**Психологические ориентиры образования личности в мире неопределенности**

**А.С. Обухов, кандидат психологических наук, доцент;**

**Институт образования Национального исследовательского университета – Высшая школа экономики,**

**г. Москва, Россия**

**Summary.** The world is changing rapidly. The novelty, variability, uncertainty of the future – have become the norm of life. Internal motivation, initiative, self-regulation become important vital qualities. The development of not only cognition, but also meta-knowledge becomes the norm of educational practice. It is important that education in this situation develops subjectivity and the ability to preadaptation. At the same time, it is important that the practice of education develops on the basis of psychological research. A review of existing studies is given and planned experimental studies in this direction are described.

**Keywords:** preadaptation, uncertainty, internal motivation, cognitive independence, learning to learn, initiative, cognition, metapoznanie, self-control, research behavior.

**Аннотация.** Мир быстро изменяется. Новизна, изменчивость, неопределенность будущего – стали нормой жизни. Внутренняя мотивация, инициативность, саморегуляция становятся важными жизненными качествами. Развитие не только познания, но и мета-познаний становится нормой образовательной практики. Важно, чтобы образование в этой ситуации развивало субъективность и способность к преадаптации. В то же время важно, чтобы практика образования развивалась на основе психологических исследований. Дается обзор существующих исследований и описаны запланированные экспериментальные исследования в этом направлении.

**Ключевые слова:** преадаптация, неопределенность, внутренняя мотивация, познавательная активность, учить учиться, инициатива, познание, метапознание, саморегуляция, исследование поведения.

В ситуации повышения многообразия жизненных траекторий развития, вариативности социокультурных условий жизни и деятельности, повышения ценности индивидуализации и персонализации образовательных траекторий, усиления запроса на развитие осознанной и активной жизненной позиции человека в ситуации высокой неопределенности и изменчивости – требуется фокусировка исследований на том, какие психологические механизмы и процессы, внешние и внутренние ресурсы обеспечивают развитие преадаптивных способностей (готовности к изменениям) и эффективных стратегий жизнедеятельности человека в ситуации множественных выборов и неопределенности.

Фундаментальным основанием, актуальным для современной психологии и образования, выступают идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [7] о социальной и культурной обусловленности развития человека и его высших психических функций и субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, определяющий, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [13, с. 438].

В современной психологии активно развиваются теории и проводятся многочисленные эмпирические исследования, раскрывающие поведенческие проявления и стратегии жизнедеятельности человека в ситуации изменяющегося мира и условий жизни, множественности альтернатив. Обоснована идея значимости развития способности к преадаптации при ценности вариативности образования (А.Г. Асмолов [1, 2, 3]). Одним из центральных направлений в мировых исследованиях стал вопрос о психологии принятия решения в ситуации неопределенности (Д. Канеман [8]), мотивации действия в контексте жизненных устремлений (Р. Райн и Э. Дечи [30]), устойчивости целенаправленности поведения (Ж. Нюттен [10]), взаимосвязи познавательных и регуляторных процессов (Дж. Брунер [5]), взаимосвязи познания и реальности (У. Найссер [9]).

Важным вопросом становится детализация данных исследований в привязке к онтогенезу, к развитию человека в контексте образования – с целью поиска психологически обоснованных оптимальных средств индивидуализации и персонализации образовательных практик, развивающих способности к эффективным стратегиям деятельности в ситуации неопределенности, новизны, вариативности. Изменяющиеся условия современного мира требуют научных обоснований новых форм построения образования, на основе осознанного выбора и построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающимися в ситуации повышающейся неопределённости. Это требует поиска и построения новых образовательных технологий, учитывающие индивидуальные психологические особенности, возможности и устремления, выводящие обучающиеся на целенаправленную и продуктивную деятельность по собственной познавательной инициативе.

В контексте смещения акцентов в современном образовании с того «как учить?» на «учить учиться», а также на саморегулируемое (самостоятельное) обучение, естественно, на первый план выходят вопросы внутренней мотивации, саморегуляции и настойчивости при достижении учебных целей. И если традиционная практика обучения чаще всего использовала инструменты внешней мотивации (отметки, наказания, поощрения и др.), то умение учиться подразумевает наличие скорее внутренней мотивации у самого учащегося.

