



УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИЕЙ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

© *В.В. Доброва*

Самарский государственный технический университет
Российская Федерация, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Поступила в редакцию 25.04.2025

Окончательный вариант 24.05.2025

■ Для цитирования: Доброва В.В. Управление педагогической ситуацией: практические аспекты // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 89-100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.6>

Аннотация. Педагогическая ситуация рассматривается с позиций педагогического управления. Проведенное исследование имеет практическую ориентацию и направлено на систематизацию способов повышения эффективности управления педагогической ситуацией. Рассматриваются две основные стратегии педагогического менеджмента: предотвращение проблем до их возникновения и реагирование на них после их возникновения. Показано, что многие проблемы управления можно предотвратить, если обратить внимание на использование учебного пространства, установление правил поведения, правильное структурирование педагогических ситуаций и передачу информации, четкое изложение инструкций, а также донесение до учеников важности обучения и позитивного поведения.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическое управление, педагогическое взаимодействие, педагогические условия.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

PEDAGOGICAL SITUATION MANAGEMENT: PRACTICAL ASPECTS

© *V.V. Dobrova*

Samara State Technical University

244, Molodogvardeyskaya str., Samara, 443100, Russian Federation

Original article submitted 25.04.2025

Revision submitted 24.05.2025

■ For citation: Dobrova V.V. Pedagogical situation management: practical aspects. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(2):89–100. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.6>

Abstract. The paper considers the pedagogical situation from the point of view of pedagogical management. The conducted research has a practical orientation and is aimed at systematising the ways of improving the effectiveness of pedagogical situation management. Two main strategies of pedagogical management are considered: preventing problems before they occur and reacting to them after they occur. It is shown that many management problems can be prevented by paying attention to the use of teaching space, establishing rules of behaviour, proper structuring of pedagogical situations, increased attention to transmitted information, clear presentation of instructions, and conveying to students the importance of learning and positive behaviour.

Keywords: pedagogical situation, pedagogical management, pedagogical interaction, pedagogical conditions.

Conflict of interest. The author declares no conflict of interest.

Введение

Ежедневная педагогическая деятельность, по сути, носит управленческий характер. Системность образовательного процесса доказывает, что его эффективность зависит от правильности и своевременности управленческих решений педагога. Для педагога управление – это «планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему с целью ее максимально эффективного функционирования путем создания условий для перехода в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей» [1, с. 34].

Все педагоги во все времена, готовясь к занятиям и выстраивая будущую карьеру, мечтали об идеальном занятии, но до сих пор остается открытым вопрос, что именно является идеальной учебной средой и что надо делать, чтобы воплотить мечту в реальность. Поскольку «единицей учебного и воспитательного процессов является педагогическая ситуация, понимаемая как процесс педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности, в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы, кванта культуры, в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме» [2, с. 48; 3, с. 82], то представляется интересным и актуальным рассмотреть возможные идеи и способы эффективного управления педагогическими ситуациями.

Однако следует отметить, что ввиду зависимости педагогических ситуаций от таких факторов, как ее участники, задачи и педагогические условия, не все идеи и способы могут сработать в конкретных ситуациях. Часто стратегия, которая работает с одной группой учащихся в одно время, не работает с другой группой учащихся в других условиях, и т. д. Педагогам необходимо быть гибкими и иметь в своем распоряжении разнообразные педагогические инструменты, чтобы легко функционировать и соответствовать контексту и условиям, в которых они находятся.

Данное исследование имеет практическую ориентацию и направлено на систематизацию способов повышения эффективности управления педагогической ситуацией.

Обзор литературы

В теоретической литературе представлен довольно обширный материал, посвященный исследованию проблем управления в образовательном процессе.

По мнению В.А. Якунина, педагогические системы функционируют и развиваются не стихийно. Их эффективное функционирование и упорядоченность зависят от управления взаимодействием составных элементов образовательной системы. Это значит, что «всякое управление – это целенаправленная деятельность, которая характеризуется необходимостью перехода из одного качественного состояния в другое, более высокое» [4].

В зарубежной литературе эффективное управление описывается как создание позитивной учебной среды, поскольку этот термин привлекает внимание к совокупности видов деятельности, целей и ожиданий, а также к участникам образовательного процесса [5].

