

Психология образования

Экспертно-консультативное сопровождение инновационного развития школьных организаций

Рыбинская С.Н.

старший преподаватель факультета социальной психологии МГППУ, научный сотрудник лаборатории экспертизы и проектирования образовательных систем, Москва (karpov@eliteschool.ru)

Представлена психолого-социальная технология экспертно-консультативного сопровождения школ, функционирующих в режиме инновационного развития, разработанная и апробированная в рамках городского инновационного сетевого проекта Департамента образования города Москвы «Развитие школьных образовательных систем». Показаны функции, содержание, механизмы и этапы консалтинга школьных организаций.

Ключевые слова: организационно-образовательная система школы, социальная подсистема школы, миссия школы, организационное развитие школы, инновации, консалтинг, экспертиза, консультирование, моделирование, проектирование, мониторинг, организационная структура школы, образовательная среда, организационная культура школы, отношение к школе.

Проблемы и противоречия инновационного развития школ

Да Лебедь рвется в облака,

Рак пятится назад, а Щука тянет в воду.

Иван Андреевич Крылов

Перед любой школой, которая всерьез думает о своем будущем, встает вопрос о путях её стратегического развития. Даже если результаты образовательной деятельности с точки зрения общепринятых формальных показателей выглядят вполне достойно, приходит понимание, что для обеспечения стабильного долгосрочного развития учреждения необходимо создавать (совершенствовать) организационно-педагогическую систему, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал коллектива на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей каждого школьника, сохраняя, в то же время, школу как единый организм, максимально устойчивый с одной стороны и максимально мобильный – с другой.

В начале девяностых годов XX века на первом этапе инновационного движения в российском школьном образовании лишь от 5 до 20 % школ (по разным оценкам) можно

было считать инновационными [20]. Количество школ, заявляющих себя в качестве инновационных, постоянно увеличивается, и уже девять из десяти российских школ оказываются в той или иной степени причастными к инновационной деятельности [21]. При этом качественный анализ показывает, что часто инновационные процессы разрозненны, мало управляемы, плохо продуманы и неподготовлены. Массовость заявленных инновационных проектов не подтверждается количеством школ успешно освоивших то или иное новшество [12]. В итоге констатируется «кризис инновационного движения» в российских школах [22].

Ключевое *противоречие* стихийного инновационного развития школ заключается в несогласованности вводимых *локальных изменений образовательного процесса* (Лебедь, рвущийся в инновационные облака) со всей *организационно-образовательной системой*, характерной для большинства отечественных школ (Щука, тянущая в мутную воду болота заорганизованности и формализма), а также с устоявшимися *профессиональными стереотипами* большинства членов педагогического коллектива (Рак, пятящийся назад в формально-знаниевую парадигму образования). Более того, сама организационно-образовательная система, как правило, формируется стихийно, слабо представляется администрацией и педагогическим коллективом, соответственно, попытки изменения отдельных ее элементов могут приводить к новым рассогласованиям и усиливать существующие, но неосознаваемые руководством школы противоречия [8]. Другими словами, часто наблюдается, по существу, абсурдная ситуация: инновационные процессы, с огромным трудом вводимые в школе (и нередко выступающие предметом профессиональной гордости коллектива), на деле оказываются не способом решения назревших проблем, а источником новых.

Школа не имеет четкой системы получения объективной информации о самой себе и в этом смысле, лишена ключевого ресурса в принятии самостоятельных компетентных решений по вопросам своего развития [17]. Вместе с тем, школа, как организация, представляет собой сложнейшую социальную систему, которая требует глубоко осознаваемого управления и целенаправленного, а не стихийного, развития. Исследование процессов развития школы требует, в свою очередь, соответствующего методического арсенала и высоко профессионального кадрового обеспечения. Однако, как ни парадоксально, школа до сих пор остается одним из самых закрытых для общественного контроля социальных институтов [2]. По замечанию А.И. Кузнецова: «Допустить настоящую экспертизу образовательных инициатив... означало бы разрушение режиссуры происходящего спектакля «инноватики» в системе образования» [13, с.129].

Только в последние годы появляются примеры психолого-социального анализа школьной действительности на основе экспертно-проектной методологии [2, 4, 18, 24 и др.].

