

# Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы

**Попова С.И.\***,

ФГБОУ ВО ЧГУ, Череповец, Россия,  
psvetlana2015@mail.ru

Проблема развития способности подростка к саморегуляции представляется как процесс поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний, адекватных выстраиваемой совместной деятельности. Обращается внимание на то, что поскольку проживание учащимися интенсивных эмоциональных состояний препятствует его личностному становлению, задача развития саморегуляции является особенно актуальной. Проверялось предположение о том, что развитие саморегуляции способствует овладению подростком способностями распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния, расширению спектра используемых им способов. Утверждается, что создание подростком оперативных образов объекта в конкретной ситуации оказывает опосредованное влияние на преобразование проживаемых им эмоциональных состояний. Выявленные психолого-педагогические условия реализовывались в социально-ролевых формах групповой деятельности, методах и средствах развития саморегуляции. На основе выделенных критериев оценивается эффективность развития способности подростка к саморегуляции, анализируются результаты опытно-экспериментальной работы. Делается вывод о том, что идеи, представленные в статье, могут быть использованы при формировании регулятивных универсальных учебных действий с позиций развития у школьника способности произвольно и осознанно регулировать эмоциональные состояния в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

**Ключевые слова:** способность школьника к саморегуляции, образовательный процесс, эмоциональные состояния, оперативный образ.

## Формулировка проблемы

Неуточненность социальной ситуации в мире, переоценка многих нравственных ориентиров вызывают постоянное напряжение человека. Длительное проживание школьни-

ком острых и интенсивных эмоциональных состояний опасно для него самого и окружающих [1; 3; 12].

Организация образовательного процесса теоретически предполагает создание и под-

## Для цитаты:

Попова С.И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 99—108. doi: 10.17759/pse.2017220609

\* Попова Светлана Игоревна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского сектора, Череповецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ЧГУ), Череповец, Россия. E-mail: psvetlana2015@mail.ru

держку эмоционального благополучия учащихся. В образовательном процессе школ реализуется программа воспитания и социализации, но в основном она предполагает проведение эпизодических воспитательных мероприятий. Педагог акцентирует внимание на правильности поведения и действий учащихся. Отсутствует акцент на учете динамики эмоциональных состояний школьника [11].

Высказывания подростка о школе можно сформулировать следующим образом: «Меня настоящего никто не видит». Не будучи «увиденным», учащийся и не получает необходимой своевременной поддержки, наблюдается процесс его отчуждения от школы («Мне хорошо на уроке..., когда меня там нет»). Все это в итоге способствует задержке его личностного развития и порождает неприятие молодого человека обществом [12].

Перед современной школой остро встала проблема необходимости выстраивания образовательного процесса на основе учета динамики эмоциональных состояний школьников и развития их способности к регуляции собственных эмоциональных состояний, которые предваряют процессы осмысления и действия.

Вопросы саморегуляции изучаются учеными в основном с позиций произвольности (В.А. Иванников, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.) [5; 6; 7]. При организации образовательного процесса педагогу важно учитывать произвольность проявлений учащегося.

Анализ исследований позволяет констатировать, что в основном преобладает изучение проблемы саморегуляции неблагоприятных состояний учащихся (Л.С. Акоюн, А.А. Данилков, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан и др.) [1; 4; 9; 13]. Вместе с тем современная социальная реальность, особенности возрастного развития подростка требуют развития его способности к саморегуляции благоприятных и неблагоприятных эмоциональных состояний с учетом спонтанной формы выражения отношений к миру, другим людям, самому себе. Как следствие, актуализируется потребность в организации образовательного процесса на основе учета динамики эмоциональных состояний подростка и опосредованного разви-

тия его способности к регуляции собственных эмоциональных состояний.

### **Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе**

Способность подростка к саморегуляции оказывает влияние на характер (выстраивание отношений с окружающим миром) и результат образовательного процесса (развитие ценностных ориентаций и повышение успеваемости учащегося). Эмоциональные состояния во многом определяют его отношения с окружающим миром и характеризуются также смысловой природой [8].

Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе реализуется как целенаправленный процесс поддержки благоприятных (оказывают влияние на успешность деятельности) и преобразования неблагоприятных (препятствуют достижению результата) эмоциональных состояний школьника в разных видах его урочной и внеурочной деятельности (на уроке, в ситуациях свободного общения, на занятиях в секции и т. д.). В итоге образовательный процесс реализуется как последовательный целостный процесс, в противовес фрагментарным, периодическим воздействиям.

