

Низовые инновации в городских и сельских школах: барьеры, ресурсы, стратегии

Екатерина Ткачева, Анастасия Андреева, Дарья Мирошникова, Мария Козлова

Статья поступила
в редакцию
в июле 2024 г.

Ткачева Екатерина Андреевна — аналитик Центра внутреннего мониторинга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский б-р, 11. E-mail: eatkacheva@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Андреева Анастасия Александровна — кандидат наук об образовании, заведующий Лабораторией инноваций в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aaandreeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-0517>

Мирошникова Дарья Игоревна — стажер-исследователь Лаборатории инноваций в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dimiroshnikova@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9623-5626>

Козлова Мария Андреевна — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: makozlova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

Аннотация

Проведено исследование использования городскими и сельскими школами возможностей внешней и внутренней среды для оптимизации образовательного процесса посредством инноваций. Поскольку низовые инновации возникают в ответ на потребности местного сообщества и зависят от локальных ресурсов, авторы сосредоточили внимание на оценке динамики внедрения новых решений в образовательных организациях одного региона — Пермского края. На основе данных, собранных в 2022–2024 гг. с применением качественных и количественных методов в школах, расположенных в населенных пунктах разного типа, в статье представлены сравнительные показатели динамизма школ, результаты оценки педагогами и руководством школ барьеров, препятствующих развитию низовых инноваций, доступности ресурсов, необходимых для введения инноваций, и их качества, а также направлений выстраивания школами социальных партнерств. На основании проведенного анализа рассматривается специфика проявления внутриорганизационных, локальных и структурных барьеров при внедрении инноваций в городских и сельских школах. Авторы акцентируют внимание на роли профессиональных и локальных сообществ в повышении эффективности применяемых школами стратегий совладания с неблагоприятными социально-экономическими условиями и ограниченностью доступных инфраструктурных ресурсов.

Ключевые слова

образовательное неравенство, инновации в образовании, социальные партнерства школ, барьеры инновационного развития

Для цитирования Ткачева Е.А., Андреева А.А., Мирошникова Д.И., Козлова М.А. (2025) Низовые инновации в городских и сельских школах: барьеры, ресурсы, стратегии. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 270–292. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21980>

Educational Innovations in Russian Schools: Barriers, Resources, Strategies

Ekaterina Tkacheva, Anastasia Andreeva, Daria
Miroshnikova, Maria Kozlova

Ekaterina A. Tkacheva — Analyst at the Centre for Institutional Research, HSE University. Address: 11 Pokrovskiy boulevard, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: eatkacheva@hse.ru (corresponding author)

Anastasia A. Andreeva — PhD in Education, Junior Research Fellow, Head of the Laboratory for Educational Innovation Research, HSE University. E-mail: aaandreeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-0517>

Daria I. Miroshnikova — Intern-Researcher at the Laboratory for Educational Innovation Research, HSE University. E-mail: dimiroshnikova@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9623-5626>

Maria A. Kozlova — Doctor of Sciences, Leading Research Fellow at the International Laboratory for Social Integration Research, HSE University. E-mail: makozlova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

Abstract The inequality of educational outcomes of students in schools located in different types of settlements indicates their different opportunities for the formation of skills and competencies related to the application of knowledge transmitted by the curriculum. The article analyzes the use of the opportunities of the external and internal environment by schools located in different types of settlements to optimize the educational process through innovation. Since grassroots innovations arise in response to the needs of the community and are associated with the use of local resources, we present a regional study aimed at analyzing the innovative dynamism of educational organizations located in different types of settlements. Based on data collected using qualitative and quantitative methods in 2022–2024 in schools in the Perm Region, comparative assessments of the innovativeness of schools, barriers to the development of grassroots innovations, the availability and quality of resources necessary for the introduction of innovations and directions for building social partnerships by schools are presented. Based on the analysis, the specifics of the manifestation of intra-organizational, local and structural barriers, depending on the location of schools, are considered. The role of professional and local communities in improving the effectiveness of strategies used by different schools to cope with unfavorable socio-economic conditions and limited available infrastructure resources is argued.

Keywords educational inequality, innovations in education, social partnerships of schools, barriers to innovative development

For citing Tkacheva E.A., Andreeva A.A., Miroshnikova D.I., Kozlova M.A. (2025) Educational Innovations in Russian Schools: Barriers, Resources, Strategies. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 270–292 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21980>

Образовательное неравенство как комплексный феномен, включающий неравенство стартовых возможностей [Fini, 2007], процесса обучения [Константиновский, 2010] и его результатов [Константиновский, 2010; Филипова, Высоцкая, 2018], давно и устойчиво находится в фокусе внимания представителей разных дисциплин. На степень проявления образовательного неравенства оказывают влияние индивидуальные особенности учащихся и финансовый и культурный капитал их семей, материально-техническая обеспеченность и образовательный климат школ, а также характеристики региона [Богданов, Малик, 2020], такие как уровень развития объектов социальной инфраструктуры, наличие и престижность образовательных учреждений среднего общего, профессионального и высшего образования [Константиновский и др., 2006; Константиновский, 2010; Косякова и др., 2016; Филипова, Высоцкая, 2018]. При этом, согласно результатам PISA-2019, в России социально-экономическое неравенство семей и обеспеченность отдельных школ не так сильно сказываются на разнице в уровне грамотности старшеклассников, как характеристики региона или населенного пункта.