Консалтинг – новая функциональная позиция в системе образования

*Хотелось бы знать, что же, все-таки,
происходит и происходит ли вообще.*

Вениамин Ерофеев.

Проблема внедрения эффективных механизмов системной организации деятельности школы представляется сегодня одной из актуальнейших проблем совершенствования школьного образования. «Отдельные нововведения вплетаются в ткань всего процесса преобразований, который определяет их смысл. При этом инновации, закрепляясь, переходят в традиции, культуру организации. С этой точки зрения изменения не единичны или не ограничены определенной частью школы. Они – часть продолжающегося процесса развития образования в школе в целом. Процессы перемен в школах не следует рассматривать (как это по привычке делалось в прошлом) как единичные события, которые после их проведения автоматически приведут к определенным улучшениям. Если предположить, что развитие образования в школах это продолжающийся процесс, тогда осуществление конкретных преобразований следует рассматривать как часть развития всей школы и педагогической практики» [14, с. 15]. Таким образом, наименьшей «единицей» внедрения педагогических инноваций является школьная организация, т.е. любые локальные инновации могут быть эффективными только в контексте соответствующих изменений всей организационно-образовательной системы школы.

Руководители школ, безусловно, в той или иной степени пытаются анализировать влияния инноваций на целостное развитие своих образовательных систем, однако им, как правило, не хватает для этого ни специальной профессиональной подготовленности, ни (что существенно важнее) соответствующего экспертно-проектного стиля мышления. Н.Г.Алексеев указывает на острую необходимость «профессионального развития субъектов инновационной деятельности, которое, прежде всего, связано с формированием у них методологической, проектной и исследовательской культуры» [1, с. 518].

Опыт лучших школ свидетельствует о тенденции введения в практику новых форм труда функций и позиций в образовании. Среди таких новых перспективных функциональных позиций выделяются, в частности, концептолог, образовательный аналитик и проектный консультант [11, 2005]. Возникает потребность в эффективной «инновационной организации деятельности в области образования и соразмерной этой организации системной стратегии развития, которая бы обеспечивала внедрение и реализацию отдельных инновационных разработок» [22, с. 76-77]. В сложившихся условиях актуальным становится создание консалтинговых структур, специализирующихся на проектном и экспертно-консультативном сопровождении инновационного развития образовательных учреждений («инновационных педагогических фирм») [16], осуществляющих инновационную политику в сфере образования и оказывающих аналитическую, организационную и методическую поддержку педагогических инноваций.

Консультирование в области организационного развития школ в целом можно рассматривать как направление *менеджмент-консалтинга* (консультирования по вопросам управления), обладающее спецификой, обусловленной особенностями предмета консультирования.

Психолого-социальная технология консалтинга школьных организаций

Необходимо направлять действия всех специалистов, работающих в области образования, на достижение коллективных целей на основе уважения общих ценностей.

*Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО
по образованию для XXI века.*

Для разработки методологических основ консалтинговой службы в области образования необходимо методологическое осмысление и методическое обобщение опыта гуманитарной экспертизы и организационного консультирования в области школьного образования. Анализ работ в области психолого-социальной экспертизы образования [1, 2, 3, 4, 5, 18, 24 и др.] и организационного консультирования школ [8, 10, 19, 23 и др.] показал методологическую и функциональную близость экспертной и консультативной деятельности, что позволяет рассматривать экспертизу и консультирование как составляющие *единого процесса – экспертно-консультативного сопровождения* инновационного развития образовательных учреждений. Формируется функциональная позиция эксперта-консультанта в области развития образовательных систем.

Содержание экспертно-консультативного сопровождения инновационного развития школ заключается в обеспечении согласованности между их образовательными, организационными и социальными подсистемами, а также в обеспечении соответствия каждой из этих подсистем заявленной миссии школы. Психолого-социальная *технология* экспертно-консультативного сопровождения инновационного развития школьных организаций заключается в поэтапном использовании следующих *механизмов*:

- выявление и корректировка социальной миссии и стратегических целей развития школы;
- экспертиза-диагностика состояния организационной, образовательной и социальной подсистем;
- моделирование основных системных элементов;
- сопоставительный анализ полученных моделей;
- проектирование нововведений;
- разработка программы развития;
- консультирование руководителей и обучение сотрудников;
- рефлексия эффективности инноваций на основе мониторинга;
- коррекция программы развития.

