

СОЦИОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 316.4, 37.08
doi: 10.17223/1998863X/86/7

ЗАРОЖДЕНИЕ НИЗОВЫХ ИННОВАЦИЙ В ШКОЛЕ: КАК ИХ ИНИЦИИРУЮТ И ПОДДЕРЖИВАЮТ СОТРУДНИКИ РОССИЙСКИХ ШКОЛ

Анастасия Александровна Андреева¹,
Максим Юрьевич Гурин², Дарья Игоревна Мирошникова³,
Мария Дмитриевна Короткова⁴

^{1, 2, 3, 4} Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия
¹ aaandreeva@hse.ru
² mgurin@hse.ru
³ dimiroshnikova@edu.hse.ru
⁴ korotkova_2013@mail.ru

Аннотация. Рассматривается вклад учителей, заместителей директоров и директоров в зарождение низовых инноваций в школах через призму концепта «роли». На основе кодирования интервью (N = 88) раскрыты роли: инициатор, консультант, мотиватор, коммуникатор с партнерами. Продемонстрировано, что позиция в организационной иерархии определяет форматы осуществления роли.

Ключевые слова: школьные инновации, инновационный климат, директор школы, заместитель директора, учитель

Благодарности: публикация подготовлена в результате проведения исследования (№ 23-00-024 «Дружелюбная образовательная среда: на перекрестке интересов школы и города») в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)».

Для цитирования: Андреева А.А., Гурин М.Ю., Мирошникова Д.И., Короткова М.Д. Зарождение низовых инноваций в школе: как их иницируют и поддерживают сотрудники российских школ // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2025. № 86. С. 75–91. doi: 10.17223/1998863X/86/7

SOCIOLOGY

Original article

EMERGENCE OF GRASSROOTS INNOVATIONS IN SCHOOLS THROUGH THE PRISM OF THE ROLE APPROACH: HOW RUSSIAN SCHOOL STAFF INITIATE AND SUPPORT INNOVATIONS

Anastasia A. Andreeva¹, Maksim Yu. Gurin², Daria I. Miroshnikova³,
Maria D. Korotkova⁴

^{1, 2, 3, 4} National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

¹ aaandreeva@hse.ru

² mgurin@hse.ru

³ dimiroshnikova@edu.hse.ru

⁴ korotkova_2013@mail.ru

Abstract. Grassroots innovations are vital for school development. This article defines them as fundamentally new practices and approaches proposed by school staff, as well as those that are unique to a particular environment. The literature described fragmentarily the contribution of principals, their deputies, and teachers to the emergence of grassroots innovations. We conceptualize the contribution of each category of staff through the prism of the “role” concept, which allows us to capture the set of actions for the emergence of school innovations, find out what “forks” exist in their implementations, as well as how these roles are distributed within school teams. Thematic analysis was used to analyze semi-structured interviews with school administrators and teachers (N = 88) from millionaire city, big city, medium-sized cities and urban-type settlement. The codes of the first level disclosed the role of an employee, the codes of the second level the specifics of the role implementation. The following roles were revealed: initiator, and supporter, who is represented by three roles (consultant, motivator, communicator with partners). Position in the organizational hierarchy determines the formats in which roles are performed rather than which roles an employee is involved in. Deputies “migrate” between teacher and managerial positions. The results of the study indicate the team nature of the emergence of grassroots innovations in schools. Identifying and revealing the roles of school staff in the innovation process allows us to contribute to the scientific understanding of the innovation process in educational organizations. From an applied perspective, it is necessary for role-appropriate input to be endorsed and prized, and for missing roles to be added. For future research, we propose to examine frequencies of different combinations of roles, organizational conditions for the emergence of these combinations, and their relationship to different indicators of innovation process performance. Moreover, we propose to study activities of the deputy separately, independently from the principal or the teacher.

Keywords: role approach, teacher, principal, deputy principal, school innovations, innovation climate, external partners

Acknowledgments: The publication was prepared as a result of a study (No. 23-00-024 “Friendly educational environment: at the crossroads of the interests of the school and the city”) within the framework of the Program “Scientific Foundation of the National Research University Higher School of Economics (HSE)”.

For citation: Andreeva, A.A., Gurin, M.Yu., Miroshnikova, D.I. & Korotkova, M.D. (2025) Emergence of grassroots innovations in schools through the prism of the role approach: how russian school staff initiate and support innovations. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 86. pp. 75–91. (In Russian). doi: 10.17223/1998863X/86/7

Введение

Отвечая на вызовы стремительных изменений в социально-экономической и технологической сферах [1] и соответствующих им трансформаций социальных запросов [2], школы вынуждены быть гибкими и постоянно развиваться, внедряя инновации в свою деятельность, понимая под инновациями как радикально новые методы и приемы, так и те, которые обладают новизной только в локальном контексте [3], т.е. инновация для одной школы может быть повседневной практикой для другой [4]. Исследователи подчеркивают их значение как для улучшения образовательных результатов [5–7], так и для удовлетворенности и благополучия учащихся [8, 9]. Для развития школ важны не только инновации «сверху» в формате реформ и указаний, идущих от органов власти, но и инновации «снизу» (низовые инновации), которые появляются на уровне конкретной школы по инициативе ее сотрудников [10, 11]. Низовые инновации в большей степени ориентированы на локальные потребности и контекст [12, 13], в меньшей степени ограничены институциональными рамками, поэтому быстрее реагируют на возникающие запросы и возможности, что позволяет внедрять в систему более свежие и креативные решения существующих проблем [14]. Для зарождения инноваций в школах важен инновационный климат – среда, в которой сотрудники школы не боятся предлагать идеи для новых образовательных практик и проектов и получают поддержку в их реализации [15–19].

Федеральные¹, региональные², муниципальные³ нормативные акты, регулирующие работу школ, постулируют важность инновационной деятельности, но не регламентируют механизмы ее реализации и функционал разных типов акторов, которые и на локальном уровне закреплены в единичных случаях⁴.

Предшествующие исследования относительно редко и фрагментарно освещают проблематику распределения ролей в зарождении и продвижении низовых образовательных инноваций [20, 21]. Однако вслед за классической работой Р. Тернера [22] мы утверждаем эвристичность ролевого подхода, позволяющего уловить совокупность действий (функций), их распределение внутри коллектива, а также спектр форматов, в рамках которых они могут реализовываться.

