на учебный процесс: 3% студентов 1-го курса и 9% 3-го курса отметили, что личные трудности негативно отражаются на учебе, отвлекая от занятий, снижая успеваемость и ухудшая эмоциональное состояние. Такие проблемы вызывают стресс и эмоциональное напряжение, что ухудшает память, концентрацию и способность к обучению.

Тяжелое материальное положение также может отвлекать от учебы, однако показатели по этому фактору остаются низкими: 2% студентов 1-го курса и 3% студентов 3-го курса сообщили о финансовых затруднениях. Это объясняется тем, что многие студенты получают стипендии или гранты от правительства Вьетнама, а также финансовую поддержку от родителей. Кроме того, российские университеты часто предоставляют иностранным студентам льготные условия обучения и проживания.

Несмотря на существующие трудности, в целом отмечается благоприятная атмосфера и доброжелательные отношения с преподавателями. Конфликты в учебных группах случаются редко. Результаты ответов на вопрос «Что больше всего помогает вам в учебе?» подтверждают сделанные выводы (Рисунок 14).

54% студентов 1-го курса и 62% студентов 3-го курса отмечают, что именно контроль со стороны преподавателей помогает им в учебе, стимулируя к выполнению заданий и изучению материала. Контроль позволяет преподавателям оценивать успеваемость студентов, своевременно оказывать необходимую помощь и поддержку, что способствует поддержанию дисциплины и эффективному усвоению знаний и навыков.

37% студентов 1-го курса и 19% студентов 3-го курса указали, что в учебе им больше всего помогает забота родителей. У респондентов 1-го курса данный показатель выше, поскольку процесс социально-психологического включения в новую образовательную среду находится на начальном этапе, и студенты особенно нуждаются в семейной поддержке. Забота родителей оказывает значительное влияние на учебную мотивацию: внимание и участие близких помогают преодолевать трудности, возникающие при адаптации к новой социокультурной среде. Кроме того, родители часто делятся опытом и знаниями, которые могут быть полезны студентам. Доброжелательные отношения в семье создают ощущение уверенности и эмоционального комфорта, что способствует академическим успехам.

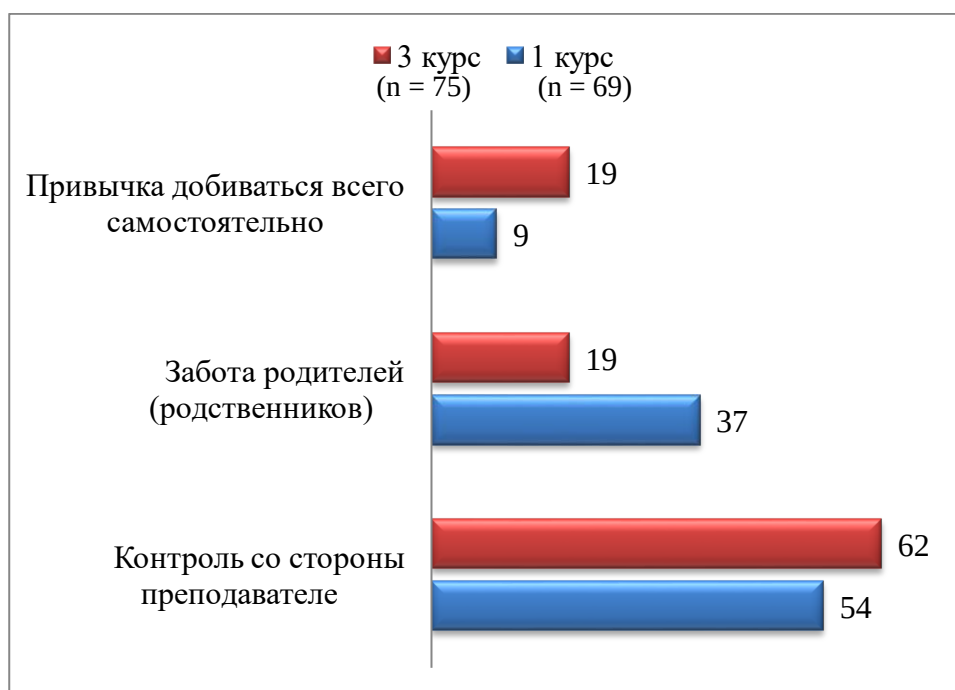


Рисунок 14 – Помощь и поддержка вьетнамских студентов (%)

9% опрошенных 1-го курса и 19% 3-го курса отмечают, что в достижении учебных успехов им больше всего помогает привычка добиваться всего самостоятельно. Более высокий показатель у студентов 3-го курса объясняется тем, что к этому времени у них формируется навык самостоятельной организации учебной деятельности. В процессе обучения они приобретают глубокие знания, становятся увереннее в своих силах и

способны эффективно справляться с учебными задачами без внешнего контроля. На старших курсах студенты чаще сталкиваются со сложными и ответственными заданиями, требующими самостоятельного анализа и инициативы, что усиливает их внутреннюю мотивацию.

Результаты ответов на вопрос «Что больше всего мотивирует вас в учебе?» представлены на Рисунке 15.

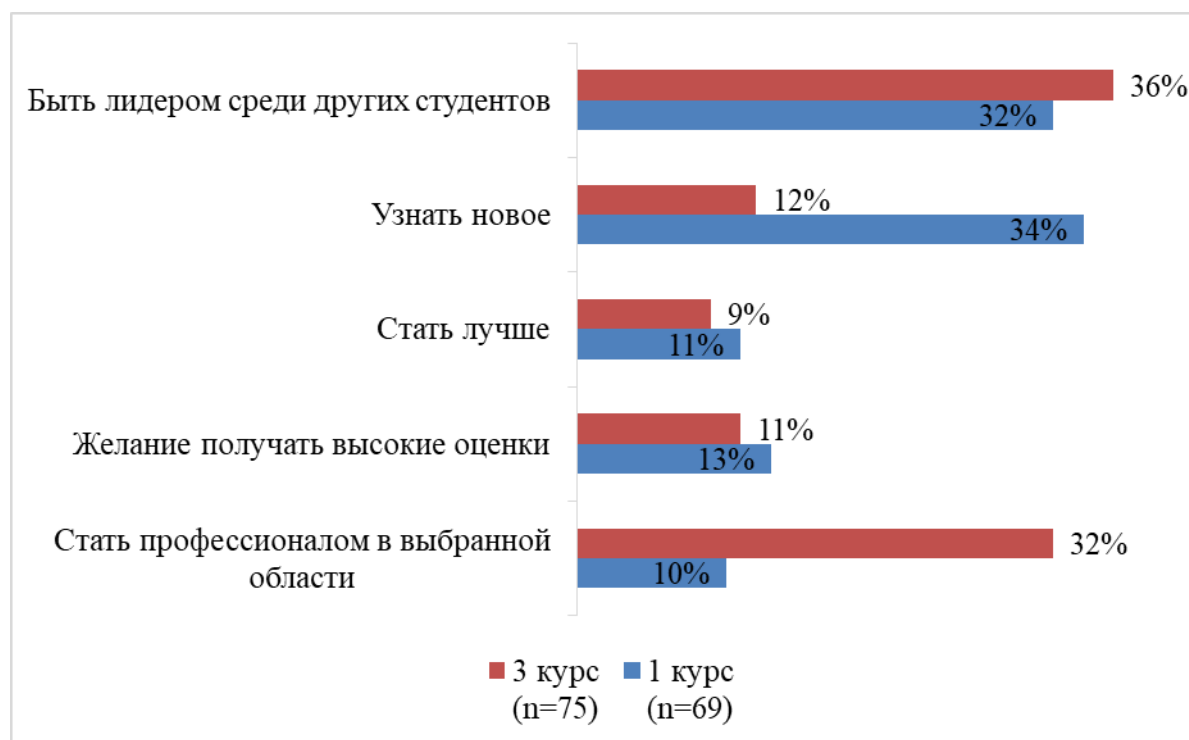


Рисунок 15 – Мотивация обучения вьетнамских студентов (%)

Приоритетной мотивацией для студентов 1-го курса является возможность узнать новое (34%), у студентов 3-го курса данный показатель значительно ниже (12%), но это не означает, что респонденты 3-го курса не ориентированы на получение новых знаний. Приоритетным мотивом для них выступает стать лидером среди других студентов (36%) и приобрести профессионализм в выбранной области (32%). Данная группа студентов осознает приближающийся момент трудоустройства и понимает, что на рынке конкуренции шансы получить престижную работу значительно выше, если ты являешься лидером среди других и профессионалом в определенной области. Желание получать высокие оценки и стать лучше не является первостепенной мотивацией. Большинство студентов также отметили, что

больше всего в учебе им помогает привычка всего добиваться самостоятельно.

Помимо учебной деятельности вьетнамские студенты имеют свободное время, организуя свой досуг приятным для них образом (Рисунок 16).

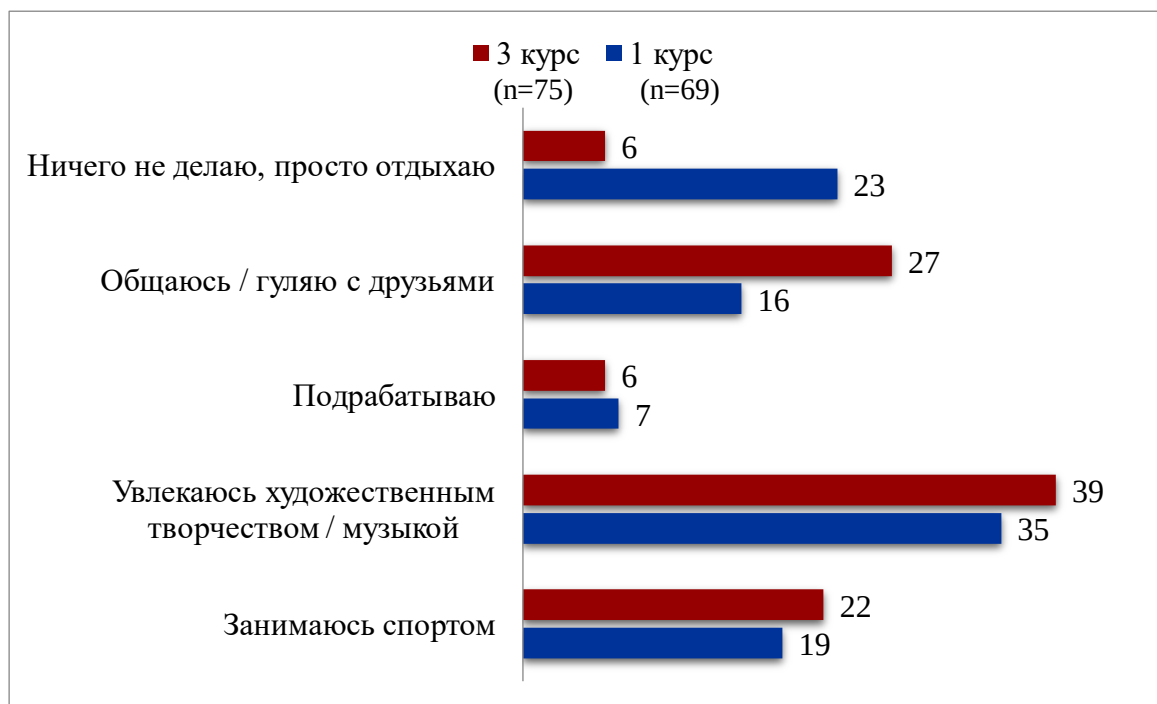


Рисунок 16 – Свободное время вьетнамских студентов (%)

Согласно полученным данным, большинство студентов 1-го курса (35%) и 3-го курса (39%) увлекается художественным творчеством / музыкой. 16% студентов 1-го курса отметили, что общаются с друзьями; данный показатель выше у студентов 3-го курса и составляет 27%, что объяснимо тем, что на старших курсах респонденты уже успели завести множество знакомств, тогда как студентам 1-го курса только предстоит налаживать социальные контакты.

Спортом предпочитают заниматься 19% студентов 1-го курса и 22% студентов 3-го курса, 7% опрошенных 1-го курса и 6% 3-го курса подрабатывают. Отметим, что у студентов 3-го курса остается меньше времени на отдых, так как сложность учебной программы и объем заданий увеличиваются, поэтому только 6% опрошенных 3-го курса в свободное

время ничего не делают, просто отдыхают, в то время как данный показатель у студентов 1-го курса выше и составляет 23%.

В целом, в свободное от учебы время вьетнамский студент может заниматься различными видами досуга, например, проводить время с друзьями, посещать кафе, кинотеатры, заниматься спортом, слушать музыку, играть на музыкальных инструментах, ходить на выставки, концерты или заниматься другим хобби. Но главной причиной нахождения в России является получение образования для успешного профессионального становления. Рассмотрим результаты ответов на вопрос «Вы будете работать по полученной специальности?» (Рисунок 17).

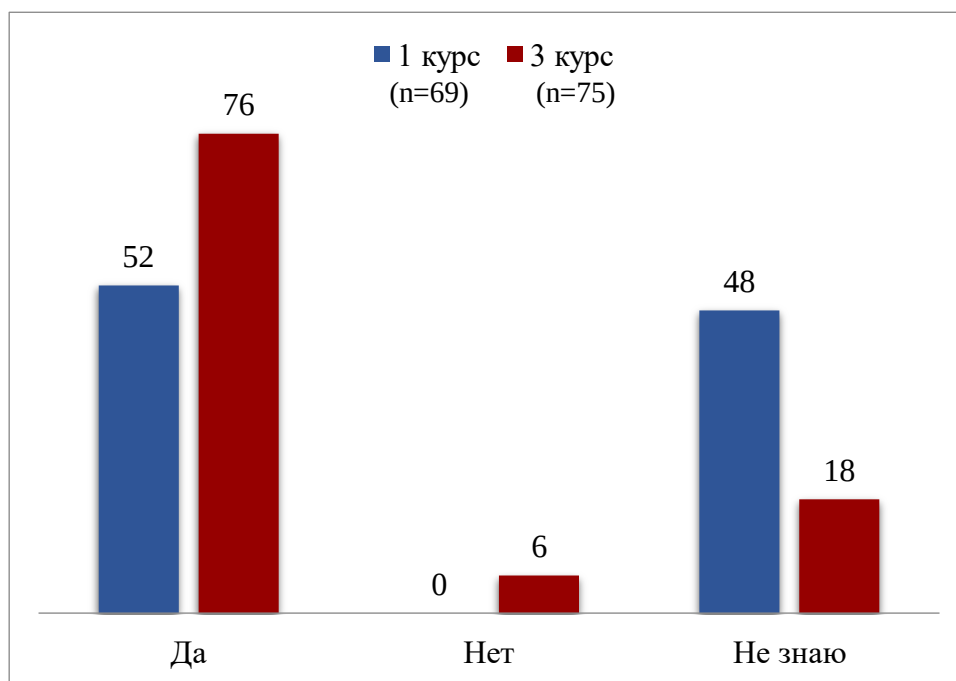


Рисунок 17 – Готовность работать по выбранной специальности (%)

Согласно полученным данным, 52% студентов 1-го курса и 76% студентов 3-го курса уверены, что будут работать по выбранной специальности, 48% 1-го курса и 18% 3-го курса не знают, 6% респондентов 3-го курса отмечают, что не будут работать по полученной специальности. Данные результаты объяснимы тем фактом, что студенты 1-го курса часто не уверены, так как на начальном этапе обучения они только начинают изучать свою профессию и могут не иметь достаточного опыта, чтобы быть

уверенными в правильности выбранного направления. Многие студенты могут столкнуться с сомнениями в своих способностях и возможностях успешно работать в выбранной области. Студенты старших курсов чаще уверены в выборе профессии по сравнению со студентами первых курсов, так как они уже имеют опыт стажировок, практик или других профессиональных проб, благодаря которым могут лучше понять свои предпочтения. Они уже глубже изучили свою специальность, что помогает им понять, подходит ли им данная профессия. Студенты 3-го курса могут более осознанно определить свои личные цели, интересы и ценности и сравнить их с требованиями и возможностями выбранной профессии, но в процессе обучения могут обнаружить, что их интересы и приоритеты изменились, и они больше не хотят работать в выбранной ранее профессии (6%).

Анализ результатов анкетирования свидетельствует о том, что специфика образовательного процесса в российском вузе оказывает влияние на формирование учебной мотивации и смысложизненного самоопределения вьетнамских студентов. На начальных этапах обучения преобладает внешняя мотивация, обусловленная необходимостью привыкания к новой социокультурной среде, а также преодолением языковых и коммуникативных барьеров.

По мере увеличения продолжительности обучения и проживания в России наблюдается устойчивая тенденция к изменению структуры мотивации: доля внешних мотивов постепенно снижается, в то время как внутренняя мотивация, связанная с личностным смыслом, стремлением к самосовершенствованию и профессиональному развитию, возрастает. Одновременно фиксируется повышение уровня осознанной ответственности за результаты обучения и формирование более чётких жизненных и карьерных целей. Таким образом, обучение в российском вузе выступает значимым фактором, способствующим переходу от внешней мотивации к внутренней и обеспечивающим развитие смысложизненного

самоопределения вьетнамских студентов в условиях российского образовательного пространства.

