

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 1 / 2024, Vol. 12, Iss. 1 <https://mir-nauki.com/issue-1-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN124.pdf>

5.3.2. Психофизиология (психологические науки)

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Алексеева, П. С. Стратегии саморегуляции у учащихся старших классов / П. С. Алексеева, Д. А. Соколова, К. В. Ким // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 1. — URL:

<https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN124.pdf>

**For citation:**

Alekseeva P.S., Sokolova D.A., Kim K.V. Self-regulation strategies for high school students. *World of Science.*

*Pedagogy and psychology.* 2024; 12(1): 03PSMN124. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN124.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 159.9.072

**Алексеева Полина Степановна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, Россия

Старший преподаватель

E-mail: Alinova@inbox.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=683024](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=683024)

**Соколова Дайаана Афанасьевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, Россия

E-mail: Kskim@yandex.ru

**Ким Ксения Васильевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, Россия

Доцент

Кандидат психологических наук

E-mail: Kv.kim@s-vfu.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=243394](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=243394)

## Стратегии саморегуляции у учащихся старших классов

**Аннотация.** В статье представлены теоретическое и эмпирическое исследование стратегий саморегуляции, как основы эффективной познавательной активности учащихся старших классов.

В статье представлено эмпирическое исследование, целью которого было выявить особенности адаптивных и неадаптивных стратегий саморегуляции. В исследовании приняло участие 120 учащихся выпускных классов в возрасте 17–18 лет. Исследование проводилось при помощи методик: опросник регуляции эмоций (ERQ) (Дж. Гросс и О. Джон) в адаптации Панкратовой А.А., Корниенко Д.С., «Опросник когнитивных ошибок» (Иванова Е.С., Ратникова Е.М., Томилин Е.В.), «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» (С.Н. Норман, Н. Эндлер, Д.А. Джеймс, Дж. Паркер) в адаптации Крюковой Т.А.), «Когнитивная регуляция эмоций» CERQ (Н. Гарневски, В. Крайг) в адаптации Писаревой О.Л., Гриценко А.

Результаты проведённого эмпирического исследования показывают, что существуют различия между учащимися, предпочитающими адаптивные и негативные (неадаптивные) стратегии. Но нельзя сказать, что у школьников с адаптивной стратегией характерны только их позитивные характеристики, равно как и в группе детей с негативной саморегуляцией, в трудных или стрессовых ситуациях ученики в большинстве случаев избегают проблему, путем отвлечения с на другие, более позитивные, дела, или путем общения с друзьями.

**Ключевые слова:** стрессовые ситуации; саморегуляция; эмоциональная саморегуляция; когнитивная саморегуляция; адаптивные и неадаптивные стратегии; копинг-стратегии; когнитивная ошибка

## Введение

Бытует мнение, что жизнь современных школьников носит стрессовый характер. Это может быть обусловлено тем, что наблюдается упор на развитие познавательной активности и интеллекта у учащихся старших классов, как в научном, так и в реальном плане. Наиболее часто школьники сталкиваются со стрессовыми ситуациями во время выбора направления дальнейшего профессионального обучения, подготовки и прохождения выпускных итоговых экзаменов. Эмоциональное напряжение вызывает трудности в повседневной жизни: дефицит времени в выполнении школьных заданий, в реализации бытовых, досуговых планов, задач, их усугубление вследствие заболеваний в течение учебной четверти, что также может привести к нарушению режима дня (сна и бодрствования), конфликты в семье, вызванные параконкуренцией, относительно проблем отдыха и многое другое. Одной из проблем переживания повседневной жизни как трудной, стрессовой является стратегии регуляции, которые использует старшеклассник. С точки зрения Мазур Е.С (1983), осознание дает возможность произвольно менять смысловую направленность своей деятельности, изменять соотношение между мотивами, вводить дополнительные побудители поведения, т. е. в максимальной степени использовать свои возможности к саморегуляции.<sup>1</sup> Как отмечают Соколова Е.Т., Николаева В.В. (1995), на неосознаваемом уровне, личностно-смысловая регуляция осуществляется за счет функционирования различных психологических защитных механизмов и саморегуляцию можно рассматривать как целостную динамическую систему функционирования разных уровней и аспектов саморегуляции, как системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне [1].