Процесс педагогического управления рассматривается с точки зрения составляющих его компонентов в работе Т.В. Левиной и В.А. Ивановой как состоящий из «постановки цели, информационного обеспечения (диагностирования

особенностей учащихся), формулировки задач в зависимости от цели и особенностей учащихся, проектирования, планирования деятельности по достижению цели (планирования содержания, методов, средств, форм), реализации проекта, контроля за ходом выполнения, корректировки и подведения итогов» [6]. В работе О.С. Анисимова [7] описывается 15 этапов конструирования и реализации педагогического управления, понимаемых как качественные уровни взаимодействия субъектов образовательного учреждения. Н.М. Яковлева и Н.О. Яковлева утверждают, что педагогическое управление строится «на основе деятельности педагога с учетом личностного субъект-субъектного взаимодействия с учащимся» [1, с. 36]. Поэтому управленческая деятельность педагога происходит на всех этапах образовательного процесса.

В настоящее время существует множество классификационных схем функционального состава управления, построенных на разных основаниях. В работах Ю.А. Конаржевского [8], В.А. Якунина [4] и других выделяются такие виды управленческой деятельности педагога, как постановка цели, планирование, организация, контроль, регулирование (или коррекция). Р.Х. Шакуров предлагает выделять целевые, социально-психологические и операционные функции [9]. По мнению В.П. Симонова, в деятельности педагога как менеджера учебно-воспитательного процесса можно выделить четыре функции: целевую (проектировочную), коммуникативную, организационную и результативную. «Педагогический менеджмент рассматривается как процесс, деятельность, динамическая система, которая находится в постоянном развитии, она не только управляется, но и самоуправляется, самосовершенствуется и саморазвивается под воздействиями и при участии менеджера-преподавателя» [10, с. 56].

В научной литературе и пособиях по педагогике можно встретить описание закономерностей в управлении педагогическим процессом. Сюда относятся «ступенчатый» характер педагогического процесса, зависимость эффективности педагогического воздействия от характера управленческих воздействий, зависимость продуктивности педагогического процесса от действия внутренних и внешних стимулов учебно-воспитательной деятельности. «Учет закономерностей обеспечивает стабильность и результативность осуществления педагогического управления образовательным процессом в любом учреждении и с любым контингентом обучаемых» [1, с. 44].

Проведенный анализ исследований, посвященных теме педагогического управления, показал, что это сложное и многоаспектное педагогическое явление, которое значительно влияет на образовательный процесс, его организацию и результат. Однако изучение управления педагогическими процессами требует дальнейшей детальной разработки с целью совершенствования содержания и технологий, а также в практическом аспекте.

Материалы и методы

Выбор методов исследования обусловлен спецификой проведенной работы. В исследовании использованы следующие методы: метод наблюдения; анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, в том числе комплексный анализ как метод обработки содержания научных текстов; контент-анализ; анализ прошлого и современного опыта образовательной деятельности педагогов.

Результаты исследования

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. «Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели» [6, с. 15].

Управление педагогической ситуацией – это поведение учителя, которое способствует обучению [11]. Очевидно, что управление имеет большое значение, поскольку это нечто большее, чем просто поддержание дисциплины, регулирование настроений в учебной группе, исправление ошибок и т. д. Управление педагогической ситуацией – это координация целого набора и последовательностей действий с целью более продуктивного и легкого достижения педагогических целей.

Управление учебной средой – это и главная обязанность, и постоянная забота всех педагогов, даже имеющих многолетний опыт работы [12]. Этому есть несколько причин.

Во-первых, в классе одновременно происходят различные процессы, даже если обучающиеся выполняют одно общее задание. Например, двадцать пять учеников работают над листом с математическими задачами. Но если посмотреть внимательно, то можно увидеть, что несколько человек застряли на определенной задаче (причем по разным причинам), еще несколько человек решили только первую задачу и тихонько болтают друг с другом (вместо того чтобы продолжать работу), другие закончили и размышляют, что делать дальше. В каждый момент времени каждому ученику нужно что-то свое – разная информация, разные подсказки, разные виды поощрения. Такое разнообразие увеличивается, если педагог намеренно поручает несколько видов деятельности разным группам или отдельным ученикам (например, если одни учащиеся выполняют задание по чтению, а другие – по математике).

Во-вторых, педагог не может предсказать все, что произойдет в педагогической ситуации. Хорошо спланированная педагогическая ситуация может провалиться или занять меньше времени, чем ожидалось, что-то может пойти не так (неожиданная пожарная тревога, неработающий компьютер, визит директора и другое), и педагогу придется импровизировать, чтобы решить поставленные педагогические задачи. С другой стороны, незапланированный момент может стать настолько удачным, что заставит педагога отказаться от прежних планов и следовать за ходом событий.