Таким образом, смысложизненное самоопределение играет важную роль в процессе учебной мотивации, помогая студенту определить свои учебные цели, задачи, обосновать свои поступки и решения. Смысложизненное самоопределение и учебная мотивация тесно взаимосвязаны, так как первое предполагает определение целей, задач и направлений, которые в процессе обучения имеют значимость и ценность. Если у личности имеется четко сформулированная ценностная иерархия, она легче определяет жизненные цели и стремится к их достижению. Учебная мотивация, в свою очередь, является внутренним побуждением к обучению и стремлению к достижению успеха в учебной деятельности. Чем сильнее учебная мотивация развита, тем более нацелено и целеустремленно студент будет действовать в направлении достижения успеха.

Смысложизненное самоопределение является мощным источником учебной мотивации. Когда человек определенно знает, что для него является важным и значимым, он будет более мотивирован учиться и развиваться. В свою очередь, успешные образовательные достижения могут укреплять уверенность человека в собственных силах и способностях, содействовать дальнейшему смысложизненному самоопределению.

Выводы по второй главе

Результаты эмпирического исследования позволили выявить основные особенности смысложизненной и учебной мотивации вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе. Установлено, что эти феномены формируются совокупностью личностных, социокультурных и образовательных факторов, отражающих процесс мотивационных изменений на разных этапах обучения студентов в поликультурной среде.

Выявлено, что большинство вьетнамских студентов характеризуются высокой целеустремленностью, настойчивостью и ответственностью. Для

них образование выступает основным инструментом достижения жизненных и профессиональных целей. В структуре ценностно-смысловых ориентаций преобладают стремление к профессиональному росту, саморазвитию и социальной реализованности.

На ранних этапах обучения у студентов преобладают внешние мотивы – получение диплома, одобрение окружающих, соответствие ожиданиям семьи. В дальнейшем происходит усиление внутренних мотивов, связанных с интересом к познавательной деятельности, осознанием личной значимости образования и стремлением к профессиональной самореализации. Данная динамика свидетельствует о росте осознанности, самостоятельности и зрелости личности в процессе обучения.

Отмечено, что по мере продвижения по курсам обучения усиливаются проявления внутренней мотивации, формируется устойчивая профессиональная направленность, возрастает способность к саморегуляции и преодолению учебных трудностей. При этом сохраняются национально-культурные особенности – коллективизм, дисциплинированность, уважительное отношение к преподавателю и ориентация на достижение результата.

Полученные результаты подтверждают, что успешность обучения и личностного становления вьетнамских студентов определяется уровнем сформированности смысловых ориентаций, профессиональных целей и внутренней мотивации. Развитие данных характеристик обеспечивает повышение учебной активности, устойчивость к стрессовым факторам и способствует гармоничной интеграции личности в инокультурное образовательное пространство.

ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

3.1. Взаимосвязь смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов

Для решения поставленной задачи был реализован комплексный статистический анализ, включающий три этапа: 1) описательное сравнение показателей по основным шкалам методик Д. А. Леонтьева и Т. И. Ильиной; 2) проверку статистических различий между группами студентов (t-критерий Стьюдента для независимых выборок); 3) определение тесноты и направленности связей между показателями мотивации и смысложизненных ориентаций с помощью корреляционного анализа (r-критерий Пирсона). При необходимости также рассматривались медиативные связи между компонентами мотивации и самоопределения.

Эмпирической основой послужили результаты, полученные по методикам Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (СЖО) и Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», представленные во второй главе исследования.

Рассмотрение полученных данных показало, что учебная мотивация и смысложизненное самоопределение представляют собой взаимосвязанные психологические образования, определяющие направленность, устойчивость и эффективность учебной деятельности студентов. Учебная мотивация отражает не только познавательные интересы, но и систему личностных смыслов, а уровень осмысленности жизни задаёт отношение к образовательному и профессиональному выбору.

На первом этапе были проанализированы описательные характеристики данных и выявлены общие тенденции. Далее при помощи t-критерия Стьюдента определялись различия между студентами первого и третьего курсов.

Результаты t-теста (Таблицы 2 и 5) показали, что у студентов, обладающих более чёткими жизненными ориентирами и внутренним локусом контроля, наблюдается более высокий уровень внутренней мотивации. Эти обучающиеся демонстрируют стремление к познанию, профессиональному росту и самореализации. Напротив, у студентов с низкими показателями по шкале осмысленности жизни преобладают внешние мотивы – получение диплома, социальное одобрение и материальные выгоды.

Статистический анализ различий между студентами первого и третьего курсов выявил достоверное повышение показателей смысловых ориентаций у старшекурсников (по шкалам «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я»), что свидетельствует о формировании более зрелой системы жизненных смыслов и внутренней ответственности. Аналогично, результаты по методике Т. И. Ильиной (Таблица 5) подтвердили увеличение познавательных и профессиональных мотивов при стабильности внешних стимулов («получение диплома»), что отражает переход от внешней к внутренней мотивации обучения.

На следующем этапе был проведён корреляционный анализ для выявления направленности и силы взаимосвязей между смысловыми ориентациями и мотивационными показателями (r-критерий Пирсона). Результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Взаимосвязи смысловых ориентаций и учебной мотивацией вьетнамских студентов (r-критерий Пирсона)

Показатель	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Общий показатель мотивации
Цели в жизни	0,46	0,41	0,12	0,44
Процесс жизни	0,39	0,35	0,09	0,37
Результативность жизни	0,43	0,40	0,15	0,42

Локус контроля – Я	0,38	0,33	0,08	0,36
Общий показатель осмысленности жизни	0,45	0,41	0,14	0,44
Примечание – $r \geq 0.30$ при $p < 0,05$ считается статистически значимой положительной корреляцией				

Следует отметить, что показатель «Локус контроля – жизнь» не включён в таблицу, так как его корреляционные связи с мотивационными показателями не достигли уровня статистической значимости ($r < 0,20$; $p > 0,05$). Это подтверждает, что данный аспект осмысленности отражает скорее общие мировоззренческие установки, чем непосредственно учебную активность студентов.

Анализируя данные таблицы, можно отметить, что наиболее сильные положительные корреляции наблюдаются между показателями «приобретение знаний» и всеми компонентами смысловых ориентаций. Коэффициенты колеблются от 0,39 до 0,46, что указывает на статистически значимые взаимосвязи. Это говорит о том, что для вьетнамских студентов стремление к познанию и расширению кругозора тесно связано с наличием жизненных целей, ощущением наполненности процесса жизни и переживанием её результативности. Можно предположить, что ориентация на обучение как на самоценный процесс способствует формированию более осмысленного отношения к собственной жизни и укреплению внутренней мотивации.

Несколько слабее, но всё же значимо выражены корреляции между смысловыми ориентациями и мотивом «овладение профессией». Здесь коэффициенты находятся в диапазоне 0,33–0,41. Это свидетельствует о том, что профессиональная направленность в обучении также способствует осознанию жизненных целей и личной ответственности за результаты собственной деятельности. Однако данный мотив несколько уступает по влиянию познавательному, что можно объяснить культурными

особенностями вьетнамских студентов, для которых обучение часто воспринимается как путь не столько к карьерному успеху, сколько к внутреннему развитию и социальной значимости.

Интересным является тот факт, что мотив «получение диплома» имеет наименьшие значения корреляции с показателями смысложизненного самоопределения ($r = 0,08-0,15$), и ни один из них не достигает уровня статистической значимости. Это говорит о том, что формальная, внешняя мотивация, ориентированная на получение документа об образовании, не связана с внутренним ощущением смысла жизни и личной ответственности. Студенты, для которых обучение сводится к получению диплома, в меньшей степени осознают цели и ценность процесса жизни, а также слабее ощущают личный контроль над её результатами.

Общий показатель мотивации обучения демонстрирует умеренно выраженные положительные корреляции со всеми компонентами смысложизненных ориентаций ($r = 0,36-0,44$). Особенно тесные связи наблюдаются с такими параметрами, как «цели в жизни» ($r = 0,44$) и «результативность жизни» ($r = 0,42$). Это означает, что высокий уровень общей учебной мотивации связан с осознанностью жизненных целей, активным отношением к будущему и внутренним ощущением успешности. Таким образом, мотивация к обучению в целом является индикатором личностной зрелости и устойчивого смысложизненного самоопределения.

Подводя итог, можно заключить, что у вьетнамских студентов осмысленность жизни теснее всего связана с внутренней (познавательной и профессиональной) мотивацией, направленной на развитие компетентности и самореализацию. Внешние стимулы – такие как получение диплома – не оказывают существенного влияния на формирование жизненного смысла. Это подтверждает тезис о том, что подлинная мотивация к обучению является не только когнитивным, но и экзистенциальным феноменом, связанным с поиском и утверждением личного смысла в жизни.

В совокупности результаты всех этапов статистического анализа – от описательных данных до корреляционных зависимостей – позволили проследить закономерный переход от внешне регулируемых мотивов к внутренне осознанной учебной активности, что указывает на взаимосвязи смысложизненного самоопределения на формирование внутренней мотивации.

Для вьетнамских студентов чьё мировоззрение формировалось в условиях традиционной коллективистской культуры, характерна глубокая зависимость личных решений от мнения семьи и общественных ожиданий. В их культурной системе координат семья выступает не просто как социальная ячейка, а как основная ценностная опора, определяющая жизненные приоритеты и модели поведения. Поэтому на начальных этапах обучения в вузе образование воспринимается преимущественно как моральный долг перед родителями и обществом, как способ проявить уважение к старшим, укрепить семейный статус и реализовать ожидания родных. Такая установка отражает внешне детерминированную мотивацию, где смысл учёбы заключается не в личностном росте, а в выполнении социальных обязательств и сохранении гармонии с коллективом.

Однако пребывание в иной культурной среде, в частности в российских университетах, способствует постепенному переосмыслению таких установок и переходу от внешних форм мотивации к внутренним. В процессе обучения и адаптации студенты начинают осознавать собственные ценности, стремления и интересы, что приводит к укреплению внутренней позиции личности. Российская образовательная система, ориентированная на развитие самостоятельности, критического мышления и саморефлексии, способствует формированию у вьетнамских студентов чувства личной ответственности за результаты учёбы и собственной жизни. Это подтверждается повышением показателей по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля – Я», которые отражают уровень внутренней регуляции поведения. Рост этих показателей свидетельствует о становлении

способности самостоятельно ставить цели, принимать решения и нести ответственность за их реализацию.

Такой сдвиг в структуре смысложизненных ориентаций свидетельствует о процессе личностной трансформации, происходящей под влиянием нового образовательного и социокультурного опыта. Студенты, длительное время обучающиеся в российских вузах, начинают воспринимать себя как автономные, зрелые личности, способные управлять собственной жизнью и выбирать её направление. Они осознают, что смысл жизни и личные цели формируются не извне, а из внутренней потребности к самореализации и самопониманию. В их самовосприятии усиливается образ «Я» как активного субъекта, обладающего свободой выбора и способного контролировать события своей жизни. Таким образом, процесс обучения за рубежом становится не только академическим, но и экзистенциальным опытом, способствующим переходу от культурно обусловленной зависимости к личностной автономии и внутренней зрелости.

Статус студента ставит вьетнамских учащихся в новую систему социальных и академических отношений, которая требует высокой степени самостоятельности, ответственности и внутренней организованности. В отличие от обучения в родной стране, где большую роль играют поддержка и контроль со стороны семьи и преподавателей, обучение в иностранном вузе предполагает самостоятельное принятие решений, планирование времени и управление собственными ресурсами. В этих условиях студенты сталкиваются с необходимостью постоянного самоконтроля, самодисциплины, самоорганизации и самоопределения. Чем успешнее протекают данные процессы, тем легче студенту адаптироваться к новым условиям, сосредоточиться на учебной деятельности и достигать устойчивых академических результатов [129; 145].

Преодоление трудностей становится важнейшим этапом личностного и профессионального становления вьетнамских студентов. Им приходится сталкиваться с языковыми барьерами, культурными различиями, иными

образовательными подходами, что требует активного развития навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и целеполагания. Именно способность к преодолению проблем и поиску эффективных стратегий адаптации определяет успешность их учебной деятельности. Неуспешное решение возникающих проблем, напротив, препятствует эффективному обучению и ведет к снижению академических результатов [154; 166; 186]. Следовательно, развитие навыков саморегуляции и самоуправления является не только условием академической успешности, но и важным фактором формирования зрелой личности, способной осознанно выстраивать свое образовательное и жизненное пространство.

Связь между учебной мотивацией и смысложизненным самоопределением проявляется именно через способность к саморегуляции и самоорганизации. Эти качества обеспечивают не только успешное выполнение учебных требований, но и способствуют формированию внутренней мотивации, поскольку чувство контроля над собственными действиями усиливает уверенность в себе и повышает осмысленность учебной деятельности. Когда студент начинает осознавать себя субъектом собственной жизни, его стремление к знаниям и развитию становится внутренне мотивированным, что способствует росту ответственности, инициативности и личной зрелости. Таким образом, саморегуляция и самоорганизация выполняют роль ключевых механизмов, обеспечивающих не только академическую успешность, но и процесс формирования личностного смысла жизни в условиях обучения за рубежом [169; 181].

Повышение уровня смысложизненного самоопределения у вьетнамских студентов тесно связано с усилением внутренней мотивации обучения, что отражает переход от внешних стимулов к внутренним источникам активности. На ранних этапах образовательного пути мотивация часто определяется социальными ожиданиями – желанием оправдать надежды родителей, получить престижное образование и обеспечить будущее семье. Однако по мере взросления и адаптации к новой

социокультурной среде происходит постепенное осознание личной значимости учебного процесса. Образование начинает восприниматься не только как долг или средство достижения социального статуса, но и как пространство самореализации, самопознания и формирования жизненных смыслов.

Для вьетнамских студентов, воспитывавшихся в условиях коллективистской культуры, важным становится процесс интеграции традиционных ценностей с индивидуализированным подходом к жизни и обучению. Сохраняя присущие восточной ментальности уважение к старшим, трудолюбие, стремление к гармонии и коллективное сознание, они постепенно осваивают качества, связанные с внутренней автономией личности – способность к самоконтролю, самоорганизации, рефлексии и осознанию собственной ответственности за результаты обучения. Эти качества становятся показателями личностной зрелости, способствующими переходу от внешней зависимости к внутренней устойчивости, от подражания к осознанному выбору.

Такое сочетание восточной дисциплинированности и западной субъектности создает условия для гармоничного развития личности и формирования устойчивой учебной мотивации. Внутренняя мотивация, основанная на понимании смысла собственной деятельности, делает процесс обучения более осознанным и продуктивным. Студент начинает видеть в учебе не только средство достижения внешних целей, но и важную часть своего жизненного пути, что укрепляет его уверенность, повышает удовлетворенность и способствует формированию целостной системы жизненных ориентиров. В итоге смысло-жизненное самоопределение становится не просто философской категорией, а реальным психологическим механизмом, обеспечивающим успешность обучения и личностное развитие в условиях межкультурной образовательной среды.

Учебная мотивация и смысло-жизненное самоопределение представляют собой взаимосвязанную систему, в которой образование

выступает не только инструментом профессиональной подготовки, но и пространством личностного развития и поиска жизненных смыслов. В процессе обучения студент сталкивается с необходимостью ответить на экзистенциальные вопросы – «зачем я учусь?», «что это дает мне как личности?», «каким я хочу стать?». Учебная деятельность, таким образом, становится не просто средством получения знаний, а формой осознания своего места в мире, способом проверки и уточнения собственных жизненных ориентиров. Когда студент воспринимает обучение как значимую часть своей жизни, оно обретает смысл, а учебная мотивация приобретает устойчивый и внутренне направленный характер.

Рост осмысленности жизни связан с развитием познавательной и профессиональной мотивации. Человек, осознающий цель и значение своей деятельности, проявляет большую настойчивость, интерес и вовлеченность в учебный процесс. Он не просто стремится к внешним достижениям – хорошим оценкам или социальному признанию, – но видит в образовании путь к самореализации и раскрытию своего потенциала. В то же время развитие внутренней мотивации способствует становлению зрелой личности, способной к саморегуляции, ответственности и самостоятельному выбору жизненного и профессионального пути. Взаимное усиление этих процессов – осмысленности и мотивации – формирует основу для личностного роста и профессионального самоопределения.

Оценка смысловой жизни возможна через анализ временной направленности личности и локуса контроля. Ориентация на прошлое отражает степень осмысления собственных достижений и опыта, восприятие настоящего показывает уровень вовлеченности в процесс жизни и учебы, а ориентация на будущее – способность к целеполаганию и проектированию личностного и профессионального развития. Локус контроля при этом указывает, воспринимает ли человек себя как активного субъекта, способного управлять собственной жизнью, или как зависимого от внешних обстоятельств. Взаимосвязь этих факторов с типами мотивации

демонстрирует, что высокая осмысленность жизни и внутренний локус контроля способствуют формированию устойчивой, глубоко личностной учебной мотивации, тогда как внешняя зависимость и отсутствие четких целей ведут к снижению активности и ответственности в образовательной деятельности.

3.2. Психологическая атмосфера российского вуза как основа учебной мотивации вьетнамских студентов

Одним из факторов, определяющих повышение учебной мотивации, является психологическая атмосфера в вузе. Когда в учебном заведении преобладает дружелюбная и поддерживающая обстановка, студенты чувствуют себя комфортно и уверенно, что способствует учебному процессу. Именно комфортный психологический климат будет способствовать повышению учебной мотивации, особенно для иностранных студентов, переживающих сложный адаптационный период.