Все вышеизложенное стало основанием для выделения одной из основных задач обсуждаемой темы и целью данной статьи — представить опыт опосредованного развития способности подростка произвольно и осознанно регулировать собственные эмоциональные состояния на основе конструирования им оперативных образов объекта в конкретной ситуации.

Традиционно педагогическое влияние реализуется в словесной форме (просьба, приказ, распоряжение и т. д.), обращение педагога к образу облегчает восприятие и понимание учащимися информации, способствует самостоятельному выстраиванию им собственных оперативных образов в конкретной ситуации.

В рамках данной работы значимыми являются следующие теории: регулирующей функции образа в деятельности человека (Д.А. Ошанин и др.) [10], смысловой саморе-

гуляции посредством образа (М.А. Холодная и др.) [15].

Оперативный образ объекта отражает смысл действия [2]. В исследовании образ рассматривается как механизм развития способности школьника к саморегуляции эмоциональных состояний. Под оперативным образом понимается специфический образ объекта, выявляемый в процессе выполнения учащимся действия в конкретной ситуации и предъявляемый педагогом в процессе организации совместной деятельности. В процессе развития способности подростка к саморегуляции оперативный образ выполняет ориентирующую и регулирующую функции.

Посредством обращения к системе оперативных образов школьника педагог выявляет его картину мира. Это становится возможным через распознавание, интерпретацию показателей эмоциональных состояний учащегося в контексте ситуации (вегетативные сдвиги, экспрессивные, поведенческие, направленность внимания и т. д.) и соотнесение их со значимым для подростка оперативным образом объекта в данной ситуации.

Выявляя образ объекта учащегося и соотнося его с динамикой проживаемых им эмоциональных состояний, педагог помогает подростку расширить спектр образов как картину мира.

Например, в процессе совместной деятельности школьники анализируют картины И.К. Айвазовского, отмечают, как художник стремился в мельчайших оттенках передать движения морской волны во время бури и полнотог шторма. Учащиеся обсуждают, что хотел И.К. Айвазовский сообщить зрителю? Может быть, изображение моря в различные времена года — это отображение состояния души человека? Или море — это время жизни как постоянное изменение?

Педагог через обращение к оперативным образам объекта, выделение его существенных и сущностных признаков демонстрирует возможное вариативное прочтение объектов окружающего мира. Он опосредованно помогает подростку осуществить образное «наведение».

Для поддержки или преобразования эмоциональных состояний школьника через об-

ращение к оперативным образам объектов постепенно осуществляется расширение и изменение картины мира подростка. При этом педагог учитывает, что ориентирует не образ, а модифицированная этим образом картина мира [14].

В процессе совместной деятельности осуществляется конструирование различных оперативных образов одного и того же объекта. С целью развития у подростка способности к саморегуляции посредством вариативного восприятия объектов окружающего мира педагог инициирует самостоятельный подбор учащимся оперативных образов.

Источниками смыслообразования являются базовые ценности (Человек, Жизнь, Человечество, Природа, Мое Я и т. д.) и инструментальные ценности культуры, которые предъявляет педагог, основываясь на динамике эмоциональных состояний школьника. В результате взрослый опосредованно оказывает влияние на развитие способности подростка к саморегуляции.

В ситуации переживания и проживания школьником благоприятных состояний (сосредоточенности, вдохновения, увлеченности и т. д.) педагог принимает воспринимаемый обучающимся образ объекта и при необходимости усиливает его значимость («Действительно, экзамен — это волнение, но это и возможность проверить собственные силы»).

Если подросток проживает неблагоприятные эмоциональные состояния (злость, агрессию, страх и т. д.), которые тормозят или препятствуют достижению результата, педагог помогает ему расширить спектр образов объекта и тем самым постепенно преобразовать проживаемое состояние, снизить эмоциональный накал («Экзамен позволяет проверить уровень усвоения материала, систематизировать полученные знания. Это переход к новому этапу нашей деятельности»).