Наиболее заметен разрыв в результатах между учащимися из городов и сел: сельские школьники отстают от сверстников из крупных городов по всем параметрам грамотности, измеряемым PISA, более чем на 63 балла [Адамович, Захаров, Капуза, 2019]. При этом международные мониторинги позволяют обнаружить не только количественные, но и качественные различия академических результатов российских школьников, проживающих в городах и сельской местности. Так, различия между ними в результатах TIMSS, задания которого максимально приближены к содержанию школьных программ, постепенно стираются, а данные PISA, тестирующей навыки применения полученных знаний, свидетельствуют, напротив, о закреплении неравенства, поскольку неизменно выявляют значимые отличия показателей школьников из больших городов от результатов учащихся из других типов населенных пунктов [Капуза и др., 2017]. Такие результаты мониторингов расцениваются как доказательство необходимости перестроить подходы к обучению в школах, расположенных за пределами мегаполисов: нацелить обучение не на донесение до учащихся содержания учебной программы, а на формирование у них академической мотивации и навыков автономной и коллегиальной работы с информацией [UNESCO, 2017]. В данном исследовании мы предпринимаем попытку проанализировать использование школами, находящимися в населенных пунктах разных типов, возможностей внешней и внутренней среды для повышения качества образовательного процесса посредством образовательных инноваций.

1. Образовательные инновации как инструменты обеспечения доступности качественного образования

Под инновациями мы понимаем внедрение новых комбинаций ресурсов и технологий (механизмов) [Gilbert, 2006], соответствующее актуальным социальным запросам и приводящее к прогрессивным изменениям — к появлению новых продуктов или процессов, воспринимаемых на уровне организации как нетривиальные и полезные [Карпова, 2008]. Такой подход позволяет включать в исследование широкий спектр разных по уровню практической значимости и по степени новизны педагогических методик, практик, технологий, инструментов и связей как внутри школы, так и с внешними организациями.

Российское образование на протяжении последних трех десятилетий находится в состоянии реформирования, направленного на построение единого образовательного пространства, обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех, поддержание культурной преемственности и одновременно динамизма системы [Матвеев, Большаков, 2024. С. 219]. Наряду с реформами, предпринимаемыми на федеральном и региональном уровнях (*top-down innovations*), в сфере образования реализуется множество инициатив непосредственных участников образовательного процесса (*grassroots' innovations*). Инициаторы низовых инноваций, оперативно реагируя на локальные запросы [Miles, 1964], находят альтернативные пути преодоления барьеров, препятствующих достижению равенства образовательных возможностей для разных категорий учащихся, семей и территориальных сообществ. Авторы исследования, в котором анализировались кейсы восполнения школами дефицитов, обусловленных бедной инфраструктурой населенного пункта или района, как правило, удаленного от административного центра, высокой концентрацией детей из семей с низким социально-экономическим статусом и культурным капиталом и недостаточностью кадровых и финансовых ресурсов самой школы [Гошин, Пинская, Григорьев, 2021; Райхельгауз, 2019], утверждают, что зарождение и распространение низовых образовательных инноваций «может способствовать модернизации системы образования путем ее обогащения и расширения содержательного поля развиваемых навыков и компетенций» [Королева и др., 2018. С. 141]. Инновационный потенциал школы, понимаемый как «ресурсы, необходимые и достаточные для внедрения нововведений, обеспечивающих повышение качества образования» [Матюшкина, 2015. С. 22], может рассматриваться как результат успешной аккумуляции и использования школами возможностей и инструментов, предоставляемых внешней средой.

Эмпирически выявлена значимость различий в характеристиках школ для появления новых практик [Toundeur et al., 2009], связь размера школы с опытом организационного лидерства и уровнем поддержки инициаторов изменений со стороны коллег

[Atasoy, 2020]. При этом, однако, лишь по фрагментарным данным можно судить о том, насколько различаются сельские и городские школы в частоте проявления низовых инноваций, какова специфика представлений сотрудников школ в населенных пунктах разных типов о препятствиях к внедрению инноваций, качестве и доступности инфраструктуры, стратегиях запроса ресурсов для низовых инноваций и социальных партнерствах школ как потенциальном источнике дефицитных ресурсов. Поскольку низовые инновации, возникающие в ответ на потребности местного сообщества, обусловлены характером конкретной территории и наличными инфраструктурными, кадровыми и прочими ресурсами, в данном исследовании мы поставили цель проанализировать инновационный потенциал образовательных организаций, расположенных в населенных пунктах разного типа, и, в частности, получить ответы на следующие вопросы.

1. Как различается восприятие учителями и администраторами возможностей инновационного развития школы и препятствующих ему барьеров в городе и сельской местности?
2. Какие локальные ресурсы инноваций задействуют образовательные организации, расположенные в населенных пунктах разного типа?
3. Как низовые инновации, реализуемые школой, соотносятся с укорененностью внутренней политики школы в интересах локального сообщества?

2. Организация и методы исследования

Поскольку инновации, внедряемые в конкретной школе, зависят не только от федеральных и низовых инициатив, но и от среды, созданной органами управления на местном уровне [Халий, 2007], в данном исследовании мы сосредоточимся на анализе школ одного региона — Пермского края. По экономическим характеристикам Пермский край можно считать типичным российским регионом: в рейтингах заработной платы, уровня безработицы, промышленного производства, качества жизни он находится на средних позициях¹. При этом по качеству образования Пермский край входит в топ-10 российских регионов². Такое сочетание показателей делает регион перспективным кейсом: возможно, накопленный школами края опыт развития образовательной среды удастся применить и в других регионах.