Для изучения психологической атмосферы в российском вузе нами была использована «Методика оценки психологической атмосферы в вузах» А. Ф. Фидлера. Студенты заполняли опросный бланк, основанный на методе семантического дифференциала, выбирая оценку по биполярным шкалам, отражающим их восприятие психологической атмосферы в группе. Суммарный показатель по каждой шкале варьируется от 1 до 8 баллов: чем ниже значение, тем более благоприятной и доброжелательной воспринимается атмосфера в коллективе. Результаты методики представлены в Таблице 8 и Рисунке 18.

Таблица 8 – Оценка вьетнамскими студентами психологической атмосферы в вузе

Показатель	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	t	p
Дружелюбие	3,13	2,39	1,97	0,051
Согласие	3,11	3,26	0,42	0,675

Удовлетворенность	3,35	2,31	2,97	0,004*
Продуктивность	4,11	3,26	2,45	0,016*
Теплота	3,05	3,01	0,12	0,904
Сотрудничество	5,24	3,13	2,89	0,005*
Взаимная поддержка	6,22	4,18	2,64	0,010*
Увлеченность	6,21	5,09	1,84	0,069
Занимательность	5,32	5,25	0,17	0,866
Успешность	4,27	2,37	3,11	0,003*
Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$				

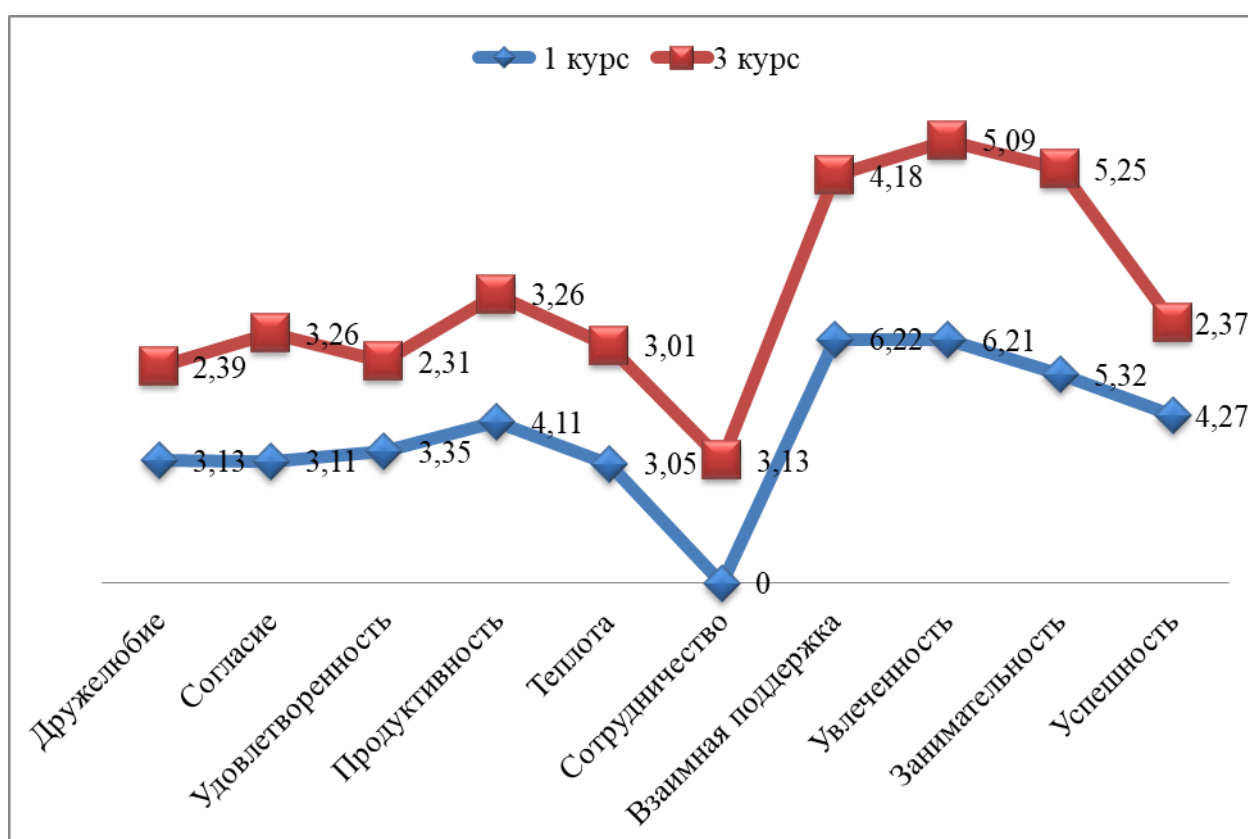


Рисунок 18 – Психологическая атмосфера в вузе у вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов

Анализ полученных данных выявил, что студенты 3-го курса оценивают психологическую атмосферу значительно выше по ряду показателей – «Сотрудничество», «Взаимная поддержка», «Успешность», «Удовлетворённость» и «Продуктивность». Это свидетельствует о том, что старшекурсники лучше адаптировались к образовательной среде и воспринимают климат в вузе как более комфортный и способствующий

развитию. Данные различия объясняются не только академическим опытом, но и культурными особенностями вьетнамских студентов. Для представителей вьетнамской культуры характерны скромность, уважение к старшим, коллективизм и высокая ценность гармоничных отношений. На первом курсе студенты часто избегают открытого выражения мнения, боятся показаться неуважительными, что приводит к занижению оценки «Взаимной поддержки» и «Сотрудничества».

К третьему курсу вьетнамские студенты успешно интегрируются в российскую академическую культуру, где поощряются инициативность, самостоятельность и активное взаимодействие. Происходит своеобразная культурная адаптация: сочетание традиционного вьетнамского коллективизма и российской модели открытого общения.

Рост показателей по шкалам «Удовлетворённость» и «Успешность» отражает не только уверенность в своих силах, но и осознание личных достижений. Это связано с типично вьетнамским стремлением к настойчивости в учёбе, уважением к знаниям и трудолюбию, а также с формированием более устойчивых социальных связей со сверстниками и преподавателями.

Таким образом, психологическая атмосфера в российском вузе выступает ключевым фактором развития учебной мотивации. На старших курсах студенты ощущают большее доверие, поддержку и успешность, что положительно сказывается на их внутренней мотивации. Результаты t-критерия подтвердили, что разница между курсами статистически значима, а значит, процесс адаптации сопровождается не только академическим, но и психологическим ростом личности.

Из данной таблицы заметна разница в психологической атмосфере вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов. Наиболее сдерживающим фактором для вьетнамских студентов 1-го курса является «Взаимная поддержка» (6,22 балла): студенты недооценивают собственную готовность к взаимоподдержке, что может быть объяснено культурными и языковыми

различиями, приводящими к недостаточному пониманию. В данном вопросе фундаментальную роль играют языковые и культурные особенности, включая общественные нормы, стиль общения, ожидания от группового взаимодействия. Языковой барьер выступает препятствием понимания и общения и оказывает негативное влияние на чувство поддержки. Культурные особенности также влияют на восприятие поддержки, так как в каждой культуре существуют различные представления о том, как должна выглядеть поддержка. У вьетнамских студентов 3-го курса данный показатель составил 4,18 балла, что указывает на тот факт, что особенности вьетнамской культуры диктуют свои условия, как должна выглядеть поддержка, поэтому студенты низко оценивают поддержку друзей.

У вьетнамских студентов 1-го курса шкала «Дружелюбие» получила оценку 3,13 балла, то есть респонденты заинтересованы в дружеском общении, описывают среду обучения с позитивной стороны, дружелюбное взаимодействие является важным. Данный фактор студенты 3-го курса оценили выше (2,39 балла), следовательно, респонденты к третьему году обучения имеют сильные социальные связи и более близкие отношения с друзьями. Отметим также, что вьетнамская культура характеризуется своей дружелюбностью, и вьетнамские студенты всех курсов получают поддержку со стороны преподавателей и сокурсников, что положительно сказывается на их учебной мотивации.

Вьетнамские студенты 1-го курса по шкале «Согласие» набрали 3,11 балла, студенты 3-го курса – 3,26 балла. Данный результат свидетельствует о том, что студенты понимают, что их мнение уважают, это благоприятно влияет на взаимопонимание. Студенты чувствуют, что в учебной среде их мнение учитывают, и это создаёт атмосферу сотрудничества и открытости: студенты и преподаватели активно общаются, обмениваются идеями и вместе двигаются к достижению целей. Возможность свободно выражать своё мнение, участвовать в обсуждениях и дискуссиях повышает эффективность обучения и усиливает мотивацию.

Результаты показали, что по шкале «Продуктивность» вьетнамские студенты 1-го курса набрали более низкие баллы (4,11 балла), чем студенты 3-го курса (3,26 балла). Все группы студентов отметили продуктивность работы и достижение поставленных целей, но студенты 1-го курса не получили желаемых результатов в сравнении со студентами 3-го курса. Причиной этому является тот факт, что студенты 1-го курса находятся на начальном этапе обучения, знание русского языка неполное, поэтому в учебной деятельности они имеют ряд сложностей в понимании материала, часто не понимают, какой вопрос задаёт преподаватель. Студенты 3-го курса общались в группах, эффективно учились и достигали поставленных целей, кроме того, более глубокое знание русского языка улучшает процесс обучения, студенты могут задавать уточняющие вопросы, лучше понимают учебный материал.

Результаты шкалы «Теплота» распределились следующим образом: у студентов 1-го курса – 3,05 балла, у студентов 3-го курса – 3,01 балла. Данные показатели говорят о том, что студенты 3-го курса выше, чем студенты 1-го курса, оценивают значимость эмоциональной поддержки, коммуникабельности, дружелюбия, они чаще демонстрируют теплоту общения, когда студентам 1-го курса не хватает энтузиазма. Показатели двух групп студентов не сильно отличаются, так как вьетнамские студенты склонны проявлять теплоту и дружелюбие, они могут быть внимательными и заботливыми слушателями, учитывающими мнение и чувства других. Им свойственно демонстрировать доброжелательное отношение и стремиться находить контакт с окружающими, быть источником поддержки и утешения для других. Вьетнамские студенты обычно создают атмосферу уюта и доверия в общении, что делает их приятными собеседниками.

Анализ результатов показывает значимую разницу в оценках вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов по шкале «Сотрудничество». Так, респонденты 3-го курса показали более высокий уровень сотрудничества (3,13 балла), чем респонденты 1-го курса (5,24 балла). Следовательно,

студенты старших курсов демонстрируют более высокий уровень групповой сплочённости, не испытывают больших сложностей в групповой работе, постепенно достигают единства и согласия при выполнении групповых заданий. Это связано с тем, что к 3-му курсу уровень владения русским языком повышается по сравнению с первым годом обучения, и появляется возможность более эффективно работать с другими. Для студентов 1-го курса языковой барьер является помехой для эффективного сотрудничества, что приводит к неполноте общения и затрудняет выполнение групповых заданий.

По шкале «Увлечённость» вьетнамские студенты 1-го курса получили 6,21 балла, 3-го курса – 5,09 балла. Результаты показывают, что респонденты 1-го курса имеют средний уровень интереса к учебе, он ещё недостаточно силен, и такие студенты не могут считаться высоко мотивированными. С другой стороны, низкие показатели могут быть объяснены тем, что студенты только начинают приобретать новые знания, знакомятся с новыми методами и средствами обучения, и на данном этапе учеба является для них испытанием, что негативно влияет на процесс мотивации. Респонденты 3-го курса, напротив, чувствуют большой интерес к учебной деятельности, активно участвуют в учебном процессе. Со временем у студентов 1-го курса разовьётся более глубокий интерес.

По шкале «Занимательность» студенты 1-го курса набрали 5,32 балла, 3-го курса – 5,25 балла. Данные результаты свидетельствуют, что респонденты двух групп в целом оценивают процесс обучения как увлекательный и интересный, но для адаптации к новой учебной среде, методам и средствам обучения им потребуется некоторое время.

Между студентами 1-го и 3-го курсов наблюдается существенная разница по уровню шкалы «Успешность». Так, респонденты 1-го курса набрали 4,27 балла, 3-го курса – 2,37 балла. Множество ожиданий, целей и задач ставят перед собой респонденты 1-го курса, но на первом году обучения наблюдается недостаток знаний русского языка, что является преградой для достижения ситуации успеха. В отличие от первокурсников, студенты 3-го

курса достигли части целей, лучше понимают изучаемый учебный материал и русскую культуру. Со временем респонденты 3-го курса стали чувствовать себя более комфортно и удовлетворённые, они легче адаптируются к методам обучения в российском университете, развивают навыки общения со сверстниками.

Вьетнамские студенты 1-го курса по шкале «Удовлетворенность» набрали 3,35 балла, 3-го курса – 2,31 балла. Анализ полученных данных свидетельствует, что все студенты ощущают справедливость и честность в университетской среде, и считают это важным фактором для успешной социально-психологической адаптации и повышения учебной мотивации, но уровень удовлетворенности у студентов 3-го курса выше, они уже более осознанно и отчетливо ощущают равноправие, справедливость и равенство в университете.

Таким образом, вьетнамские студенты 1-го и 3-го курсов оценили психологическую атмосферу в вузе как дружелюбную и доброжелательную. Однако существует множество различий во многих аспектах. Так, большинство студентов 3-го курса оценивают среду как более благоприятную для социально-психологической адаптации, в то время как респонденты 1-го курса сталкиваются с определёнными трудностями в данном процессе и ниже оценивают уровень дружелюбия, взаимной поддержки и сотрудничества, удовлетворённости, продуктивности, увлечённости и успешности. Студенты старших курсов отмечают, что психологическая атмосфера является интересной, приятной, творческой. Данные результаты обусловлены накопленным опытом у студентов 3-го курса, наличием приобретённых знаний, уже сложившимися социальными отношениями с окружающими, студенты же 1-го курса находятся на начальном этапе социально-психологической адаптации, и новые условия жизни, возникающие при этом трудности, заставляют их испытывать неуверенность. Итак, психологическая атмосфера в российском вузе

выступает основой повышения учебной мотивации, и в зависимости от курса обучения психологический климат изменяется.

Таким образом, проведённый анализ показал, что психологическая атмосфера в российском вузе действительно является значимым фактором развития учебной мотивации вьетнамских студентов. Дружелюбная, поддерживающая и открытая среда формирует у студентов чувство уверенности, способствует их профессиональному становлению и устойчивому интересу к учёбе.

Полученные различия между первокурсниками и третьекурсниками отражают постепенное развитие учебной мотивации и повышение личной включённости в образовательный процесс.

Рассмотренные особенности психологической атмосферы в вузе напрямую связаны с характером межличностных отношений, складывающихся в студенческом коллективе. Именно межличностные взаимодействия определяют уровень доверия, эмоционального комфорта и сотрудничества, которые, в свою очередь, оказывают существенное влияние на развитие учебной мотивации вьетнамских студентов, обучающихся в российских университетах.

3.3. Психологические особенности межличностных отношений смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов

Межличностные отношения играют важную роль в повышении учебной мотивации. Взаимодействие с окружающими, в том числе с преподавателями и одногруппниками, оказывает существенное влияние на индивидуальную мотивацию студента. Поддержка, поощрение, позитивное отношение со стороны окружающих могут помочь студенту чувствовать себя уверенным в своих собственных способностях и достичь успеха в учебе. Вместе с тем важно, чтобы учителя могли вдохновлять студентов, ставить перед ними цели и помогать в их достижении. Межличностные отношения

стимулируют сотрудничество и взаимодействие между студентами, что способствует более эффективному обучению через обмен идеями и опытом. В целом хорошие отношения с окружающими могут создать позитивную обстановку для обучения и мотивировать студента к достижению своих учебных целей.

Кроме того, характер межличностных связей оказывает влияние не только на учебную мотивацию, но и на формирование личностных смыслов, жизненных установок и самоопределения. Именно через взаимодействие с другими студент осознаёт ценность обучения, собственные цели и направление профессионального роста. Таким образом, межличностные отношения становятся важнейшим фактором развития как мотивационной, так и смысловой сферы личности.

В качестве метода диагностики типа межличностных отношений вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов была использована методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. Опросник состоит из 128 суждений, дающих возможность изучить развитие отношений в вузе и представлений о себе. Типы отношений включают следующие варианты: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический. Полученные данные отражают особенности восприятия межличностных взаимодействий студентами разных курсов и позволяют установить различия в уровне их мотивации и самоопределения. Значения диагностических личностных отношений вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов представлены в Таблице 9 и Рисунке 19.

