Деструктивные практики взаимодействия субъектов контрольно-аналитической деятельности в школе

Асадуллин Раиль Мирваевич – д-р пед. наук, профессор, директор НИИ стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы (Уфа, Россия); rail_53@mail.ru

Кирьякова Аида Васильевна – д-р пед. наук, профессор, Оренбургский государственный университет (Оренбург, Россия); aida.osu@gmail.com

Фролов Олег Викторович – д-р пед. наук, профессор, Оренбургский государственный университет (Оренбург, Россия); fov-osu@mail.ru

Аннотация. *В статье обосновывается необходимость моральностного измерения контрольно-аналитической деятельности и отказа от архаизации управленческих отношений в аксиосфере школы, когда «дегуманизирующая идея обеспечения безусловной дисциплины превращает человека в механизм достижения цели» (М.Минаков). Новые аксиологические конструкции («ценностный язык») управленческого взаимодействия должны выступить средством минимизации деструктивных процессов как источников взаимного напряжения субъектов авторитарной школьной действительности.*

Даны анализ и оценка различных форм контрольно-аналитической деятельности, осуществляемой руководителями образовательной организации, влияния ее на качество образования, развитие отношений между участниками образовательного процесса. Рассмотрены и проанализированы практика контрольно-аналитической деятельности руководителей общеобразовательной школы и отношение учителей к проводимой работе. Общая численность респондентов составила свыше 150 человек.

Делается вывод о том, что при осуществлении контрольно-аналитической деятельности в основу коммуникации должны быть положены этические принципы, обеспечивающие соблюдение профессиональных норм поведения руководителя школы, исключающих взгляд на педагога как объект властного манипулирования.

Ключевые слова. *Взаимодействие, деятельность, деструктивные практики, контрольно-аналитическая деятельность, коммуникация, культура, школьная культура, управление школой.*

Контрольно-аналитическая деятельность с опорой на ставших классическими работы Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, С.Н.Дегтярева, О.В.Любимовой, П.И.Пидкасистого, А.И.Субетто, Ю.Г.Татур, В.С.Черепанова и др. рассматривается современными исследователями как «взаимозависимость основных компонентов (объект, предмет, задачи и принципы осуществления) контроля и анализа как наиболее значимых управленческих видов деятельности» (Е.Н.Бурдастых, Е.Л.Дмитриева); «значимый компонент учебной деятельности, позволяющий преподавателю своевременно получить обратную связь, скорректировать свою деятельность, обеспечить результативность профессиональной подготовки будущего специалиста» (А.А.Арасланова); «деятельность, направленная на установление соответствия функционирования и развития образовательного процесса нормативно заданным требованиям и перевод системы в более качественное состояние; содержатель-

ное единство (единые объекты контроля и анализа); идентичность видов и методов контроля и анализа; общие требования к условиям эффективного осуществления контроля и анализа; в системе управления выявляется функциональная связь – действенность контроля обеспечивается анализом» (Н.М.Швецова, М.А.Виноградова); «развивающий и развивающийся процесс взаимодействия учащихся, педагогов и руководителей, в котором создаются условия для системного управления качеством образования» (А.В.Нестеров).

Погружаясь в рассматриваемую проблему, мы приходим к выводу о том, что моральность процесса, «ударение на абсолютном характере индивидуальности <педагога>» (А.Уайтхед), находящегося в зависимых отношениях с руководителем образовательной организации, остается за пределом внимания ученых.

Рассматривая коммуникационный аспект современной социальной реальности, Е.П.Савруцкая утверждает, что «под влиянием инновационных трансформаций происходит изменение отношений между людьми и формируются новые образы реального мира, изменяющие содержание и направленность ценностного сознания человека» [1, с. 1]. Однако в аксиосфере современной школы наблюдаются «жесткие» практики взаимодействия между субъектами контрольно-аналитической деятельности, соответствующие консервативным стандартам бюрократического мышления, ограниченного экспансией способов коммуникации, «преграждающих путь к моральной доброте» (Н.Пассас), и принудительной координации целей, действий и воздействий.