Выделяются следующие содержательные блоки психолого-социальной экспертизы школьной организации:

- анализ представлений директора и его заместителей о состоянии школы, а также об её миссии и перспективах развития;

- определение реально сложившейся в школе организационно-образовательной модели;
- психолого-социальный анализ развивающего потенциала содержания образовательного плана школы (учебного плана и плана воспитательной работы);
- психолого-социальная экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреда, локальная среда, взаимоотношения с макросредой) на основе анализа восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями);
- определение характера организационной культуры педагогического коллектива;
- психологическая диагностика субъективного отношения к школе различных категорий субъектов образовательного процесса.

Организационно-образовательная модель школы

Для анализа организационно-образовательной системы школы нами использован подход, разработанный группой консультантов в области образования [6]. Выделяется пять основных моделей школ.

Отборочно-поточно-сегментная модель. Важнейшая черта данной модели – высокий уровень автономности учителя, который, преподавая свой предмет в классе, сам оценивает свою работу, имеет минимум деловых связей с другими учителями; применяемые методы преподавания, как правило, традиционны, формальны и прямолинейны. Главный критерий эффективности преподавания – достижение формальных результатов обучения. Воспитательная работа направлена, прежде всего, на поддержание учебной дисциплины.

Линейно-постановочная модель. Учет различных способностей детей при освоении разных предметов путем дифференциации образовательного процесса в рамках нескольких традиционно наиболее «важных» дисциплин, таких как математика и языки. В данной модели усиливается роль методических объединений, что обеспечивает более тесную кооперацию учителей, входящих в эти объединения.

Смешанно-коллегиальная модель. Не существует предварительного отбора и перегруппировок учащихся. Воспитательная работа направлена на развитие личностного и группового функционирования учащихся, однако проблемы воспитания никогда не становятся предметом работы методических объединений. Кооперация педагогов на основе методических объединений является хорошей предпосылкой для введения образовательных инноваций в школе. Особую роль приобретает характер организационной культуры педагогического коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых «культурных стереотипов».

Интегративно-матричная модель. Для данной модели характерна широкая направленность содержания образовательного процесса: наряду с традиционным когнитивным содержанием, образование направлено на эмоциональное, нормативно-поведенческое, социальное и экспрессивное (умение выражать себя) развитие личности. Сильна межпредметная интеграция. Школьники имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения от-

дельных курсов и тем. Воспитательная работа и психолого-педагогическое сопровождение школьников строится на базе учета их собственных интересов и проблем. В данной модели каждый педагог *в равной мере* выступает в роли учителя-предметника и наставника-воспитателя. Интегративно-матричная модель является очень перспективной для развития школы в инновационном режиме.

Инновационно-модульная модель. Цели и содержание образования отличаются большим акцентом на социализацию школьников. Команда педагогов функционирует как единое целое, преподавание предметов ведется в контексте наставничества, является средством личностного развития и социализации каждого школьника. «Команды» обладают высокой степенью автономности: вырабатывают собственную образовательную стратегию в рамках школьной концепции; адаптируют содержание образования в зависимости от специфических потребностей и интересов детей и родителей своей группы. Функции администрации заключаются в материальном обеспечении «команд», координации их взаимодействий между собой, контроле соблюдения общешкольных норм.

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы нескольких (или даже всех) моделей в различных соотношениях. Экспертный анализ позволяет позиционировать данную конфигурацию в «поле структурного развития» и определить стратегию дальнейшего совершенствования и гармонизации организационно-образовательной структуры школы.

Структурно-содержательный анализ образовательного потенциала

Анализ развивающих ресурсов школ проводится на основе изучения совокупности учебных предметов, а также школьных кружков, секций и клубов (внутришкольного дополнительного образования) в связи с соответствующими временными ресурсами и количеством школьников, использующих эти ресурсы (в частности, посещающих те или иные дополнительные занятия). Методика структурно-содержательного анализа образовательного потенциала школы предложена В.А. Ясвиным на основе синтеза культуросообразного и компетентностного подходов к проектированию содержания школьного образования [15].