В апреле 2024 г. в школах Пермского края был проведен опрос педагогов ($N = 422$) и представителей администрации ($N = 268$). Выборка квоцировалась по типу населенного пункта:

¹ Пермский край в цифрах — 2022: Краткий статистический сборник: <https://59.rosstat.gov.ru/folder/33461> (дата обращения 21.11.2025).

² <https://obrnadzor.gov.ru/tag/egge-2022/>

город ($N = 274$), село ($N = 416$)³. 48% опрошенных представителей администраций и 35% опрошенных педагогов работают в городских школах. Наиболее многочисленные группы составили администраторы и педагоги в возрасте 50–59 (администрация — 42% опрошенных, педагоги — 36%) и 40–49 лет (28 и 30% соответственно). По продолжительности педагогического стажа самая многочисленная группа — работающие в системе общего среднего образования более 25 лет (29 и 30%). Абсолютное большинство в выборке составляют женщины ($N = 648$, 94%), что соответствует гендерному составу учителей в российском школьном образовании [Бондаренко и др., 2023].

В интересах запланированного анализа в ходе опроса определялись следующие параметры деятельности школ: частота применения в работе новых решений, барьеры при внедрении инновационных проектов, доступность ресурсов для введения инноваций, опыт и успешность предъявления запросов на поддержку инноваций, социальное партнерство при проведении инноваций школами. Далее рассмотрим средства, применявшиеся в ходе опроса для выявления мнений респондентов о перечисленных параметрах деятельности школ.

Интенсивность и динамизм инноваций, т.е. частота применения новых решений в работе школы, оценивались с помощью опросника INNOVA, разработанного венгерскими исследователями [INNOVA Team, 2016; Halasz, 2021] и психометрически валидированного Лабораторией инноваций в образовании НИУ ВШЭ для применения в контексте российского общего среднего образования (Приложение 1). Учителям и представителям администрации школ предлагалось оценить степень своего согласия с 12 утверждениями по шкале от 1 («этого не случилось») до 4 «это случилось очень часто». Опция «затрудняюсь ответить / неприменимо» не использовалась в анализе. Определялось среднее значение по 12 утверждениям для каждого респондента, а затем среднее значение для респондентов из городских и сельских населенных пунктов. Значимость различий проверена при помощи критерия *p-value* на уровне 95%.

Чтобы выявить барьеры, т.е. факторы, создающие сложности для появления и развития инновационных проектов в образовании [Королева, Науширванов, 2020], мы предлагали респондентам отметить в предъявленном им списке пять ключевых проблем, которые, по их мнению, мешают появлению инноваций или осложняют их реализацию в школе. Среди таких проблем есть как барьеры, сдерживающие появление инноваций (*detering barriers*), так и барьеры-дефициты (*revealed barriers*), которые появ-

³ Преобладание в выборке респондентов из сельской местности объясняется их готовностью обсуждать школьные проблемы и достижения, а также мотивацией к получению сертификата об участии в исследовании.

ляются в процессе уже начавшейся инновационной деятельности [D'Este et al., 2012]. Список ключевых проблем составлен на основе объединения групп барьеров из предыдущих исследований [Королева, Науширванов, 2020; Sucha et al., 2021], его релевантность подтверждена на качественных данных. В список вошли: отсутствие необходимых материалов и оборудования или финансирования, отсутствие площадки, отсутствие поддержки руководства школы, отсутствие поддержки коллектива организации, отсутствие поддержки родителей, отсутствие поддержки учащихся, отсутствие консультационной (менторской) поддержки, отсутствие внешних партнеров, отсутствие времени на то, чтобы придумать или реализовать новую идею, негибкость государственных законов, регулирующих документов, стандартов, некомфортная атмосфера в организации, на рабочем месте, недостаток личного интереса к инновациям, нехватка людей с необходимыми компетенциями. Сравнение результатов между городскими и сельскими школами осуществлялось с помощью критерия независимости (χ^2) на уровне значимости 95%.

Свое мнение о доступности и качестве ресурсов, необходимых для введения инноваций, на уровне региона, населенного пункта и образовательной организации респонденты отражали на шкале от 1 «очень низкое» до 5 «очень высокое». Аналогичный вопрос использован в исследовании [Королева, Науширванов, 2020], авторы которого адаптировали методологию ВЦИОМ и ОЭСР. В перечень ресурсов, в отношении которых предлагалось оценить доступность и качество, вошли: физические условия (помещения, коворкинги и т.д.), телекоммуникационные средства (связь, интернет), возможности для развития (акселераторы, конкурсы), инструменты финансовой поддержки (гранты, программы поддержки), человеческие ресурсы (поиск команды, уровень квалификации), правовая поддержка (лицензирование, юридические нормы). Для выявления разницы в оценках использованы тест суммы рангов Фридмана для k связанных выборок и тест суммы рангов Манна — Уитни для двух независимых выборок на уровне значимости 95%.