Подобный «аксиологический фундаментализм» смысловых акцентов взаимодействия представлен конкретными культурными реалиями, порождающими чаще всего негативные реакции (постоянная тревога; ожидание наказания; страх публичного унижения и др.) и нормы поведения педагога (покорное согласие; снижение профессиональной ответственности; симулирование исправления указанных недостатков; отказ от самовыражения; снижение самооценки), и за всем этим отмечается снижение качества образования.

Принадлежащая контексту проблематизации коммуникативного напряжения в аксиосфере школы контрольно-аналитическая деятельность – это многоуровневое образование, в котором субъект реализует управленческие функции ресурсного и инструментального обеспечения профилактики профессиональных (воспитательных, обучающих, методических, развивающих и т.д.) нарушений в образовательной деятельности и минимизации возможного ущерба для обучающихся. Мы рассматриваем *контрольно-аналитическую деятельность как имеющее диалогический характер и субъект-субъектную сущность множество сложноустроенных интеллектуальных, ценностно нагруженных, человекоцентрированных процессов, реализуемых в профессиональной и этической системе образовательной организации, наполненных рациональным смыслом и прагматичной критикой, основанных на позитивном знании и лишенных предвзятости суждений, исключающих эгоцентризм и высокомерие, проявления индивидуальной агрессии и деструктивности.*

Как и в любом виде деятельности, в контрольно-аналитической работе проявляются «целостные качества личности ее субъектов в совокупности таких структурных компонентов, как единство и взаимодействие внешнего и внутреннего, материального и идеального, технологического и психического» [2, с. 177]. Следовательно, неправомерно оценивать деятельность педагога только через его функциональное содержание: «необходимо … интегрировать личностную аксиологическую позицию педагога в осуществляемую им профессиональную деятельность» [3, с. 22]. Наше мнение согласуется с философией

Д.Гудинга и Дж.Леннокса, утверждающих, что «любая этическая система должна учитывать то обстоятельство, что люди несовершенны, … не похожи на отлаженный компьютер, куда достаточно вставить диск с моральными законами и принципами, чтобы получить на выходе безупречное их выполнение» [4, с. 287]. Поэтому они нуждаются в поддержке, придающей их деятельности оптимизм и веру в успех и позволяющей педагогам развивать свой профессионально-педагогический потенциал.

Мы убеждены, что уполномоченные субъекты контрольно-аналитической деятельности должны учитывать «важность самореализации человека, уважать достоинство и автономию личности, предполагать диалог руководителя («проверяющего») и педагога; фактор ситуационной относительности (правильного, с точки зрения принятых норм, поведения), а также широкого спектра прав человека…» [5, с. 29].

Достижение эффективности в функционировании и развитии системы управления педагогическими и иными работниками образовательной организации обусловлено выполнением руководителями всех уровней контрольных функций. В соответствии с «Квалификационными характеристиками должностей работников образования», руководитель «контролирует работу структурных подразделений, педагогических и других работников», заместитель «осуществляет контроль за качеством образовательного процесса, объективностью оценки результатов деятельности обучающихся, работой кружков и факультативов, обеспечением уровня подготовки обучающихся; за учебной нагрузкой; за состоянием медицинского обслуживания; за хозяйственным обслуживанием и надлежащим состоянием образовательного учреждения и др.» [6]. Как следует из содержания документа, руководители играют решающую роль в обеспечении нормативного порядка в профессиональной педагогической среде, способствуя, таким образом, принятию эффективных управленческих решений в образовательном процессе [7, с. 162]. Важнейшая обязанность лиц, осуществляющих контрольно-аналитическую деятельность, – обеспечить «соответствие работы школ правилам, законодательству и другим юридическим требованиям управления образованием» [8, с. 712], применение которых должно создавать лучшие условия для эффективной деятельности специалистов организации.