Ядром структуры содержания образования выступает совокупность ключевых компетентностей. Формирование каждой из ключевых компетентностей *преимущественно* связано с определенными сферами культуры жизнедеятельности человека.

- Познавательная-информационная компетентность в первую очередь связана с формированием познавательной, интеллектуальной и философской культуры.
- Гражданско-общественная компетентность – с политической, нравственной и правовой культурой.
- Социально-трудовая компетентность – с трудовой, производственной, экономической и управленческой (педагогической) культурой.
- Бытовая компетентность – с культурой топоса (дома, жилища), экологической культурой, культурой отношения к своему телу (организму).
- Культурно-досуговая компетентность – с эстетической, художественной и физической культурой.

Формирование тех или иных сфер культуры жизнедеятельности учащихся преимущественно осуществляется в рамках определенных предметных областей, инвариантных компонентов содержания учебного плана, традиционных для мировой и отечественной школы: практическая филология (языки, литература); математика; информатика; естественные науки; философия и этика; социально-гуманитарные науки; практические искусства и труд (домоводство, технология); физическая культура; мусические искусства (изобразительное искусство, музыка, танец). Каждая из данных предметных областей в различной степени представлена соответствующими образовательными дисциплинами и курсами, т. е. учебными предметами и занятиями дополнительного образования.

Экспертиза и дальнейшее проектирование образовательного плана школы включает ряд этапов.

- Анализ совокупности инвариантных образовательных дисциплин, обязательных для данной школы.
- Установление сбалансированности всех предметных областей в образовательном плане (а через них соответствующих сфер культуры жизнедеятельности и компетентностей), используя для этого вариативные образовательные дисциплины за счет ресурсов дополнительного образования детей и социально-культурной политики школы.
- Подбор вариативных образовательных дисциплин в рамках образовательных областей в соответствии со спецификой конкретной школы (специализацией данной школы, ее образовательными целями, особенностями контингента учащихся, социальными условиями региона и т.п.).
- Проектирование образовательных мегапроектов и интегративных курсов.
- Разработка «проектных эскизов» образовательного плана для различных ступеней школьного образования, определяющих временной баланс представленности различных образовательных областей на данном этапе образовательного процесса и перечень образовательных дисциплин.
- Разработка предварительных и рабочих образовательных планов для каждого класса на основе соответствующих проектных эскизов.

Экспертиза образовательной среды

Образовательная среда рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [24]. Анализ образовательной среды проводится с помощью следующих дескрипторов: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность.

Широта служит структурно-содержательной характеристикой среды, показывающей какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее.

Интенсивность – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

Модальность среды является ее качественно-содержательной характеристикой. В то время как все другие параметры дают количественную характеристику образовательной среды, показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя, модальность характеризует образовательную среду с качественной, типологической точки зрения. В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы среды выступает, в частности, *коэффициент модальности*, который отражает степень использования учащимися развивающих возможностей (ресурсов среды). Коэффициент модальности тем больше, чем выше активность учащихся.

Степень *осознаваемости* среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Устойчивость среды характеризует ее стабильность во времени. Если другие параметры дают синхроническое описание среды, то параметр устойчивости позволяет осуществить ее диахроническое описание.

Обобщенность среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов.

Эмоциональность среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Доминантность среды характеризует значимость данной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса, показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность.

Когерентность среды показывает степень согласованности влияния на личность данной среды с влияниями других факторов.

Социальная активность среды – показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания.

Мобильность образовательной среды характеризует ее способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

Психолого-социальный мониторинг школьной среды позволяет целенаправленно корректировать её развитие путем перераспределения ресурсов.

Организационная культура школы

Понятие организационной культуры включает в себя совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т.п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации [19, 23].

Для нашего анализа мы используем типологию, разработанную организационными консультантами К. Камероном и Р. Куинном [7] и адаптированную нами для описания школьных организаций. Выделяются четыре типа организационной культуры.

Семейная культура. Школа похожа на семью. Лидеры воспринимаются как наставники. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совершенствования сотрудников, придается особое значение сплоченности коллектива и моральному климату.