Саморегуляция человека выполняет объединяющую функцию к действиям личности, его психическим состояниям и процессам, которые относятся к процессу выполнения деятельности. В психолого-педагогических исследованиях (Конопкин О.А., Круглова Н.Ф., Осницкий А.К.) отмечается, что результат учебной и дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся зависит от уровня развития осознанной саморегуляции, то есть сформированности навыков, которые помогают регулировать и управлять процессом реализации внешней и внутренней активности [2].

## 1. Проблема саморегуляции в психологической литературе

Регуляторный характер протекания психических процессов поставлена и раскрыта Сеченовым И.М., Павловым И.П., Бехтеревым В.Н., а также их последователями Лазурским А.Ф., Басовым М.Я., Мясищевым В.Н., Ананьевым Б.Г. Идеи произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов были развиты в работах Л.С. Выготского. Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, направленный на управление своим поведением. В.И. Селиванов включал регуляцию эмоций и психических состояний, создание психической устойчивости, обеспечивающей успешность деятельности. Психическая саморегуляция (Абульханова-Славская К.А., 1977) способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека [3].

<sup>1</sup> Мазур Е.С. Смысловая регуляция деятельности (на материале некоторых видов патологии): автореф. ... дисс. канд. псих. наук: 19.00.01 / Мазур, Елена Степановна. — М., 1983. — 17 с.

В работах Б.В. Зейгарник саморегуляция рассматривается как сознательный процесс управления поведением, которая имеет два уровня — операционально-технический и мотивационный. На операционально-техническом уровне совершается сознательная организация деятельности при помощи средств оптимизации. При помощи сознательного управления мотивационно-потребностной сферы организуется общая направленность деятельности на мотивационном уровне. Мотивационный уровень включает в себя две формы регуляции: волевая регуляция и саморегуляция, в основе которой лежит перестройка смысловой сферы и формирование новых смыслов. Вторая форма саморегуляции эффективна в критических ситуациях, когда достижение жизненно важных для личности целей невозможно в силу ряда обстоятельств [4].

В концепции осознанной психической саморегуляции деятельности, разработанной О.А. Конопкиным, говорится о сформированной системе саморегуляции, которая характеризуется умением строить и управлять своей деятельностной активностью. Она выражается в успешном овладении видами и формами деятельности, которые раскрываются во времени, в решении нестандартных задач, самостоятельности и настойчивости в достижении цели. Однако, спонтанное формирование осознанной саморегуляции не гарантирует успешность, надежность, продуктивность деятельности [2].

В исследованиях О.А. Прохорова были выявлены наиболее типичные способы саморегуляции психических состояний, которые эффективную профессиональную деятельность. В них входят: самовнушение, самоубеждение, настрой и сосредоточенность, общение, анализ ситуации и самоанализ, двигательная разрядка. Индивидуальная система регуляции на уровне состояний, которая обеспечивает успешность — не успешность профессиональной деятельности, состоит в следующем: «Данная система саморегуляции формируется под воздействием многих факторов, а именно: индивидуальный опыт человека, осознание им своих жизненных целей, мотивов, характера отношений с другими людьми, социальные стереотипы» [5].

В.И. Моросанова говорила о том, что «от того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессионального самоопределения» [6, с. 2]. Вею в рамках структурно-функционального подхода сформулирована гипотеза о том, что личностные особенности влияют на деятельность посредством сложившихся индивидуальных способов саморегуляции. Моросановой были изучены типичные индивидуальные способы саморегуляции, которые проявляются в различных ситуациях деятельности и иных видах психической активности, в результате характеризуют стиль саморегуляции. Она считает, что только индивидуальные особенности объясняют, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает и корректирует собственную деятельность [6; 7].

Одним из используемых в изучении стратегий саморегуляции является понятие копинга, как фактора психологического комфорта и психического благополучия личности. Копинг способствует контролю над ситуацией, ослабляя или смягчая ее негативное воздействие. Т.Л. Крюкова полагает, что копинг-поведение всецело есть функция сознания субъекта и является «целенаправленным социальным поведением, позволяющим субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией ... через осознанные стратегии действий» [8].