В-третьих, учащиеся формируют мнения и представления о том, что и как им надо учить, не всегда в соответствии с мнением учителя. Например, то, что задумал педагог как поощрение для застенчивого ученика, может показаться самому учащемуся принуждением. А энергичный, общительный одноклассник, наблюдающий за попытками мотивировать застенчивого ученика, может подумать, что учитель не замечает или игнорирует других учащихся. Разница в восприятии и мнениях может привести к неожиданностям и в ответах учеников, и в стиле их обучения.

Проблема успешного управления педагогической ситуацией, создания и поддержания позитивной учебной среды является достаточно серьезной. Представляется актуальным рассмотреть несколько практических путей повышения эффективности управления педагогической ситуацией, таких как

предотвращение возникновения проблем управления, повышение мотивации учащихся к обучению (эти способы включают в себя идеи по организации учебного пространства, установлению процедур и правил и т. д.), переориентация учащихся и т. д.

Предотвращение проблем управления путем сосредоточения внимания учащихся на обучении легче всего провести на подготовительном этапе, еще до начала педагогической ситуации. Так, например, учитель может заранее организовать учебное пространство таким образом, чтобы оно помогало ученикам максимально сосредоточиться на учебных задачах и сводило к минимуму возможность отвлекаться [13]. Еще до начала педагогической ситуации можно решить проблемы с работой компьютеров, расстановкой мебели, подготовкой и размещением наглядного материала и т. д.

Установление правил совместной работы подразумевает конкретные способы выполнения общих, повторяющихся задач или действий, а также нормы поведения. «Для осуществления того или иного процесса необходимо четко определиться с обязанностями и правами каждого субъекта деятельности, который должен нести ответственность за результаты своей работы и знать последствия ее невыполнения» [1, с. 37]: например, работа с опоздавшими учениками или привлечение внимания учителя во время спокойной работы (поднять руку и подождать). Правила совместной работы служат в основном практической цели – обеспечить непрерывное и эффективное выполнение действий и задач. Это важно, потому что действия многих учащихся в педагогической ситуации должны быть скоординированы в условиях ограниченного времени и пространства. К тому же установление правил направлено на то, чтобы побудить учеников ответственно относиться к учебе и проявлять уважение друг к другу. Такие правила могут быть различными, но большинство экспертов в области образования рекомендуют свести количество правил к минимуму, чтобы их было легче запомнить [14]. При этом они должны быть сформулированы в позитивных терминах («Делай А...») – стратегия, которая подчеркивает и разъясняет, что учащиеся должны делать, а чего избегать.

Лучший способ предотвращения проблем управления педагогической ситуацией – это поддержание темпа и структурирование активностей в ситуации. Эта цель зависит от четырех основных стратегий:

- 1) отбор содержания;
- 2) выбор заданий или видов деятельности соответствующего для учеников уровня сложности;
- 3) обеспечение понятной структуры и ясности в отношении того, что должны сделать учащиеся;
- 4) контролирование протекания ситуации и взаимодействия учащихся.

Каждая стратегия ставит перед педагогом особые задачи, но в то же время открывает возможности для помощи учащимся в обучении.

Отбор содержания образования обеспечивает его информационную основу. Максимальная полнота и предметная конкретность информации, ее оптимальная организация во времени создают условия эффективного функционирования не только отдельных компонентов, но и всей системы педагогического управления. Содержание образования рассматривают как «совокупность знаний о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой

деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности и ее объектам» [1, с. 36]. Тогда с точки зрения педагогического управления отбор содержания должен основываться на трансляции культуры.

Передаваемая обучающемуся информация должна транслировать ему необходимые знания, умения, навыки, формировать качества личности, прививать нормы поведения и т. д. Процесс передачи информации осуществляется при этом как при взаимодействии педагога и ученика, так и между учащимися. Управленческая роль педагога в таких взаимодействиях состоит прежде всего в мониторинге качества информации. Если передаваемая информация лежит в основе образовательного процесса, но при этом не является качественной, то процесс обучения становится неуправляемым. Поэтому используемая информация должна быть выверена с позиций ценностей и смыслов, семантически и стилистически обработана, оценена и дозирована с учетом способностей усвоения и взаимообмена между всеми участниками образовательного процесса.