Классификации ролей в инновационном процессе концентрируются на технологических [23, 24], рыночных [25–27] или потребительских инновациях [28]. В нашей статье мы используем индуктивный подход к экспликации ролей, а не переносим существующие классификации в образовательную среду, поскольку система образования, являясь одной из наиболее консервативных сфер, требует от участников больших усилий для реализации инноваций. В отличие от высокотехнологичных организаций, где инновационные

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a9a28ae49b86df0327132598d1e9b42bffd4a4ab6/ (дата обращения: 16.04.2024).

² Закон Пермского края от 12 марта 2014 г. № 308-ПК «Об образовании в Пермском крае». URL: <https://base.garant.ru/16185038/> (дата обращения: 16.04.2024).

³ Положение об Управлении образования администрации Чайковского городского округа. URL: <https://upobr.my1.ru/index/0-108> (дата обращения: 16.04.2024).

⁴ Инновационные школы // Департамент образования администрации города Перми. URL: <https://permedu.ru/innovacionnye-shkoly/> (дата обращения: 16.04.2024).

проекты имеют первостепенное значение, в школах не всегда выделяются отдельные ресурсы для подобных проектов [29–31].

Как правило, директора российских школ уделяют значительную часть своего времени на выстраивание образовательного процесса [32, 33], треть времени посвящают административно-хозяйственной деятельности [34]. В исследованиях школьных инноваций подчеркивается важность деятельности директора для зарождения низовых инноваций: некоторые директора выделяют ресурсы на изменения в школе только при необходимости реализовать поручения «сверху», стремясь сохранить статус-кво школы; другие руководители, будучи заинтересованными в развитии школы, прикладывают усилия для нововведений «изнутри» [15–19, 35]. Сфера ответственности директора – создание и развитие инновационного климата, чему способствует нацеленность директора на изменения, сотрудничество с внешними акторами и готовность к работе с идеями своих подчиненных [15–19].

Учитель больше, чем директор и его заместитель, взаимодействует с учениками в рамках урочной и внеурочной деятельности [36]. В связи с этим предыдущие исследования рассматривают учителя как основного участника инновационного процесса, который выступает автором новых проектов и реализует их в своей работе [19, 37, 38]. При этом учителя могут как предлагать собственные решения, так и адаптировать готовые под личную практику и запросы [39, 40]. Кроме того, взаимодействуя с коллегами, инновационные учителя могут подталкивать их тоже внедрять инновации [41].

Исследователи отмечают недостаток знаний о функциях заместителя директора в целом [42], используя метафоры «туманная позиция» [43], «забытые лидеры» [44]. Заместителя директора обычно объединяют или с директором [45], определяя зоны его ответственности через концепты «лидерство» [46], «лидерские компетенции» [47], или с учителем, отождествляя эти две должности и присваивая заместителю функции, связанные с разработкой и проведением уроков [15, 19, 37], или называя заместителя «главным учителем», что не позволяет оценить вклад в инновационный процесс, вносимый непосредственно представителями этой категории. Участие заместителей директора в инновационном процессе практически не описано, но можно найти публикации в формате разбора кейсов отдельных школ, в которых упоминаются функции заместителей [48].

Таким образом, предыдущие исследования затрагивали вклад разных участников образовательного процесса, но описывали его, не делая акцент на распределения ролей или фокусируясь только на одном из акторов. Обобщая, можно предположить, что учителя, скорее, выполняют функцию создания инноваций в том климате, который сформировала администрация школ и при ее последующей ресурсной поддержке. Вместе с тем, отдельные исследования демонстрируют, что граница между функциями администрации школы и учителей становится менее явной. Продолжая исследование в данном направлении, мы ставим следующие вопросы: какие роли сотрудников школ можно выделить в зарождении низовых инноваций? Каким образом роли реализуют учителя, заместители директора и директора школ? Выделяется ли определенная специфика в исполнении ролей у заместителей директора?

Представляя исследование, ориентированное на дифференцированное понимание вкладов в инновационное развитие школ акторов образовательно-

го процесса, сначала выделим и опишем роли как совокупность функций в процессе зарождения низовых инноваций в школе, а затем продемонстрируем, как эти роли исполняют директора, заместители директоров и учителя школ российских регионов.

Методология и данные

Эмпирические материалы были собраны весной 2022 г. в Пермском крае. Выбор региона обусловлен сочетанием средних экономических показателей¹ и высокого качества образования². Для обеспечения разнообразия выборки были взяты 8 населенных пунктов с разными социально-экономическими характеристиками, включая город-миллионник, большой город, средние города, малый город³ и поселок городского типа. Для поиска информантов использовался метод «снежного кома» [49, 50]. Точками входа в поле были публичная информация об инновационных школьных проектах в интернете; запросы представителям пермских университетов, муниципальных органов управления образованием и администрацией самих школ.

Было проведено 88 интервью с сотрудниками школы, включая учителей разных предметов (N = 55), заместителей директоров (N = 23) и директоров (N = 10). Исследование проводилось в 29 государственных школах, среди которых примерно одинаковую долю составляют общеобразовательные школы (N = 16) и школы с особым статусом (N = 13)⁴.

В качестве метода сбора данных было выбрано полуструктурированное интервью. Гайд интервью содержал вопросы об интересе к инновациям, опыт реализации новых для школы проектов, взаимодействие и обмен опытом с коллегами. Для выделения низовых инноваций использовалось три индикатора: 1) упоминание новизны для конкретного сотрудника или школы; 2) наличие значимого улучшения согласно оценке самого информанта; 3) возникновение по инициативе сотрудника или группы сотрудников⁵. Такое понимание инноваций пояснялось в начале интервью информанту и проверялось на этапе анализа, в случае отклонения практики от индикаторов (например, обсуждения опыта реализации федеральных проектов) интервью были исключены из анализа. При этом нас интересует не сам предмет инновации, а процессы, которые выстраивались или не выстраивались при их возникнове-

¹ Пермский край в цифрах. 2022: Краткий статистический сборник // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю. 2022. URL: <https://goo.su/kEikdw> (дата обращения: 16.04.2024).

² Сильные педагоги и умные дети. Пермский край вошел в топ-10 регионов по качеству образования // 59.ru. 2021. 12 марта. URL: <https://goo.su/ftU1cc3> (дата обращения: 16.04.2024); Годовой отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы Пермского края «Образование и молодежная политика» за 2020 год // Министерство образования и науки Пермского края. 2021. 13 апреля. URL: <https://minobr.permkrai.ru/dokumenty/71273/> (дата обращения: 16.04.2024).