Инновационная культура. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. В перспективе школа делает акцент на развитии новых подходов, технологий и методик. Школа стремится быть лидером среди образовательных учреждений. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

Результативная культура. Педагоги отличаются целеустремленностью, характерно соперничество между сотрудниками. Лидеры – твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Успех определяется конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль школы – жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня учащихся.

Ролевая культура. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры – рационально мыслящие организаторы. Успех определяется как стабильность школы. Администрация озабочена обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

В ходе проведения экспертизы мы сопоставляем представления об организационной культуре различных категорий сотрудников школы. Анализ различий этих представлений позволяет выявлять феномены и тенденции развития школы (иллюзии администрации, культурные особенности различных профессиональных микрогрупп и т.д.). В итоге разрабатывается политика, обеспечивающая целенаправленность эволюционного развития, соответствующего требованиям избранной организационно-образовательной модели.

Диагностика отношения к школе

В основе теоретического конструкта методики диагностики отношения к школе [9] лежит понимание отношения как эмоционально окрашенного отражения взаимосвязей различных потребностей человека с возможностями, которые предоставляются ему школьной средой. Выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

Эмоциональный компонент характеризует отношение по шкале «нравится – не нравится», связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами.

Познавательный компонент характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности, отражает степень интереса к школе.

Практический компонент характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной со школой.

Поступочный компонент определяется активностью, направленной на изменение окружения в соответствии со своим отношением к школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствование образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к данной школе (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора).

Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует *интенсивность* отношения, то его есть «силу». Методика предусматривает диагностику отношения к четырем основным структурным

элементам, составляющим смысловое содержание понятия «школа»: 1) *педагоги*, 2) *школьники*, 3) *помещение и оборудование* и 4) *образовательный процесс*. Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют целенаправленно вести работу по формированию позитивного отношения к школе всех субъектов образовательного процесса.

Вся совокупность разнообразных сведений, полученных в процессе проведения экспертизы, обобщается и осмысливается экспертной группой и руководителями школы. Итогом обработки данных является **моделирование** элементов школьных подсистем:

- организационной – построение модели организационной структуры школы;
- образовательной – построение моделей школьной среды и образовательного плана;
- социальной – построение модели организационной культуры и моделей отношения к школе всех категорий субъектов образовательного процесса.
- Сопоставительный анализ полученных моделей позволяет выявлять точки расхождений
- во-первых, между стратегическими целями развития школы (в соответствии с миссией) и тенденциями развития каждой из школьных подсистем;
- во-вторых, между организационной, образовательной и социальной подсистемами;
- в-третьих, между различными элементами внутри каждой из подсистем.

Программа развития школьной организации разрабатывается на основе проектирования управленческо-организационных, психолого-педагогических и психолого-социальных изменений, необходимых для преодоления выявленных расхождений. Реализация программы развития осуществляется на основе тесного сотрудничества администрации, педагогического коллектива и экспертов-консультантов, которые на данном этапе осуществляют преимущественно консультативную и обучающую функции.

Рефлексия эффективности инновационного процесса осуществляется на основе мониторинга организационного развития школы, который проводится с помощью представленного выше экспертно-диагностического комплекса.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* О принципах и критериях экспертизы программ развития образования // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005.
2. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., 1999.
3. Вопросы экспертизы образовательных технологий и сред: Методическое пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий и сред / Автор-составитель *В.А. Гуружапов*. М., 1999.