Не менее значимо убеждение в том, что основная цель руководителей заключается в повышении эффективности учебного процесса, поддержке учителей и содействии их профессиональному росту и не должна ограничиваться осуществлением формальных процедур [9, с. 32]. Точке зрения исследователя соответствует вывод о том, что цель контрольно-аналитической деятельности – способствовать развитию потенциала, вовлеченности педагога в профессиональную деятельность [10, с. 46]. Известные ученые и руководители российской системы педагогического образования (В.А.Болотов, М.Л.Левицкий, И.М.Реморенко, В.В.Сериков и др.) подчеркивают, что при всем многообразии концепций и конкретных видов педагогической деятельности для успешного и качественного учебного процесса педагог должен обеспечивать три важнейших условия: уметь актуализировать содержание учебного материала, создавать мотивационно-ориентировочную основу для усвоения этого содержания и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательных отношений.

Наши наблюдения за работой руководителей школ, общение с ними показывают, что при осуществлении контрольно-аналитической деятельностиони они испытывают огромные трудности, допускают множественные нарушения как управленческих стандартов технологического

порядка, так и нравственных и эмоциональных норм, обеспечивающих позитивные социальные связи в этической системе школы.

В аспекте значимости человеческого фактора анализ деструктивных практик взаимодействия представляет уникальный материал для исследований причин коммуникативно-аксиологических патологий, среди которых нами выделены:

- преобладание антигуманного контекста контроля, исключающего принятие и понимание частных переживаний педагога как субъекта контроля;
- избыточная эмоциональность, способная стать причиной персональной трагедии педагога;
- отсутствие интереса к индивидуальному опыту (профессиональной, культуре профессиональной деятельности, культуре творческого взаимодействия с обучающимися и т.д.);
- автоматизм анализа урока (мероприятия) без учета личной проблематики педагога, локальных и конкретных обстоятельств;
- преобладание дилетантских версий качества проведенного педагогом урока (мероприятия);
- вера в свои исключительные управленческие и профессиональные способности и отсутствие таковых у подчиненных педагогов;
- претензии на собственную методическую позицию как единственно «правильную»;
- гипертрофирование выявленных недостатков в работе педагога;
- «пародийно-иронический» анализ профессиональной деятельности педагога без глубокого, компетентного погружения в выявленную проблематику (общекультурную, языковую, методическую и т.д.);
- настрой на традиционно жесткий дискурсивный режим общения с педагогом;
- личные «диктаторские» декларации, заранее отрицающие иное мнение или несогласие другого индивида «когда педагоги получают глубокие эмоциональные травмы, чувствуя несправедливое и предвзятое отношение к ним» [11, с. 139];
- частая неопределенность локального контекста контроля;
- имитация глубоких познаний в анализируемом материале, свидетельствующая о дефиците компетентности.

С позиций рассматриваемой проблемы деятельность руководителей образовательных организаций не может не настораживать. Принятая большинством из них стратегия чрезмерно критического отношения к работе коллег–педагогов приводит не к ожидаемому повышению качества образования, а к консервации негативных способов управленческой деятельности, что обусловливает необходимость корректировки у управленцев представлений если не о целях и задачах контрольно-аналитической деятельности, то, по меньшей мере, о методах ее осуществления.

Деструктивные практики взаимодействия, в которых педагог утрачивает свой автономный аксиологический статус, присущи не только российской управленческой и школьной культурам. Их всестороннее рассмотрение и документальное подтверждение мы находим в работах зарубежных авторов, утверждающих, что в большинстве обследованных ими школ контрольная деятельность осуществляется неэффективно; опрошенные педагоги констатируют, что ни они сами, ни их ученики не получают пользы от контроля, на что указывают низкие результаты проверочных и экзаменационных работ. Более того, внутренние противоречия между педагогами и проверяющими их руководителями приводят к непреодолимым барьерам во взаимопонимании [12]. Драматическая смысловая насыщенность негативных коммуникативных практик, основанных на «агрессивном милосердии» (П.Л.Энтральго), т.е. настойчивом стремлении руководителя выявить недостатки

и зачастую в императивном порядке убедить педагога (фактически потребовать) поверить в них, становится материалом для индивидуального человеческого переживания.