³ Для разделения городов использована классификация, представленная в СП 42.13330.2016 Градостроительство, в основе которой лежит численность населения. Согласно классификации, большой город – город с численностью населения от 100 до 250 тыс. человек, средний – от 50 до 100 тыс. человек, малый – до 50 тыс. человек. URL: <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения: 28.01.2025).

⁴ К школам с особым статусом мы относим общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, лицеи, школы, в которых реализуется программа НОЦ (приоритетный краевой проект «Новые образовательные центры»).

⁵ На основе представленного выше определения инноваций [3].

нии и внедрении, что в свою очередь позволяет разобрать вклад разных акторов (роли).

Для анализа интервью использовался тематический анализ [51]¹. На первом этапе интервью кодировались по темам, разработанным нами на основе систематизации предыдущих исследований²: «инициатор», «консультант», «мотиватор», «коммуникатор с партнерами». На втором этапе к кодам первого уровня добавлялись подкатегории, отражающие нюансы выполнения роли и ее исполнителя. *Полученные результаты: роли сотрудников школ в зарождении низовых инноваций.*

Инициирование проекта.

Путь зарождения инновационного проекта начинается с действий одного из сотрудников, который его как «придумал» или «нашел», так и «предложил»³. В связи с этим мы выделяем роль «инициатора» и относим к ней сотрудника, который предложил как радикально новые решения, так и практики или проекты, уже существующие за рамками данной школы. В обоих случаях информантами подчеркивается важность вклада инициатора из-за невозможности полного копирования и необходимости серьезной переработки идеи под локальные условия. При этом его функция несколько шире, чем придумка идеи. Интерес и энергия инициатора работает как стартовый механизм (триггер), запускающий необходимые для появления новой практики в школе процессы: обсуждение идей, поиск ресурсов и т.д.

Интервью демонстрируют, что идеи части проектов возникли из существующих у отдельного сотрудника или школы возможностей. Инициаторы могут быть вдохновлены полученными в ходе обучения знаниями и опытом, которые дают представление о потенциально полезных, но ранее не реализованных в школах практиках. Кроме того, информанты связывали возникновение идеи проекта с новыми материально-техническими ресурсами в школе (например, оборудование для создания учебных материалов, профессиональные приборы, компьютеры). Альтернативная ситуация – когда инициаторы пришли к идее в ответ на необходимость решения существующей проблемы:

«Газету я понимаю, почему создала. Потому что сочинения на выпуске нужны – девятый, одиннадцатый классы ОГЭ, ЕГЭ сдают. Дети пишут не очень хорошо. Творческая деятельность дает возможность руку набить» (учитель, общеобразовательная школа, средний город).

Инициирование проекта может быть как индивидуальным, так и командным процессом. Во втором случае к «раскручиванию» идеи подключается несколько сотрудников школы: один предлагает саму идею проекта, другие облачают эту идею в формат проекта, например в рамках написания грантовой заявки, или придумывают содержательное наполнение для этого проекта.

«Есть заместитель, который пишет классные тексты грантовых заявок. И мы все подключаемся по разным направлениям, то есть я могу какую-то часть на себя взять» (директор, общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, город-миллионник).

В процессе анализа мы обнаружили различные модели распределения ролей между учителями и администрацией школ. В рамках первой модели

¹ Для кодирования использовалась программа Atlas.ti.

² В процессе анализа мы уточняли названия ролей, подбирая более подходящие, и их границы.

³ Здесь и далее курсивом будут представлены цитаты из интервью.

учителя, которые могут совмещать преподавание с должностью заместителя директора, делают самостоятельный выбор тематики и наполнения запускаемого низового проекта без согласования с руководством и его вовлечения в проект. В некоторых школах эта модель работает при определенных условиях: если проекты касаются только уроков конкретного учителя и не требуют масштабирования, не связаны с финансовыми вложениями или привлечением команды. Кроме того, учителя могут инициировать появление инноваций в сфере внеурочной деятельности, тогда как изменение содержания основной программы должно реализовываться с привлечением администрации школы.

«Я узнаю, что они делают что-то, только когда я собираю у педагогов портфолио. Сами педагоги инициируют участие школы в проектах – чаще в бесплатных, где не нужно вкладывать средства» (заместитель, гимназия, малый город).

В рамках второй модели учитель и администрация школы работают в тандеме, их уровень вовлечения в инициацию проектов может варьироваться. Администрация школы может только задавать направление для всех индивидуальных и групповых проектов сотрудников школы. Тем самым она несколько ограничивает возможности сотрудников, но консолидирует усилия и создает сонаправленность их действий. Кроме того, директор или заместители могут включаться в содержательную доработку идей проектов, которые предлагаются учителями. И, наконец, директор может играть главную роль в инициации инновационных проектов в школе, подключая учителей и своих заместителей только к разработке наполнения проектов.

Мы видим, представители администрации школ действуют в роли инициатора только во второй модели, тогда как учителя вовлекаются в инициацию в обеих моделях. При этом круг учителей, который действует в этой роли, определяется негласно: в нее может вовлекаться большинство представителей коллектива («задача каждого») или инициация проектов может быть задачей отдельных учителей («у нас есть люди, на которых мы опираемся», «включаются наиболее активные»).

Поддержка проекта и инновационного климата

Мы выделяем роли в зарождении инноваций, направленные на поддержку появления и реализации проектов, развитие инновационного климата в школе. Их исполняют сотрудники, заинтересованные в существовании проектов, но не занятые в них. Реализация этих ролей осуществляется через предоставление консультативной (роль «консультант»), эмоциональной (роль «мотиватор») и партнерской (роль «коммуникатор с партнерами») поддержки.

Консультант.

Один из видов поддержки, на который обращали внимание информанты, связан с проведением консультаций. Это позволяет выделить роль консультанта, сотрудника, который делится своими знаниями или опытом с командой инновационного проекта. Информанты подчеркивают его важность как специалиста, способного «грамотно все описать», «объяснить», «обсудить», «подсказать». Консультант отвечает на различные запросы, например, информирует, где найти финансирование, кого лучше пригласить в команду проекта, как усилить проект и др. В свою очередь, команда проекта самостоятельно, без участия консультанта, применяет эту информацию для

решения необходимых задач. Если консультант включается в работу над смысловой составляющей проекта, и его решения приобретают ключевое значение для команды, роль может перерасти в роль соинициатора.