4. Громько Ю.В. Формирование института экспертизы и экспертного мегасообщества в сфере столичного образования // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005.
5. Зотова Е.Б., Рыбинская С.Н. Экспертиза организационно-образовательной модели школы // Использование результатов экспериментальной деятельности в образовательной практике. Сб. № 3. М., 2004.
6. Калувэ де Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Пер. с англ. под ред. А.К.Зайцева. – Калуга. Калужский институт социологии, 1993.
7. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. Под ред. И.В. Андреевой. СПб., 2001.
8. Карпов В.А., Ясвин В.А. В поисках выхода из школьных лабиринтов. Развитие школьных образовательных систем: инновационный сетевой проект. М.: МЦ ЭПОС, 2003.
9. Кочеткова О.И., Ясвин В.А. Разработка методики диагностики отношения к школе // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества / Под ред. В.А.Ясвина и В.А.Карпова. М., 2001.
10. Карстанье П. Эффективные школы // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / Под. ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1995.
11. Крупнов Ю.В. Московские школы могут и должны стать лучшими в мире (проблема качества образования) // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005.
12. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001.
13. Кузнецов А.И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания. Дис... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1993.
14. Лагервей Н. Изменение образования через развитие школы // Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство / Под. ред. П.Карстанье, К. Ушакова. М., 1995.
15. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А. Ясвина и В.А.Карпова. М., 2002
16. Сазонов Б. Институт образования: смена всех // Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997.
17. Сергоманов П.А., Бруданова Н.П. Изменения в школе: одни проблемы... // Учитель (ноябрь-декабрь). 2003

-
18. *Тубельский А.* Экспертиза инновационной школы // *Инновационное движение в российском школьном образовании* / Под ред. *Э. Днепрова, А. Каспржака, Ан. Пинского.* М., 1997.
 19. *Ушаков К.М.* Подготовка управленческих кадров образования. М., 1997.
 20. *Фрумин И.* Демократизация школы как основное направление ее обновления // *Инновационное движение в российском школьном образовании* / Под ред. *Э. Днепрова, А. Каспржака, Ан. Пинского.* М., 1997.
 21. *Шахотин Е.А.* Организационно-педагогические основы инновационного управления развивающимся образовательным учреждением. Автореф. дис... канд. пед. наук. Брянск, 1999.
 22. *Щедровицкий П.* Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // *Инновационное движение в российском школьном образовании* / Под ред. *Э. Днепрова, А. Каспржака, Ан. Пинского.* – М.: Парсифаль, 1997.
 23. *Экс Дж.* Организационная структура школ и управление образованием // *Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство* / Под. ред. *П. Карстанье, К. Ушакова.* М., 1995.
 24. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

Expert Advisory Support for School Organizations' Innovative Development

Rybinskaya S.N.

Fellow, Laboratory of Expertise and Planning of Educational Systems, Center of Experimental Psycho-Didactics, Russian Academy of Education, Senior Lecturer, Department of Social Psychology, Moscow University of Psychology and Education

The article presents a psycho-social technology of expert advisory support for schools that function in the mode of innovative development. This technology was developed and tested in the municipal innovation network project "The development of school education systems" introduced by the Moscow Department of Education. The functions, content, procedures and consulting stages of school organizations are described.

Keywords: organizational and educational system of schools, school social subsystem, school mission, school organizational development, innovation, consulting, expertise, modeling, designing, monitoring, school organizational structure, educational environment, school organizational culture, attitude towards school.

References

1. Alekseev N.G. O principah i kriterijah jekspertizy programm razvitija obrazovanija // Jeksperimental'noe obrazovatel'noe prostranstvo goroda Moskvy / Al'bom po jeksperimental'noj i innovacionnoj dejatel'nosti Departamenta obrazovanija goroda Moskvy. M., 2005.
2. Bratchenko S.L. Vvedenie v gumanitarnuju jekspertizu obrazovanija (psihologicheskie aspekty). M., 1999.
3. Voprosy jekspertizy obrazovatel'nyh tehnologij i sred: Metodicheskoe posobie k praktikumu po jekspertize obrazovatel'nyh tehnologij i sred / Avtor-sostavitel' V.A. Guruzhapov. M., 1999.
4. Gromyko Ju.V. Formirovanie instituta jekspertizy i jekspertnogo megasoobwestva v sfere stolichnogo obrazovanija // Jeksperimental'noe obrazovatel'noe prostranstvo goroda Moskvy / Al'bom po jeksperimental'noj i innovacionnoj dejatel'nosti Departamenta obrazovanija goroda Moskvy. M., 2005.
5. Zotova E.B., Rybinskaja S.N. Jekspertiza organizacionno-obrazovatel'noj modeli shkoly // Ispol'zovanie rezul'tatov jeksperimental'noj dejatel'nosti v obrazovatel'noj praktike. Sb. № 3. M., 2004.
6. Kaluvje de L., Marks Je., Petri M. Razvitie shkoly: modeli i izmenenija / Per. s angl. pod red. A.K.Zajceva. – Kaluga. Kaluzhskij institut sociologii, 1993.