Формы мотивации, вызванные внутренними стимулами, часто называются интересами, любопытством или внутренней мотивацией [24]. Начиная с 1980-х годов, благодаря исследования Ричарда Райна и Эдварда Дечи [30], изменились взгляды на роль вознаграждения в мотивации. Экспериментально Э. Дечи было показано (еще в 1971 году), что мотивация в ситуации наличия внешнего вознаграждения снижается. С этого начались активные исследования в рамках теории самоопределения мотивации. Внутренняя мотивации ими определяется как «врождённая характеристика человека, основанная на применении своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [30, p. 43]. Ими было выявлено, что высокая внутренняя мотивация связана с такими свойствами личности как автономия (связана с инициативностью, стремлением быть автором собственных действий, самостоятельным контролем и регуляцией своего поведения), компетентность (желание достичь внешних и внутренних результатов в деятельности, стремление быть эффективным) и социальная взаимосвязь (стремление к устойчивым социальным отношениям, опирающихся на чувства привязанности и принадлежности). Они отмечают, что контролируемая мотивация (ожидание поощрения, вознаграждения, оценки) может подорвать внутреннюю мотивацию человека, снизить личностную значимость деятельности [31]. Для поддержания внутренней мотивации особое значение имеет потребность в самодетерминации – переживание собственных действий как самостоятельно выбранных и совершённых. Компетентность и социальная взаимосвязь имеют значение для поддержки внутренней мотивации во взаимосвязи с самодетерминацией, но не являются определяющими. При этом усиление внешнего контроля снижает внутренний контроль и, вследствие, снижает внутреннюю мотивацию. Внутреннюю мотивацию также повышает позитивная обратная связь, а переживание неуспеха – снижает ее.

Данные положения неоднократно эмпирически подтверждались в том числе в контексте образования с различными вариациями. Так, ученики проявляют более низкий интерес~~е~~ к обучению и меньшую настойчивость в ситуации свободного выбора, когда учащимся за результат их деятельности предлагается внешнее вознаграждение. При этом, когда учащиеся сами становились в позицию проявления учебной инициативы и регуляции ее реализации со сверстниками – у них повышалась внутренняя мотивация и настойчивость [62].

В современной психологии образования внутренняя мотивация рассматривается неразрывно с феноменом социального заражения, социальным контекстом [48]. А также метамотивации [45] (один из частотных терминов в психологии образования) – способности понимать и регулировать собственную мотивацию человеком, по сути – саморегуляция в деятельности. Обсуждается также самоопределение как значимый фактор, определяющий характер мотивации с учетом жизненного контекста [42].

Активно обсуждается взаимосвязь мотивационного компонента в учебной деятельности с эмоциональным (в том числе со скукой при обучении). Обсуждается, что обучение метакогнитивным навыкам помогает снизить негативные эмоциональные эффекты и повысить успешность в обучении с учетом социального контекста [40, 51].

В качестве значимого фактора успешности в обучении исследователи стали выделять уверенность в себе (можно провести аналогию с понятием устойчивой внутренней позиции), что придает успешности в том числе в предметном обучении [38].

Отмечается, что в мотивационных компонентах саморегулируемого обучения существенна роль социальных ожиданий, определяющих использование тех или иных стратегий саморегуляции – какие рефлексивные вопросы принято (или не принято) задавать в отношении личностных смыслов собственной деятельности и конкретных действий [58]. Убеждения, вера в свои возможности и способности во многом определяют когнитивные процессы, связанные с мотивационными и эмоциональными компонентами. Их рассматривают как ключевые элементы стимулирования процессов саморегуляции [20], значимые во всех этапах саморегулируемой мотивации [71]. Ряд автором отмечает, что ожидания академической самоэффективности влияют на мотивацию посредством процесса саморегуляции, включая постановку целей, самоконтроль, самооценку и выбор стратегий [75, 76]. Вера в себя, свою самоэффективность являются основными факторами в регулировании мотивации [66]. «Когда у ученика есть положительные ожидания относительно его эффективности в достижении успеваемости в школе, он стремится браться за решение трудных задач, учитывать неотъемлемый интерес к деятельности, устанавливать сложные цели и преследовать их» [57]. Убеждения в своей самоэффективности влияют на уровень производительности, который достигается решающим образом [56]. Выявлено, что уверенность учеников в своей компетенции в области саморегуляции положительно коррелирует с академической самооценкой и оценкой со стороны школы, а также имеет отрицательную корреляцию с академической тревожностью и избеганием задачи [56].