«У [коллеги] уже есть опыт написания проектов. Она мне оказала огромнейшую помощь в этом. Также наш заведующий по административно-хозяйственной части оказал помощь в закупке материалов: показал, где лучше купить, по каким ценам» (учитель, гимназия, малый город).

В ходе анализа интервью мы выявили способ консультативной поддержки, который не вырастает из запроса конкретного проекта, а, наоборот, стимулирует возникновение новых проектов. Консультант может распространять информацию об образовательных событиях и инициативах, формировать в школе площадки для поиска и обсуждения идей. Совокупность этих действий позволяет создать инновационный климат в школе, важность которого для зарождения инноваций подчеркивается в исследовательской литературе [4, 15, 52].

В качестве консультанта может выступать и директор, и заместитель, и учитель. На основе интервью показано, что директор и заместитель преимущественно отвечают на запросы, связанные с материально-техническими и человеческими ресурсами ввиду большей осведомленности о грантовых программах, финансовом состоянии школы и навыках сотрудников. При запросе на материально-технические ресурсы они могут предоставить информацию о наиболее эффективном распределении имеющихся средств или выходе на внешнее финансирование (*«подсказать в каком проекте поучаствовать, чтобы получить грант на реализацию»*). Если команда проекта столкнулась с недостатком человеческих ресурсов, консультант может оказать помощь с формированием команды, например, путем информирования о сотрудниках с необходимыми для работы в проекте компетенциями. Кроме того, директор и заместитель чаще оказывают консультационную поддержку без запроса, для создания инновационного климата. Учителя, в основном, выступают консультантами для методических запросов, проводя экспертную оценку или передавая опыт написания проектной заявки. На методические запросы отвечает и заместитель, который, обладая высокими компетенциями в преподавании и организации внеурочной деятельности, может провести экспертизу предложенной инициативы.

Мотиватор.

Следующая выделенная нами роль, связанная с поддержкой, – роль мотиватора, которая способствует саморефлексии сотрудника, позволяет ему ощутить эффекты от своей работы и получить положительную оценку инновационной деятельности, предоставляет эмоциональную поддержку.

По результатам анализа интервью мы видим, что исполнение роли мотиватора связано с целенаправленными и нецеленаправленными действиями. Мотиватор может целенаправленно использовать словесную мотивацию: акцентировать внимание инноватора или потенциального инноватора на позитивных сторонах его проекта или на имеющихся необходимых для реализации проекта навыках (*«[Учителя] смотрят на руководителя, ждут его одобрения. То есть моя задача – поддержать такие инициативы и не задавить своими»*). Еще один вариант реализации роли – целенаправленное, но не директивное вовлечение сотрудника в действующий проект. Например, мо-

тиватор рассказал сотруднику, что он обладает полезными для проекта компетенциями и может усилить команду.

Положительный пример работы сотрудников, которые уже успешно реализуют проект, стимулирует их коллег попробовать реализовать собственные идеи. В случае целенаправленной мотивации инноватор осознает важность личного примера и стремится повысить заинтересованность других сотрудников (*«когда я пришла сюда, нужно было показать личный пример, что я сама в проектной культуре, я готова сама»*). В случае нецеленаправленной мотивации инноватор не рефлексировал значение личного примера и занимается своим проектом, не ставя перед собой цель – вовлечь коллег.

На материалах интервью видно, что отсутствие эмоциональной поддержки со стороны коллег может лишать инновационных учителей стимула продолжать реализовывать проект или придумывать новые. Это подчеркивает важность роли мотиватора при разработке проектов, в том числе при формировании инновационного климата.

Мотиватором может выступать каждый сотрудник. Для учителей более характерна нецеленаправленная мотивация собственным примером: учитель-инноватор становится примером для подражания других учителей. Директор и заместители, как правило, используют целенаправленную словесную мотивацию (*«я стараюсь учителей тоже обучать и везде посылать»*, *«давайте сюда, давайте в инновации»*).

Коммуникатор с партнерами.

Некоторые низовые инновации в школе реализуются благодаря совместным усилиями школьной команды и внешних для школы акторов, что позволяет расширить возможности для реализации новых и усовершенствования существующих в школе проектов. В таком случае целесообразно выделить роль «коммуникатор с партнерами»¹, который устанавливает и поддерживает взаимодействие между школой и внешним актором для разработки и внедрения инноваций.

В качестве внешних акторов могут выступать как организации, так и отдельные индивиды. Массив интервью демонстрирует широкий спектр возможных партнеров школ: государственный и частный бизнес (не обязательно из образовательной сферы), государственные структуры (например, суды, МВД), образовательные организации (вузы, колледжи, другие школы); производственные организации), учреждения культуры (библиотеки, музеи), общественные организации.

На материалах интервью мы выявили несколько развилочек в исполнении роли коммуникатора. Продемонстрировано, что по-разному может возникать взаимодействие между школой и внешним актором: из запроса проекта, когда под определенную задачу находят внешнего партнера, у которого есть необходимые ресурсы; без запроса от конкретного проекта, когда партнерства выстраиваются заранее, создавая в школе среду для потенциальных проектов. Импульс для зарождения такого взаимодействия может исходить как от школы, так и от внешнего актора.

Анализ интервью показал, что характер вовлечения внешнего актора в реализацию проекта различен. Во-первых, взаимодействие может реализовыв-

¹ Для удобства восприятия текста далее мы используем понятие «коммуникатор» вместо «коммуникатор с партнерами».

ваться на основе равного вовлечения в проект сотрудников школы и сотрудников внешней организации. Например, элективный курс, программа которого разрабатывается вместе учителями и специалистами предприятия, а уроки ведутся совместно. Во-вторых, сотрудники внешней организации могут полностью брать на себя разработку и реализацию проекта, а сотрудники и учащиеся школы являются участниками, а не соорганизаторами. В-третьих, внешняя организация может являться источником ресурсов, как материально-технических, так и экспертных. При таком формате сотрудничества разработка и реализация проекта является задачей сотрудников школы.

«Мы разрабатывали урок, встречались раза 4–5 с инженерами, то есть используя их оборудование и ведя трансляцию. <...> У нас идет конференция исследовательских работ, например. <...> Каждый ребенок должен написать проект или исследование. Инженеры приходят как эксперты и слушают вот эти инженерные проекты» (учитель, общеобразовательная школа, средний город).