7. Kameron K., Kuinn R. Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury / Per. s angl. Pod red. I.V. Andreevoj. SPb., 2001.
8. Karpov V.A., Jasvin V.A. V poiskah vyhoda iz shkol'nyh labirintov. Razvitie shkol'nyh obrazovatel'nyh sistem: innovacionnyj setевой projekt. M.: MC JePOS, 2003.
9. Kochetkova O.I., Jasvin V.A. Razrabotka metodiki diagnostiki otnoshenija k shkole // Shkol'naja obrazovatel'naja sreda: pedagogicheskoe proektirovanie i monitoring kachestva / Pod red. V.A.Jasvina i V.A.Karpova. M., 2001.
10. Karstan'e P. Jeffektivnye shkoly // Upravlenie v obrazovanii: problemy i podhody. Prakticheskoe rukovodstvo / Pod. red. P. Karstan'e, K. Ushakova. – M.: Sentjabr', 1995.
11. Krupnov Ju.V. Moskovskie shkoly mogut i dolzhny stat' luchshimi v mire (problema kachestva obrazovanija) // Jeksperimental'noe obrazovatel'noe prostranstvo goroda Moskvy / Al'bom po jeksperimental'noj i innovacionnoj dejatel'nosti Departamenta obrazovanija goroda Moskvy. M., 2005.
12. Kuz'min S.V. Organizacija innovacionnoj dejatel'nosti pedagogicheskogo kol-lektiva obrazovatel'nogo uchrezhdenija: Metodicheskie rekomendacii. – Jaroslavl': JaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2001.
13. Kuznecov A.I. Razrabotka obrazovatel'nogo proekta kak istochnik razvitija pedagogicheskogo znaniya. Dis... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 1993.
14. Lagervej N. Izmenenie obrazovanija cherez razvitie shkoly // Upravlenie v obrazovanii: problemy i podhody. Prakticheskoe rukovodstvo / Pod. red. P.Karstan'e, K. Ushakova. M., 1995.
15. Obrazovatel'naja sistema shkoly: proektirovanie, organizacija, razvitie / Pod red. V.A. Jasvina i V.A.Karpova. M., 2002
16. Sazonov B. Institut obrazovanija: smena vseh // Innovacionnoe dvizhenie v rossij-skom shkol'nom obrazovanii / Pod red. Je. Dneprova, A. Kasprzhaka, An. Pinskogo. – M.: Parsifal', 1997.
17. Sergomanov P.A., Brudanova N.P. Izmenenija v shkole: odni problemy... // Uchitel' (no-jabr'-dekabr'). 2003
18. Tubel'skij A. Jeksperimentirovanie innovacionnoj shkoly // Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii / Pod red. Je. Dneprova, A. Kasprzhaka, An.Pinskogo. M., 1997.
19. Ushakov K.M. Podgotovka upravlencheskih kadrov obrazovanija. M., 1997.
20. Frumin I. Demokratizacija shkoly kak osnovnoe napravlenie ee obnovlenija // Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii / Pod red. Je.Dneprova, A. Kasprzhaka, An. Pinskogo. M., 1997.
21. Shahotin E.A. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy innovacionnogo upravlenija razvivajuwimsja obrazovatel'nym uchrezhdeniem. Avtoref. dis... kand. ped. nauk. Brjansk, 1999.

22. Wedrovickij P. Gorizonty innovacionnogo dvizhenija v sovremennom otechest-vennom obrazovanii // Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obra-zovanii / Pod red. Je. Dneprova, A. Kasprzhaka, An. Pinskogo. – M.: Parsifal', 1997.
23. Jeks Dzh. Organizacionnaja struktura shkol i upravlenie obrazovaniem // Upravlenie v obrazovanii: problemy i podhody. Prakticheskoe rukovodstvo / Pod. red. P. Karstan'e, K. Ushakova. M., 1995.
24. Jasvin V.A. Jekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy. M., 2000.