Опыт и успешность запроса на поддержку для внедрения инноваций анализировались по трем параметрам: материально-техническая поддержка (финансы, оборудование), помощь с поиском площадки, кадровая и/или экспертная поддержка. Респондентам в табличных форматах предъявляли вопросы для каждого из уровней, к которому запросы могли быть обращены: федерального, регионального, муниципального. Эта часть опроса разработана авторами статьи на основании результатов предшествовавшего опросу качественного этапа исследования, который показал значимость запроса на поддержку для получения таких ресурсов при реализации низовых инноваций в школах. Респондентам предлагалось

оценить свой опыт в соответствии со шкалой: 0 «не обращался с запросом», 1 «обращался с запросом, но поддержки не получил», 2 «обращался с запросом и получил поддержку».

Поскольку важным инструментом компенсации ресурсных дефицитов и преодоления барьеров в реализации низовых инноваций является социальное партнерство школ [Киселева, 2015; Козлова, Симонова, Мадфес, 2024], респондентам предлагался вопрос о субъектах партнерств с множественным выбором: «В каких партнерствах (с кем) участвовала ваша школа в текущем учебном году?». Список ключевых партнеров составлен на основе результатов качественного этапа исследования. Сравнение осуществлялось с помощью критерия независимости (χ^2) на уровне значимости 0,95.

Массив данных в формате .sav обработан в программе *IBM SPSS Statistics*. Для иллюстрации результатов, полученных на количественных данных, используются материалы интервью с сотрудниками школ Пермского края, собранные в апреле 2022 г. ($N = 88$). Подробная информация о дизайне качественного исследования и методах анализа транскриптов интервью представлена в [Козлова, Симонова, Мадфес, 2024].

3. Полученные результаты

Низовой динамизм в городских школах значимо выше, чем в сельских (2,68 и 2,45 соответственно, $p\text{-value} < 0,05$), т.е. новые решения гораздо чаще применяются в работе школ, расположенных в городах.

3.1. Субъективное видение барьеров в инновационной деятельности

Наиболее часто в качестве барьеров, препятствующих внедрению инноваций и затрудняющих их применение, учителя и администраторы школ указывают недостаток времени (51% совокупной выборки), нехватку людей с соответствующими компетенциями (49%), отсутствие необходимых материалов, оборудования и финансирования (47%), избыточную бюрократическую нагрузку (41%) и отсутствие внешних партнеров (30%) (Приложение 2).

В ряде случаев ожидание сопротивления со стороны коллег, испытывающих нехватку времени, настолько сильно тревожит учителей-инноваторов, что они не информируют коллег о реализуемых проектах:

Коллег мы почти не затрагиваем, потому что сейчас кадровый голод везде в образовании. Если мы понимаем, что учитель работает в две ставки, что с утра и до ночи, а плюс тетрадки и все остальное, то зачем их затягивать (*городская школа*).

Представления о барьерах к внедрению низовых инноваций различаются у опрошенных сотрудников школ в населенных пун-

ктах разного типа (табл. 1). В сельской местности такие барьеры, как отсутствие времени, избыточная бюрократическая нагрузка, связанная с реализацией новой практики, и отсутствие интереса к инновациям, педагоги и администраторы упоминают значительно реже, чем в городе.

Таблица 1. Значимые различия в оценках барьеров к инновационному развитию школ, % (критерий независимости χ^2)

Барьеры	Город	Село
Отсутствие времени на то, чтобы придумать или реализовать новую идею	59*	46*
Недостаток личного интереса к инновациям	15*	8*
Избыточная бюрократическая нагрузка, связанная с реализацией новой практики	46*	37*

Примечание: * $p < 0,05$.

3.2. Доступность и качество инфраструктуры для инновационной деятельности

В табл. 2 и 3 представлены результаты, отражающие представления респондентов о доступности желаемых ресурсов для инновационной деятельности и их качестве.

Таблица 2. Значимые различия в оценках доступности ресурсов

	Город	Село
<i>Значимые различия в оценках доступности ресурсов на уровне региона</i>		
Инструменты финансовой поддержки (гранты, программы поддержки и т.д.)	3,79*	4,04*
Человеческие ресурсы (поиск команды, уровень квалификации и т.д.)	3,91*	4,06*
Правовая поддержка (лицензирование, юридические нормы)	3,77*	4,06*
<i>Значимые различия в оценках доступности ресурсов на уровне населенного пункта</i>		
Физические ресурсы (помещения, коворкинги и т.д.)	3,46*	2,82*
Телекоммуникационные средства (связь, интернет)	4,43*	3,85*
Возможности для развития (акселераторы, конкурсы и т.д.)	3,98*	3,23*
Инструменты финансовой поддержки (гранты, программы и т.д.)	3,24*	2,66*
Человеческие ресурсы (поиск команды, уровень квалификации и т.д.)	3,51*	3,02*
Правовая поддержка (лицензирование, юридические нормы)	3,48*	3,01*
<i>Значимые различия в оценках доступности ресурсов на уровне школы</i>		
Телекоммуникационные средства (связь, интернет)	4,28*	3,95*
Возможности для развития (акселераторы, конкурсы и т.д.)	3,82*	3,5*

Примечание: Тест суммы рангов Фридмана для k связанных выборок, тест суммы рангов Манна – Уитни для двух независимых выборок; * $p < 0,05$.

Доступность всех видов ресурсов на уровне региона оценивается выше, чем на уровне населенного пункта и школы. При этом доступность инструментов финансовой поддержки, человеческих ресурсов и правовой поддержки на уровне региона выше оценена в сельской местности (3,79 против 4,04; 3,91 против 4,06; 3,77

против 4,06 соответственно), чем в городе. На уровне населенного пункта доступность практически всех ключевых ресурсов, за исключением телекоммуникационной инфраструктуры, выше оценили представители городских школ. На уровне школ доступность телекоммуникационных ресурсов и возможностей для развития выше оценили респонденты, работающие в городских школах (4,28 против 3,95).