Не только качество информации нуждается в постоянной проверке, но и ее количество. Выбор заданий соответствующего для учеников уровня сложности связан с тем, что ученики с наибольшей вероятностью будут вовлечены в процесс обучения, если задания имеют умеренную степень сложности, не являются слишком легкими и не слишком трудными, а значит, выглядят нескучными и понятными [15]. Однако найти правильный уровень сложности может быть непросто, если у педагога нет опыта преподавания или если ученики для него новые и их способности неизвестны. Независимо от степени знакомства члены любой учебной группы, скорее всего, обладают различными навыками и подготовленностью, что затрудняет задачу определения подходящего уровня сложности. Общая стратегия решения таких проблем заключается в том, что начинать следует с относительно простых и знакомых заданий. Затем постепенно вводить более сложный материал. Следование этой стратегии дает учителю возможность наблюдать и диагностировать потребности учеников в обучении, прежде чем корректировать содержание, а также дает ученикам возможность сориентироваться в ожиданиях учителя, стиле преподавания и теме занятия. На более поздних этапах учащиеся лучше справляются с более сложными заданиями [16]. Этот принцип помогает и при выполнении практических учебных заданий – таких, которые напоминают реальную деятельность, например научиться водить автомобиль или готовить еду, и которые представляют собой множество сложных задач одновременно. Но даже в этих случаях полезно сначала выделить самые простые подзадачи и сосредоточиться на них (таких как, например, «вставить ключ в замок зажигания»), и только потом переходить к более сложным задачам.

Последовательность выстраивания заданий – это лишь частичное решение проблемы поиска оптимального «уровня» сложности. Основная задача педагога состоит в том, чтобы индивидуализировать или полностью дифференцировать обучение: адаптировать его не только к классу как группе, но и к устойчивым различиям между членами учебной группы. Очевидно, что один из способов решения этой задачи – планировать различное содержание или виды деятельности для разных учеников или групп учеников. Пока одна группа работает над заданием А, другая группа работает над заданием Б; например, одна группа работает над относительно легкими математическими

задачами, а другая – над более трудными. Дифференциация обучения, безусловно, усложняет работу учителя, делая ее многозадачной.

Желание студентов получить ясное и подробное объяснение заданий особенно часто возникает при выполнении заданий, которые по своей природе являются открытыми, таких как сочинения, эссе, проекты или творческие работы. Например, простое указание «написать сочинение на тему» звучит довольно неопределенно. Если бы учитель дал задание ученикам, отметив, какие вопросы должны затрагиваться в сочинении или какие части содержаться, какой должна быть его длина или стиль [17], это облегчило и ускорило бы работу над заданием. Все учащиеся разные, кому-то нужна большая ясность: например, ученики с определенными трудностями в обучении часто добиваются лучших результатов и не отвлекаются от работы, если им были даны четкие и подробные инструкции к заданию [18]. Однако перед учителем стоит задача удовлетворить потребность учеников в ясности и четкости, при этом не делая слишком конкретных и подробных указаний, чтобы ученики могли думать самостоятельно и проявлять инициативу. В качестве примера можно привести случай, когда учитель дает «четкие» инструкции по написанию сочинения, не только сообщая, какие темы или вопросы нужно осветить, но и приводя список цитат, которые надо использовать. Такая конкретика снижает образовательную ценность задания. В идеале объяснение структуры задания должно быть достаточным, чтобы задать учащимся направление и стимулировать самостоятельный поиск.

Контролирование протекания ситуации и взаимодействия учащихся связано с процессом взаимодействия двух подсистем управления: коммуникации между учеником и предметами, при которой педагогическое управление сводится к использованию и развитию интеллектуального потенциала готового к принятию информации обучаемого, и коммуникации между людьми, при которой педагогическое управление состоит «в согласовании систем кодификации и декодификации участников коммуникационного педагогического взаимодействия» [1, с. 38]. При этом управленческие решения педагога предполагают оценку их воздействия на учащихся, проектирование трансформации в когнитивном мире и поступках обучаемых, отслеживание изменения во взаимоотношениях учащихся и т. д.