### **Процедура проведения исследования**

Для выявления факторов, влияющих на эмоциональное благополучие учащихся, было проведено пилотное исследование на базе общеобразовательных школ г. Москвы, Московской (г. Ступино, г. Воскресенск) и Вологодской (г. Вологда, г. Череповец) обла-

стей. В исследовании участвовали школьники пятых, восьмых и десятых классов. Всего 796 человек. Анализ результатов показал, что с возрастом у учащихся снижается желание активно действовать в рамках учебной деятельности, фиксируется снижение интереса на уроке, возрастает эмоциональное неблагополучие (тревожность, скука, апатия, страх не справиться с заданием) [11].

Педагог учитывает, что в ситуациях переживания и проживания школьником неблагоприятных состояний процессы самостоятельного смыслообразования затруднены, а это приводит к фрустрации — агрессивным высказываниям, потере активности, негативной самооценке и т. д. В процессе инициирования педагогом смены оперативного образа объекта как значимого для учащегося изменяется и восприятие им картины мира.

На основе результатов пилотного исследования с целью развития у подростка способности к произвольной и осознанной саморегуляции эмоциональных состояний выстраивалась опытно-экспериментальная работа с учащимися пятых и седьмых классов г. Череповца Вологодской области.

В работе проверялось предположение о том, что развитие саморегуляции подростка в образовательном процессе способствует овладению им способностями распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния, а также расширению спектра используемых им способов, содействующих разрешению проблемы.

В ходе исследования были определены контрольная и экспериментальная школы. Предварительно в рамках курсов повышения квалификации педагога экспериментальной школы прошли обучение в объеме 72 ч по программе «Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника», которое включало в себя изучение теории, методики и технологии данной проблемы [11].

Обе школы выстраивали деятельность по программам воспитания и социализации, но в контрольной школе процесс воспитания ограничивался проведением мероприятий. В экспериментальной школе педагогами активно реализовывался процесс развития способности учащегося к саморегуляции эмоциональ-

ных состояний, который охватывал все виды урочной и внеурочной деятельности.

На основе теоретического анализа мы определили критерии оценки эффективности развития способности подростка к саморегуляции и подобрали соответствующие диагностические методики.

*Степень распознавания учащимся эмоциональных состояний другого человека* выявлялась с помощью методики А.Я. Чебыкина «Распознавание выражения эмоций и эмоциональных состояний» (первая серия).

*Самооценка эмоциональных состояний школьника* изучалась на основе методики А.О. Прохорова «Психические состояния школьников».

*Уровень адекватности контекстуальной интерпретации эмоциональных состояний* определялся по методике А.М. Щетининой «Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека».

*Выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний, содействующих разрешению проблемы*, выявлялся на основе методики С.И. Поповой «Способы саморегуляции эмоциональных состояний».

Для оценки эффективности проведенной работы были использованы данные повторной диагностики, самоотчеты учащихся.

Формирующая деятельность с подростками осуществлялась на основе учета особенностей социальной ситуации развития, динамики эмоциональных состояний подростка, целостного влияния на его эмоциональную, рациональную и практически-действенную сферы.

Коллективом педагогов-предметников, классных руководителей процесс развития саморегуляции подростка выстраивался в условиях естественно протекающих урочной и внеурочной деятельности. В рамках внеклассных занятий реализовывались курсы: «Я и мир вокруг» (для пятиклассников), «Философия жизни» (для семиклассников).

Результаты проведенного формирующего эксперимента показали, что наиболее эффективными в процессе развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний являются *социально-ролевые формы групповой деятельности*. Подросткам

предлагался сюжет, содержащий нравственное противоречие, которое требовало решения на уровне осмысления, выражения отношений к миру, выполнения действий и выстраивания собственного поведения. Реализация данных форм предполагала ценностный выбор, освоение школьниками практического опыта решения проблем жизни.

Подросток не только воспроизводил явления и события жизни в конкретной ситуации, но и проживал различные эмоциональные состояния с позиции роли, выстраивал соответствующие отношения, конструировал способы саморегуляции в сложных жизненных условиях. В результате он осваивал разные социальные роли как социально принимаемое и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение с соответствующими характеристиками, которые диктуются конкретными условиями (члена спортивной команды, родителя, начальника, подчиненного и т. д.). В процессе участия в социально-ролевых формах групповой деятельности подросток учится осмысливать собственные действия и действия других людей, выражать отношения с позиции этических норм. Постепенно развиваются способности учащегося к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе.