В табл. 3 отражены полученные от респондентов оценки качества доступной инфраструктуры. По их мнению, качество всех типов ресурсов, имеющихся у региона, выше, чем у доступных в рамках населенного пункта и школы. Представители городских школ оценили качество всех типов ресурсов, доступных на уровне населенного пункта, выше, чем сотрудники сельских школ. Что касается качества ресурсов, доступных на уровне школы, представители городских школ выше, чем сельские учителя и администраторы, оценили имеющиеся в их распоряжении телекоммуникационные средства, возможности для развития и инструменты финансовой поддержки (4,07 против 3,86; 3,57 против 3,32; 3,01 против 2,74 соответственно).

Таблица 3. **Значимые различия в оценках качества ресурсов**

	Город	Село
<i>Значимые различия в оценках качества ресурсов на уровне региона</i>		
Правовая поддержка (лицензирование, юридические нормы)	3,8*	4,05*
<i>Значимые различия в оценках качества ресурсов на уровне населенного пункта</i>		
Физические ресурсы (помещения, коворкинги и т.д.)	3,69*	3,02*
Телекоммуникационные средства (связь, интернет)	4,29*	3,74*
Возможности для развития (акселераторы, конкурсы и т.д.)	3,78*	3,11*
Инструменты финансовой поддержки (гранты, программы и т.д.)	3,36*	2,78*
Человеческие ресурсы (поиск команды, уровень квалификации и т.д.)	3,57*	3,04*
Правовая поддержка (лицензирование, юридические нормы)	3,49*	3,03*
<i>Значимые различия в оценках качества ресурсов на уровне школы</i>		
Телекоммуникационные средства (связь, интернет)	4,07*	3,86*
Возможности для развития (акселераторы, конкурсы и т.д.)	3,57*	3,32*
Инструменты финансовой поддержки (гранты, программы и т.д.)	3,01*	2,74*

Примечание: Тест суммы рангов Фридмана для k связанных выборок, тест суммы рангов Манна – Уитни для двух независимых выборок; * $p < 0,05$.

Таким образом, внешняя ресурсная поддержка школьных инноваций является скорее адресной, чем универсальной, и исходит от региональной власти, т.е. дистанцирована от акторов, включенных в образовательный процесс. В сельской местности школы не имеют такого доступа к качественной инфраструктуре, как школы в крупных городах и городе-миллионнике.

Из табл. 2 и 3 видно, что учителя и администраторы школ, расположенных в сельской местности, выше оценивают доступность и качество ресурсов, необходимых для введения и реализации инноваций, на уровне региона и населенного пункта, чем на уровне школы, где они работают. На основании этих данных можно предполагать, что учителя и администраторы имеют опыт обращения к региональным и муниципальным институциям с запросами на такие ресурсы.

3.3. Опыт и результативность запроса на поддержку

У респондентов спрашивали, есть ли у них опыт обращений с запросами на поддержку инноваций на разных уровнях, и в случае наличия такого опыта предлагали оценить успешность такого запроса. Значимых различий между сотрудниками городских и сельских школ в опыте запросов на поддержку на региональном уровне не обнаружено. В табл. 4 представлены значимые различия в опыте запросов на уровне населенного пункта. Респонденты из сельских школ значимо реже запрашивали материально-техническую (53 против 63%) и кадровую или экспертную поддержку (55 против 66%). Значимых различий в опыте запросов на поиск площадки не обнаружено, однако респонденты из городских школ в сравнении с сельскими чаще отмечали более высокую успешность в получении такой поддержки (28 против 20%).

Таблица 4. Опыт и результативность запроса на поддержку на уровне населенного пункта, % (критерий независимости χ^2)

	Город	Село
<i>Запрос материально-технической поддержки</i>		
Не запрашивали	53	63*
Запрашивали и не получили	15	12
Запрашивали и получили	32	26
Всего	100	100
<i>Запрос помощи в поиске площадки</i>		
Не запрашивали	63	69
Запрашивали и не получили	9	11
Запрашивали и получили	28*	20
Всего	100	100
<i>Запрос кадровой или экспертной поддержки</i>		
Не запрашивали	55	66*
Запрашивали и не получили	17	14
Запрашивали и получили	28	20
Всего	100	100

Примечание: * $p < 0,05$.

Таким образом, наличие и успешность запроса на уровне города различаются в зависимости от характеристик школы. Сельские школы реже городских запрашивают материально-техническую, кадровую и экспертную поддержку.

3.4. Партнерства школы как источник ресурсов для низовых инноваций

Чаще всего школы выстраивают партнерские отношения с другими образовательными организациями разных уровней: с другими школами (74%), организациями дополнительного образования (74%), учебными заведениями СПО и вузами (65%), а также с учреждениями культуры (81%) (Приложение 3). Те или иные формы вовлечения в сотрудничество со школами представителей локальных сообществ встречаются реже и в основном базируются на связях, сложившихся в рамках образовательного процесса. Так, школы задействуют связи с выпускниками (51%) и родителями нынешних и бывших учащихся (69%). Партнерства с производственными организациями и коммерческими компаниями упомянули почти половина опрошенных (47%), т.е. такого рода взаимодействия также перспективны с точки зрения компенсации недостаточных ресурсов.