Из чего складывается дискурсивная практика эмоционально не оправданного взаимодействия в контрольно-аналитической деятельности, и что способствует ее эскалации? Приведем ответы учителей на поставленный вопрос:

- «у меня с завучем "вечный спор щита и меча"» (А.П., стаж 23 г.);

- «ландшафт общения с директором по поводу проведенного урока довольно плосок; к тому же директор стремительно исчезает, сворачивая разговор, когда обращаешься с просьбой ответить на конкретные вопросы («сами подумайте еще раз, правильно ли Вы работаете, и сами же найдите ответ на свои вопросы. У Вас же высшее образование!») (И.Л., стаж 13 л.);

- неоднократно слышала безапелляционный и абсурдный «приговор» мне и моим урокам (уроки – «сплошная ерунда», а я – учитель, которому «учиться, учиться и учиться») (Т.В., стаж 16 л.);

- «чем чаще меня контролируют, а проверяют, считаю, необоснованно часто, тем быстрее я превращаюсь в безнадежно скучную человеческую "провинцию". Вот таков результат моего общения с завучем…» (О.Д., стаж 5 лет);

- «всегда предощущаю страх от общения с директором, приходящим меня контролировать. Он – «математик», я преподаю английский язык… Наверняка никогда не изучал методику преподавания иностранного языка. Но, видимо, по праву главного в школе он не без гордости и без сомнения (часто публично!) рассказывает о недостатках в моей работе… После его визитов в голове хаос, сомнения и снова страх…» (В.Г., стаж 3 г.);

- «чем дольше работаю, тем чаще ощущаю инерцию мощного мифа о том, что директор – учитель учителей. Приузнаться, за 8 лет работы в школе я не научилась у него ничему. Ну, может быть, высокомерию, показной исключительности, профессиональному невежеству и "варварству" в общении с нами и учениками. Хочется чуткости, внимания… Невозможно и думать о творчестве, на котором, кстати, настаивает директор…» (О.Д., стаж 8 лет);

- «к сожалению, завуч стандартами, им же сформулированными, измеряет наш профессионализм…» (Н.Г., стаж 13 л.);

- «уважение человеческого достоинства – это иллюзия, это не про наших руководителей. Уникальными педагогами они считают только себя. Мы, учителя, чувствуем себя как гоголевские "калечные обитатели лазарета". Бесконечные контрольные работы, проверки с последующей, я считаю, поверхностной и беспорядочной, вызывающей сомнения в компетентности "оценщиков", ничего не дающей для улучшения работы оценкой. Послушали, обиделись друг на друга и разошлись…» (К.В., стаж 10 л.);

- «одно только появление в классе завуча оказывает на меня и детей "нервно-паралитическое" действие. Приходит, не предупреждая. Зачем? С какой целью? После урока жестко: "Зайдите ко мне!". Ждешь своей трагической участи, переживаешь…Что в очередной раз услышишь? Оказывается, что ничего нового. "Лиризм ее прозы" заранее известен: заставляет проникнуться чувствами негодования по поводу, как всегда, моего "несостоявшегося" урока. "Не вижу урока. Не вижу учителя"» (Е.В., стаж 6 л.).

Стилистика напряженного взаимодействия констатирует, что контрольно-аналитическая деятельность представляет собой травматическое личностное отношение, в котором присутствует экзистенциальная угроза эмоциональной сфере, идентичности и ценностям педагога.

Выступая императивом «творческого разрушения» (Й.А.Шумпетер), такое взаимо-

действие «преисполнено утрированной манипулятивностью, пронизанной самовозвеличением <проверяющего>» [13, с. 43].