Таблица 9 – Сравнительный анализ межличностных отношений вьетнамских студентов

Октанты	1-й курс (n = 69)	3-й курс (n = 75)	t	p
Авторитарный	8,09	6,69	2,36	0,020*

Эгоистичный	9,04	8,39	1,12	0,266
Агрессивный	8,13	7,25	1,74	0,086
Подозрительный	8,92	6,64	2,95	0,004*
Подчиняемый	5,24	5,78	0,83	0,409
Зависимый	13,07	11,12	2,48	0,015*
Дружелюбный	8,58	8,94	0,69	0,495
Альтруистический	6,92	8,71	2,57	0,012*
Примечание – * – уровень значимости $p \leq 0,05$				

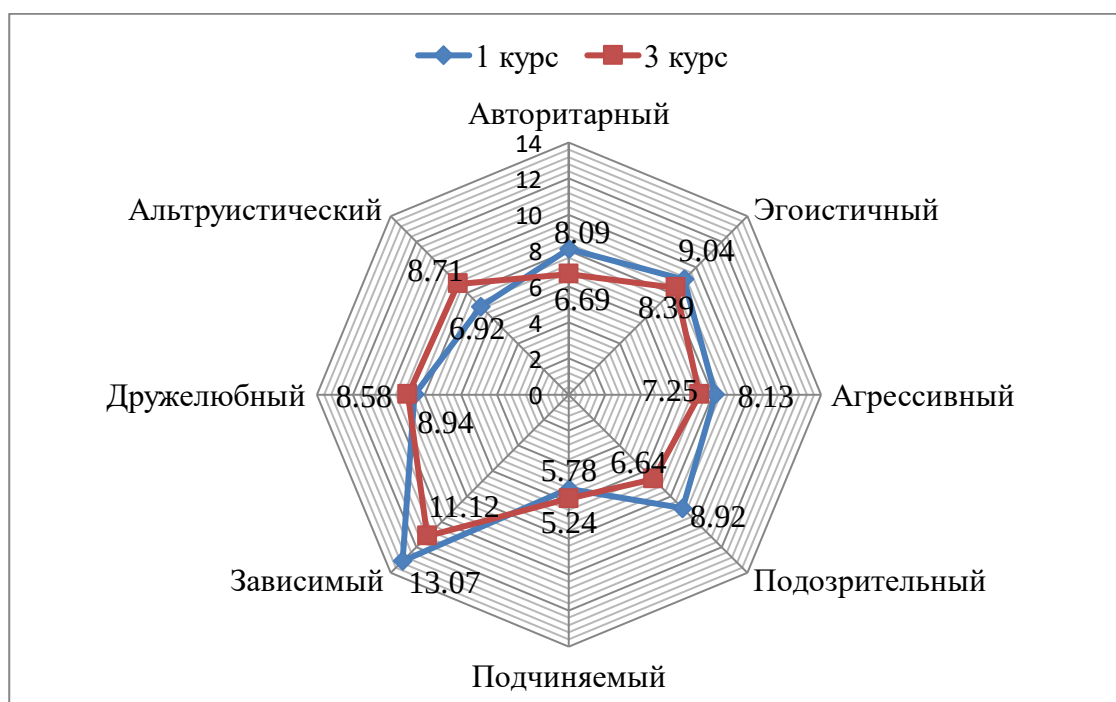


Рисунок 19 – Межличностные отношений вьетнамских студентов 1 и 3-й курсов (балл)

Результаты t-критерия Стьюдента показали статистически значимые различия по шкалам «Авторитарный», «Подозрительный», «Зависимый» и «Альтруистический». Эти различия отражают изменение характера межличностного взаимодействия студентов на разных этапах обучения.

У студентов 1-го курса наблюдаются более высокие показатели по шкалам «Авторитарный», «Подозрительный» и «Зависимый», что указывает

на настороженность, стремление к внешней поддержке и низкий уровень уверенности при включении в новую образовательную среду. У студентов 3-го курса эти показатели снижаются, что отражает возрастание самостоятельности, эмоциональной устойчивости и доверия к партнёрам по взаимодействию.

Значительное повышение показателей по шкале «Альтруистический» у студентов 3-го курса говорит о развитии эмпатии, ответственности и готовности помогать другим, что согласуется с традиционными культурными ценностями Вьетнама – коллективизмом, уважением, доброжелательностью и стремлением к гармонии в группе.

Таким образом, по мере освоения образовательного процесса межличностные отношения вьетнамских студентов становятся более доверительными, гуманными и кооперативными, что способствует не только укреплению учебной мотивации, но и формированию смысловой жизни личности.

Исходя из результатов t-критерия Стьюдента (см. Таблицу 10), статистически значимые различия выявлены по шкалам «Авторитарный», «Подозрительный», «Зависимый» и «Альтруистический»; далее приводится пооптанный разбор, уточняющий содержание этих различий и их культурно-социальные основания в контексте ценностей вьетнамских студентов в России.

По оптантам «Авторитарный» вьетнамские студенты 1-го курса с результатом 8,09 балла и студенты 3-го курса с результатом 6,69 балла достигли среднего уровня. Это указывает на среднюю зону настойчивости и решительности, но студенты 3-го курса демонстрируют большую уверенность. В целом вьетнамские студенты, которые решаются на получение образования в России, обычно обладают достаточным уровнем настойчивости и решительности, чтобы преодолеть трудности в новой среде в процессе адаптации.

Авторитарный октант указывает на склонность к власти, контролю над окружающими и доминированию. Полученные результаты свидетельствуют, что вьетнамские студенты обладают качествами, которые отражают их лидерские способности.

Значение октанты «Эгоистичный» у студентов 1-го курса составляет 9,04 балла, у студентов 3-го курса – 8,39 балла, октанты «Агрессивный» у респондентов 1-го курса – 8,13 балла, 3-го курса – 7,25 балла, что свидетельствует об отсутствии враждебности вьетнамских студентов к окружающим. Обычно они очень дружелюбны и открыты к общению, часто проявляют интерес к другим странам и культурам, готовы общаться и обмениваться опытом. Вьетнамские студенты крайне редко проявляют враждебность, вместо этого стараются создать дружеские условия для общения и обучения.

Средний балл по шкале «Эгоистичность» у вьетнамских студентов 1-го курса выше на 0,65 балла в сравнении с результатами респондентов 3-го курса, что говорит о том, что студенты 1-го курса более сосредоточены на себе и собственных потребностях. Но оценки обеих групп опрошенных являются умеренными, что указывает на способность поддерживать баланс между заботой об окружающих и личными интересами.

Аналогично, средний балл у студентов 1-го курса (8,13) и 3-го курса (7,25) по октанте «Агрессивный» показывает умеренный уровень агрессии, что свидетельствует о том, что вьетнамские студенты обладают определенным уровнем уверенности и напористости в общении, но по отношению к другим не проявляют враждебности. Однако они склонны к повышенной чувствительности по отношению к происходящим вокруг событиям, к переживаниям, чувству нестабильности.

Результаты октанты «Подозрительный» показывают, что студенты 1-го курса имеют более высокий уровень подозрительности (8,92 балла), чем студенты 3-го курса (6,64 балла). Более низкий уровень подозрительности респондентов 3-го курса свидетельствует о более доверительном отношении

к окружающим и происходящим событиям. Студенты же 1-го курса имеют более осторожный подход в общении и меньше доверяют другим студентам.

Результаты октанты «Подчиняемый» у студентов 1-го курса составляют 5,24 балла, у студентов 3-го курса – 5,78 балла. Данные показатели свидетельствуют о невысоком желании подчиняться правилам, склонность к самодисциплине и самостоятельности невысока. Это объясняется культурными, языковыми различиями и возникающими трудностями в процессе адаптации.

Результаты показывают разницу в октантах «Зависимый»: студенты 1-го курса набрали 13,07 балла, 3-го курса – 11,12 балла. Это показывает, что уровень зависимости респондентов 1-го курса выше, что отражается в склонности к ощущению поддержки и помощи со стороны окружающих. Языковой барьер, с которым с первых дней пребывания в России сталкиваются первокурсники, снижает мотивацию обучения и негативно влияет на коммуникацию. Следовательно, студент становится зависимым от других, без помощи которых невозможно писать конспекты и лекции, завести друзей. Студенты 3-го курса в процессе обучения стали более самостоятельными и инициативными в решении проблем.

По октанте «Дружелюбный» вьетнамские студенты имеют высокие результаты: 8,58 балла у студентов 1-го курса и 8,94 балла у студентов 3-го курса. Вьетнамским студентам присуща склонность к сотрудничеству, поиску компромисса в решении спорного вопроса, они учитывают мнение других людей, демонстрируют дружелюбное отношение и стремление помочь другим.

По октанте «Альтруистический» респонденты показали средние результаты: 6,92 балла у студентов 1-го курса и 8,71 балла у студентов 3-го курса. Эти результаты свидетельствуют об ответственном отношении к другим, мягкому и доброму подходу.

Результаты исследования межличностных отношений вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов показали средние значения по большинству октант, значимые различия определены на уровне «Зависимый».

Анализ межличностных отношений показал, что ключевую роль играют два фактора, основанных на соотношении взаимосвязанных характеристик: доминирование – подчинение, дружелюбие – агрессивность. Общее впечатление личности о процессе общения выстраивается именно вокруг этих факторов.

Для изучения межличностных отношений вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов были определены два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Далее рассмотрим основные параметры факторов «Доминирование» и «Дружелюбие» вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов (Рисунок 20).

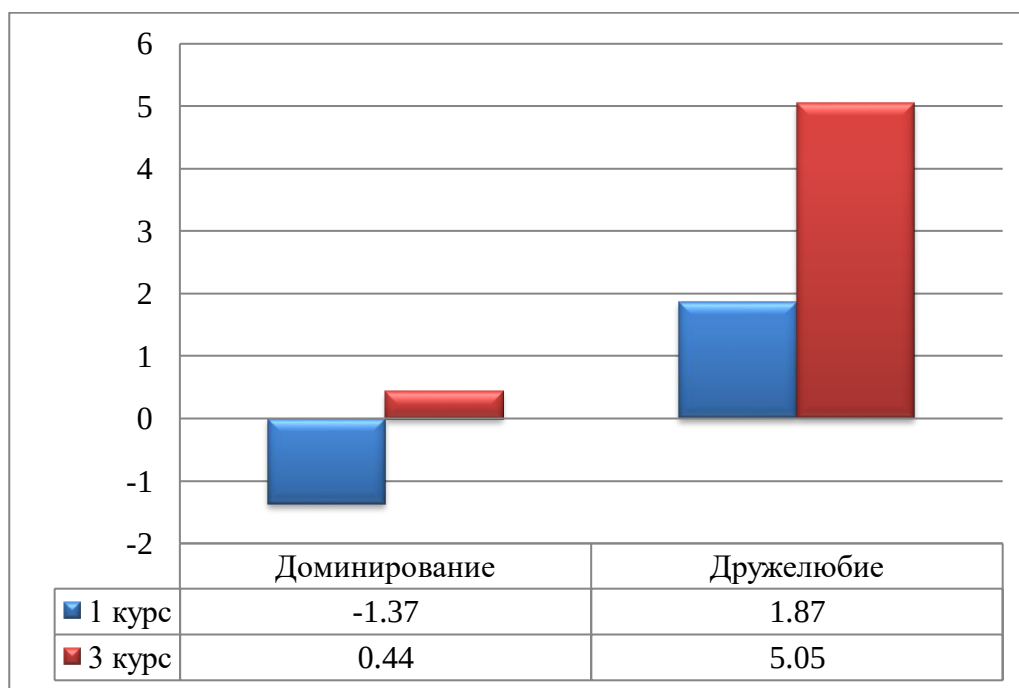


Рисунок 20 – Доминирование и дружелюбие вьетнамских студентов 1-го и 3-го курсов (балл)

Согласно результатам исследования, вьетнамские студенты не демонстрируют выраженного «Доминирования»: у респондентов 1-го курса балл составляет 1,37, у студентов 3-го курса – 0,44. Это указывает на то, что

студенты не стремятся к контролю над окружающими, склонны к покорности и не проявляют активного стремления к ответственности и лидерству. Студенты 1-го курса берут на себя меньше обязанностей и редко занимают руководящие позиции, что объясняется начальной стадией социально-психологической адаптации и необходимостью привыкнуть к новой культуре и образу жизни. Кроме того, преодоление языкового барьера является обязательным условием для успешного занятия лидерских позиций в группе.

Вместе с тем вьетнамские студенты демонстрируют более высокий уровень дружелюбия по сравнению с доминированием: показатель дружелюбия у студентов 1-го курса составляет 1,87 балла, у студентов 3-го курса – 5,05 балла. Это свидетельствует о том, что студенты ориентированы на построение дружеских и гармоничных отношений, а не на стремление к лидерству и доминированию, что отражает культурные ценности Вьетнама, где уважение и групповая гармония являются приоритетами.

Таким образом, вьетнамские студенты 1-го и 3-го курсов, как правило, способны к позитивному взаимодействию, проявляют альтруизм и дружелюбие. При этом студенты 1-го курса более подозрительны и осторожны, реже участвуют в лидерской деятельности и менее доминантны из-за трудностей адаптации к новым условиям жизни. Студенты 3-го курса чаще нацелены на лидерство и готовы брать на себя больше ответственности, что способствует более успешному обучению и повышает учебную мотивацию.

Эффективные межличностные отношения вьетнамских студентов с российскими и другими иностранными студентами способствуют укреплению мотивации к обучению в российских вузах. Проведённый анализ подтвердил, что межличностные отношения оказывают прямое влияние на развитие учебной мотивации и смысложизненного самоопределения. Различия, выявленные с помощью t-критерия Стьюдента, показывают, что по мере обучения студенты переходят от зависимости и настороженности к большей уверенности, ответственности и готовности к сотрудничеству. Это

отражает не только положительную динамику межличностных связей, но и внутреннее личностное развитие, связанное с осознанием жизненных целей и профессионального смысла образования.

3.4. Пути оптимизации смысложизненного самоопределения и повышения уровня мотивации вьетнамских студентов в российском вузе

Результаты исследования показывают, что к третьему курсу обучения вьетнамские студенты постепенно проходят процесс социально-психологического становления в новой образовательной среде и демонстрируют более высокий уровень мотивации к учебной деятельности. Они становятся открытыми к общению, способны свободно выражать собственное мнение, лучше понимают русскую культуру, особенности жизни в России и уверенно владеют русским языком. Вместе с тем сохраняются определённые трудности, связанные с высокой учебной нагрузкой, строгими требованиями преподавателей и большим объёмом домашних заданий, что иногда вызывает чувство тревоги, стресс, беспокойность будущим и сомнения в собственных силах. Кроме того, адаптация к новым условиям жизни и чувство ностальгии по родной стране продолжают влиять на эмоциональное состояние, вызывая замкнутость и склонность к социальной изоляции.

Для преодоления возникающих трудностей в процессе обучения, для оптимизации процесса смысложизненного самоопределения и повышения мотивации обучения вьетнамских студентов в российском вузе предлагаются следующие рекомендации, направленные на улучшение успеваемости, сохранение учебного интереса, формирование позитивного отношения к процессу обучения.

1. Проведение индивидуальных консультаций и тренингов по самоанализу. Студентам необходимо помочь определить свои интересы, цели и ценности, чтобы они могли лучше понять себя и свои потребности.

2. Организация мастер-классов и семинаров по карьерному планированию. Студентам важно иметь ясное представление о своих профессиональных целях и путях их достижения.

3. Проведение самопознавательных практик. Этот метод поможет пониманию студентами своих потребностей и желаний.

4. Поддержка вьетнамских студентов преподавателями. Студенты должны чувствовать, что их поддерживают и верят в их успешное обучение, им необходимо поощрение к самоизучению и развитию.

5. Создание коммуникативного пространства. Студентам важно общаться, обмениваться опытом и идеями, чтобы лучше понимать себя и других. Необходимо расширить круг общения вьетнамского студента и его взаимодействия с одноклассниками и преподавателями. Студентам 1-го курса желательно контактировать с обучающимися старших курсов для получения полезных советов и поддержки.

6. Использование современных технологий для помощи студентам в самоанализе, самообразовании и развитии личности. В процесс обучения также можно включить ролевые игры, дискуссии и моделирование, что поможет научиться применять полученные знания на практике.

7. Расширение словарного запаса. Для повышения успеваемости вьетнамскому студенту необходимо повышать уровень владения русским языком, для этого необходимо расширять словарный запас общеупотребительных слов, тщательно изучать учебные материалы и литературу, и активно применять полученные знания в реальном общении. Для улучшения знания русского языка необходимо принимать участие в научных конференциях и конкурсах, что позволит закрепить имеющийся опыт и получить новый.

8. Забота о здоровье и самочувствии. Повысить эффективность учебной деятельности поможет грамотное планирование дня и деятельности, здоровый сон и полноценный отдых.

Лучше понять русскую культуру и особенности жизни в России вьетнамским студентам могут помочь Российско-Вьетнамский культурный центр, деятельность которого направлена на развитие образовательных проектов, проведение конференций и мероприятий с целью популяризации русской и вьетнамской культуры. Центр предоставляет вьетнамским студентам курсы для получения базовых знаний о России.

1. История России. Вьетнамские студенты знакомятся с историческими периодами страны, основными историческими событиями, что помогает им понять исторические условия развития России.

2. Культура и искусство. Студентам предоставляется возможность изучить русскую литературу, живопись, музыку, ознакомиться с культурными традициями и обычаями русского народа.

3. Русский язык. Для обучения в России вьетнамскому студенту необходимо иметь возможность общаться с окружающими, для чего знание русского языка является обязательным. Учащимся необходимо освоить базовую грамматику, повысить словарный запас и приобрести навыки разговорной речи.

4. Эффективность общения. Для мотивированности обучения вьетнамским студентам необходимо понимать социально-психологические особенности россиян, что поможет более эффективному общению.

5. Информированность. Информация о повседневной жизни, особенностях проживания, проведения досуга, питания также помогает мотивации обучения вьетнамских студентов в российском вузе.

6. Академическая подготовка. Процесс получения образования в России и Вьетнаме различен, поэтому вьетнамскому студенту следует ознакомиться с правилами образования в России, особенностями подготовки к экзаменам и выполнению заданий.

7. Поддержка и сопровождение. Вьетнамские землячества и студенческие комитеты оказывают помощь и поддержку обучающимся.