Таблица 5. Значимые различия в выборе приоритетных партнерств между городскими и сельскими школами, % (критерий независимости χ^2)

	Город	Село
С родителями учеников и/или выпускников	74*	64*
С организациями СПО, вузами	78*	52*

Примечание: * $p < 0,05$.

При этом сельские и городские школы практически не различаются в выборе приоритетных партнеров (табл. 5). Сельские школы, по сравнению с городскими, реже строят партнерские отношения с образовательными организациями более высоких ступеней. Это результат представляется логичным: вузы и организации СПО концентрируются в крупных городах — сельским школам сложнее налаживать с ними контакты. Совсем не кажется очевидным другой результат: сельские школы реже вовлекают в сотрудничество родителей учащихся. Можно предположить, что взаимодействие с родителями в школах, расположенных в сельской местности, может выстраиваться, но не осознаваться респондентами в силу специфики социальных связей на таких территориях.

Партнерские взаимоотношения позволяют школам получать ресурсы, необходимые для инициирования и развития низовых инноваций:

Плюс в школе имеется лаборатория — также благодаря сотрудничеству с предприятием. Там новейшее оборудование лабораторное по химии, физике, биологии, и поэтому уроки, какие-то события — они прямо просятся там проводиться, и они там реально проводятся (*городская школа*).

Помимо предоставления материальных ресурсов выстраиваемые партнерства могут помочь в привлечении экспертной помощи и даже стать импульсом к возникновению совместных проектов:

То есть мы с ребятами на элективном курсе, например, привлекаем к проведению занятий прокурора нашего города, сотрудников отдела внутренних дел, привлекаем судей, мы ходим в прокуратуру на занятия, в суды (*городская школа*).

Нам предприятие подарило прибор кардиограф. Нам надо это все осваивать. И в рамках этой площадки дети снимали кардиограммы, то есть изучали принцип работы. С нами еще в сотрудничестве был медицинский колледж. Там был преподаватель, потому что мы в каких-то вопросах некомпетентны. Он нам все это показывал (*городская школа*).

Однако администраторы сельских и городских школ, оценивая ситуацию в школе в целом, а не реализацию отдельных проектов, по-разному характеризуют роль представителей локальных сообществ в инициировании и разработке новых решений (табл. 6).

Таблица 6. Оценка частоты исполнения представителями локальных сообществ активной роли в разработке инноваций, % (критерий независимости χ^2)

	Город	Село
Никогда или редко и нерегулярно	27*	41*
Всегда или регулярно	73*	59

Примечание: * $p < 0,05$.

4. Обсуждение полученных результатов.

Барьеры и ресурсы инноваций как потенциал преодоления образовательного неравенства

Данные, полученные в результате анкетного опроса и серии интервью с учителями и администрацией школ Пермского края, свидетельствуют о том, что все школы, предпринимая попытки за счет низовых инноваций компенсировать недостаточность институционализированных механизмов поддержки образовательных процессов, сталкиваются с препятствиями. Активнее и чаще других такие попытки предпринимают школы, расположенные в малых городах и сельской местности. Возникающие при внедрении инноваций барьеры различаются по предметному содержанию и требуют применения разных механизмов для их преодоления.

Мы предлагаем разделить барьеры, стоящие на пути инновационного развития школ, на три типа в зависимости от преимущественной локализации их источников. Внутриорганизационные барьеры возникают как следствие неудовлетворительного качества отношений между акторами, непосредственно включенными в образовательный процесс: руководством школы, педагогами, специалистами иных профилей, учениками, а также недостаточной квалификации педагогов. Барьеры локального уровня обусловлены социально-экономическими и культурными характеристиками среды, в которой школа функционирует, и качеством взаимодействия школы с представителями локального сообщества — родителями, выпускниками, общественными организациями, предприятиями. Третий тип образуют барьеры структурного характера, которые порождает хроническая депривация школ в отношении доступа к ресурсам, необходимым для устойчивого развития. Последовательно рассмотрим эти типы барьеров и реализуемые школами стратегии их преодоления.

Среди внутриорганизационных барьеров опрошенные учителя и администраторы школ чаще других упоминали недостаточную квалификацию кадров, а также чрезмерную загруженность педагогов и связанную с высокой нагрузкой нехватку времени. При этом формирование востребованных компетенций у педагогов сельских школ осложняется меньшей доступностью для них партнерств с образовательными организациями более высоких уровней и менее развитой телекоммуникационной средой, которая могла бы компенсировать географическую удаленность от центров повышения квалификации. На основании полученных нами данных нельзя однозначно судить о характере цифрового неравенства городских и сельских школ, поскольку отраженный в ответах респондентов дефицит доступности и качества телекоммуникационной среды может свидетельствовать как о технических недостатках (низкая скорость интернет-связи, недостаточная оснащенность школ компьютерами), так и о разрывах второго уровня, связанных с отсутствием или слабым развитием навыков работы с информацией. Судя по результатам ряда исследований, проведенных в разных российских регионах, более вероятной причиной того, что образовательные интернет-практики в сельской местности и удаленных от центра территориях менее развиты, является недостаточная интегрированность цифровых устройств в образовательную среду, т.е. цифровой разрыв второго уровня [Волченко, 2016; Назаров, Долинер, 2020; Александров, Иванюшина, Симановский, 2017]. Важный результат проведенного опроса состоит в том, что, по мнению его участников, и педагоги, и учащиеся заинтересованы в инновациях: отсутствие интереса не выделяют в качестве барьера к внедрению новых решений подавляющее большинство респондентов. Особенно зна-

чим этот вывод для сельских школ, и эта информация может быть положена в основание развития образовательной организации. При этом, однако, нет определенных данных о наличии интереса и поддержки инноваций со стороны родителей. Некоторое представление об этом можно получить из материалов опроса, касающихся отношений школы с локальным сообществом. Эти материалы относятся ко второму типу барьеров, препятствующих внедрению инноваций.