Подавляющее большинство опрошенных нами педагогов (73,2%), а всего в интервью приняли участие 75 респондентов, выразили неудовлетворенность, в первую очередь, коммуникативным поведением проверяющего и только потом – содержательным наполнением анализа. В качестве причин неудовлетворенности названы: передразнивание во время анализа и после, публично, поведения и действий педагога на уроке (3,4%); «привязка» при анализе урока (мероприятия) к какому-нибудь выражению, жесту (15,6%); формализованный характер общения, исключающий анализ обучающей ценности индивидуальной методики и учет психологической проблематики урока (39,3%); открыто выражаемое раздражение (45,7%); «провокации», «ломающие» режим урока, связанные с неожидаемым вмешательством проверяющего в текущую работу учителя (48,1%); несдержанность в оценках (63,9%); настойчивое требование «подражать», следовать своему <проверяющего> примеру или примеру другого педагога (67,2%); навязывание примитивных, не соответствующих профессиональному мышлению и опыту работы педагога методов и технологий обучения (68,3%); нежелание дискуссировать по поводу используемых методов и технологий (82,2%).

Предвидя возможные возражения против комментариев педагогов и в целях объективной оценки складывающейся ситуации, мы провели собеседование с заместителями руководителей школ, оценивших интервью как «провокационное и направленное на дестабилизацию устоявшихся в школе правил, к которым все привыкли и не ощущают их конфликтности» (П.В., зам. директора, стаж 23 г.); «ангажированное желанием некоторых научных работников, как и журналистов, найти что-нибудь скандальное в наших отношениях» (Р.В., зам. директора, стаж 18 лет); (К.Г., зам. директора, стаж 22 г.); «пропаганду колоритных размышлений постоянно чем-то недовольных личностей»; «вызывающее раздражение уже на стадии формулирования вопросов для педагогов действие» (Р.Д., зам. директора, стаж 28 лет); «негласное соглашение о дискредитации школы между интервьюером и вечно ворчащими, неоднократно наказанными за безделье учителями» (В.В., зам. директора, стаж 17 лет); «некорректный способ «раскачать» ситуацию, возбудить ущербных (!) или даже попытка разрушить сложившееся взаимное уважение и доверие» (В.Ф., зам. директора, стаж 14 лет). Нетрудно заметить, что смысловая сосредоточенность высказанных руководителями мнений сводилась к традиционно-консервативной негативной оценке педагогов, которых «медом не корми, дай только кому-нибудь и на что-нибудь пожаловаться» (Н.П., зам. директора, стаж 24 г.).

По мнению руководителей, все же признающих выполняемую контрольно-аналитическую деятельность конфликтогенной, проявляемые ими бескомпромиссность, принципиальность и требовательность позволяют быстро реагировать на нарушение норм профессионального поведения, а конструктивно-наставительная практика сохраняет нормативное поле функционирования школы.

Таким образом, анализ коммуникативных отношений свидетельствует о функционировании школы как «системы ценностей, интересов и личностных отношений, в которой субъектность потеряла всякое прибежище, в критическом режиме» [14, с. 62].

Сегодня не нужно доказывать, что без веры управленцев в профессионализм учителей, формирования у педагогов профессионального оптимизма сложно рассчитывать на успех модернизации обра-

зовательной сферы и достижение высокого качества результатов педагогической деятельности. Ожидания самих учителей связаны с повышением общественной значимости профессии, созданием благоприятных психоэмоциональных условий деятельности, что в немалой степени связано с изменением психологии коммуникации в коллективах школ и объективной оценкой педагогического труда. Жесткая регламентация педагогической деятельности, чрезмерный и зачастую необоснованный контроль должны быть изменены в сторону признания профессиональных ошибок и неудач с указанием дальнейших путей профессионального развития.

Удовлетворение от разумной и рациональной, профессионально полезной коммуникации, источниками которой являются: *поощрение новых* методических практик (7,2%); предоставление педагогу возможности *самокритики* (3,6%); *содержательная «прозрачность»* анализа урока (мероприятия) (3,8%); *учет* проверяющим *индивидуальной культурной позиции* педагога (5,2%); *беспристрастная* фиксация как достижений, так и недостатков, выявленных в процессе контроля (4,3%); *использование стилистически значимых для обеспечения эмоциональной безопасности* педагога языковых конструкций (2,7%), выразили 26,8% опрошенных педагогов.

Полагаем, что при осуществлении контрольно-аналитической деятельности в основу разумной и рациональной коммуникации должны быть положены этические принципы, обеспечивающие соблюдение профессиональных норм поведения руководителя школы, исключающих взгляд на педагога как объект властного манипулирования, ибо «решения, основанные на положительных эмоциях и морали, бывают правильными чаще, чем решения, продиктованные примитивным расчетом» [15, с. 144].