Данные организации должны оказывать поддержку и сопровождение вьетнамских студентов на всем протяжении обучения студентов.

Для успешной оптимизации процесса смысловжизненного самоопределения и повышения уровня мотивации обучения вьетнамского студента также может помочь волонтерская деятельность, так как волонтер может помочь понять российскую культуру, оказать адаптационную поддержку, помощь в изучении русского языка, давать советы по различным возникающим вопросам жизни в России. Волонтер создает благоприятную атмосферу, что помогает в повышении мотивации обучения и смысловжизненного самоопределения вьетнамского студента.

Большую роль в процессе смысловжизненного самоопределения и повышения мотивации обучения играют преподаватели. Предлагаем несколько рекомендаций, как преподавательская деятельность может оптимизировать процесс обучения.

1. Использование различных методов обучения, таких как лекции, дискуссии, групповые проекты и практические занятия с целью мотивированности.

2. Учет индивидуальных особенностей обучающихся и адаптация учебного материала под их уровень и стиль обучения.

3. Поддержка открытой коммуникации с обучающимися и предоставление обратной связи для улучшения понимания и повышения успеваемости.

4. Использование инновационных технологий и онлайн-ресурсов для обогащения учебного процесса.

5. Постоянное повышение уровня квалификации с целью умения применять новые методы преподавания.

6. Плановое консультирование по учебным и внеучебным проблемам с целью оказания психолого-педагогической поддержки вьетнамских студентов.

Важно помнить, что каждый студент уникален и подход к нему должен быть индивидуальный, учитывающей его психологические и

психофизиологические особенности. Следует учитывать особенности личности, культурные традиции и образовательную среду вуза.

Большое значение имеет поддержка преподавателей и формирование атмосферы доверия, уважения и доброжелательности. Когда студент ощущает уверенность в своих силах и получает поощрение к самообразованию, повышается его учебная мотивация. Преподаватель стимулирует интерес через содержание дисциплины, личностное взаимодействие, конструктивную обратную связь и признание индивидуальных успехов. Создание открытого коммуникативного пространства позволяет студентам активно обмениваться опытом и идеями, взаимодействовать с одногруппниками и преподавателями, а первокурсникам – получать поддержку старшекурсников, уже освоившихся в вузовской среде.

Современные технологии обучения способствуют развитию самоанализа, самообразования и личностного роста. Включение ролевых игр, дискуссий и моделирования практических ситуаций формирует навыки применения знаний в реальных условиях. Развитие критического мышления и самостоятельного поиска информации усиливает уверенность студентов и формирует внутреннюю мотивацию. Владение русским языком остаётся ключевым условием успешного обучения: расширение словарного запаса, чтение учебной и художественной литературы, участие в конференциях и конкурсах укрепляют академический язык и повышают уверенность в коммуникации.

Необходимо также заботиться о физическом и психическом здоровье студентов: рациональное планирование дня, регулярный отдых, здоровый сон и поддержание эмоционального равновесия повышают эффективность учебной деятельности и устойчивость к стрессу. Культурное и образовательное развитие поддерживает деятельность Российско-Вьетнамского культурного центра, организующего образовательные проекты, конференции и мероприятия, способствующие взаимопониманию и

популяризации культур двух стран. Знакомство с историей и культурой России, а также совершенствование навыков русского языка помогают студентам лучше понимать социально-психологические особенности российского общества, повышая эффективность общения и учебной мотивации.

Информационная поддержка студентов, знакомство с особенностями учебного процесса, правилами проживания, возможностями досуга и питания, а также взаимодействие с землячествами, студенческими комитетами и волонтерскими инициативами укрепляют внутреннюю мотивацию и осмысленность целей. Преподавательская деятельность, включающая лекции, практические и интерактивные занятия, индивидуальный подход, использование современных технологий и регулярную обратную связь, создаёт условия для личностного роста и повышения уверенности обучающихся.

Таким образом, оптимизация процесса смысловизменного самоопределения и повышение уровня мотивации вьетнамских студентов в российских вузах требуют комплексного подхода, включающего личностную работу со студентами, педагогическую поддержку, культурно-коммуникативное взаимодействие и организационное сопровождение. Внедрение этих рекомендаций способствует формированию зрелой, устойчивой и мотивированной личности, способной осознанно определять жизненные и профессиональные цели, интегрировать культурные и ценностные ориентиры, обеспечивая успех в учёбе и гармоничное развитие личности в целом.

Выводы по третьей главе

Результаты исследования комфортности обучения в вузе как основы учебной мотивации вьетнамских студентов показывают, что обучающиеся проявляют устойчивый интерес к учебной деятельности, стремление к

совершенствованию знаний и навыков, целеустремлённость и ориентацию на достижение конкретных учебных целей. Студенты демонстрируют уверенность в собственных силах, ответственность при выполнении заданий, способность к самоорганизации и самостоятельной работе, положительное отношение к учебному процессу и стремление к личностному росту.

При этом установлено, что первокурсникам больше присущ внешний характер мотивации по сравнению со студентами третьего курса. Это означает, что новички ориентированы на внешние стимулы – похвалу, вознаграждение, признание, тогда как третьекурсники обладают выраженной внутренней мотивацией, осознают цели и значение обучения и рассматривают его как важную личностную и профессиональную ценность.

Анализ взаимосвязи характера мотивации и способов преодоления трудностей показал, что вьетнамские студенты в целом обладают высоким уровнем нервно-психической устойчивости, адекватной самооценкой и конструктивным восприятием действительности. При внутренней мотивации уровень поведенческой регуляции выше, что обеспечивает эмоциональную стабильность и продуктивность. Студенты с внешней мотивацией чаще испытывают нервно-психическое напряжение и неустойчивое эмоциональное состояние.

Также выявлено, что внутренне мотивированные студенты обладают более высоким коммуникативным потенциалом: они легче устанавливают контакты, эффективнее взаимодействуют с окружающими и активнее участвуют в совместной деятельности. Студенты первого курса с преобладанием внешней мотивации нередко испытывают тревожность, неуверенность и сниженную самооценку, что проявляется в утомляемости, рассеянности и забывчивости. Следовательно, характер мотивации напрямую влияет на успешность учебного процесса: высокая внутренняя мотивация способствует формированию устойчивости и уверенности в достижении целей.

Результаты анализа психологической атмосферы в вузе показали положительную динамику восприятия учебной среды: к третьему курсу студенты оценивают её как доброжелательную и комфортную. Третьекурсники демонстрируют большую открытость, активность в коллективной работе, уверенность в себе и готовность к взаимодействию. Улучшение владения русским языком и понимание особенностей образовательного процесса в России способствует более конструктивному участию в учебной деятельности. Первокурсники находятся на этапе формирования учебных навыков, что объясняет наличие трудностей и неуверенности в собственных возможностях.

Особое значение имеет характер межличностных отношений. Студенты третьего курса проявляют уверенность, лидерские качества и инициативность. Первокурсники ориентированы преимущественно на собственные потребности, осторожны в общении и нуждаются в поддержке преподавателей и сокурсников, что связано с ограниченными возможностями языкового и культурного взаимодействия и снижает их учебную активность. В то же время вьетнамские студенты в целом отличаются доброжелательностью, открытостью, отсутствием конфликтности, вниманием к мнению других и готовностью помогать.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что уровень учебной мотивации вьетнамских студентов определяется сочетанием личностных качеств, характера межличностных отношений и особенностей психологического климата в образовательной среде. Преобладание внутренней мотивации обеспечивает устойчивость интереса к обучению, способствует развитию профессиональных компетенций и формированию активной жизненной позиции.

Некоторым ограничением исследования является то, что выборка была сформирована на базе одного университета, и быть осторожным в генерализации выводов. В то же время РУДН является поликультурным вузом, в котором во всей полноте сохранена национальная специфика той или иной

культурной группы, в том числе вьетнамской. Поэтому на основе полученных данных были разработаны практические рекомендации и программа, направленные на оптимизацию процесса смысловжизненного самоопределения и повышение уровня мотивации обучения вьетнамских студентов в российских вузах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретико-методологическое и эмпирическое исследование позволило всесторонне изучить проблему смысложизненного самоопределения и учебной мотивации вьетнамских студентов в российском вузе, выявить ключевые психологические детерминанты этих процессов и определить пути их оптимизации в поликультурной образовательной среде. Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что мотивация и смысложизненное самоопределение представляют собой взаимосвязанные и динамичные психологические образования, определяющие активность личности, её направленность и способность к самореализации. Учебная мотивация выступает не только как ведущий фактор учебной деятельности, но и как внутренний фактор смыслообразования, обеспечивающий осмысленность жизненных и профессиональных целей студента.

В ходе исследования выявлено, что большинство вьетнамских студентов характеризуется деловой направленностью личности: они стремятся к реализации поставленных целей, проявляют ответственность, настойчивость и высокий уровень самодисциплины. Студенты рассматривают процесс обучения как значимую жизненную ценность, связывая его с перспективами профессионального роста и социальной самоутверждённости. На ранних этапах обучения преобладает мотив получения диплома и успешной успешного включения в социальную среду, тогда как к третьему курсу возрастает значение познавательной и профессиональной мотивации, что отражает осознание ценности знаний и их практическое применение. Такая динамика демонстрирует формирование профессиональной идентичности, личностной зрелости и укрепление внутренней позиции обучающегося.

Особое значение в формировании устойчивой мотивации и успешного смысложизненного самоопределения имеет характер мотивации. Студенты с внутренней мотивацией, основанной на познавательном интересе и стремлении к саморазвитию, проявляют высокую устойчивость к стрессу,

уверенность в себе, развитую саморегуляцию и способность к успешному приспособлению в новой социокультурной среде. Напротив, студенты с внешней мотивацией, ориентированной на внешнее одобрение или получение вознаграждения, процесс вхождения в новую среду протекает сложнее, сопровождается повышенной тревожностью, эмоциональной напряжённостью и чувством неуверенности. Эти данные подтверждают решающую роль внутренней мотивации для успешности обучения иностранных студентов.

Большое значение имеет психологический климат образовательной среды. Благоприятная атмосфера, поддержка преподавателей и межкультурное взаимодействие способствуют формированию чувства принадлежности, положительных установок и повышению учебной мотивации. На первом курсе студенты чаще проявляют настороженность, зависимость и подчиняемость, что связано с отсутствием опыта межкультурного общения и языковыми трудностями. К третьему курсу эти проявления снижаются, возрастает открытость, уверенность и стремление к сотрудничеству, что свидетельствует о положительной динамике социально-психологического становления и личностного роста.

Таким образом, учебная мотивация и смысложизненное самоопределение представляют собой взаимосвязанные психологические процессы, определяющие успешность личностного и профессионального становления вьетнамских студентов в российских вузах. Гармоничное взаимодействие этих процессов укрепляет внутреннюю активность личности, формирует устойчивые жизненные цели, развивает саморегуляцию и повышает психологическое благополучие.

Полученные результаты обладают значительной теоретической и практической значимостью: с одной стороны, они уточняют представления о взаимосвязи мотивационных и смысложизненных структур личности в контексте межкультурного образования, а с другой – могут быть использованы в психолого-педагогической практике высшей школы при

разработке программ поддержки и сопровождения иностранных студентов. Практическая реализация результатов исследования может быть направлена на создание программ психолого-педагогической поддержки, включающих индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы, тренинги личностного роста, развитие языковой компетенции и культурной осведомлённости. Формирование доброжелательной и поддерживающей образовательной среды, ориентированной на развитие внутренней мотивации, позволит более эффективно раскрывать личностный потенциал студентов, укреплять их профессиональную направленность и способствовать успешной интеграции в российское образовательное пространство.

Итак, исследование подтвердило, что взаимодействие учебной мотивации и смысловизненного самоопределения является ключевым условием гармоничного личностного развития, профессионального становления и успешной включения вьетнамских студентов в российских вузах.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших научных разработок, направленных на углублённое изучение мотивационно-смысловой сферы личности в условиях поликультурного образования и совершенствование системы психологического сопровождения иностранных обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова, Е. А. Экзистенциальный взгляд на проблему жизненного пути в творчестве С. Л. Рубинштейна / Е. А. Абросимова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 189–198.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
3. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер ; пер. с нем. А. Юдина. – Киев : Port-Royal, 1997. – 315 с.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
5. Ананьева, Б. Г. Личность, субъект, деятельность, индивидуальность / Б. Г. Ананьева. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
6. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.
7. Арендачук, И. В. Изменение учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе / И. В. Арендачук. // Вестник Московского государственного университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 4. – С. 60–72.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник для вузов / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 526 с.
9. Ахмеров, Р. А. Жизненные программы личности / Р. А. Ахмеров / Наука и практика. Диалоги нового века : материалы Международной научно-практической конференции, Набережные Челны, 17–19 марта 2003 г. – Набережные Челны : Изд-во Камского гос. политехн. ин-та, 2003. – Ч. 1. – С. 3–4.
10. Ахмеров, Р. А. Событие как элемент субъективной картины жизненного пути / Р. А. Ахмеров. // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 10 (30). – С. 94–107.

11. Бакшева, Н. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н. А. Бакшева, А. А. Бербицкий. – М. : Логос, 2006. – 170 с.
12. Баestraкова, Н. С. Социально-психологические аспекты жизненного самоопределения человека: монография / Н. С. Баestraкова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. – 153 с.
13. Беляев, А. Г. Учебная мотивация, осмысленность жизни и асертивность у учащихся седьмого класса проекта «Математическая вертикаль» / А. Г. Беляев, В. С. Агапов, С. В. Феоктистова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – М. : МГУ, 2023. – Т. 46, № 4. – С. 203–226.
14. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Изд-во Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
15. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
16. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
17. Брускова, Э. В. Смыслжизненные ориентации и мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов вузов / Э. В. Брускова, С. С. Костыря. // Социально-гуманитарные технологии. – 2023. – № 3. – С. 27.
18. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
19. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым. Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии: перевод с английского / Дж. Бьюдженталь. – М. : Класс, 1998. – 336 с.
20. Бэнфилд, Р. Н. Лидеры продукта. Как лучшие в мире продакт-менеджеры создают команды и запускают крутые продукты / Р. Бэнфилд, М. Эрикссон, Н. Уокингшо. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 240 с.

21. Васильева, С. А. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С. А. Васильева, Н. С. Копейна // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – СПб. : Питер, 2005. – 332 с.
22. Василюк, Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
23. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» : учебно-методическое пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – 5-е изд. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 464 с.
24. Вилюнас, В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 457 с.
25. Волковицкая, Г. А. Построение системы стимулирования персонала: социологический аспект / Г. А. Волковицкая. // Философия права. – 2012. – № 1 (50). – С. 35–39.
26. Воронин, А. Н. Феноменология искусственного билингвизма: эмпирическое исследование психологических аспектов проблемы / А. Н. Воронин, А. С. Рафикова // Психология и Психотехника. – 2017. – № 2. – С. 20-32.
27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский. – М. : Рос. акад. наук, 2013. – 480 с.
28. Герасимова, А. С. Ценностно-деятельностный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов / А. С. Герасимова. // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – С. 116–121.
29. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург. // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-27.

30. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 142 с.
31. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл, 2015. – 334 с.
32. Гусарова, М. С. Управление персоналом : учебное пособие / М. С. Гусарова. – Тюмень : Печатник, 2016. – 180 с.
33. Дарвиш, О. Б. Смыслжизненные ориентации и мотивация учебной деятельности студентов / О. Б. Дарвиш, О. Г. Холодкова. // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 57. – С. 60–65.
34. Даренский, В. Ю. «Смысл» и «Смысл жизни» как категории философской антропологии / В. Ю. Даренский. // Международный журнал исследований культуры. – 2014. – № 2 (15). – С. 34–41.
35. Дворецкая, Т. А. Смыслжизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 3 (802). – С. 166–177.
36. Деркач, А. А. Акмеология : учебник / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. – 299 с.
37. Динь Тхи Тхиен Ай. Особенности мотивации к обучению студентов разных национальностей / Динь Тхи Тхиен Ай // Гуманизация образования. – 2016. – С. 110–115.
38. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов. // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 45–53.
39. Долгов, Ю. Н. Типология жизненных стратегий личности / Ю. Н. Долгов, Т. Н. Смотров // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 9-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. И. А. Гулин. – Новосибирск : Изд-во Сиб. аэрокосм. акад., 2011. – С. 24–26.

40. Дрозд, К. В. Организационно-деятельностный подход к анализу категории «жизненное самоопределение» / К. В. Дрозд // Жизненное самоопределение в условиях воспитательного пространства «школа – вуз»: сборник научных статей / под ред. И. В. Плаксиной. – Владимир : Изд-во Владимир. гос. ун-та, 2015. – С. 8–12.
41. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – М. : PerSe, 2005. – 135 с.
42. Дубровина, И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности / И. В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / под ред. И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан. – М. : Академия, 2003. – С. 229–232.
43. Дубровина, И. В. Формирование личности старшеклассника / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.
44. Егоршин, А. П. Мотивация трудовой деятельности : учеб. пособие / А. П. Егоршин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 464 с.
45. Журавлёв, А. Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко. // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2 (11). – С. 7–13.
46. Журавлева, Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлева. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 335 с.
47. Закалюжная, В. А. Преимущества и недостатки материального стимулирования персонала муниципальных дошкольных образовательных учреждений / В. А. Закалюжная. // Экономика и социум. – 2016. – № 5-1 (24). – С. 754–756.
48. Занин, Д. С. Изучение особенностей мотивации профессионального самоопределения подростков / Д. С. Занин, К. К. Видягина // Научный аспект. – 2024. – № 1. – С. 3400–3408.