Иногда в проект вовлекается сразу несколько внешних акторов, что позволяет разделять запросы проекта и более адресно направлять их партнерам. Например, в одной школе было проведено образовательное мероприятие, в котором завод-партнер выступил поставщиком материально-технических ресурсов, а преподаватели медицинского колледжа-партнера – источником профессиональной экспертизы, рассказав учащимся как пользоваться оборудованием, предоставленным заводом.

Директор, заместитель и учитель могут исполнять роль коммуникатора с партнерами, но делают это по-разному. Директор в рамках своей роли, с одной стороны, может устанавливать взаимодействие, которое вносит вклад в формирование инновационного климата школы, т.е. впоследствии этим партнерством могут пользоваться заместители и учителя школы для своих проектов; с другой – выстраивать взаимоотношения «для себя», т.е. партнерства, способствующие реализации их собственных проектов. Заместитель и учитель могут самостоятельно устанавливать взаимодействия «для себя», без привязки к соглашениям, установленным директором. Заместитель как коммуникатор в некоторых школах занимается поддержанием и развитием партнерских отношений, установленных директором школы. Учителя же вовлекают конкретных сотрудников организаций, с которыми установлены партнерские отношения, в реализацию своих проектов.

Отдельно отметим, что исполнение всех трех ролей, связанных с поддержкой, – консультанта, мотиватора, коммуникатора с партнерами – в любой из форм их исполнения (нацеленные на конкретный проект или нацеленные на конструирование возможностей для появления новых или усовершенствования существующих проектов) способствует формированию и развитию инновационного климата. При этом вклад в развитие инновационного климата вносят сотрудники, находящиеся на разных уровнях организационной иерархии.

Выводы и дискуссия

Предыдущие исследования позволяют выделить два основных направления вклада сотрудников школы в инновационный процесс: создание (авторство) инновационного проекта и поддержка инновационного климата. На основе анализа интервью в рамках первого направления мы выделяем роль

«инициатор», в рамках второго – «консультант», «мотиватор», «коммуникатор с партнерами». Это демонстрирует, что совокупность функций, необходимых для зарождения инноваций, не сводится к авторству, но в части случаев работает только в связке с ролями, обеспечивающими информационную, эмоциональную и партнерскую поддержку. Как факторы внедрения инноваций такая поддержка рассматривалась в предыдущих исследованиях, например, была продемонстрирована важность взаимодействия с внешними для школы партнерами [53]. Однако данное исследование впервые демонстрирует спектр форматов реализации этих ролей. В дальнейшем представляется важным изучить, как происходит распределение ролей внутри коллектива, какой мотивацией и характеристиками обладают сотрудники, которые склонны выполнять ту или иную роль.

Наше исследование демонстрирует, что отмечаемое в литературе разделение вклада учителей и администрации школы не является универсальным. Обе группы участвуют в инициации проектов и их поддержке, но делают это по-разному. Директора и заместители директоров в большей степени ориентированы на масштабирование иницируемых ими проектов на всю школу и целенаправленно вовлекаются в исполнение поддерживающих ролей. Учителя не только являются инициаторами проектов, но могут вовлекаться в обеспечение консультационной (прежде всего методической), эмоциональной и партнерской поддержки, нецеленаправленно способствуя развитию инновационного климата. Таким образом, позиция в организационной иерархии скорее определяет, как осуществляются роли, а не то, в исполнение каких ролей вовлекается сотрудник. В рамках будущих исследований представляется важным рассмотреть распространенность разных сочетаний ролей, организационных условий для возникновения этих сочетаний и их связи с разными показателями эффективности инновационного процесса.

В данном исследовании мы рассматриваем заместителей директоров как самостоятельную категорию работников школы. Это позволяет показать, что заместители лавируют между позицией учителя и управленца: для них характерны форматы исполнения ролей, выделенные как для учителей, так и для директоров. С одной стороны, такое совмещение функций создает для заместителя уникальное положение в школе, обеспечивающее погружение и в образовательный, и в управленческий процесс. С другой стороны, это может приводить к неопределенности рабочих обязанностей заместителей директоров [54], межролевому конфликту [55], а также слишком высокой нагрузке [56]. Дальнейшее научное и практическое осмысление таких преимуществ и недостатков может стать базисом для повышения эффективности работы для заместителей директоров и коллектива в целом. Для этих целей предлагается в процессе сбора данных не объединять эту категорию работников с директорами или учителями, так как в таком случае будет упущена часть вклада заместителей.

Список источников

1. Canzittu D. A framework to think of school and career guidance in a VUCA world // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2022. Vol. 50, № 2. P. 248–259.
2. Nóvoa A., Alvim Y. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school // *PROSPECTS*. 2020. Vol. 49, № 1. P. 35–41.