Педагогические ситуации часто полны отвлекающих факторов и «потерянного» времени. В такие моменты ученики начинают скучать, плохо себя вести и т. д. Для минимизации подобных проблем необходимы две стратегии, одну из которых реализовать проще, чем другую. Более простая стратегия заключается в том, чтобы учителю заранее подготовить материалы, – это должно свести к минимуму время, необходимое для их поиска. Более сложная стратегия заключается в том, чтобы научить учеников управлять своим поведением самостоятельно [19]. Например, если учащиеся слишком громко разговаривают во время случившейся паузы, то учитель может обсудить с ними, что является подходящим уровнем количества разговоров и как необходимо за этим следить. Смысл этой тактики состоит в том, чтобы привить ученикам ответственность за поведение и тем самым уменьшить необходимость контроля со стороны педагога. Разумеется, ни одна из этих идей не означает, что учитель должен полностью отказаться от наблюдения за поведением учеников.

Педагогу все равно придется замечать, когда кто-то говорит слишком громко, заканчивает выполнение задания слишком рано или продолжает его слишком долго, придется делать некоторые замечания, напоминать о правилах и тайминге, но количество этой работы уменьшится.

Управление педагогической ситуацией во многом заключается в обеспечении непрерывной работы учащихся или плавном протекании ситуации. Проблема состоит в том, что в реальности никогда не происходит только одно событие, даже если формально запланировано только одно мероприятие. Например, все должны присутствовать на обсуждении определенной темы; однако в каждый момент времени ученики будут действовать по-разному: одни могут слушать и вносить свои комментарии, другие – планировать, что они хотят сказать дальше, и игнорировать выступающих ораторов; третьи – размышлять о том, что сказал предыдущий ученик, а четвертые – думать о не связанных с ситуацией вещах. Все становится еще сложнее, если учитель намеренно планирует несколько видов деятельности: в этом случае некоторые ученики могут взаимодействовать, например, с учителем, в то время как другие – работать в группе без присмотра или работать самостоятельно в другой части комнаты. Поэтому возникает вопрос, как учителю обеспечить плавное протекание ситуации в условиях такого разнообразия. Частая ошибка начинающих учителей в таких многогранных ситуациях – уделять слишком много внимания какому-то одному виду деятельности или малой группе в ущерб тому, чтобы замечать все остальные и реагировать на них. Лучшее решение, хотя и сложное, – это осознанное присутствие [20]. Осознанное присутствие не означает, что педагог одинаково внимательно следит за всем и всеми одновременно, но он осознает все происходящее вокруг в определенной степени. Например, в определенный момент учитель может сосредоточиться на помощи студенту, но каким-то уголком сознания он также замечает, что в другом конце комнаты начался разговор. Исследования показали, что опытные учителя гораздо чаще проявляют внимательность, чем неопытные, и что эти качества связаны с успешным педагогическим управлением [21]. Умение расширять внимание растет со временем и практикой.

Обсуждение и заключение

Образовательный процесс – это целостная педагогическая система, и грамотное управление им требует системного подхода. Однако следует помнить, что процесс образования – это не сумма или набор каких-то последовательных элементов, а целенаправленная учебно-воспитательная деятельность, что он не только управляется «извне», но и может «самоуправляться изнутри». Управлять познавательным и самообразовательным процессом – это значит, в первую очередь, направлять, помогать, поправлять на основе четкого планирования, организации и контроля этого процесса в целом.

Проведенный анализ показал, что вопросы управления образовательной системой и педагогической ситуацией являются важными, сложными и заслуживают серьезного внимания. Две основные черты педагогического менеджмента: предотвращение проблем до их возникновения и реагирование на них после их возникновения. Многие проблемы управления можно предотвратить, если обратить внимание на то, как используется учебное пространство,

установить правила поведения, правильно структурировать педагогические ситуации, а также донести до учеников важность обучения и позитивного поведения. Существует несколько стратегий, которые могут уменьшить или устранить проблемы педагогического управления, и их выбор зависит от характера проблемы. Какую бы тактику ни использовал учитель, важно помнить о ее конечной цели: сделать обучение продуктивным и эффективным. Эффективное педагогическое управление – это не самоцель, а средство создания ситуации, в которой происходит обучение, и ученики мотивированы. Управление должно служить образованию.