49. Занюк, С. А. Психология мотивации. Мотивационный тренинг / С. А. Занюк. – К. : Ника-Центр, 2002. – 351 с.
50. Зейгарник, Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 157 с.
51. Зобков, А. В. Специфика жизненного самоопределения студентов гуманитарной и педагогической направленности в условиях моделирования воспитательного пространства вуза / А. В. Зобков. // Экономика образования. – 2014. – № 4. – С. 65–72.
52. Зонди, Л. Вера как судьба : пер. с немецкого / Л. Зонди // Психология судьбы: сборник статей по глубинной психологии. – Екатеринбург : Изд-во Ин-та философии и права, 1994. – С. 74–122.
53. Зонди, Л. Судьбоанализ / Л. Зонди // Юттнер, Ф. Судьбоанализ в выводах. Обзор пяти основных книг Леопольда Зонди / Ф. Юттнер ; пер. с нем. А. В. Тихомирова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2002. – С. 11–34.
54. Зоткина, Н. С. Мотивация и стимулирование работников предприятий строительной сферы деятельности / Н. С. Зоткина. – Тюмень : РИО ТюмГАСУ, 2015. – 175 с.
55. Иванова, В. С. Феномен жизненного самоопределения: содержание и компоненты / В. С. Иванова // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – Т. 318. – № 6. – С. 92–97.
56. Иванова, Н. Л. Личность в бизнесе: проблемы и кризисы самоопределения / Н. Л. Иванова // Психологические проблемы современного бизнеса: сборник научных статей / под ред. В. А. Штроо, Н. Л. Ивановой, Н. В. Антоновой. – М. : Изд-во Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. – С. 27–46.
57. Икрин, Г. В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента : автореф. ... канд. психол. наук / Г. В. Икрин. – Пермь : Н., 2008. – 23 с.

58. Илаева, Р. А. Сущность жизненной стратегии и ее типологии / Р. А. Илаева, Н. Н. Савина. // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 45–55.
59. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017. – 512 с.
60. Исаев, И. Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность : учебное пособие / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова. – Белгород : Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. – 267 с.
61. Истомина, С. А. Индивидуальные инструменты мотивации и стимулирования трудовой деятельности сотрудника / С. А. Истомина. // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами : сб. науч. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – 391 с.
62. Караванова, Л. Ж. Взаимосвязь мотивации учения и развития рефлексии у вьетнамских студентов, обучающихся в Российском вузе / Л. Ж. Караванова, Тхи Зинь Нгуен. // Высшее образование сегодня. – 2022. – С. 113–119.
63. Карпинский, К. В. Психология жизненного пути личности: учебное пособие / К. В. Карпинский. – Гродно : Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2002. – 167 с.
64. Каширский, Д. В. Мотивация учебной деятельности и трудности в обучении учащихся профильных и предпрофильных классов : учебное пособие / Д. В. Каширский. – М. : Белый ветер, 2020. – 158 с.
65. Кикоть, В. Я. Педагогика и психология высшего образования / В. Я. Кикоть, В. А. Якунин. – СПб., 1996. – 525 с.
66. Клепцова, Е. Ю. Проблемы мотивации студентов вуза / Е. Ю. Клепцова, Д. О. Рубцова. // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 32. – С. 60–66.
67. Ковалев, В. И. Личностное время и жизненный путь человека / В. И. Ковалев. // Психология личности и время: тезисы Всесоюзной научной

конференции. – Черновцы : Изд-во Черновиц. гос. ун-та, 1991. – Т. 1. – С. 5–15.

68. Кожевникова, М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся на этапе довузовской подготовки в российской высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кожевникова Мария Николаевна. – М., 2009. – 23 с. – Место защиты: Московский гос. агроинженерный ун-т им. В. П. Горячкина.

69. Комлев, А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Комлев Алексей Алексеевич. – Тамбов, 2003. – 194 с.

70. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 385 с.

71. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

72. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. – СПб : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2002. – 336 с.

73. Котов, С. В. Психологические детерминанты позитивной мотивации / С. . Котов. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 6-1. – С. 196–199.

74. Кравченко, Л. С. Жизненный выбор личности: психологический анализ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кравченко Людмила Савватьевна. – М., 1987. – 202 с.

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

76. Кудинов, С. И. Смысловая регуляция поведения и личностное развитие / С. И. Кудинов. – М.: РАО, 2021. – 126 с.

77. Кудинов, С. И. Ценностно-смысловые предпосылки адаптивности вьетнамских студентов / С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, Х. В. К. Ти. // Вестник

Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 1 (15). – С. 38–52.

78. Кузнецов, И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Кузнецов Игорь Юрьевич. – М., 2000. – 141 с.

79. Купрейченко, А. Б. Нравственное самоопределение молодежи / А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьева. – М. : Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2013. – 480 с.

80. Купченко, В. Е. Типология жизненных стратегий в юношестве / В. Е. Купченко. // Омский научный вестник. Сер.: Общество. История. Современность. – 2010. – № 4 (89). – С. 101–104.

81. Ларионова, О. А. Смыслжизненное самоопределение студентов в условиях трансформации образовательной среды / О. А. Ларионова // Психология обучения. – 2023. – № 2. – С. 34–46.

82. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

83. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирс: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.

84. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

85. Леонтьев, Д. А. Тест смыслжизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 84 с.

86. Логинова, Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности : учебное пособие / Н. А. Логинова. – Алматы : Изд-во Казах. нац. ун-та, 2001. – 172 с.

87. Магомед-Эминов, М. Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович. – М., 2009. – 53 с.

88. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения: перевод с английского / С. Мадди. // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–101.
89. Манн, И. Маркетинг на 100%. Ремикс. Как стать хорошим менеджером по маркетингу / И. Манн. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 240 с.
90. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
91. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
92. Мартынова, Т. Н. Стратегии жизненного самоопределения студенческой молодежи в период профессиональной подготовки в вузе / Т. Н. Мартынова. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – Т. 1, № 4. – С. 57–62.
93. Мартынова, Т. Н. Типы жизненного самоопределения студентов в период профессиональной подготовки в вузе / Т. Н. Мартынова, Н. Н. Морозова. // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 114–119.
94. Мартюшев, С. В. Смыслжизненные ориентации и мотивация достижения успеха в учебе у студентов очной формы обучения / С. В. Мартюшев. // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 1. – С. 20–27.
95. Маслова, О. В. Основные подходы к изучению межкультурной адаптации в зарубежной психологии / О. В. Маслова. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М. : РУДН, 2008. – № 3. – С. 12–21.
96. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
97. Мерлин, В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин. // Психологический журнал. – 1982. – № 4. – С. 26–36.

98. Миронова, М. А. Влияние мотивации на адаптацию студентов / М. А. Миронова, К. В. Якимов, Ю. И. Прахова. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13, № 8А. – С. 25–32.
99. Митрофанова, Е. А. Развитие системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности персонала предприятия: теория, методология, практика : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / Митрофанова Елена Александровна. – М. , 2019. – 346 с.
100. Муртазина, И. Р. Психологические факторы жизненного выбора в ситуации принятия решения о переезде в другой город (на примере поступления в иногородний вуз) : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Муртазина Инна Ралифовна. – СПб. , 2017. – 241 с.
101. Мусаелян, Е. Н. Формирование готовности старшеклассников к жизненному самоопределению в процессе социальной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мусаелян Елена Николаевна. – Белгород, 2008. – 174 с.
102. Наумова, Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе / Н. Ф. Наумова. // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 5–22.
103. Нгуен, Тхи Тху Дат. Как помочь вьетнамским учащимся преодолеть трудности, возникающие при обучении на подготовительном факультете российских вузов / Тхи Тху Дат Нгуен // Вьетнамская русистика. – С. 1–123.
104. Немов, Р. С. Система представлений о психологии мотивации поведения человека с древнейших времен до конца XIX в. / Р. С. Немов. // История психологии и психология истории. – 2022. – № 3. – С. 119–133.
105. Ольгина, Л. А. Особенности смысложизненных ориентаций и учебной мотивации у будущих педагогов и психологов / Л. А. Ольгина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. – 2023. – С. 265–271.

106. Пакулина, С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Пакулина Светлана Алексеевна. – М., 2004. – 24 с.
107. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. – 109 с.
108. Паттурина, Н. П. Жизненный выбор и ответственность / Н. П. Паттурина. // Ананьевские чтения-2003 «Б. Г. Ананьев и комплексные исследования человека в психологии» : материалы научно-практической конференции, СПб., 28–30 окт. 2003 г. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – С. 59–63.
109. Петров, И. П. Рефлексивный механизм психологической готовности личности к самоопределению: на примере старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01/ Петров Иван Петрович. – Улан-Удэ, 2004. – 161 с.
110. Петровский, А. В. Психологическая теория коллектива / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.
111. Платонов, К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – М. : Молодая гвардия, 1986. – 146 с.
112. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
113. Резник, Ю. М. Жизненные стратегии личности: (Опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. – М. : Изд-во Ин-та человека Рос. акад. наук, 2002. – 190 с.
114. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 678 с.
115. Руденко, А. М. Влияние смысловжизненного самоопределения на жизненный путь человека в социокультурной реальности XXI века / А. М. Руденко, С. А. Горина. // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4. – С. 207–215.

116. Руденко, А. М. Философско-антропологическая специфика смысложизненного самоопределения и самореализации человека в современной культуре / А. М. Руденко. // Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 6. – С. 32–42.
117. Русакова, Д. С. Современная система мотивации персонала / Д. С. Русакова, А. А. Рукавишникова. // Россия молодая: сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием, 2019. – 439 с.
118. Рыбников, Н. А. Биографии и их изучение / Н. А. Рыбников. – М. : Тип. Н. Желудковой, 1920. – 48 с.
119. Сажина, А. В. Создание благоприятных условий для мотивации персонала / А. В. Сажина, М. А. Гришан // Материалы Ивановских чтений. – 2017. – 294 с.
120. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сапожникова Татьяна Николаевна. – Ярославль, 2010. – 431 с.
121. Сафин, В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников. // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65–74.
122. Селезнев, В. Н. Психологическое сопровождение обучения иностранных студентов российского вуза / В. Н. Селезнев, Т. В. Киящук. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – М. : Изд-во МГОУ, 2008. – № 2-1. – С. 60–72.
123. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
124. Соболева, Н. И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н. И. Соболева. – Киев : Наукова думка, 1989. – 120 с.

125. Соколов, А. А. Современная образовательная миграция из Вьетнама: возможности и вызовы / А. А. Соколов. // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – Выпуск XXXV (№ 35), 2017. – С. 184–205.
126. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. – 284 с.
127. Фам, Т. К. А. Ценностно-смысловая ориентация как основа самоопределения вьетнамских студентов / Т. К. А. Фам, Л. Ж. Караванова. // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2025. – № 3. – С. 124–132.
128. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 2004. – 672 с.
129. Феоктистова, С. В. Теоретические подходы к исследованию проблемы адаптации и адаптивного поведения личности в системе научных знаний / С. В. Феоктистова, И. В. Григорьева. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 52.
130. Ценности как психологический ресурс студентов России и Казахстана при совладании со страхом перед COVID-19 / В. В. Гриценко, А. Д. Резник, Р. Израйловиц, В. В. Константинов [и др.] // Экспериментальная психология. – 2023. – Т.16, № 1. – С. 119–135.
131. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.
132. Шапиро, С. А. Организационное поведение : учебное пособие / С. А. Шапиро. – М. : КНОРУС, 2019. – 352 с.
133. Шерина, Е. В. Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку / Е. В. Шерина, Тхи Хонг Бак Лиен Нгуен // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 7 (часть 2). – С. 336–339.

134. Шишева, А. Г. Выбор варианта жизни в юношеском возрасте: его психологические детерминанты и оптимизация : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шишева Анжела Григорьевна. – Иркутск, 2008. – 224 с.
135. Шрейдер, Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Ю. А. Шрейдер. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 208 с.
136. Энциклопедия истории психологов : в 5 томах. Т. 1. Развитие психологических знаний с древнейших времен до конца античности / под ред. Е. С. Романовоц, В. В. Рябова, Л. П. Кезина. – М. : Школьная книга ; Московские учебники, 2001. – 479 с.
137. Энциклопедия истории психологов: в 5 тома. Т. 2. Развитие психологических знаний в эпоху средних веков и в начале Нового времени / под ред. Е. С. Романовоц, В. В. Рябова, Л. П. Кезина. – М. : Школьная книга ; Московские учебники, 2003. – 465 с.
138. Юнг, К. Г. Ответ Иову : пер с немецкого / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
139. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 638 с.
140. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия : пер. с английского / И. Ялом. – М. : Класс, 1999. – 576 с.
141. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study / R. P. Perry [et al.]. // Journal of Educational Psychology. – 2001. – Т. 93, № 4. – P. 776.
142. Ahmad, R. A. Motivation to learn in Madrasah ARRIDHA students / R. A. Ahmad // Ilomata International Journal of Management. – 2021. – Т. 2, № 2. – P. 66–71.
143. Archer, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students / J. Archer // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Т. 19, № 4. – P. 430–446.

144. Atkinson, J. W. Motivational determinants of risk taking behavior / J. W. Atkinson. // *Psychological Review*. – 1957. – T. 64, № 6. – P. 359–372.
145. Bailey, T. H. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance / T. H. Bailey, L. J. Phillips. // *Higher Education Research & Development*. – 2016. – T. 35, № 2. – P. 201–216.
146. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997. – 604 c.
147. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. – New Jersey : Prentice Hall, 1986. – 617 c.
148. Baumeister, R. F. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation / R. F. Baumeister, M. R. Leary // *Psychological Bulletin*. – 1995. – T. 117, № 3. – P. 497–529.
149. Bautista, I. Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students / I. Bautista // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2016. – T. 13, № 1. – P. 1–9.
150. Brown, L. The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock? / L. Brown, I. Holloway // *British Journal of Guidance & Counselling*. – 2008. – T. 36, № 1. – P. 33–49.
151. Carragher, 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 / J. Carragher, J. McGaughey // *Systematic Reviews*. – 2016. – T. 5. – P. 1–9.
152. Chalapati, S. Exploring factors affecting first-year students' learning experiences: A case study of a private university in Taiwan / S. Chalapati, R. Leung, N. Chalapati // *Student Success*. – 2018. – T. 9, № 4. – P. 25–39.
153. Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence / S. D. Simpkins [et al.]. // *Development Psychology*. – 2012. – T. 48, № 4. – P. 1019–1032.

154. Chi, S. A. A study of school adjustment related variables of young children / S. A. Chi, S. H. Kim, N. H. Kim // South African Journal of Education. – 2018. – T. 38, № 2. – P. 1–9.
155. Deci, E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum Publishing Co, 1985. – 45 p.
156. Deci, E. L. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, № 4. – P. 227–268.
157. Dodonov, B. I. Structure and dynamics of motives of activity / B. I. Dodonov. // Psychology Questions. – 1984. – № 4. – P. 126–130.
158. Dweck, C. S. A social-cognitive approach to motivation and personality / C. S. Dweck, E. L. Leggett // Psychological Review. – 1988. – T. 95, № 2. – P. 256–273.
159. Dweck, C. S. Motivational processes affecting learning / C. S. Dweck // American Psychologist. – 1986. – T. 41, № 10. – P. 1040–1048.
160. Elliot, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals / A. J. Elliot. // Educational Psychologist. – 1999. – T. 34, № 3. – P. 169–189.
161. Elliot, A. J. Integrating the 'classic' and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation / A. J. Elliot // Advances in Motivation and Achievement. T. 10 / M. L. Maehr, P. R. Pintrich (Eds.). – Greenwich, Connecticut : JAI, 1997. – P. 143–179.
162. Gender differences in first-year college students' academic expectations / A. M. Diniz [et al.]. // Studies in Higher Education. – 2018. – T. 43, № 4. – P. 689–701.
163. Gu, Q. Learning and growing in a 'foreign' context: Intercultural experiences of international students / Q. Gu, M. Schweisfurth, C. Day // Compare. – 2010. – T. 40, № 1. – P. 7–23.

164. Guerin, C. Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies / C. Guerin, A. Jayatilaka, D. Ranasinghe // *Higher Education Research & Development*. – 2015. – T. 34, № 1. – P. 89–104.
165. Khukhlaev, O. Interpersonal mindfulness, intergroup anxiety, and intercultural communication effectiveness among international students studying in Russia / O. Khukhlaev, I. Novikova, A. Chernaya // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – T. 13. – P. 1–7.
166. Lin, L. Using a pedagogical agent to deliver conversational style instruction: What benefits can you obtain? / L. Lin // *Computers & Education*. – 2019. – 143 P.
167. Linnenbrink, E. Motivation as an Enabler for Academic Success / E. Linnenbrink, P. Pintrich // *School Psychology Review*. – 2002. – Vol. 31, № 3. – P. 313–327.
168. Lowe, H. Mind the gap: are students prepared for higher education? / H. Lowe, A. Cook // *Journal of Further and Higher Education*. – 2003. – T. 27, № 1. – P. 53–76.
169. Loxley, A. The role of the professional doctorate in Ireland from the student perspective / A. Loxley, A. Seery // *Studies in Higher Education*. – 2012. – T. 37, № 1. – P. 3–17.
170. Maehr, M. L. Culture and achievement motivation: A second look / M. L. Maehr, J. G. Nicholls // *Medicine Sport Science*. – 1980. – T. 20. – P. 221–267.
171. Maehr, M. L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment / M. L. Maehr // *Research on Motivation in Education*. – 1984. – T. 1, № 4. – P. 115–144.
172. Marginson, S. Student self-formation in international education / S. Marginson // *Journal of Studies in International Education*. – 2014. – T. 18, № 1. – P. 6–22.
173. McCormick, R. Curriculum evaluation in schools / R. McCormick, M. James. – Routledge, 2018. – 318 p.