В психолого-педагогических исследованиях (Конопкин О.А., Круглова Н.Ф., Осницкий А.К.) отмечается, что результат учебной и дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся зависит от уровня развития осознанной саморегуляции, то есть сформированности навыков, которые помогают регулировать и управлять процессом реализации внешней и внутренней активности [2]. Эффективность учебной деятельности старшеклассника реализуется

на основе познавательной активности и опирается на сформированные саморегулирующие характеристики личности.

## 2. Методика исследования

В ходе эмпирического исследования нами были использованы следующие методики: опросник регуляции эмоций (ERQ) (Дж. Гросс и О. Джон) в адаптации Панкратовой А.А., Корниенко Д.С. [9], «Опросник когнитивных ошибок» (Иванова Е.С., Ратникова Е.М., Томилин Е.В.), «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» (С.Н. Норман, Н. Эндлер, Д.А. Джеймс, Дж. Паркер) в адаптации Крюковой Т.А.) [10], «Когнитивная регуляция эмоций» CERQ (Н. Гарневски, В. Крайг) в адаптации Писаревой О.Л., Гриценко А. [11].

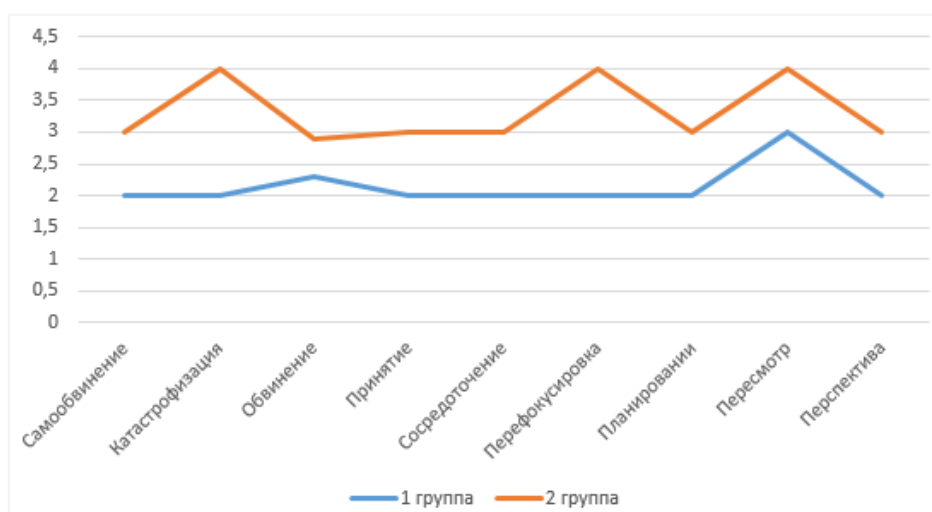
Статистическая обработка и оценка достоверности результатов проводилась с использованием программы SPSS 22.0 для персональных компьютеров и пакета прикладных программ Microsoft Office. Был применен кластерный анализ методом К-средних, для установления значимых различий между двумя независимыми выборками был применен критерий U Манна-Уитни.

В основе исследования легло предположение о том, что учащиеся выпускных классов, с адаптивными стратегиями саморегуляции отличаются от сверстников с неадаптивными стратегиями саморегуляции меньшей выраженностью когнитивных ошибок в ситуации взаимодействия, более высоким уровнем характеристик когнитивной и эмоциональной регуляции.

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов, в возрасте от 16 до 17,6 лет, общее количество составило 120 человек. Нами было выделено две группы, различающиеся по предпочтению стратегий эмоциональной регуляции и копинг-стратегий.

## 3. Результаты исследования и обсуждение

С помощью кластерного анализа разбили совокупность объектов на однородные группы по предпочтению стратегий эмоциональной регуляции и копинг-стратегий (кластеры). Группы значимо отличаются по уровню шкал когнитивной регуляции эмоции (рис. 1).