Процесс развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний осуществлялся посредством обращения к различным *методам активного социального обучения* (метод проблемных ситуаций, групповой тренинг, метод инцидента, деловые игры, метод тренировки чувствительности и др.), которые предполагают: осмысление и ценностную оценку объектов и явлений, проживание эмоциональных отношений, обретение практического опыта выражения отношений к объекту с позиции ценностей. Все формы и методы органично встраивались в урочную, досуговую и другие виды групповой деятельности, позволяя создавать смысловой контекст, конструировать и предъявлять оперативные образы объектов. В качестве *средств* использовались произведения литературы и искусства, научные открытия, традиции, символы, ритуалы, обращение к персоналиям и т. д.

## Обсуждение результатов исследования

Работа была выполнена на базе экспериментальной и контрольной школ г. Череповца Вологодской области в 2015/16 учебном году. В ней отражены результаты, полученные на 117 участниках исследования.

Анализ изученных данных в целом выявил одинаковый исходный уровень по основным показателям в контрольных и экспериментальных группах. Экспериментальную группу учащихся пятых классов составили 29 человек, контрольную группу — 30 учащихся. В экспериментальной группе семиклассников было 30 учащихся, в контрольной группе — 28 учащихся.

Значимость изменений основных показателей, полученных в конце учебного года в экспериментальных группах, представлена в табл.

В ходе развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний отмечены значимые изменения по всем показателям у пятиклассников и семиклассников экспериментальной группы. Более выражена динамика по показателю «распознавание эмоциональных состояний другого человека».

В контрольных группах изменения отмечаются, но статистической значимости они не имеют. У подростков обеих возрастных групп снизились результаты по показателю «самооценка эмоциональных состояний», у семиклассников также фиксируется снижение изменений по показателю «выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний».

На основе сопоставления экспрессивных и вегетативных показателей, анализа переживаний в контексте ситуации подростки овладели умениями распознавать и интерпретировать собственные эмоциональные состояния и состояния другого человека. Вместе с тем следует отметить, что им легче распознать и интерпретировать эмоциональные состояния другого, чем собственные состояния, особенно в сложных ситуациях.

Выбор подростками способов саморегуляции эмоциональных состояний характеризуется разнообразием по форме выражений и не ограничивается использованием защитных способов, бездействием, отвлечением и переключением внимания (в сравнении с

Таблица

**Значимость изменений показателей развития способности подростка к саморегуляции эмоциональных состояний**

Критерий	Показатель	$\phi^*$ (V класс)	$\phi^*$ (VII класс)
Степень распознавания эмоциональных состояний другого человека	Распознавание эмоциональных состояний другого человека	2,52**	3,55**
Самооценка эмоциональных состояний	Самооценка эмоциональных состояний	1,97*	1,69*
Уровень адекватности контекстуальной интерпретации эмоциональных состояний	Адекватность контекстуальной интерпретации	1,71*	2,11*
Выбор способов саморегуляции, содействующих разрешению проблемы	Выбор школьником способов саморегуляции эмоциональных состояний	2,00*	2,06*

*Примечание.* \* — обнаружены статистически достоверные различия на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\* — обнаружены статистически достоверные различия на уровне  $p \leq 0,01$ .

предварительным этапом исследования). Самооценка учащимся проживаемых им эмоциональных состояний и сопоставление их с содержанием деятельности способствуют расширению спектра используемых способов, содействующих разрешению проблемы.

В целом анализ результатов формирующего эксперимента показал, что для пятиклассников характерны: эмоциональная отзывчивость, активность и инициативность при выстраивании социальных контактов; стремление к исследованию собственного внутреннего мира; освоению новых форм поведения с ориентацией на эмоциональные состояния другого человека; интерес к конструированию способов саморегуляции эмоциональных состояний, ориентированных на разрешение проблемы; стремление к самостоятельному познавательному поиску при решении поставленных задач, к объяснению переживаний человека с позиции ценностей культуры, осмыслению окружающего мира и своего Я в этом мире.