Сформулированные законодателем *принципы* свободы преподавания, свободного выражения своего мнения, свободы от вмешательства в профессиональную деятельность, выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; проявления творческой инициативы, разработки и применение авторских программ и методов обучения и воспитания; выбора средств обучения и воспитания; участия в разработке образовательных программ, учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин, методических материалов и иных компонентов образовательных программ; уважения человеческого достоинства, защиты от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности; защиты профессиональной чести и достоинства должны быть дополнены *принципами*:

- *уважения автономии личности*, предполагающим критический диалог, профессиональное равенство и независимость суждений субъектов контрольно-аналитической деятельности;

- *конфиденциальности*, предусматривающим запрет на публичное распространение полученной в результате контрольно-аналитической деятельности информации, если только она не носит положительный характер; нарушение принципа будет способствовать разрушению доверительных отношений между педагогом и проверяющим. В соблюдении принципа конфиденциальности проявляется профессиональная честность и порядочность руководителя;

- *исключения личной неприязни*;

- *взаимной толерантности*, распространяющейся на все сферы человеческого взаимодействия людей, включающая в себя этико-практическую составляющую: убеждения одной личности, формулируемые в точке зрения, не имеют приоритета перед убеждениями другой, а сомнения в собственном суждении определяют вынужденное принятие ар-

гументов другого субъекта контрольно-аналитической деятельности;

- запрета на агрессивный эмоциональный режим взаимодействия –эмоционально выстроенный диалог, осуществляемый субъектами контрольно-аналитической деятельности, должен быть ограничен поведенческими предписаниями, предполагающими ценностное отношение к другому человеку, уважение к его чувствам и субъективным переживаниям, и не может разрушать систему эмоциональной безопасности пространства личных ценностей другого человека.

Итак, контрольно-аналитическая деятельность - чрезвычайно сложный и деликатный вид деятельности. Являясь самоценным проектом (не фрагментом!) школьной культуры, педагог не должен ощущать экзистенциальной угрозы, исходящей от проверяющего, действия которого часто подчинены собственным стилевым законам мышления, вследствие чего наступает непонимание. Регуманизация контрольно-аналитической деятельности позволит конвертировать дискуссию о моральном приоритете позитивной коммуникации как средстве управленческого взаимодействия в практическое действие.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Савруцкая Е.П.* Коммуникационный аспект инновационных трансформаций в конструировании социальной реальности // Культурологический журнал. 2012. № 3.

2. *Асадуллин Р.М.* Образование для будущего. М.: Педагогика, 2023.

3. *Асадуллин Р.М., Кирьякова А.В., Фролов О.В.* Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя // Педагогика. 2018. № 8.

4. *Гудинг Д., Леннокс Дж.* Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. Ярославль: ДИА-пресс, 2000.

5. Humanist Ethics. Dialogue on Basics / Ed. M.B.Storer Buffalo, NY: Prometheus Books, 1980. 303 p.

6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" (с изменениями и дополнениями). Приложение. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"// https://www.consultant.ru/search/

7. *Glanz J., Heinmann R.* Encouraging reflective practice in educational supervision through action research and appreciative inquiry // S.Zepeda, J.Ponticell (Eds.). Thewiley handbook of educational supervision. New York: Wiley Blackwell, 2018.

8. *De Grauwe A.* Transforming school supervision into a tool for quality improvement // International Review of Education. 2007. № 53 (5/6). P. 709–714.

9. *Yousuf M.I.* Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakista // International Educational Studies. 2011. № 4 (4). P. 28–35.

10. *Zepeda S.* The principal as instructional leader, a handbook for supervisors. Larchmount, NY: Eye on Education, 2003.

11. *Madziyire N. C.* Educational leadership and supervision. Harare: University of Zimbabwe, 2013.

12. *Sharma S., Yusoff M., Kannan S., Baba S.B.* Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries // International Journal of Social Science and Humanity. 2011. № 1 (3). P. 214–217.