Мотивацию учеников во многом определяют интерес и познавательная активность [34]. Восприятие школьных заданий как полезных и/или важных для себя, направляет процессы планирования при саморегуляции относительно достижения промежуточных целей, ведущих к сознаваемым более отдаленным целям. Эти процессы стимулируют обучение и повышают самооценку его результатов [52]. Считается, что мотивация изменяется в зависимости от поставленной цели, которую мы хотим достичь, ее значимости для человека и его ожиданий в достижении [34, 67].

В практике образования результаты этих исследований стали использоваться для разработки различных технологий, которые стали частью учебного процесса, с помощью которых каждый ученик самоопределяется в целях и задачах собственного обучения, планирует и выстраивает свой индивидуальный маршрут, способы продвижения по нему. Естественно, с учетом социального контекста и рамочных требований системы образования. Однако, отмечается, что это процесс не простой, и есть ряд сдерживающих социальных факторов, в том числе связей личных целей ученика и задач школы [25].

Цели, направляющие к учебным достижениям учеников, стали разделять на два основных типа: цели мастерства и цели выполнения работы. Каждая из этих целей связана с определенной характеристикой производительности [33] и различными мотивами – приближающими или избегающим решение учебной задачи [41]. Цели мастерства связаны с ориентацией на процесс решения задачи, развитием того или иного навыка. При доминировании данной цели, человек более мотивирован на повышение своей компетентности в решении новых задач [32]. Выявлено, что учащиеся, которые преследуют цели мастерства, стремятся: 1) искать больше проблем; 2) чаще используют стратегии обучения саморегуляции (включая метакогнитивные стратегии); 3) выражают более позитивное отношение к школе; 4) имеют более высокий уровень самоэффективности и 5) демонстрируют большую настойчивость в выполнении сложных задач по сравнению с учащимися, у которых есть цели в области производительности [16, 35, 49, 50, 58, 70, 72].

Мотивацию и метапознание рассматриваются как основные компоненты саморегулируемого обучения [28, 29, 60, 74]. Изучение метапознания во многом было связано с когнитивным развитием, памятью, обработку информации и стратегии обучения [26]. При всем разнообразии подходов, метапознание рассматривается с двух теоретических позиций: как регулирование познания и как познание познания [26, 37, 60, 65].

При подходе к пониманию метопознания как регулированию познания изучаются усилия учащихся по контролю или корректировке когнитивных процессов в ответ на изменение задач или условий задачи [18, 27]. К таким действиям обычно относят: планирование способов выполнения задачи, выбор когнитивных стратегий, отслеживание эффективности выбранных стратегий и их изменения при выявлении проблем [23]. Исследования в этом направлении выявили, что, как правило, учащиеся, которые более эффективно регулируют использование своей когнитивной стратегии, демонстрируют более высокие достижения [18, 28, 29, 61, 65].

Мотивация в большинстве исследований рассматривается как ключевая детерминанта обучения и достижения учащимися академических успехов [44, 59]. Мотивация рассматривается как важный компонент саморегулируемого обучения [58, 68, 73]. Обсуждается как замотивировать ученика осваивать академическую программу, как сделать так, чтобы ученик увидел в ней собственный цели и задачи [71].

Метамотивационную веру относят к убеждениям и пониманию того, как работает наша мотивация [51, 53, 64]. Исследования метапознания [47, 54] и исследования метамотивации выявили, что люди склонны недооценивать свою способность генерировать собственные внутренние вознаграждения, когда сталкиваются со скучными задачами. Этой надостаточность метамотивационной веры могут объяснять, почему многие полагаются скорее на внешние награды, чтобы мотивировать других людей [55].