174. Nghia, T. L. H. Motivations for studying abroad and immigration intentions: The case of Vietnamese students / T. L. H. Nghia. // *Journal of International Students*. – 2019. – T. 9, № 3. – P. 758–776.
175. Nguyen, C. H. Vietnamese international student mobility: Past and current trends / C. H. Nguyen // *Asian Education and Development Studies*. – 2013. – T. 2, № 2. – P. 127–148.
176. Nguyen, L. T. Meaning-in-Life and Self-Determination among Vietnamese Students / L. T. Nguyen. // *Asian Journal of Education*. – 2023. – Vol. 15, № 3. – P. 101–115.
177. Oyserman, D. Possible selves: From content to process / D. Oyserman, L. James. // *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation* / Klein Markman, J. A. Suhr (Eds.). – Psychology Press, 2009. – P. 373–394.
178. Pekrun, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice / R. Pekrun // *Educational Psychology Review*. – 2006. – T. 18, № 4. – P. 315–341.
179. Pittman, L. D. University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college / L. D. Pittman, A. Richmond // *The Journal of Experimental Education*. – T. 76, № 4. – P. 343–362.
180. Pugh, K. J. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction / K. J. Pugh, C. M. Bergstrom, B. Spencer // *Science Education*. – 2017. – T. 101, № 3. – P. 369–398.
181. Ryan, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – T. 25, № 1. – P. 54–67.
182. Schopenhauer, A. On the Fourfold Root of the Principle of Sufficient Reason / A. Schopenhauer. – London, 1903. – 380 c.
183. Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions / H. F. A. Hasan [et al.] // *International Business Research*. – 2008. – T. 1, № 3. – P. 163–175.

184. Small, R. V. Designing digital literacy programs with IM-PACT: Information motivation, purpose, audience, content, and technique / R. V. Small. – Neal Schuman Pub, 2005. – T. 2. – 240 c.
185. Sotari, V. Common student problems with assessment during the transition to university: Support staff perspectives, insights, and recommendations / V. Sotari, E. Brogt. – Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence, 2016. – 118 p.
186. Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact / M. Kowalczyk-Wałędziak [et al.] // Educational Research. – 2017. – T. 59, № 3. – P. 335–352.
187. Tran, L. T. Building experience, opportunities, and the resume: motivations of students participating in learning-abroad programmes through the New Colombo Plan / L. T. Tran // Higher Education Research & Development. – 2021. – T. 40, № 2. – P. 416–430.
188. Tran, L. T. International students in transnational mobility: Intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community / L. T. Tran, L. Pham // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2016. – T. 46, № 4. – P. 560–581.
189. Tran, T. N. Cultural Factors of Life Meaning in Vietnamese Youth / T. N. Tran. // Journal of International Psychology. – 2022. – Vol. 9, № 4. – P. 56–69.
190. Tri, N. N. Factors influencing Vietnamese student's choice on destination for studying abroad: A case study of Russia / N. N. Tri. // Service in Russia and Abroad. – 2023. – T. 17, № 3 (105). – P. 148–155.
191. Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration / B. Rienties [et al.] // Higher Education. – 2012. – T. 63. – P. 685–700.
192. Upoyo, A. S. Analisis faktor-faktor yang mempengaruhi motivasi mahasiswa profesi ners Jurusan Keperawatan UNSOED Purwokerto / A. S. Upoyo, M. Sumarwati. // Jurnal Keperawatan Soedirman. – 2011. – T. 6, № 2. – P. 81–87.

193. Xu, X. The Eastern Train on the Western Track / X. Xu, H. H. W. Sit, S. Chen. – Springer Singapore, 2020. – 240 c.
194. Dân, N. T. Động cơ học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh / N. T. Dân, Đ. V. Điều // Tạp chí Khoa học. – 2013, № 48. – P. 178.
195. Đỗ Hữu Tài. Các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên - ví dụ thực tiễn tại Trường Đại học Lạc Hồng / Đỗ Hữu Tài, Lâm Thanh Hiền, Nguyễn Thanh Lâm. // Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Lạc Hồng. – 2016, № 5. – P. 1–6.
196. Hạc, P. M. Tuyển tập tâm lý học / P. M. Hạc. – Hà Nội : NXB Giáo dục, 2002. – 110 c.
197. Hoàng T. M. N. Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế Trường Đại học Cần Thơ / Hoàng Thị Mỹ Nga, Nguyễn Tuấn Kiệt // Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Cần Thơ. – 2016, № 46. – P. 107–115.
198. Nguyễn Thị Thúy Dung. Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh / Nguyễn Thị Thúy Dung // Tạp chí Giáo dục. – 2022. – Vol. 22, № 13. – P. 46–50.
199. Sơn, H. V., và nhóm tác giả 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 / H. V. Sơn. – Hồ Chí Minh, 2009. – 190 c.
200. 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 / C. G. P. Thi // Scientific Journal of Tan Trao University. – 2021. – № 23 (7). – P. 84–96.
201. Uân, N. Q. Tâm lý học đại cương / N. Q. Uân. – Hà Nội : Nhà xuất bản quốc gia Hà Nội, 2010. – 199 c.
202. Và nhóm tác giả Thực trạng kỹ năng sống của sinh viên một số Trường Đại học tại TP Hồ Chí Minh hiện nay / H. V. Sơn [et al.]. – Hồ Chí Minh, 2010. – 180 c.
203. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII / Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật. – Hà Nội, 2016. – 26 c.

204. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII / Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật. – Hà Nội, 2021. – T. I. – 34 c.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев)

Уважаемые студенты, просим Вас внимательно прочитать и затем заполнить анкету. Ваши ответы помогут в работе по оптимизации процесса смысложизненного самоопределения и повышения мотивации обучения.

Ф.И.О:

Возраст:

- 17 - 20
- 21 - 26
- 27 - 34

Пол: М/Ж

Инструкция. Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

1. Обычно мне очень скучно.	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5. Каждый день кажется мне всегда	3	2	1	0	1	2	3	Каждый день кажется мне совершенно

новым и непохожим на другие								похожим на все другие.
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться	3	2	1	0	1	2	3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь наполнена интересными делами
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3	2	1	0	1	2	3	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен

возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.								возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни, а еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и целя.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3	2	1	0	1	2	3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение	3	2	1	0	1	2	3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Тест определения направленности личности (Б. Басс)

Инструкция. Опросный лист состоит из 27 пунктов, по каждому из которых возможны три варианта ответов: А, Б, В. 1. Из ответов на каждый из пунктов предлагается выбрать тот, который наиболее точно выражает вашу точку зрения испытуемого.

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от...
А. Одобрения моей работы.
Б. Сознания того, что работа сделана мною хорошо.
В. Сознания того, что меня окружают друзья.
2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то хотел бы быть...
А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
Б. Известным игроком.
В. Выбранным капитаном команды.
3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто...
А. Проявляет интерес к учащимся и имеет к каждому индивидуальный подход.
Б. Вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания по этому предмету.
В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.
4. Мне нравится, когда люди...
А. Радуются выполненной работе.
Б. С удовольствием работают в коллективе.
В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.
5. Я хотел бы, чтобы мои друзья были...
А. Отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляется возможность.
Б. Верны и преданы мне.
В. Умными и интересными людьми.
6. Лучшими друзьями я считаю тех...
А. С кем складываются хорошие взаимоотношения.
Б. На кого всегда можно положиться.
В. Кто сможет многого достичь в жизни.
7. Больше всего я не люблю, когда...

- А. У меня что-то не получается.
- Б. Портятся отношения с товарищами.
- В. Меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог...

А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними.

- Б. Вызывает в коллективе дух соперничества.
- В. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.

9. В детстве мне больше всего нравилось...

- А. Проводить время с друзьями.
- Б. Ощущение выполненных дел.
- В. Когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто...

- А. Добился успеха в жизни.
- Б. По-настоящему увлечен своим делом.
- В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.

11. В первую очередь школа должна...

- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь.
- Б. Развивать индивидуальные способности ученика.
- В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его для...

- А. Общения с друзьями.
- Б. Отдыха и развлечений.
- В. Своих любимых дел и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда...

- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны.
- Б. У меня интересная работа.
- В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Я люблю, когда...

- А. Другие люди меня ценят.
- Б. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы.
- В. Приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне решили написать в газете, то хочется, чтобы...

- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом, в котором мне довелось участвовать.
- Б. Написали о моей деятельности.
- В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

16. Лучше всего я учусь, если преподаватель...

А. Имеет ко мне индивидуальный подход.

Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету.

В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем...

А. Оскорбление моего личного достоинства.

Б. Неудача при выполнении важного дела.

В. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю...

А. Успех.

Б. Возможность хорошей совместной работы.

В. Здравый, практичный ум и смекалку.

19. Я не люблю людей, которые...

А. Считают себя лучше других.

Б. Часто ссорятся и конфликтуют.

В. Возражают против всего нового.

20. Мне приятно, если...

А. Занимаюсь делом, важным для всех.

Б. Имею много друзей.

В. Вызываю восхищение и всем нравлюсь.

21. По-моему, руководитель в первую очередь должен быть...

А. Доступным.

Б. Авторитетным.

В. Требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги...

А. О том, как находить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми.

Б. О жизни знаменитых и интересных людей.

В. О последних достижениях науки и техники.

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть...

А. Дирижером.

Б. Композитором.

В. Солистом.

24. Мне бы хотелось...

А. Придумать интересный конкурс.

Б. Победить в конкурсе.

В. Организовать конкурс и руководить им.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина)

Инструкция. Ответьте на каждый вопрос «да», если он верно описывает ваше поведение и «нет», если ваше поведение не соответствует тому, о чем говорится в вопросе.

Вариант 1: Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»

1. Сам процесс выполняемой работы увлекает Вас больше, чем этап ее завершения?
2. Для достижения цели Вы обычно не жалеете сил?
3. Вам часто говорят, что Вы больше думаете о других, чем о себе?
4. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
5. Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что Вам не интересно, даже если это необходимо?
6. Вы уверены, что настойчивости в Вас больше, чем способностей?
7. Вам легче просить за других, чем за себя?
8. Вы считаете, что человек сначала должен думать о себе, а потом уже о других?
9. Заканчивая интересное дело, Вы часто сожалеете о том, что интересная работа уже завершена, а с ней жаль расставаться?
10. Вам больше нравятся деятельные люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?
11. Вам трудно отказать людям, когда они Вас о чем-либо просят?
12. Для себя Вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
13. Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не нужно думать о выигрыше?
14. Вы считаете, что успехов в Вашей жизни больше, чем неудач?
15. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
16. Вы убеждены, что не нужно для кого-либо сильно напрягаться?
17. Вы более всего уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
18. Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
19. Для себя у Вас обычно не хватает ни времени, ни сил?
20. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
21. Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?

22. Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
23. Вы стремитесь, как можно больше сделать для других людей?
24. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
25. Можете ли Вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
26. Вам часто удается довести начатое дело до конца?
27. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни жить интересами других людей?
28. Вы можете назвать себя эгоистом?
29. Бывает, что Вы, увлекаясь деталями, углубляясь в них, не можете закончить начатое дело?
30. Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
31. Ваша отличительная черта бескорыстие?
32. Свободное время Вы используете для своих увлечений?
33. Вы часто загружаете свой отпуск или выходные дни работой из-за того, что кому-то обещали что-либо сделать?
34. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
35. Вам трудно решиться использовать усилия человека в своих интересах?
36. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
37. Соглашаясь на какое-либо дело, Вы больше думаете о том, насколько оно Вам интересно?
38. Стремление к результату в любом деле Ваша отличительная черта?
39. Ваша отличительная черта умение помочь другим людям?
40. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Вариант 2: Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «свобода – власть», «труд – деньги»

1. Вы согласны, что самое главное в жизни быть мастером своего дела?
2. Вы более всего дорожите возможностью самостоятельного выбора решения?
3. Ваши знакомые считают Вас властным человеком?
4. Вы согласны, что люди, которые не умеют заработать деньги, не стоят уважения?
5. Творческий труд для Вас является главным наслаждением в жизни?
6. Основное стремление в Вашей жизни свобода, а не власть и деньги?
7. Вы согласны, что иметь власть над людьми наиболее важная ценность?
8. Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?
9. Вы стремитесь, чтобы все вокруг Вас были заняты увлекательным делом?

10. Вам всегда удастся следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны?
11. Считаете ли Вы, что самое важное качество для власти это ее сила?
12. Вы уверены, что все можно купить за деньги?
13. Вы выбираете друзей по деловым качествам?
14. Вы стараетесь не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми?
15. Вы испытываете чувство негодования, если кто-либо не подчиняется Вашим требованиям?
16. Деньги куда надежнее, чем власть и свобода?
17. Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?
18. Вы убеждены, что каждый должен обладать свободой в рамках закона?
19. Вам легко заставить людей делать то, что Вы хотите?
20. Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем высокий интеллект?
21. В жизни Вас радует только отличный результат работы?
22. Самое главное стремление в Вашей жизни быть свободным?
23. Вы считаете себя способным руководить большим коллективом?
24. Является ли для Вас заработок главным стремлением в жизни?
25. Любимое дело для Вас ценнее, чем власть и деньги?
26. Вам обычно удается отстоять свое право на свободу?
27. Испытываете ли Вы жажду власти, стремление руководить?
28. Вы согласны, что деньги “не пахнут” и неважно, как они заработаны?
29. Даже бывая на отдыхе, Вы не можете не работать?
30. Вы готовы многим жертвовать, чтобы быть свободным?
31. Вы чувствуете себя хозяином в своей семье?
32. Вам трудно ограничить себя в денежных средствах?
33. Ваши друзья и знакомые ценят Вас как специалиста?
34. Люди, ущемляющие Вашу свободу, вызывают у Вас наибольшее негодование?
35. Власть может заменить Вам многие другие ценности?
36. Вам обычно удается накопить нужную сумму денег?
37. Труд наибольшая ценность для Вас?
38. Вы уверенно и непринужденно чувствуете себя среди незнакомых людей?
39. Вы согласны ущемить свободу, чтобы обладать властью?
40. Наиболее сильное потрясение для Вас отсутствие денег?

Приложение 4

Методика «Мотивация обучения в вузе (Т. И. Ильина);

Инструкция. Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие — знаком «-» с нижеследующими утверждениями

Текст опросника

1. Лучшая атмосфера на занятии — атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни — студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное

удовлетворение и материальный достаток в жизни.

23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.

24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.

25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.

26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.

27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.

28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.

29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.

30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.

31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.

32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.

33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.

34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.

35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.

36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.

37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.

38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.

39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.

40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.

41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.

43. Мой выбор данного вуза окончателен.

44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.

45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.

48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.

49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.

50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

Тест внешней и внутренней мотивации (Х. Зиверт)

Инструкция. Вам будет предложен список вопросов. Попробуйте ответить на них в том порядке, в каком они расположены. К каждому вопросу дается шкала от 1 до 6. Отметьте балл (цифру), обозначающую наиболее близкий Вам ответ («1» - совершенно неверно, «6» - полностью верно). Промежуточные цифры уточняют ту или иную степень выраженности утверждения в соответствии с Вашей точкой зрения. Положение между «3» и «4» означает неопределенность в отношении утверждения, то есть, что Вы не имеете суждения по данному вопросу и не знаете, соответствует ли данное утверждение действительности по отношению к Вам. Не размышляйте слишком долго над отдельными вопросами и внимательно следите за тем, чтобы не пропустить ни одного. Этот тест не допускает никаких «правильных» или «неправильных» ответов. Важно, чтобы Вы отвечали на вопросы как можно более честно. В Вашем распоряжении 10 минут.