3. *Vincent-Lancrin S. et al.* Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? OECD, 2019.
4. *Moolenaar N.M. et al.* Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position // *Journal of Educational Change*. 2014. Vol. 15, № 2. P. 99–123.
5. *Hofman R.H., Jansen E., Spijkerboer A.* Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes // *Education as Change*. 2011. Vol. 15, № 1. P. 149–160.
6. *Reilly R.C. et al.* A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context // *Teaching and Teacher Education*. 2011. Vol. 27, № 3. P. 533–542.
7. *Könings K.D., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J.J.G.* Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design // *Teaching and Teacher Education*. 2007. Vol. 23, № 6. P. 985–997.
8. *Milhano S., Reis S., Mangas C.* Inclusion and innovation in schools: contributions of an intermunicipal project to promote the successful learning // *Millenium – Journal of Education Technologies and Health*. 2021. Vol. 9, № 2. P. 261–269.
9. *Weshah H., Al-Faori O., Sakal R.* Child-Friendly School Initiative in Jordan a Sharing Experience // *College Student Journal*. 2012. Vol. 46, № 4. P. 699–715.
10. *Chesbrough H.W.* Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Harvard Business Press, 2003. 270 p.
11. *Королева Д. и др.* Низовые инновации в современном российском образовании: определение поля исследования // *Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве*. 2018. P. 141–146.
12. *Seyfang G., Smith A.* Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda // *Environmental Politics*. 2007. Vol. 16, № 4. P. 584–603.
13. *Gupta S.* Understanding the feasibility and value of grassroots innovation // *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2020. Vol. 48, № 5. P. 941–965.
14. *Koroleva D.O., Khavenson T.E.* The Portrait of a Twenty-First Century Innovator in Education // *Russian Education & Society*. 2015. Vol. 57, № 5. P. 338–357.
15. *Isnaini et al.* Principal's efforts to change in schools: A case study in Indonesia // *Journal of Social, Humanity, and Education*. 2021. Vol. 1, № 4. P. 241–251.
16. *Kooli C., Jamrah A., Al-Abri N.* Learning from Quality Audit in Higher Education Institutions: A Tool for Community Engagement Enhancement // *FIIB Business Review*. 2019. Vol. 8, № 3. P. 218–228.
17. *Захаров А., Вергелес К., Маркина В.* Роли директоров // (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство / под ред. М. Карной, Г. Лариной, В. Маркиной. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. P. 104–138.
18. *Werang B.R., Loupaty M., Tambajong H.* The effect of principals' transformational leadership on schools' life in Indonesia: An empirical study in elementary schools of Merauke district, Papua, Indonesia // *International Journal of Research in Social Sciences*. 2016. Vol. 6, № 10. P. 256–273.
19. *Koch A.R., Binnewies C., Dormann C.* Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2015. Vol. 24, № 4. P. 505–517.
20. *Halász G.* Measuring innovation in education: The outcomes of a national education sector innovation survey // *European Journal of Education*. Wiley, 2018. Vol. 53, № 4. P. 557–573.
21. *Damanpour F.* Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators // *The Academy of Management Journal*. Academy of Management, 1991. Vol. 34, № 3. P. 555–590.
22. *Turner R.H.* Role Theory // *Handbook of Sociological Theory* / ed. Turner J.H. New York : Springer Science & Business Media, 2006. P. 233–254.
23. *Battistella C., Nonino F.* Exploring the Impact of Motivations on the Attraction of Innovation Roles in Open Innovation Web-Based Platforms // *Production Planning and Control*. 2013. Vol. 24, № 2–3. P. 226–245.
24. *Story V., O'Malley L., Hart S.* Roles, role performance, and radical innovation competences // *Industrial Marketing Management*. 2011. Vol. 40, № 6. P. 952–966.
25. *Dedehayir O., Mäkinen S.J., Roland Ortt J.* Roles during innovation ecosystem genesis: A literature review // *Technological Forecasting and Social Change*. 2018. Vol. 136. P. 18–29.
26. *Maier M.A., Brem A.* What innovation managers really do: a multiple-case investigation into the informal role profiles of innovation managers // *Review of Managerial Science*. 2018. Vol. 12, № 4. P. 1055–1080.

27. Klerck L., Aarts N. The interaction of multiple champions in orchestrating innovation networks: Conflicts and complementarities // *Technovation*. 2013. Vol. 33, № 6. P. 193–210.
28. Öberg C. Customer roles in innovations // *International Journal of Innovation Management*. 2010. Vol. 14, № 06. P. 989–1011.
29. Королева Д., Андреева А., Хавенсон Т. Шоковая инновация: концептуализация процесса цифровой трансформации образования в период пандемии // *Образование и Саморазвитие*. 2023. № 2. P. 100–117.
30. Пишняк А., Халина Н. Восприятие новых технологий населением как показатель открытости к инновациям // *Форсайт*. 2021. Vol. 15, № 1. P. 39–54.
31. Fuller C. Education Innovation Clusters: Supporting transformative teaching and learning // *Childhood Education*. 2020. Vol. 96, № 1. P. 34–47.
32. Harris A. et al. Managing to Lead? Contemporary Perspectives on Principals' Practices in Russia // *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* / ed. D. Waite, I. Bogotch. Hoboken, NJ, USA : Wiley Blackwell, 2017. P. 397–413.
33. Каспржак А., Бысик Н. Как директора российских школ принимают решения // *Вопросы образования*. 2014. № 4. P. 3–23.
34. Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? // *Образовательная политика*. 2020. Vol. 82, № 2. P. 72–87.
35. Charteris J., Sardon D., Nelson E. Innovative learning environments and discourses of leadership: Is physical change out of step with pedagogical development? // *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*. 2016. Vol. 31, № 1. P. 33–47.
36. Заир-Бек С., Анчиков К. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям / ред. Я. Кузьминов, Л. Гохберг, Н. Шугаль. М. : НИУ «Высшая школа экономики», 2022.
37. Buske R. The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling // *School Effectiveness and School Improvement*. 2018. Vol. 29, № 2. P. 262–284.
38. Butterworth B., Weinstein R.S. Enhancing Motivational Opportunity in Elementary Schooling: A Case Study of the Ecology of Principal Leadership // *The Elementary School Journal*. The University of Chicago Press, 1996. Vol. 97, № 1. P. 57–80.
39. Aslan H., Kesik F., Elma C. The Opinions of Teachers About the Innovation Level of Their Schools: 6 // *Journal of Education and Training Studies*. 2018. Vol. 6, № 6. P. 134–146.
40. Palmer C. Innovation and the experienced teacher // *ELT Journal*. 1993. Vol. 47, № 2. P. 166–171.
41. Lambriex-Schmitz P. et al. When Innovation in Education Works: Stimulating Teachers' Innovative Work Behaviour // *International Journal of Training and Development*. 2020. Vol. 24, № 2. P. 118–134.
42. Jansen C., Du Plessis A. The role of deputy principals: Perspectives of South African primary school principals and their deputies // *Educational Management Administration & Leadership*. 2023. Vol. 51, № 1. P. 157–175.
43. Jubilee S.K. The Middle Management Paradox of the Urban High School Assistant Principal: Making It Happen. Philadelphia: Temple University, 2013.
44. Cranston N., Tromans C., Reugebrink M. Forgotten leaders: what do we know about the deputy principalship in secondary schools? // *International Journal of Leadership in Education*. 2004. Vol. 7, № 3. P. 225–242.
45. Хавенсон Т., Котик Н., Королева Д. Пять профилей технологической готовности школьных учителей: от «скептиков» к «исследователям» // *Факты образования*. 2021. Vol. 35, № 1. P. 1–36.
46. Leaf A., Odhiambo G. The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers // *Journal of Educational Administration*. 2017. Vol. 55, № 1. P. 33–48.
47. Goksoy S. The relationship between principals' cultural intelligence levels and their cultural leadership behaviors // *Educational Research and Reviews*. 2017. Vol. 12, № 20. P. 988–995.
48. Прокудин Ю., Милосердова Т. Критерии, показатели и уровни готовности заместителя директора по учебно-воспитательной работе школы к инновационной деятельности // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. Vol. 147, № 7. P. 27–34.
49. Штейнберг И.Е. Логические схемы обоснования выборки для качественных интервью: «восьмикопная» модель // *Социология: методология, методы, математическое моделирование*. 2014. № 38. P. 38–71.