Генерирование собственных вознаграждений (способов метамотивации) может быть много, в том числе через создание себе сложностей и получение радости от преодоления их [48], но чаще обсуждаются способы через наблюдательные эффекты –«мотивационное заражение» [19].

При этом большинство исследований мотивации и метапознания проводились в ситуации заданного набора задач, задач закрытого типа. В этом контексте не обсуждается познавательная инициатива, чувствительность к новизне, способность выявлять проблемы и ставить вопросы для дальнейшего целенаправленного познания и др. То есть феномены мотивации и метапознания в меньше степени изучались в условиях самоорганизации собственной познавательной деятельности, в ситуации неопределённости, в открытой познавательной ситуации.

Понятие «преадаптация», введенное А.Г. Асмоловым в психологию [1, 2, 3], пока мало используется в этой области знания. В основном это понятие применяется в эволюционной антропологии и смежных науках («предварительная адаптация») [63]. «Предварительная адаптация относится к возможности характеристики для принятия новой биологической функции без эволюционной модификации» [17, p. 103]. Понятие «преадаптация» начинается применяться в русле эволюционной биологии Ч. Дарвиным, но зачастую он заменяется понятием «exaptation» [43]. В этом контексте современное комплексное познание, сложившееся в социальной истории человечества (письменный язык, метакогнитивные исполнительные функции и др.) рассматриваются как дальнейшая эволюция основных способностей человека в его эволюции.

В отношении проблемы поведения в ситуации неопределенности основной вектор исследований ведется с середины ХХ века в аспекте толерантности/интолерантности к неопределенности [39] и в основном в контексте клинической психологии в связке с понятиями тревожности, стрессоустойчивости, беспокойства, депрессии, эмоциональных расстройств и др.

Исследовательское поведение изучается как поведение, направленное на поиск информации [36], также как поведение, направленное на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью [4, 15, 21]. Подробный анализ дан в работах А.Н. Поддьякова [11]. Исследовательское поведение и любознательность в сейчас активно изучается в России (А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, А.С. Обухов и др.).

Таким образом, фактически мейнстрим современных исследований в психологии образования пришел к методологии Л.С. Выготского о роли социальной ситуации развития в становлении личности и ситуации развития в зоне ближайшего развития [6]. А также идеям значения рефлексивной внутренней позиции в развитие человека как субъекта, взаимной детерминации сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна [12, 14]. В этой ситуации видится значимым с опорой на отечественные традиции исследований в области психологии с учетом мировых тенденций продолжить линию экспериментальных и эмпирических исследований познавательной инициативы, внутренней мотивации, целенаправленного поведения и настойчивости в ситуациях, требующих преадаптивных способностей (новизны, выбора, неопределенности) для решения актуальных задач трансформации образования в изменяющемся мире.

В настоящее время нами разработана программа изучения возрастные и социокультурные особенности проявления у детей и подростков познавательной инициативы, внутренней мотивации, целенаправленного поведения и настойчивости в ситуациях, требующих преадаптивных способностей (новизны, выбора, неопределенности) в контексте образования.

Большая часть исследований познавательной инициативы, внутренней мотивации, целенаправленного поведения и настойчивости в контексте образования изучалась в контексте заданной учебной ситуации. Нами предлагается сделать фокус на *исследование данных феноменов в ситуации риска выбора, новизны, неопределенности, свободы инициативного действия*. Первоначальны планируется фокусировка на следующих вопросах:

Как проявляется инициатива, осуществляется выбор стратегии поведения и развивается целенаправленность поведения в ситуациях, требующих преадаптивных способностей (новизны, неопределенности, поливариативности решений проблемной ситуации, реальности выбора, реализации познавательной деятельности по собственной инициативе)?

Какие факторы содействуют, а какие противодействуют развитию любознательности, исследовательской инициативы, поисковой активности в ситуации новизны и неопределенности?

Как взаимосвязаны реакция на новизну и чувствительность к новизне с проявлением настойчивости в познавательной активности?

Какие факторы социальных условий развития повышают способности к преадаптации, а какие снижают?