**Рисунок 1.** Сравнение шкал когнитивной регуляции между двумя группами

Группу 1 (кластер) характеризует пониженный уровень выраженности шкал когнитивной регуляции и средний уровень по шкале «позитивного пересмотра». Группа 2

показывает повышенный уровень по шкале «катастрофизация», что нами рассматривается как направленность на преувеличение событийных аспектов в жизни и его отрицательных последствий. Также повышенный уровень зафиксирован по шкале «перефокусировка на планировании» и «позитивная переоценка», которых можно отнести к адаптивным стратегиям регуляции. Им свойственно отвлечение на мысли о других более приятных событиях и ситуациях, то есть человек вместо того, чтобы сидеть и размышлять о пережитых неудачах, перефокусирует свое внимание на другие приятные вещи. Они начинают искать позитивное в произошедшем событии, чтобы вынести что-то полезное из случившейся ситуации и в дальнейшем приобрести новый опыт. По другим шкалам когнитивной регуляции эмоций наблюдается средний уровень.

Критерий U Манна-Уитни для двух независимых выборок показывает статистически значимое различие на уровне  $p < 0,05$  по шкалам «сосредоточение», «принятие», «перефокусировка на планировании», «помещение в перспективу», «катастрофизация», что свидетельствует о том, что вторая группа склонна к размышлению о негативном опыте, событиях или снова и снова вспоминает события, которые вызывают негативные эмоции.

Таблица 1

**Средние значения по показателю предпочтения копинг-стратегий в группах**

Стратегии	Избегание	Эмоции	Решение задачи	Избегание	Отвлечения	Социальные отвлечения
Адаптивная стратегия	46,7	36,7	9,42	46,7	21,14	15,8
Неадаптивная стратегия	50,9	44,6	14,6	50,9	24,2	17,5

Анализ средних значений, предпочитаемых копинг-стратегий отражен в таблице 1 и позволяет нам говорить о следующем:

1. Наиболее выраженным является копинг, ориентированный на избегание, подразумевающий «уход», отказ человека от активного изменения ситуации или своего состояния. В группе с адаптивной стратегией  $M_e = 46,7$ , в группе с преобладанием неадаптивной стратегии  $M_e = 50,9$ . Можно предположить, что их использование не оказывает влияния на связь между справедливостью взаимодействия и эмоциями участников, а подразумевает «уход», отказ человека от активного изменения ситуации или своего состояния. Старшеклассники, использующие эти стратегии, особо не нуждаются в информации об условиях взаимодействия, они отказываются от нее, не придают серьезного значения. В результате она не оказывает влияния на их состояние.

2. Ранжирование средних значений показывает также выраженность эмоционально-ориентированного копинга у учащихся выпускных классов. В группе с адаптивной стратегией это значение равно 36,7, в группе с неадаптивной стратегией равна 44,6, и говорит о существовании различий по этому показателю между группами на уровне достоверной значимости ( $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся выпускных классов с преобладанием неадаптивной стратегии регуляции более выражено стремление избегать трудных, проблемных ситуаций, отрицание наличия проблемы, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться. Мысли или действия, направленные на снижение напряжения, дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше.

3. Средние показатели по субшкале отвлечения в группе с адаптивной стратегией равен 21,14, а с неадаптивной — 24,2 (табл. 2). Эти показатели говорят о преобладании такой стратегии снижения стрессового воздействия как отвлечение, переключение от ситуации на другой вид деятельности. Могут быть использованы следующие приемы: социальные сети,

онлайн-магазины, поход в магазин без цели что-то купить, более длительный сон, вкусная еда, просмотр фильмов или просто телевизора и т. п.

4. Показатель по субшкале социального отвлечения в нашей выборке с адаптивной стратегией составляет 15,8, с неадаптивной стратегией — 17,5 (табл. 2). В ситуации стресса тяготеют к обществу, к общению с людьми, которые их поддерживают, стараются больше находиться в обществе. Данный ресурс снижает эмоциональное напряжение, поддерживает оптимальные межличностные отношения у испытуемых с окружающими людьми.