50. Patton M.Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications, 2002. 598 p.
51. Bryman A. *Social Research Methods*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. 785 p.
52. Атанасова А. Современные тренды в исследованиях цифровых инноваций в гражданской сфере // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 79. Р. 199–206.
53. Томасова Д., Глухов А. Комплементарность как принцип развития партнерств в инновационной образовательной системе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 79. Р. 243–257.
54. Smith J. et al. *Double Distress: Women Healthcare Providers and Moral Distress During COVID-19* // *Nursing Ethics*. SAGE Publications Ltd, 2023. Vol. 30, № 1. P. 46–57.
55. Loder T.L., Spillane J.P. Big Change Question: How Do Leaders' Own Lives and their Educational Contexts, Influence their Responses to the Dilemmas and Tensions they Face in their Daily Work? // *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7, № 1–2. P. 91–92.
56. Kida R. et al. The association between burnout and multiple roles at work and in the family among female Japanese nurses: a cross-sectional study // *Industrial Health*. 2023. Vol. 61, № 3. P. 195–202.

References

1. Canzittu, D. (2022) A framework to think of school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*. 50(2). pp. 248–259.
2. Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020) Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *PROSPECTS*. 49(1). pp. 35–41.
3. Vincent-Lancrin, S. et al. (2019) *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* OECD.
4. Moolenaar, N.M., Daly, A.J. & Slegers, P.J.C. (2014) Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*. 15(2). pp. 99–123.
5. Hofman, R.H., Jansen, E. & Spijkerboer, A. (2011) Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes. *Education as Change*. 15(1). pp. 149–160.
6. Reilly, R.C. et al. (2011) A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*. 27(3). pp. 533–542.
7. Kónings, K.D., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer, J.J.G. (2007) Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*. 23(6). pp. 985–997.
8. Milhano, S., Reis, S. & Mangas, C. (2021) Inclusion and innovation in schools: Contributions of an intermunicipal project to promote successful learning. *Millenium – Journal of Education Technologies and Health*. 9(2). pp. 261–269.
9. Weshah, H., Al-Faori, O. & Sakal, R. (2012) Child-Friendly School Initiative in Jordan: A sharing experience. *College Student Journal*. 46(4). pp. 699–715.
10. Chesbrough, H.W. (2003) *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business Press.
11. Koroleva, D. et al. (2018) Nizovye innovatsii v sovremenном rossiyskom obrazovanii: opredelenie polya issledovaniya [Grassroots Innovations in Modern Russian Education: Defining the Field of Research]. *Praktiki razvitiya: individual'naya initsiativa v novom obrazovatel'nom prostranstve* [Practices of Development: Individual Initiative in the New Educational Space]. Proc. of the Conference. pp. 141–146.
12. Seyfang, G. & Smith, A. (2007) Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda. *Environmental Politics*. 16(4). pp. 584–603.
13. Gupta, S. (2020) Understanding the feasibility and value of grassroots innovation. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 48(5). pp. 941–965.
14. Koroleva, D.O. & Khavenson, T.E. (2015) The portrait of a twenty-first century innovator in education. *Russian Education & Society*. 57(5). pp. 338–357.
15. Isnaini et al. (2021) Principal's efforts to change in schools: A case study in Indonesia. *Journal of Social, Humanity, and Education*. 1(4). pp. 241–251.
16. Kooli, C., Jamrah, A. & Al-Abri, N. (2019) Learning from quality audit in higher education institutions: A tool for community engagement enhancement. *FIIB Business Review*. 8(3). pp. 218–228.

17. Zakharov, A., Vergeles, K. & Markina, V. (2019) Roli direktorov [Roles of principals]. In: Karnaya, M., Larina, G. & Markina, V. (eds). *(Ne)obychnye shkoly: raznoobrazie i neravenstvo* [(Un)usual schools: diversity and inequality]. Moscow: HSE. pp. 104–138.
18. Werang, B.R., Loupatty, M. & Tambajong, H. (2016) The effect of principals' transformational leadership on schools' life in Indonesia: An empirical study in elementary schools of Merauke district, Papua, Indonesia. *International Journal of Research in Social Sciences*. 6(10). pp. 256–273.
19. Koch, A.R., Binnewies, C. & Dormann, C. (2015) Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 24(4). pp. 505–517.
20. Halász, G. (2018) Measuring innovation in education: The outcomes of a national education sector innovation survey. *European Journal of Education*. 53(4). pp. 557–573.
21. Damanpour, F. (1991) Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *The Academy of Management Journal*. 34(3). pp. 555–590.
22. Turner, R.H. (2006) Role theory. In: Turner, J.H. (ed.) *Handbook of Sociological Theory*. New York: Springer Science & Business Media. pp. 233–254.
23. Battistella, C. & Nonino, F. (2013) Exploring the impact of motivations on the attraction of innovation roles in open innovation web-based platforms. *Production Planning and Control*. 24(2–3). pp. 226–245.
24. Story, V., O'Malley, L. & Hart, S. (2011) Roles, role performance, and radical innovation competences. *Industrial Marketing Management*. 40(6). pp. 952–966.
25. Dedehayir, O., Mäkinen, S.J., & Roland Ortt, J. (2018) Roles during innovation ecosystem genesis: A literature review. *Technological Forecasting and Social Change*. 136. pp. 18–29.
26. Maier, M.A. & Brem, A. (2018) What innovation managers really do: A multiple-case investigation into the informal role profiles of innovation managers. *Review of Managerial Science*. 12(4). pp. 1055–1080.
27. Klerkx, L. & Aarts, N. (2013) The interaction of multiple champions in orchestrating innovation networks: Conflicts and complementarities. *Technovation*. 33(6). pp. 193–210.
28. Öberg, C. (2010) Customer roles in innovations. *International Journal of Innovation Management*. 14(06). pp. 989–1011.
29. Koroleva, D., Andreeva, A. & Khavenson, T. (2023) Shokovaya innovatsiya: kontseptualizatsiya protsesssa tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v period pandemii [Shock Innovation: Conceptualizing the Digital Transformation of Education in a Time of Pandemic]. *Obrazovanie i Samorazvitie*. 2. pp. 100–117.
30. Pishnyak, A. & Khalina, N. (2021) Vospriyatie novykh tekhnologiy naseleniem kak pokazatel' otkrytosti k innovatsiyam [Perception of New Technologies: Constructing an Innovation Openness Index]. *Forsayt*. 15(1) pp. 39–54.
31. Fuller, C. (2020) Education innovation clusters: Supporting transformative teaching and learning. *Childhood Education*. 96(1). pp. 34–47.
32. Harris, A., Kasprzhak, A., Jones, M. & Isaeva, N. (2017) Managing to Lead? Contemporary Perspectives on Principals' Practices in Russia. In: Waite, D. & Bogotch, I. (eds) *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*. Hoboken, NJ, USA: Wiley Blackwell. pp. 397–413.
33. Kasprzhak, A. & Bysik, N. (2014) Kak direktora rossiyskikh shkol primamayut resheniya [Decision-Making Styles of Russian School Principals]. *Voprosy obrazovaniya*. 4. pp. 96–118.
34. Kasprzhak, A., Kobtseva, A. & Tsatrian, M. (2020) Direktora shkol v megapolisakh. Kak oni upravlyayut obrazovatel'nym protsessom? [School principals in megacities. How do they manage the educational process?]. *Obrazovatel'naya politika*. 2. pp. 72–87.
35. Charteris, J., Smardon, D. & Nelson, E. (2016) Innovative learning environments and discourses of leadership: Is physical change out of step with pedagogical development? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*. 31(1). pp. 33–47.
36. Zair-Bek, S.I. & Anchikov, K. (2022) *Shkol'nye uchitelya v izmenyayushchikhsya usloviyakh: adaptivnost' i gotovnost' k innovatsiyam* [School Teachers in a Changing Environment: Adaptability and Readiness for Innovation]. Moscow: HSE.
37. Buske, R. (2018) The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – Analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement*. 29(2). pp. 262–284.
38. Butterworth, B. & Weinstein, R.S. (1996) Enhancing motivational opportunity in elementary schooling: A case study of the ecology of principal leadership. *The Elementary School Journal*. 97(1). pp. 57–80.