Какие переменные социального контекста повышают познавательный интерес, внутреннюю мотивацию, а какие снижают?

Как могут видимые проявления поведения человека в ситуации новизны, неопределенности, множественности выбора выявлять зону ближайшего развития человека при решении проблемных ситуаций?

Ключевой методологический ход исследования – развитие идей культурно-исторической психологии, заложенных Л.С. Выготским и его научной школой, в контексте современных тенденций развития психологии образования.

Предполагается общее движение от экспериментальных и эмпирических исследований возрастных и индивидуальных особенностей развития инициативного и целенаправленного поведения, мотивации и настойчивости в контексте разных видов деятельности и с учетом социокультурных условий – к выработке рекомендаций по построения и реализации практики образования, направленного на развитие самостоятельности в продуктивной деятельности и преадаптивных способностей.

На первом этапе предполагается серия экспериментальных исследований, которые будут проведены с учетом следующих переменных: пол, возраст (дошкольный, младший школьный, подростковой), локальная социальная ситуация развития (разные школы – с традиционным академическим обучением; с реализацией разных моделей исследовательского обучения), социокультурный контекст (разные страны – Россия, Греция, Иран, возможно включение и других стран). Учет этих переменных при организации эмпирической выборки может выявить значимые возрастные и социокультурные особенности развития способности к преадаптации.

Изначально предлагается следующая серия психологических экспериментов и эмпирических исследований:

1 – выявление стратегий поведения в ситуации риска выбора между известным и неизвестным (метод экспериментальной ситуации с видеофиксацией поведенческих проявлений и последующими рефлексивными вопросами от экспериментатора);

2 – проявление познавательной активности в группе в неконкурентной и в конкурентной ситуациях (метод экспериментальной ситуации с группами с изменяющимися условиями поставленной задачи);

3 – выявление порогов чувствительности к новизне и различий в чувствительности к новизне и чувствительности к интересу другого (метод естественного эксперимента с видеофиксацией – привнесение нового элемента в среду и выявление различных характеристик познавательной активности, целенаправленной деятельности, настойчивости);

4 – выявление особенностей взаимосвязи познавательной инициативы, целенаправленности и настойчивости, внутренней мотивации и вовлеченности в исследовательскую деятельность учащихся, в зависимости от разных способов соучастия взрослого в связке с ее результативностью (исследование с использованием различных форм регистрации объективных и субъективных показателей в практике исследовательского обучения и STEAM-образовании, в том числе среди участников различных конкурсов и конференций исследовательских работ обучающихся).

**Библиографический список**

## Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. №40. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-> (дата обращения: 27.09.2018)

## Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Историко-эволюционный синтез: взаимная помощь как фактор эволюции // Вопросы психологи. 2013. N 6. С. 3–14.

## Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. По ту сторону принципа гомеостаза: Историко-эволюционный подход к развитию сложных систем // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 3–13.

1. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 54-56.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Издательство Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.
6. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. 232 с.
7. Нюттен Ж. Н. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
8. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006.240 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. М.: Педагогика, 1986.
13. Ames C. **Classrooms: Goals, structures, and student motivation** // Journal of Educational Psychology. 1992. N 84 (3). P. 261-271.
14. Ardila A. The Evolutionary Concept of “Preadaptation” Applied to Cognitive Neurosciences // Front Neurosci. 2016. № 10. Р. 103.
15. Baker L. Fostering metacognitive development // H. W. Reese (Ed.). Advances in child development and behavior. San Diego, CA: Academic, 1994. Vol. 25. P. 201–239.
16. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Educational Psychology Review. 1977. N 84*.* P. 191-215.
17. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action. Engelwood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1986.
18. Berlyne D. Structure and direction in thinking. New York, Wiley, 1965.
19. Boekaerts M. Motivation to learn*.* Brussel: IAE-IBE UNESCO, 2002.
20. Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. (Eds.). Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic, 2000.
21. Braver, T.S., Krug, M.K., Chiew, K.S., Kool, W., Clement, N.J., Adcock, A., Barch, D.M., Botvinick, M.M., Carver, C.S., Cols, R., Custers, R., Dickinson, A.R., Dweck, C.S., Fishbach, A., Gollwitzer, P.M., Hess, T.M., Isaacowitz, D.M., Mather, M., Murayama, K., Pessoa, L., Samanez-Larkin, G.R., & Somerville, L.H. Mechanisms of motivation-cognition interaction: Challenges and opportunities // Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience. 2014. N14*.* Р. 443-472.
22. Brickman S., Miller R.B. The impact of sociocultural knowledge on perceptions of the future and self-regulation. In D.M. McInerney and S. Van Etten (eds.) // Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning.Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2001.
23. Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A., Campione J. C. Learning, remembering, and understanding // J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.). Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development(4th ed.). New York: Wiley, 1983. P. 77–166.
24. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987. P. 65–116.
25. Butler D., Winne P. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // Review of Educational Research. 1995. N65. P. 245–281.
26. Cantor N., Norem J. Defensive pessimism and stress and coping // Social Cognition. 1989. N. 7. P. 92–112.