Материал опросника	Неверно-верно
1. Нужно еще в молодости построить свой дом	1. 2. 3. 4. 5. 6
2. Я всегда ем то, что мне дают	1. 2. 3. 4. 5. 6
3. Жизнь — достаточно серьезное дело	1. 2. 3. 4. 5. 6
4. Я не могу не веселиться, когда радостно празднуют чей-нибудь день рождения	1. 2. 3. 4. 5. 6
5. Я всегда возвращаю найденные мной чужие вещи	1. 2. 3. 4. 5. 6
6. Я всегда стараюсь выполнять свои обещания	1. 2. 3. 4. 5. 6
7. Мужчина должен иметь в жизни четко определенные цели	1. 2. 3. 4. 5. 6
8. Я трачу много денег, чтобы обеспечить свою безопасность	1. 2. 3. 4. 5. 6
9. Я редко думаю о своем личном будущем	1. 2. 3. 4. 5. 6
10. Когда я иду в ресторан, я заранее знаю, что скажу	1. 2. 3. 4. 5. 6
11. Мои родители обращались со мной очень строго	1. 2. 3. 4. 5. 6
12. Только под нажимом я могу работать хорошо и точно	1. 2. 3. 4. 5. 6
13. Если бы я нашел что-то, что мне очень понравилось, я оставил бы это у себя	1. 2. 3. 4. 5. 6

14. Я смешлив и жизнерадостен	1. 2. 3. 4. 5. 6
15. Только постоянные усилия ведут к успеху	1. 2. 3. 4. 5. 6
16. Окружающие утверждают, что я по-настоящему усерден	1. 2. 3. 4. 5. 6
17. Иногда я жажду по-настоящему поссориться	1. 2. 3. 4. 5. 6
18. Большинство людей мне кажутся более целеустремленными и уверенными в себе, чем я	1. 2. 3. 4. 5. 6
19. Указания начальства я выполняю беспрекословно	1. 2. 3. 4. 5. 6
20. Музыка, исполненная чувств, сильно воздействует на меня	1. 2. 3. 4. 5. 6
21. Когда мы вечером выходим из дому, чаще всего подруга предлагает, куда нам пойти	1. 2. 3. 4. 5. 6
22. Я тщательно поддерживаю свой дом в порядке и чистоте	1. 2. 3. 4. 5. 6
23. Я никогда не вступаю в споры с продавцами	1. 2. 3. 4. 5. 6
24. Я считаю, что только прилежание поможет преодолеть неблагоприятные полосы в жизни	1. 2. 3. 4. 5. 6
25. Я хотел бы добиться успеха в своей профессиональной деятельности	1. 2. 3. 4. 5. 6
26. Некоторые задания доставляют мне истинное удовольствие	1. 2. 3. 4. 5. 6
27. Я не задумываюсь о своем личном будущем	1. 2. 3. 4. 5. 6
28. Я воспринимаю критику без особого расстройства	1. 2. 3. 4. 5. 6
29. Когда другие нервничают, я относительно спокоен	1. 2. 3. 4. 5. 6
30. У меня часто бывают спазмы, не знаю, почему это происходит	1. 2. 3. 4. 5. 6
31. Я настолько уверен в себе, что это шокирует окружающих	1. 2. 3. 4. 5. 6

Методика оценки психологической атмосферы в вузах

(А.Ф. Фидлер)

Инструкция. В таблице приведены противоположные по смыслу пары слов, характеризующие атмосферу в Вашем коллективе. Ответ отмечается на бланке в виде знака (х). Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре Вы поставите знак (х), тем более выражен этот признак в Вашем коллективе. Столбец под номером 1 имеет крайнюю выраженность положительного признака, а столбец под номером 8 имеет крайнюю выраженность отрицательного признака, указанного в паре.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие									Враждебность
Согласие									Несогласие
Удовлетворенность									Неудовлетворенность
Продуктивность									Непродуктивность
Теплота									Холодность
Сотрудничество									Несогласованность
Взаимная поддержка									Недоброжелательность
Увлеченность									Равнодушие
Занимательность									Скука
Успешность									Безуспешность

Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)

Вам предлагается список характеристик. Следует внимательно прочесть каждую и решить, соответствует ли она вашему представлению о себе. Если соответствует, то пометьте ее знаком «плюс» или напишите напротив нее «да». Если не соответствует – ничего не пишете.

Опросник

- I
 - 1. Другие думают о нем благосклонно
 - 2. Производит впечатление на окружающих
 - 3. Умеет распоряжаться, приказывать
 - 4. Умеет настоять на своем
- II
 - 5. Обладает чувством достоинства
 - 6. Независимый
 - 7. Способен сам позаботиться о себе
 - 8. Может проявлять безразличие
- III
 - 9. Способен быть суровым
 - 10. Строгий, но справедливый
 - 11. Может быть искренним
 - 12. Критичен к другим
- IV
 - 13. Любит поплакаться
 - 14. Часто печален
 - 15. Способен проявлять недоверие
 - 16. Часто разочаровывается
- V
 - 17. Способен быть критичным к себе
 - 18. Способен признать свою неправоту
 - 19. Охотно подчиняется
 - 20. Уступчивый
- VI
 - 21. Благодарный
 - 22. Восхищающийся, склонный к подражанию

- 23. Уважительный
- 24. Ищущий одобрения
- VII 25. Способен к сотрудничеству
- 26. Стремится ужиться с другими
- 27. Дружелюбный, доброжелательный
- 28. Внимательный, ласковый
- VIII 29. Деликатный
- 30. Одобряющий
- 31. Отзывчивый на призывы о помощи
- 32. Бескорыстный
- I 33. Способен вызвать восхищение
- 34. Пользуется у других уважением
- 35. Обладает талантом руководителя
- 36. Любит ответственность
- II 37. Уверен в себе
- 38. Самоуверен, напорист
- 39. Деловитый, практичный
- 40. Любит соревноваться
- III 41. Строгий и крутой, где надо
- 42. Неумолимый, но беспристрастный
- 43. Раздражительный
- 44. Открытый, прямолинейный
- IV 45. Не терпит, чтобы им командовали
- 46. Скептичен
- 47. На него трудно произвести впечатление
- 48. Обидчивый, щепетильный
- V 49. Легко смущается
- 50. Не уверенный в себе
- 51. Уступчивый

- 52. Скромный
- VI 53. Часто прибегает к помощи других
- 54. Очень почитает авторитеты
- 55. Охотно принимает советы
- 56. Доверчив и стремится радовать других
- VII 57. Всегда любезен в обхождении
- 58. Дорожит мнением окружающих
- 59. Общительный, уживчивый
- 60. Добросердечный
- VIII 61. Добрый, вселяющий уверенность
- 62. Нежный, мягкосердечный
- 63. Любит заботиться о других
- 64. Бескорыстный, щедрый
- I 65. Любит давать советы
- 66. Производит впечатление значимости
- 67. Начальственно-повелительный
- 68. Властный
- II 69. Хвастливый
- 70. Надменный и самодовольный
- 71. Думает только о себе
- 72. Хитрый, расчетливый
- III 73. Нетерпим к ошибкам других
- 74. Своекорыстный
- 75. Откровенный
- 76. Часто недружелюбен
- IV 77. Озлобленный
- 78. Жалобщик
- 79. Ревнивый
- 80. Долго помнит свои обиды

- V 81. Склонный к самобичеванию
- 82. Застенчивый
- 83. Безынициативный
- 84. Кроткий
- VI 85. Зависимый, несамостоятельный
- 86. Любит подчиняться
- 87. Предоставляет другим принимать решения
- 88. Легко попадает впросак
- VII 89. Легко поддается влиянию друзей
- 90. Готов довериться любому
- 91. Благорасположен ко всем без разбору
- 92. Всем симпатизирует
- VIII 93. Прощает все
- 94. Переполнен чрезмерным сочувствием
- 95. Великодушен, терпим к недостаткам
- 96. Стремится покровительствовать
- I 97. Стремится к успеху
- 98. Ожидает восхищения от каждого
- 99. Распоряжается другими
- 100. Деспотичный
- II 101. Сноб (судит о людях по рангу и достатку, а не по личным качествам)
- 102. Тщеславный
- 103. Эгоистичный
- 104. Холодный, черствый
- III 105. Язвительный, насмешливый
- 106. Злой, жестокий
- 107. Часто гневлив
- 108. Бесчувственный, равнодушный

- IV 109. Злопамятный
- 110. Проникнут духом противоречия
- 111. Упрямый
- 112. Недоверчивый, подозрительный
- V 113. Робкий
- 114. Стыдливый
- 115. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться
- 116. Мягкотелый
- VI 117. Почти никогда и никому не возражает
- 118. Навязчивый
- 119. Любит, чтобы его опекали
- 120. Чрезмерно доверчив
- VII 121. Стремится сыскать расположение каждого
- 122. Со всеми соглашается
- 123. Всегда дружелюбен
- 124. Любит всех
- VIII 125. Слишком снисходителен к окружающим
- 126. Старается утешить каждого
- 127. Заботится о других в ущерб себе
- 128. Портит людей чрезмерной добротой

Приложение 8

Авторская анкета

Цель анкетирования: изучить особенности обучения вьетнамских студентов в российском вузе.

Инструкция. Прочитай вопрос и выбери (подчеркни) наиболее подходящий вариант ответа.

1. Нравится ли вам учиться в российском вузе?

- Да.
- Нет.
- Другое _____.

2. Почему вы приехали учиться в Россию? (Можно выбрать несколько вариантов ответов).

- Посоветовали родители (родственники).
- Обучаться в России легче, чем в другой стране.
- После получения образования в России легче найти работу.
- Выбор был сделан случайно.
- Образование, полученное в России, более престижно, чем во Вьетнаме.

3. Что вам мешает учиться?

- Сложности в овладении русским языком
- Климатические условия.
- Жизнь вдали от дома.
- Не понимание требований со стороны администрации

4. Сталкивались ли вы с проявлением недоброжелательности окружающих по отношению к вам во время обучения в вузе?

- Да.
- Нет.
- Частично.

5. Соответствует ли качество обучения вашим ожиданиям?
- Да.
 - Нет.
 - Частично.
6. Насколько вас устраивает проведение занятий?
- Полностью.
 - Частично.
 - Не устраивает.
7. Много ли у вас друзей среди русских, или вы предпочитаете общаться с соотечественниками?
- Большинство моих друзей русские.
 - Большую часть времени я общаюсь с соотечественниками.
 - У меня нет друзей
8. Вы удовлетворены отношениями с одногруппниками?
- Да.
 - Нет.
 - Частично.
9. Отношение преподавателей к вам:
- Доброжелательное
 - Недоброжелательное
 - Другое _____.
10. Возникают ли в учебном процессе конфликты с преподавателями?
- Да.
 - Нет.
11. Что больше всего мотивирует вас в учебе? (Можно выбрать несколько вариантов ответов).
- Быть лидером среди других студентов.
 - Узнать новое.
 - Стать лучше.
 - Желание получать высокие оценки.

- Стать профессионалом в выбранной области.

12. Что больше всего вам помогает в учебе? (Можно выбрать несколько вариантов ответов).

- Контроль со стороны преподавателей.
- Забота родителей (родственников).
- Привычка добиваться всего самостоятельно.

13. Что отвлекает вас от учебы? (Можно выбрать несколько вариантов ответов).

- Трудности в понимании учебного материала.
- Тяжелое материальное положение.
- Проблемы в личной жизни.
- Обстановка в учебной группе.

14. Чем вы занимаетесь в свободное от учебы время? (Можно выбрать несколько вариантов ответов).

- Занимаюсь спортом.
- Увлекаюсь художественным творчеством / музыкой.
- Подрабатываю.
- Общаюсь / гуляю с друзьями.
- Ничего не делаю, просто отдыхаю.

15. После окончания российского вуза вы:

- Вернетесь во Вьетнам
- Останетесь жить в России.
- Переедете жить в другую страну.

16. Вы будете работать по полученной специальности

- Да.
- Нет.
- Не знаю.

Программа оптимизации процесса смысложизненного самоопределения и повышения уровня мотивации обучения вьетнамских студентов в российском вузе

Цель: формирование понимания основ оптимизации смысложизненного самоопределения и повышения уровня мотивации обучения вьетнамских студентов в российском вузе для эффективной организации образовательного процесса.

Задачи:

1. Сформировать необходимую позитивную мотивацию обучения;
2. Сформировать навыки самоанализа и саморефлексии;
3. Предоставить студентам возможность познать свои сильные стороны и научиться на них опираться;
4. Предоставить студентам возможность познать свои слабые стороны и предоставить представления о способах приспособления к ним;
5. Оказание студентам социально-психологической помощи в процессе их смысложизненного самоопределения.

Направления деятельности: консультирование вьетнамских студентов по вопросам их смысложизненного самоопределения, повышения мотивации обучения, способах преодоления возникающих трудностей, таких как наличие языкового барьера, особенности русских традиций и обычаев, особенностям проживания в общежитии.

Методы и технологии обучения: консультации, беседы, психологические тренинги, упражнения, ролевые игры., анкетирование, диагностирование, дискуссии, педагогическое сопровождение.

Механизм реализации:

1 этап – входная диагностика. Кураторы групп проводят анкетирование среди студентов с целью выявления существующих проблемных областей, затрудняющих смысложизненное самоопределение и понижающих мотивацию обучения. На основе полученных результатов формируются цели и задачи работы.

2 этап – социально-психологическое воздействие. Проводятся различные мероприятия со студентами.

3 этап – итоговая диагностика. Проводится заключительное психологическое обследование студентов для оценки эффективности проделанной работы.

4 этап – углубленное психокоррекционное воздействие. Проводится со студентами с низким уровнем мотивации обучения.

Тема 1 «Информирование»

Цель: предоставление вьетнамским студентам необходимой информации о РУДН, знакомство с его сайтом (<https://handbook.rudn.ru/>), на котором учащиеся могут ознакомиться со всей необходимой информацией: медицинское обслуживание, студенческое самоуправление, социальная карта студента, кодекс чести обучающегося, стипендиальное обеспечение, спорт, волонтерский центр, карта студенческого городка, творчество, профсоюз, общежитие.

Тема 2 «Различие вьетнамской и русской культур»

Цель: формирование понимания различий вьетнамской и русской культур для облегчения общения и проживания.

Направления деятельности: знакомство с русскими традициями и обычаями, национальными праздниками, понимание русских пословиц, поговорок, фразеологизмов.

Методы и технологии обучения: обсуждение особенностей русской культуры и ее различий с вьетнамской, посещение культурных центров, участие в организации праздников.

Обсуждение: Какие на ваш взгляд существуют различия между вьетнамской и русской культурой?

Полученные результаты: Формирование знаний и разнице между вьетнамской и русской культурой.

1. Конфессиональные отношения: Русская и вьетнамская конфессии

имеют различия в своих убеждениях, обрядах, традициях и общественных нормах. Русская конфессия, в основном, является православной христианской верой, в то время как вьетнамская конфессия включает в себя различные религиозные верования, такие как буддизм, даосизм, конфуцианство и католицизм. В русской конфессии главным богослужением является месса, а вьетнамская конфессия имеет много различных обрядов, включая поклонение предкам, ритуалы чаепития и целебные практики. В русской конфессии стремятся к духовному совершенству через молитву и пост, тогда как во вьетнамской конфессии акцент делается на карме, добрых делах и почитании предков. Русская конфессия имеет более строгие традиции и обычаи, такие как гендерные роли и правила поведения, в то время как вьетнамская конфессия часто следует более гибким и толерантным нормам.

2. Коллективизм и индивидуализм. Русский индивидуализм и вьетнамский коллективизм – две культурные концепции, которые отражают различия в подходе к обществу, общению и отношению к другим людям. Русский индивидуализм характеризуется приоритетом личных интересов. Люди в русской культуре стремятся к индивидуальному успеху, независимости и самореализации. Важными ценностями для русского являются личная свобода, самоопределение, самостоятельность, приватность и индивидуальная ответственность. Вьетнамский коллективизм, наоборот, отражает укоренившуюся в культуре тенденцию к сосредоточению на группе, семье или обществе. Вьетнамцы придают большое значение семейным связям, общественному мнению и соблюдению социальных норм. Важными ценностями выступают гармония в отношениях, взаимная поддержка, социальная солидарность и коллективная ответственность.

3. Личное пространство. В русской культуре личное пространство имеет большое значение, и люди обычно стремятся к индивидуальной независимости и свободе от посторонних вмешательств. Они предпочитают иметь свою личную зону, в которой чувствуют себя комфортно и безопасно. Во вьетнамской культуре, напротив, уделяется большое внимание

коллективу и групповой солидарности. Личное пространство может быть менее выражено, поскольку люди привыкли жить и работать в тесном социальном окружении.

4. Физический контакт. В русской культуре широко распространены объятия, рукопожатия, поцелуи в качестве приветствия или знакомства, во вьетнамской культуре такие физические контакты предназначены для близких и для семьи.

5. Стил ь общения. Русской культуре свойственен прямой стил ь общения, вьетнамская культура имеет тенденцию передавать сообщения скрыто, а не явно.

6. Социальный статус. В русской культуре во взаимоотношениях присутствует меньше строгости, уважение ценится, но в большей степени основывается на индивидуальных заслугах. Вьетнамская же культура большое значение придает уважению к старшим, социальный статус также влияет на взаимодействие.

7. Концепция времени. В русской культуре принято четкое соблюдение графика и расписания, высоко ценится пунктуальность, время считается ограниченным ресурсом, вьетнамская же культура имеет плавное временное восприятие с акцентом на гибкость.

8. Особенности питания. Русская и вьетнамская кухня сильно различаются по составу блюд, способам приготовления и предпочтениями в еде. Русская кухня характеризуется богатством супов, мясных блюд, пирогов, картофеля. Традиционные русские блюда включают в себя борщ, пельмени, котлеты. Русские любят пить чай и квас. Вьетнамская кухня более легкая с большим количеством свежих овощей, зелени и морепродуктов. Основу кухни составляют рис, лапша, фасоль и соевые бобы, различные фруктовые соки.

Тема 3 «Русский язык»

Цель: улучшить знания и навыки русского языка, преодолеть языковой барьер.

Направление деятельности: дополнительные занятия по русскому языку.

Мероприятия:

- общение с носителями русского языка;
- ролевые игры на различные ситуации общения;
- разговорные встречи;
- просмотр фрагментов фильмов и их обсуждение;
- учебные поездки (экскурсии, выставки, культурные мероприятия).