13. *Levitsky S., Ziblatt D.* How Democracies Die. What History Reveals About Our Future. London: Penguin Books, 2018. 312 p.

14. *Bratina B.*One day theory: total control? // Acta Eruditorum. 2013. V. 12.

15. *Пиотровский М.Б.* В поисках новых ценностей // Дружба народов. 2011. № 1.

Дата поступления – 17.02.2024

Destroucti̇ve practices of interaction between subjects of control and analytical activity in the axiosphere of the school

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Director of the Research Institute of Education Development Strategy of M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Russia, Ufa); rail_53@mail.ru

Aida V. Kiryakova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Orenburg State University (Russia, Orenburg); aida.osu@gmail.com

Oleg V. Frolov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Orenburg State University (Russia, Orenburg); fov-osu@mail.ru

Abstract. *The article substantiates the necessity of moral dimension of control and analytical activity and refusal from archaization of managerial relations in the axiosphere of school, when "the dehumanizing idea of providing unconditional discipline turns a person into a mechanism for achieving the goal" (M. Minakov). New axiological constructions ("value language") of managerial interaction should act as a means of minimizing destructive processes as sources of mutual tension between the subjects of authoritarian school reality.*

Key words. *Interactions, activities, disruptive practices; monitoring and analysis, communication, culture, school culture, school governance.*

REFERENCES

1. *Savrutskaya E.P.* Kommunikacionnyj aspekt innovacionnyh transformacij v konstruirovanii social'noj real'nosti [Communication aspect of innovative transformations in the construction of social reality]. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Journal of Culturology]. 2012. No. 3.

2. *Asadullin R.M.* Obrazovanie dlya budushchego [Education for the future]. Moscow: Pedagogika, 2023.

3. *Asadullin R.M., Kiryakova A.V., Frolov O.V.* Aksiologicheskij kvartet kul'tury professional'noj deyatel'nosti sovremennogo uchitelya [Axiological quartet of the culture of professional activity of a modern teacher]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 8.

4. *Gooding D., Lennox J.* Mirovozzrenie: Dlya chego my zhivem i kakovo nashe mesto v mire [Worldview: What we live for and what is our place in the world]. Yaroslavl: DIA-press, 2000.

5. Humanist Ethics. Dialogue on Basics. Ed. M.B.Storer Buffalo, NY: Prometheus Books, 1980. 303 p.

6. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation from August 26, 2010 N 761n "On Approval of the Unified Qualification Directory of Positions of Managers, Specialists and Employees, section "Qualification Characteristics of Positions of Education Workers" (as amended and supplemented). Appendix. Unified Qualification Reference Book of Positions of Managers, Specialists and Employees. Section "Qualification characteristics of posts of education workers"// https://www.consultant.ru/search

7. *Glanz J., Heinmann R.* Encouraging reflective practice in educational supervision through action research and appreciative inquiry. *Thewiley handbook of educational supervision*. New York: Wiley Blackwell, 2018.

8. *De Grauwe A.* Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*. / 2007. No. 53 (5/6), P. 709–714.

9. *Yousuf M.I.* Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakistan. *International Educational Studies*. 2011. No. 4 (4). P. 28–35.

10. *ZepedaS.* The principal as instructional leader, a handbook for supervisors. Larchmount, NY: Eye on Education, 2003.

11. *MadziyireN.C.* Educational leadership and supervision. Harare: University of Zimbabwe, 2013.

12. *Sharma S., Yusoff M., Kannan S., Baba S.B.* Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*. 2011. No. 1 (3). P. 214–217.

13. *Levitsky S., Ziblatt D.* How Democracies Die. What History Reveals About Our Future. London: Penguin Books, 2018. 312 p.

14. *Bratina B.* One day theory: total control? / *Acta Eruditorum*. 2013. Vol. 12.

15. *Piotrovsky M.B.* V poiskah novyh cennostej [In search of new values]. *Druzhba Narodov* [Friendship of peoples]. 2011. No. 1.

Submitted – 17.02.2024