Результаты и интервью, и анкетного опроса показывают, что школы, особенно расположенные в сельской местности, не расценивают родителей учащихся как полноправных участников образовательного процесса, партнерства с общественными организациями также мало распространены, несмотря на то что именно эти акторы потенциально способны и поддерживать учебную мотивацию школьников, и способствовать повышению качества и разнообразия образовательных результатов, в первую очередь формирования метапредметных компетенций [Davies, Hentschke, 2003; Eyal, Yarm, 2018]. На основании интервью можно предположить, что школы, особенно сельские, оценивают социальный и культурный капитал локального сообщества как ограниченный и, не вовлекая родителей в образовательный процесс, невольно переводят образовательное неравенство на структурный — а значит, устойчивый и сложнопреодолимый — уровень.

К числу структурных барьеров мы относим, с одной стороны, ограничения, которые накладывают на деятельность учителей условия работы в современной школе и которые воспринимаются учителями городских школ как барьер в инновационном развитии учебных заведений, а с другой — ограниченность ресурсов, доступных для школ на удаленных от административных центров территориях. Мы объединяем эти два, на первый взгляд непохожих, вида барьеров в один тип, основываясь на эксплицированных в ходе интервью смыслах, которые вкладывают в эти барьеры сами учителя. Так, недостаток времени и сил, жесткость рамок образовательных планов и программ, большой объем и сложность работы по документальному оформлению реализуемых проектов, беспокоящие преимущественно педагогов и администраторов городских школ, становятся причиной эмоционального выгорания, порождают демотивацию и чувство бесперспективности усилий, затрачиваемых на решение задач, выходящих за рамки непосредственно очерченных должностной инструкцией. Сходным образом сотрудники сельских школ субъективно переживают бесперспективность усилий получить необходимые ресурсы, доступные на уровне населенного пункта и/или региона, но отсутствующие на уровне организации. Судя по результатам опроса, сотрудники сельских школ даже не пытаются эти ресурсы запрашивать, что может свидетельствовать о «выученной беспомощности» как ре-

зультате устойчивой депривации и системного опыта неполучения поддержки от стейкхолдеров разного уровня. Таким образом, отсутствие системной и достаточной государственной и региональной поддержки при сохранении идеологического и бюрократического контроля, результатом которого становится повышенная нагрузка учителей, и высокий уровень неопределенности вследствие постоянных изменений в системе образования [Филипова, Высоцкая, 2018] не позволяют школам посредством низовых инноваций преодолеть сложившееся образовательное неравенство.

5. Заключение

Проведенное исследование выявило принципиальные различия в восприятии барьеров, препятствующих зарождению и распространению инноваций, между сотрудниками школ, расположенных в городской и сельской среде. Структурные барьеры, ограничивающие инновационное развитие школ, создает повышенная нагрузка на педагогов, связанная с отчетностью и «бумажной работой». Барьеры, обусловленные хроническим дефицитом материально-технических и кадровых ресурсов и недополучением поддержки на региональном и муниципальном уровнях, являются значимым препятствием к внедрению низовых инноваций в школах, расположенных в сельской местности. Усилия школ, направленные на установление и развитие партнерств с внешними организациями, становятся важнейшим инструментом преодоления структурных барьеров, однако зачастую эти усилия оказываются ограниченными по причине низкого уровня доверия школ к представителям локальных, в том числе родительских, сообществ. В таких условиях особенно важно предоставить возможности обмена успешным опытом и рефлексивного обсуждения неудач — и не только школам, принадлежащим к разным кластерам, но и находящимся в сходных условиях, и вовлечь в дискуссии и проектные сессии представителей общественности: семей учащихся, представителей локальных сообществ. Преодоление «выученной беспомощности» и разработка стратегий совладания с неблагоприятными социально-экономическими условиями как потенциальный результат подобных обсуждений могут создать почву для устойчивого развития школ, расположенных на удаленных от центра территориях и обделенных инфраструктурными ресурсами.

Проведенное исследование направлено на анализ субъективных оценок драйверов, барьеров и эффектов низовых инноваций, за рамками рассмотрения в нем осталась «объективная» сторона вопроса. Используемый подход предполагает проявление субъектности участниками образовательного процесса, позволяет им транслировать собственное понимание сути и последствий инноваций, однако полученные результаты в перспективе имеет смысл соотнести с данными о количестве подаваемых шко-

лами запросов на разные формы поддержки и о характеристиках получаемой помощи. Ограничениями проведенного исследования можно считать и нерепрезентативную выборку, смещенную в силу сложившихся обстоятельств в сторону сотрудников сельских школ, и фокусировку внимания на восприятии инноваций только представителями педагогических коллективов, но не учащихся, членов их семей и представителей локальных сообществ. Важное направление перспективных исследований составляет, безусловно, и оценка эффективности низовых инноваций, потенциально измеряемая на разных уровнях, по разным наборам критериев и с точки зрения всех участников образовательного процесса. Совмещение разных позиций в оценке низовых инноваций в образовании, сопоставление субъективных смыслов и объективных показателей, мониторинг низовых инноваций в динамике с выявлением кратко-, средне- и долгосрочных эффектов позволят не только обоснованно судить о роли инноваций в преодолении образовательного неравенства, но и сформировать гибкую систему рекомендаций, учитывающую характеристики инфраструктуры населенного пункта и социокультурную среду повседневных взаимодействий внутри локальных сообществ. Такие рекомендации должны быть направлены на повышение эффективности инноваций в отношении не только академической успешности учащихся, но и их образовательного опыта в целом.