5. Менее востребованным оказался копинг, ориентированный на решение задачи, у группы с адаптивной стратегией составляет  $M_e = 9,42$ , с неадаптивной —  $M_e = 14,6$ . Фокусировка на задаче улучшает эффективность деятельности, но не снижает влияния негативных эмоций в ситуации стресса.

На таблице 2 отражены средние значения характеристик регуляции эмоций, таких как когнитивная переоценка и подавление экспрессии. Среднее значение у группы с адаптивной стратегией равно 32,5, а с неадаптивной — 25,6.

Таблица 2

**Распределение средних значений регуляции эмоций**

Стратегия	Когнитивная переоценка	Подавление экспрессии
Адаптивная стратегия	32,5	14,4
Неадаптивная стратегия	25,6	17,07

Высокий уровень стратегии когнитивной переоценки характеризуется направленностью на переосмысление эмоциогенной ситуации. Они чаще всего пытаются изменить отношение к сложившейся ситуации, смотрят проблему с разных сторон и могут определить для себя кое-какие позитивные аспекты в негативной ситуации.

Подавление экспрессии как регуляция эмоций понимается сдерживание внешних проявлений уже возникшего эмоционального ответа имеет следующие значения: в группе значение с адаптивной стратегией равно 14,4, с неадаптивной стратегией равно 17,07. Эти результаты говорят в пользу того, что старшеклассники с неадаптивной стратегией стараются не проявлять эмоции внешне, сдерживать их и скорее, переживать во внутреннем плане.

Наиболее выраженной когнитивной ошибкой является «долженствование», что указывает на то, что у старшеклассников с неадаптивной стратегией ( $M_e = 17,1$ ) наблюдается чрезмерное фокусирование на «я должен», стремление поступать или чувствовать определенным образом, без оценки реальных последствий такого поведения или альтернативных вариантов. С точки зрения Ивановой Е.С., это часто возникает из-за навязанных в прошлом стандартов поведения и схем мышления, выход за рамки жестких ожиданий и стандартов воспринимается как ошибка [12].

Уровень ошибок, основанных на «произвольных умозаключениях» в обеих группах, говорит о том, что для учащихся выпускных классов характерно принимать решения в отсутствии подтверждающих фактов или даже при наличии фактов, противоречащих заключению.

Различия на уровне статистической значимости между группами с адаптивной ( $M_e = 9,85$ ) и неадаптивной стратегией ( $M_e = 10,81$ ) наблюдается по шкале «дихотомичное мышление». Высокий уровень по этой шкале показывают ребята, предпочитающие неадаптивную стратегию, что говорит о склонности причислять себя или какое-либо событие к одному из двух полюсов, положительному или отрицательному.

### Заключение

Анализ результатов исследования показывает, что учащиеся выпускных классов с адаптивной стратегией имеют средний уровень по шкале регуляции эмоций «позитивный пересмотр», также повышенный уровень по шкале «перефокусировка на планировании». То есть, в стрессовых ситуациях ученики с адаптивной стратегией контролируют свои эмоции, пересматривают проблему с другой стороны и ищут решение к ней.

Школьники с неадаптивной стратегией саморегуляции склонны к преувеличению событий и его отрицательных последствий, которая отражена по шкале «катастрофизация». Также они склонны к избеганию от проблем и их решений, с помощью таких отвлечений, как занятие любимым делом, общение с друзьями, направляют свои мысли от возникших трудностей к чему-то другому.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в трудных или стрессовых ситуациях ученики в большинстве случаев избегают проблему, путем отвлечения с на другие, более позитивные, дела, или путем общения с друзьями. У более эмоциональных школьников направленность на преувеличение проблемных ситуаций, такие люди часто винят в случившемся других людей. Также надолго застревают в размышлениях о негативном опыте, что приводит к появлению тревожности, негативных мыслей.

Существуют различия между учащимися, предпочитающими адаптивные и негативные (неадаптивные) стратегии. Но нельзя сказать, что у школьников с адаптивной стратегией характерны только их позитивные характеристики, равно как и в группе детей с негативной саморегуляцией.