# Deci E.L, Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. NY: Plenum Press, 1984. 238 p.

1. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Т. 49. С. 182-185.
2. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Lillington, NC: Taylor & Francis, 2000.
3. Dweck C.S., Master A. Self-theories Motivate Self-Regulated Learning // D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 53-76.
4. Eccles J.S., Wigfield A. **Motivational beliefs, values, and goals** // Annual Review of Psychology. 2002. N 53. Р. 109-132.
5. Elliott E.S.,  Dweck C.S. **Goals: An approach to motivation and achievement** // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. N 54. P. 5-12.
6. Fein G.G. Child development. New Jersey, 1978.
7. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist, 1979. N 34. P. 906–911.
8. Francis R., Connolly P., Archer L., Hodgen J., Mazenod A., Pepper D., Sloan S., Travers M. Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self confidence and set level among Year 7 students // **International Journal of Educational Research**. 2017. № 86. Р. 96-108.
9. Frenkel-Brunswick E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable // The American Psychologist. 1948. № 3.
10. Fritea I., Fritea R. Can Motivational Regulation Counteract the Effects of Boredom on Academic Achievement? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. № 78. P. 135 – 139.
11. Fryer J.W., Elliot A.J. Self-regulation of achievement goal pursuit // D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 53-76.
12. Gordon L. Flett. The Psychology of Mattering. Understanding the Human Need to Be Significant. Academic Press, 2018. 360 p.

Gould S. J., Vrba E. S. Exaptation—a missing term in the science of form // Paleobiology. 1982. 8, 4–15.

1. Graham S., Weiner B. Theories and principles of motivation // D. Berliner & R. Calfee (Eds.). Handbook of Educational Psychology. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996. P. 63–84.
2. Hoffman B. Motivation for Learning and Performance. Academic Press, 2015. 426 p.
3. Kluwe R. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // D. R. Griffin (Ed.). Animal mind–human mind. New York: Springer Verlagg. 1982. P. 201–224.
4. Kornell N., Bjork R.A. Learning concepts and categories: Is spacing the “enemy of induction”? // Psychological Science. 2008. N19 (6). P. 585-592.

#### Marsden P. Memetics & Social Contagion: Two Sides of the Same Coin? // Journal of Memetics: Evolutionary Models of Information Transmission .1998. Vol 2.

1. Mattern R. **College Students’ Goal Orientations and Achievement //** International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2005. N17 (1). P. 27-32.
2. Middleton M., Midgley C. **Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory //** Journal of Educational Psychology. 1997. N 89. P. 710-718.
3. Miele D.B., Scholer A.A. The role of metamotivational monitoring in motivation regulation // Educational Psychologist. 2018. N 53(1). P.1-21.

Miller R.B., Debacker T., Greene B.A. Perceived Instrumentality and Academics: The Link to Task Valuing // Journal of Instructional Psychology*.* 1999. N 26.