В процессе организуемой деятельности семиклассники стремятся к выстраиванию конструктивных отношений с окружающим миром, интенсивному проживанию и осмыслению собственной жизни. Они обнаруживают связь собственных переживаний с действиями, стремятся выстраивать логику проявления своей субъектности, осмысливать перспективы собственной жизни. Для подростков характерны эмоциональная под-

вижность, изменчивость, критичность восприятия окружающей действительности. Семиклассники достаточно откровенны, вместе с тем проявляется некоторая неуверенность в собственных силах, переживание конфликтных тенденций во внутреннем плане, что отразилось в конструировании способов саморегуляции эмоциональных состояний в экспериментальной группе.

В целом повысилась и успеваемость подростков в экспериментальных группах. Например, 30 % семиклассников закончили учебный год на «хорошо» и «отлично» (по сравнению с обучением их в шестом классе — 20% учащихся).

Для выявления динамики самочувствия подростков по окончании проведенного формирующего эксперимента им было предложено составить самоотчеты в произвольной форме.

Приведем пример самоотчета семиклассника.

*Сергей В., 14 лет, на первом этапе исследования использовал в основном пассивно-защитные способы саморегуляции. «Сейчас стремлюсь больше слушать других, стараюсь прислушиваться к мнению сверстников и взрослых. Я стал меньше обвинять окружающих. Стараюсь спокойно анализировать ситуацию и только потом принимать решение, как поступить».*

Данные результаты были получены в ходе проведения опытно-экспериментальной деятельности на основе создания следующих

*психолого-педагогических условий*: использовались опосредованные методы и средства, способствующие эмоциональному проживанию учащимся ценностных отношений к миру; осуществлялось оперирование подростком образами объектов с целью осмысления им глубинных вопросов жизни; вариативно и гибко реализовывались формы, средства и методы развития саморегуляции; актуализировалось осознание подростком роли эмоционального состояния в разрешении жизненных ситуаций; деятельность учащегося выстраивалась в логике «от совместной к совместно-распределенной деятельности и далее к самостоятельной» в границах поля его эмоционального благополучия [12].

Развитие способности подростка к саморегуляции происходило на основе согласованной реализации учителями-предметниками и классными руководителями описанных выше психолого-педагогических условий в образовательном процессе с учетом спонтанной формы выражения школьником отношений к миру, другому человеку, самому себе.

### Выводы

Включение в образовательный процесс развития способности подростка к саморегуляции позволяет расширить пространство влияния, выстроить совместную деятельность педагога и учащихся на основе учета динамики эмоциональных состояний подростка. Обращение педагога к образу способствует самостоятельному выстраиванию подростком собственных оперативных образов в конкретной ситуации, что содействует развитию его саморегуляции.

### Литература

1. Акопян Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2011. 55 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование

Оценивая динамику выбора подростками способов саморегуляции эмоциональных состояний, мы констатировали развитие способности к саморегуляции не как свершившегося, а как динамичного процесса, в результате которого у учащихся отмечается расширение спектра используемых ими способов саморегуляции эмоциональных состояний.

Развитие способности подростка к саморегуляции на основе согласованной деятельности учителей-предметников и классных руководителей влияет на характер (выстраивание отношений с окружающим миром) и результат образовательного процесса (развитие ценностных ориентаций и повышение успеваемости подростков). Деятельность школьника выстраивается как деятельность активного субъекта собственной жизнедеятельности, в том числе и в ситуации проживания им неблагоприятных эмоциональных состояний. Образовательный процесс реализуется как последовательный целостный процесс в противовес фрагментарным, периодическим воздействиям.

В исследовании обосновано положение о том, что педагог конструирует влияние не во имя послушания, а во имя деятельного развития школьника.

Идеи развития способности подростков к саморегуляции могут быть использованы в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий в аспекте развития у школьника способности произвольно и осознанно регулировать эмоциональные состояния в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

- PSYEDU.ru. 2017.Т. 9. № 2. С. 70—83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207.
4. Данилков А.А. Ситуативная тревожность у детей: возникновение и генезис, диагностика и опыт преодоления. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. 270 с.
  5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
  6. Конопкин О.А. Психические механизмы регуляции деятельности. М: Ленанд, 2011. 265 с.
  7. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132—144.

8. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. 400 с.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 448 с.
10. Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / Под ред. В.И. Панова и Н.Л. Мориной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 7—27.
11. Попова С.И. Концепция педагогического регулирования эмоционального состояния школьника. Череповец: ЧГУ, 2013. 173 с.
12. Попова С.И. Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 484 с.
13. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
14. Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 5—13.
15. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

## Development of Self-Regulation in Adolescents in the Context of Educational Process

Popova S.I.\*,

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia,

psvetlana2015@mail.ru

The paper reviews the issue of self-regulation development in adolescents as the process of supporting favourable and transforming unfavourable emotional states appropriate to the performed joint activity. Experiencing intense emotions makes personal growth more difficult for the adolescent, and therefore the task of promoting self-regulation becomes extremely important. Our hypothesis was that the development of self-regulation contributes to the adolescent's ability to recognize and interpret emotional states and extends the range of practices available to him/her. Creating operative images of an object in concrete situations has a mediated effect on the transformation of the emotional states experienced by the adolescent. The revealed social psychological conditions were implemented through role-based forms of group activities, methods and means of self-regulation development. We evaluate the effectiveness of the development of self-regulation in adolescents based on certain criteria and analyse the outcomes of an experimental study. The ideas proposed in this paper can be used in the formation of regulative universal learning actions in adolescents at school to develop their ability to consciously regulate emotional states in the context of implementing the federal state education standards.

**Keywords:** self-regulation, ability, educational process, emotional states, operative image.

### References

1. Akopyan L.S. Psikhologiya emotsional'nykh sostoyanii i ikh regulyatsiya u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta (na materiale detskikh strakhov). Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [The psychology of emotional States and their regulation in children of primary school age (on the material of childhood fears). Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Samara, 2011. 55 p.
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshherjakov B., Zinchenko V. (eds.). Saint-Petersburg: Praym-EVROZNAK, 2003. 672 p.
3. Vlasova N.V. Osobnosti regulyatsii emocii v podrostkovom vozraste (na primere vospitannikov kadetskoi shkoly-internata) [Elektronnyi resurs] [Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 70—83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Danilov A.A. Situativnaya trevozhnost' u detei: vozniknovenie i genesis, diagnostika i opyt preodoleniya [Situational anxiety in children: the occurrence and Genesis, diagnosis and experience of overcoming]. Novosibirsk: Publ. NSPU, 2006. 270 p.
5. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 208 p.
6. Konopkin O.A. Psikhicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti [Mental mechanisms of regulation of activity]. Moscow: Lenand, 2011. 265 p.
7. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoi samoregulyatsii: differentsial'nyi podkhod [The development of the theory of conscious self-regulation: differential approach]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2011, no. 3, pp. 132—144.
8. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnoshenii [Psychology of relationships]. Bodalev A.A. (ed).

### For citation:

Popova S.I. Development of Self-Regulation in Adolescents in the Context of Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 99—108. doi: 10.17759/ pse.2017220609 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Popova Svetlana Igorevna, PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Research Department, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia. E-mail: psvetlana2015@mail.ru

- Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2011. 400 p.
9. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Moscow: Academy, 2005. 448 p.
10. Oshanin D.A. *Kontsepsiya operativnosti otrazheniya v inzhenernoi i obshchei psikhologii*. Kn.: D.A. Oshanin i sovremennaya psikhologiya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya D.A. Oshanina [The concept of efficiency of reflection in engineering and General psychology]. In Panov V.I. (eds.), *D.A. Oshanin and modern psychology: the 100th anniversary of the birth of D.A. Oshanin*. Moscow; Obninsk: IG-SOCIN, 2008, pp. 7—27.
11. Popova S.I. *Kontsepsiya pedagogicheskogo regulirovaniya emotsional'nogo sostoyaniya shkol'nika* [The concept of pedagogical regulation of the emotional state of the student]. Cherepovets: CSU, 2013. 173 p.
12. Popova S.I. *Pedagogicheskoe regulirovanie emotsional'nykh sostoyanii shkol'nika*. Diss. dokt. ped. nauk [Pedagogical regulation of the emotional States of the student. Dr. Sci. (Pedagogical) diss.]. Moscow, 2016. 484 p.
13. Prikhozhan A.M. *Psikhologiya trevozhnosti: doskol'nyi i shkol'nyi vozrast* [The psychology of anxiety: preschool and school age]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 192 p.
14. Smirnov S.D. *Prognosticheskaya napravlenost' obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti* [The prognostic orientation of the image of the world as the basis for dynamic control of uncertainty]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 2016. Vol. 37, no. 5, pp. 5—13.
15. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam* [The psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow: Publ. «Institute of psychology RAN», 2012. 288 p.