Мы согласны с утверждениями о том, что период подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ связан с высоким психоэмоциональным напряжением, повышенной тревожностью [13] и с тем, что в ситуации экзамена и процесса подготовки к нему являются стрессогенными для выпускников, поскольку учащиеся подвергаются давлению со стороны семьи и школы, а также осознают значимость влияния результата экзамена на свое дальнейшее обучение и карьеру [14].

Также длительный стресс, связанный с подготовкой к экзамену, негативно сказывается на здоровье учащихся, в том числе психическом поэтому необходимо вести работу по развитию адекватной саморегуляции у старшеклассников, что является психологической основой самостоятельности личности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. — М.: SvR Аргус, 1995.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. No 1. — С. 5–12.
3. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. — М., 1982. — С. 32–41.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986. 287 с.
5. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. — М.: ПЕР СЭ, 2005.

6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М.: Наука, 2001.
7. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей // Личность. Интеллект. Метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II Международной научно-практической конференции. Калуга. Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, 20–22 апреля 2017. — Калуга: изд. АКФ «Политоп», 2017. — С. 104–114.
8. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладания / Т. Л. Крюкова // Психология совладающего поведения: материалы Международной научнопрактической конференции / отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. — Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2007. — С. 41–44.
9. Панкратова А.А., Корниенко Д.С. Русскоязычная адаптация опросника ERQ (emotion regulation questionnaire) Дж. Гросса // Вопросы психологии. — 2017. — Т. 5.
10. Крюкова Т.А. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5–15.
11. Писарева О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций // Философия и социальные науки: Научный журнал. — 2011. — № 2. — С. 64–69.
12. Иванова Е.С. Обучение профайлингу в системе дополнительного образования: из опыта работы. Новая наука: опыт, традиции, инновации, 2016. № 2(65). С. 114–117.
13. Батыршина, А.Р. Динамика стресса учащихся в условиях подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ: постановка проблемы / А.Р. Батыршина, Т.М. Иванова // Гуманизация образования. — 2019. — № 6. — С. 125–137.
14. Михальская Д.С., Игнатович С.С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к единому государственному экзамену // Педагогика: история, перспективы. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressogennye-factory-vozdeystvuyuschie-na-vypusnikov-v-protssesse-podgotovki-k-edinomu-gosudarstvennomu-ekzameni> (дата обращения: 09.12.2023).

**Alekseeva Polina Stepanovna**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia  
E-mail: Alinova@inbox.ru  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=683024](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=683024)

**Sokolova Dajaana Afanas`evna**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia  
E-mail: Kskim@yandex.ru

**Kim Kseniya Vasil`evna**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia  
E-mail: Kv.kim@s-vfu.ru  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=243394](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=243394)

## Self-regulation strategies for high school students

**Abstract.** The article presents a theoretical and empirical study of self-regulation strategies as the basis for effective cognitive activity of high school students.

The article presents an empirical study aimed at identifying the features of adaptive and non-adaptive self-regulation strategies. The study involved 120 graduating students aged 17–18 years. The study was conducted using the following methods: questionnaire of emotion regulation (ERQ) (J. Gross and O. John) in adaptation by Pankratova A.A., Kornienko D.S., «Questionnaire of cognitive errors» (Ivanova E.S., Ratnikova E.M., Tomilin E.V.), «Coping behavior in stressful situations» (S.N. Norman, N. Endler, D.A. James, J. Parker) in the adaptation of Kryukova T.A.), «Cognitive regulation of emotions» CERQ (N. Garneviski, V. Kraig) in the adaptation of Pisareva O.L., Gritsenko A.

The results of the empirical study show that there are differences between students who prefer adaptive and negative (non-adaptive) strategies. But it cannot be said that schoolchildren with an adaptive strategy are characterized only by their positive characteristics, as well as in the group of children with negative self-regulation in difficult or stressful situations, students in most cases avoid the problem by distracting themselves with other, more positive things, or by communicating with friends. The article presents a theoretical and empirical study of self-regulation strategies as the basis for effective cognitive activity of high school students.

**Keywords:** stressful situations; self-regulation; emotional self-regulation; cognitive self-regulation; adaptive and non-adaptive strategies; coping strategies; cognitive error