1. Murayama K. Knowing your motivation: Metamotivation // Annual Review of Japanese Child Psychology (Special Issue on Motivation and Psychology)*.* 2014. P. 112–116.
2. Murayama K., Blake A., Kerr T., Castel A. D. When enough is not enough: Information overload and metacognitive decisions to stop studying information // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2016. N 42*(*6). P. 914-924.
3. Murayama K., Kitagami S., Tanaka A., Raw J. A. People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation // Motivation Science. 2016. N 2*.* P. 138-142.

Pajares F. Motivation role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning // D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Р. 53-76.

1. Paulino P., Lopes da Silva A. Knowing How to Learn and How to Teach Motivation: Contributions From Self-Regulation of Motivation to More a Effective Learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 29, 2011. P. 656-662.
2. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning // M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic, 2000. P. 452–502.
3. Pintrich P., Schunk D. Motivation in Education: Theory**research and applications (2nd Ed).** NJ: Merrill Prentice Hall, Upper Sadle River, 2002.
4. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing metacognition and self-regulated learning // G. Schraw & J. Impara (Eds.). Issues in the measurement of metacognition. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press, 2000. P. 43–97.
5. Pressley M., Borkowski J., Schneider W. Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge // R. Vasta (Ed.) // Annals of child development. Greenwich, CT: JAI. 1987.Vol. 4. P. 89–129.

Radel R., Sarrazin P., Legrain P., Wild C. Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes // Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, 2010, 102. Р. 577-587.

1. Ridley M. Evolution. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2004.
2. Scholer A.A., Miele D.B., Murayama K., Fujita K. New directions in self-regulation: The role of metamotivational beliefs // Current Directions in Psychological Science. 2018.
3. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review.1995. N *7*. P. 351–371.
4. Schunk D.H., Ertmer P.A. Self-Regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In Boeakaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation*.* San Diego, CA: Academic Press. 2000. Р. 631-650.
5. Wigfield A., Eccles J.S. **Expectancy-value theory of achievement motivation** // Contemporary Educational Psychology. 2000. N 25. P. 68-81.
6. Winne P. Self-regulated learning viewed from models of informa- tion processing // B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. P. 153–189.
7. Wolters С. **Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulation learning //** Education Psychologist. 2003. 38 (4). Р. 189-205.
8. Wolters C.A. **Advancing achievement goals theory: Using goal structures and goal orientations to predict students’ motivation, cognition, and achievement //** Journal of Educational Psychology. 204. N 96. P. 236-250.
9. Wolters C.A. Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning // Educational psychologist. 2003. N 38(4). P. 189–205.
10. Wolters C.A., Rosenthal H. **The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies //** International Journal of Educational Research. 2000. N 33 (7–8). P. 801-820.
11. Zimmerman B. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation.San Diego, CA: Academic, 2000. P. 13–39.
12. Zimmerman B. Dimensions of academic self-regulation, A conceptual framework for education // D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994. P. 2–21.
13. Zimmerman B., Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-effi- cacy and strategy use // Journal of Educational Psychology. 1990. N 82. P. 51–59.
14. Zimmerman B.J., Bandura A. **Impact of self-regulatory influences on writing course attainment** // American Educational Research Journal. 1994. N 31. P. 845-862.

**ЗАЯВКА** **на 26 октября 2018 года**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Фамилия Имя Отчество (на русском либо армянском - на яз. оригинала статьи) | Обухов Алексей Сергеевич |
| 2. Фамилия Имя (на англ.языке) | Obukhov Aleksey |
| 3. Ученая степень, ученое звание | Кандидат психологических наук, доцент |
| 4. Место работы, должность | НИУ ВШЭ, Институт образования, Центр исследований современного детства |
| 5. Направление работы конференции | Психологические проблемы развития личности в системе образования |
| 6. Название доклада | Психологические ориентиры образования личности в мире неопределенности |
| 7. Название доклада на англ.языке | The Psychological Guidelines of Personality Formation in the World of Uncertainty |
| 8. Форма участия (очная, заочная) | очная |
| 9. Необходимость размещения в гостинице (сроки размещения) | нет |
| 10. Е-mail | a.obukhov@redu.ru |
| 11. Телефон | +7-903-712-96-83 |
| 12. Приобретение печатной версии сборника | **Да**/ нет (нужное подчеркнуть) |