39. Aslan, H., Kesik, F. & Elma, C. (2018) The opinions of teachers about the innovation level of their schools. *Journal of Education and Training Studies*. 6(6). pp. 134–146.
40. Palmer, C. (1993) Innovation and the experienced teacher. *ELT Journal*. 47(2). pp. 166–171.
41. Lambriex-Schmitz, P. et al. (2020) When innovation in education works: Stimulating teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*. 24(2). pp. 118–134.
42. Jansen, C. & Du Plessis, A. (2023) The role of deputy principals: Perspectives of South African primary school principals and their deputies. *Educational Management Administration & Leadership*. 51(1). pp. 157–175.
43. Jubilee, S.K. (2013) *The middle management paradox of the urban high school assistant principal: Making it happen*. Temple University.
44. Cranston, N., Tromans, C. & Reugebrink, M. (2004) Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*. 7(3). pp. 225–242.
45. Khavenson, T., Kotik, N. & Koroleva, D. (2021) Pyat' profiley tekhnologicheskoy gotovnosti shkol'nykh uchiteley: ot "skeptikov" k "issledovatelyam" [Technology readiness profiles of Russian teachers: From "skeptics" to "explorers"]. *Fakty obrazovaniya*. 35(1). pp. 1–36.
46. Leaf, A. & Odhiambo, G. (2017) The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers. *Journal of Educational Administration*. 55(1). pp. 33–48.
47. Goksoy, S. (2017) The relationship between principals' cultural intelligence levels and their cultural leadership behaviors. *Educational Research and Reviews*. 12(20). pp. 988–995.
48. Prokudin, Yu. & Miloserdova, T. (2015) Kriterii, pokazateli i urovni gotovnosti zamestitelya direktora po uchebno-vospitatel'noy rabote shkoly k innovatsionnoy deyatel'nosti [The criteria, indices and levels of readiness of the deputy director on teaching and educational work of school to innovational activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 147(7). pp. 27–34.
49. Shteinberg, I.E. (2014) Logicheskie skhemy obosnovaniya vyborki dlya kachestvennykh interv'yuu: "vos'miokonnaya" model' [A Logical Scheme to Justify the Sample in Qualitative Interview: An "8-Window Sample Model"]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie*. 38. pp. 38–71.
50. Patton, M.Q. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
51. Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*. 5th ed. Oxford University Press.
52. Atanasova, A. (2024) Current trends in research in digital innovations in the civil sphere. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 79. pp. 199–206. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/79/18
53. Tomasova, D.A. & Glukhov, A.P. (2024) Complementarity as a principle for developing partnerships in an innovative educational system. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 79. pp. 243–257. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/79/22
54. Smith, J. et al. (2023) Double distress: Women healthcare providers and moral distress during COVID-19. *Nursing Ethics*. 30(1). pp. 46–57.
55. Loder, T.L. & Spillane, J.P. (2006) Big change question: How do leaders' own lives and their educational contexts, influence their responses to the dilemmas and tensions they face in their daily work? *Journal of Educational Change*. 7(1–2). pp. 91–92.
56. Kida, R. et al. (2023) The association between burnout and multiple roles at work and in the family among female Japanese nurses: A cross-sectional study. *Industrial Health*. 61(3). pp. 195–202.

Сведения об авторах:

Андреева А.А. – и.о. заведующей Лаборатории инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: aaandreeva@hse.ru

Гурин М.Ю. – аспирант, стажёр-исследователь Международной лаборатории исследований социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: mgurin@hse.ru

Мирошникова Д.И. – стажёр-исследователь Лаборатории инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Российская Федерация). E-mail: dimiroshnikova@edu.hse.ru

Короткова М.Д. – стажёр-исследователь Лаборатории инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Российская Федерация). E-mail: korotkova_2013@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Andreeva A.A. – acting head of the Laboratory of Innovations in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: aaandreeva@hse.ru

Gurin M.Yu. – postgraduate student, research intern, International Laboratory for Social Integration Studies, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: mgurin@hse.ru

Miroshnikova D.I. – research intern, Laboratory of Innovations in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: dimiroshnikova@edu.hse.ru

Korotkova M.D. – research intern, Laboratory of Innovations in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: korotkova_2013@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 17.08.2024;
одобрена после рецензирования 16.07.2025; принята к публикации 07.08.2025
The article was submitted 17.08.2024;
approved after reviewing 16.07.2025; accepted for publication 07.08.2025*