Список литературы

1. Яковлева Н.М., Яковлева Н.О. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 4. – С. 34–44.
2. Доброва В.В. Роль концепта «педагогическая ситуация» в терминологическом строе наук об образовании: междисциплинарный анализ // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 39–50.
3. Dobrova V.V. On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
5. Jones V., Jones L. Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon. 2006. 231 p.
6. Левина Т.В., Иванова В.А. Психология и педагогика. – Красноярск, 2008 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/psi-ped/index.html (дата обращения: 03.12.2024).
7. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М.: Экономика, 1981. – 351 с.
8. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 222 с.
9. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование; Юрайт, 2000. – 357 с.
11. Classroom management. Washington: Peace Corp. 2021. 321 p.
12. Good T., Brophy J. Looking in classrooms. Boston: Allyn & Bacon. 2002. 129 p.
13. Seifert K., Sutton R. Educational Psychology. Second Edition. Global text, 2009. 376 p.
14. Brophy J. Motivating students to learn. 2nd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004. 233 p.
15. Britt T. Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*. 2005. No. 29 (3). Pp. 189–202.
16. Van Meerionboer J., Kirschner P., Kester L. Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*. 2005. No. 38 (1). Pp. 5–13.
17. Chesebro J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*. 2003. No. 52 (2). Pp. 135–147.
18. Marks L. Instructional management tips for teachers of students with autism-spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*. 2003. No. 35 (4). Pp. 50–54.
19. Marzano R., Marzano J. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2004. No. 62. Pp. 2–7.

20. Kounin J. Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 254 p.
21. Emmer E., Stough L. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 2001. No. 36 (2). Pp. 103–112.

References

1. Yakovleva N.M., Yakovleva N.O. Pedagogicheskoye upravleniye: eschnost', znacheniy i sodержaniye [Pedagogical management: essence, meaning and content]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionniy aspekt*. 2011. No. 4. Pp. 34–44.
2. Dobrova V.V. Rol' koncepta "pedagogicheskaya situatsiya" v terminologicheskoye stroye nauk ob obrazovanii: mezhdisciplinarniy analiz [Place of "pedagogical situation" concept in the educational terminology: cross-disciplinary analysis]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. No. 1. Pp. 39–50.
3. Dobrova V.V. On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 77–86. DOI 10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6.
4. Yakunin V.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Saint Petersburg: Polius Publ., 1998. 639 p.
5. Jones V., Jones L. Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon. 2006. 231 p.
6. Levina T.V., Ivanova V.A. Psihologiya i pedagogika [Psychology and Pedagogics]. Krasnoyarsk. 2008. http://www.kgau.ru/distance/mf_01/psi-ped/index.html (Accessed December 03, 2024).
7. Anisimov O.S. Novoye upravlencheskoye myshleniye: suschnost' i puti formirovaniya [New managerial cognition: essence and formation ways]. Moscow: Ekonomika Publ., 1981. 351 p.
8. Konarzhevskiy Y.A. Menedzhment i shkolnoye upravleniye [Management and school management]. Moscow: Tsentr "Pedagogicheskii poisk", 2002. 222 p.
9. Shakurov R.H. Socialno-psihologicheskiye osnovy upravleniya: rukovoditel' i pedagogicheskii kollektiv [Social and psychological basis of management: director and pedagogical staff]. M.: Prosvescheniye Publ., 1990. 208 p.
10. Simonov V.P. Pedagogicheskii menedzhment. Nou-hau v obrazovanii [Pedagogical management. Know how in education]. Moscow: Vyssheye obrazovaniye Publ.; Yurayt Publ., 2000. 357 p.
11. Classroom management. Washington: Peace Corp. 2021. 321 p.
12. Good T., Brophy J. Looking in classrooms. Boston: Allyn & Bacon. 2002. 129 p.
13. Seifert K., Sutton R. Educational Psychology. Second Edition. Global text, 2009. 376 p.
14. Brophy J. Motivating students to learn. 2nd edition. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004. 233 p.
15. Britt T. Effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*. 2005. No. 29 (3). Pp. 189–202.
16. Van Meerionboer J., Kirschner P., Kester L. Taking the cognitive load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*. 2005. No. 38 (1). Pp. 5–13.
17. Chesebro J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*. 2003. No. 52 (2). Pp. 135–147.
18. Marks L. Instructional management tips for teachers of students with autism-spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*. 2003. No. 35 (4). Pp. 50–54.
19. Marzano R., Marzano J. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2004. No. 62. Pp. 2–7.

20. *Kounin J.* Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970. 254 p.
21. *Emmer E., Stough L.* Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 2001. No. 36 (2). Pp. 103–112.

Информация об авторе

Виктория Вадимовна Доброва, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. E-mail: victoria_dob@mail.ru
ORCID 0000-0002-3037-4797

Information about the author

Victoria V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. E-mail: victoria_dob@mail.ru
ORCID 0000-0002-3037-4797