Приложения

Приложение 1.
Анкетный
вопрос
для измерения
динамизма
образователь-
ной организации
(INNOVA)

Укажите, как часто ваша организация сталкивалась с нижеперечисленным за последние два-три года.

Шкала оценивания:

- «этого не случилось»
- «это случилось один или два раза»
- «это случилось несколько раз»
- «это случилось очень часто»
- «затрудняюсь ответить / неприменимо»

Суждения для оценивания:

1. Сотрудники школы использовали решения, которые значительно отличаются от предыдущей организационной и/или образовательной практики.
2. Сотрудники предлагали новые успешные решения для школы.
3. После внедрения инноваций, предложенных сотрудниками, повысилась эффективность школы.
4. Мы используем инновации в нашей повседневной деятельности.

5. Школьники, студенты, родители или работодатели играют активную роль в разработке инноваций.
6. Мы информируем другие школы и органы управления образованием о передовом опыте и инновациях в нашей организации.
7. Мы собираем и анализируем данные для оценки успешности инноваций в нашей школе.
8. Мы заимствуем апробированные инновации у других российских организаций.
9. Мы заимствуем апробированные инновации у других зарубежных организаций.
10. Другие организации заимствовали наши инновации.
11. О наших инновациях сообщали в СМИ.
12. С нами связались коллеги из других организаций, чтобы узнать об эффективных решениях, которые мы используем.

Приложение 2.
 Доля респондентов, отметивших барьер как один из ключевых (%)

Барьеры	%
Отсутствие времени на то, чтобы придумать или реализовать новую идею	51
Нехватка людей с необходимыми компетенциями	49
Отсутствие необходимых материалов и оборудования или финансирования	47
Избыточная бюрократическая нагрузка, связанная с реализацией новой практики	41
Отсутствие внешних партнеров (таких как предприятие, университет, культурный центр)	30
Отсутствие консультационной (менторской) поддержки	20
Отсутствие площадки (негде провести мероприятие)	15
Отсутствие поддержки родителей	14
Недостаток личного интереса к инновациям	11
Негибкость государственных законов, регулирующих документов, стандартов	9
Отсутствие поддержки учащихся	7
Отсутствие поддержки коллектива организации	6
Некомфортная атмосфера в организации, на рабочем месте	3
Отсутствие поддержки вашего руководства	2
Ничего не мешает	9
Затрудняюсь ответить	4

Приложение 3.
 Ключевые партнерства школ (доля указавших данное партнерство в выборке, %)

Партнерства	%
С учреждениями культуры (музеями, библиотеками, домами культуры и т.д.)	81
С другими школами	74
С организациями дополнительного образования, в том числе культурными и спортивными	74
С родителями учеников и/или выпускников	69
С организациями СПО, вузами	65
С организациями дополнительного профессионального образования (институтами повышения квалификации)	52

Партнерства	%
С выпускниками школы	51
С предприятиями, компаниями, корпорациями	47
С органами социальной защиты и опеки	45
С ведомствами (в том числе министерства образования, культуры, силовые ведомства)	35
С местными сообществами (формализованными и неформальными объединениями)	28
С религиозными организациями	15
С научными организациями	15
С благотворительными фондами	14
С НКО	11
С другими частными лицами (меценатами, филантропами)	10
Другое	1
Ничего из перечисленного	1
Всего	100

Благодарности Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-20225 «Дружелюбная образовательная среда: квалиметрия инновационного потенциала и социально-гуманитарная экспертиза инклюзивных эффектов».

Литература

1. Адамович К.А., Захаров А.Б., Капуза А.И. (2019) *Вот так PISA: Россия уперлась в «стеклянный потолок»?* М.: Международная лаборатория оценки практик и инноваций в образовании НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://ioe.hse.ru/lepa/news/323352802.html> (дата обращения 01.12.2025).
2. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Симановский Д.Л. (2017) Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 183–201. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201>
3. Богданов М.Б., Малик В.М. (2020) Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3, сс. 391–421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>
4. Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Гохберг Л.М. Зорина О.А., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Шкалева Е.В., Шугаль Н.Б. (2023) *Индикаторы образования — 2023: статистический сборник*. М.: НИУ ВШЭ.
5. Волченко О.В. (2016) Динамика цифрового неравенства в России. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5 (135), сс. 163–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.5.10>
6. Гошин М.Е., Пинская М.А., Григорьев Д.С. (2021) Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа. *Социологические исследования*, № 5, сс. 70–83. <https://doi.org/10.31857/S013216250012685-6>
7. Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 10–35. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-10-35>
8. Карпова Ю.А. (2008) Инновационная среда как объект социологии инноватики: проблема управления. *Инновации*, № 10, сс. 45–48.

9. Киселева Е.С. (2015) Инновационная деятельность образовательных организаций на примере реализации социального партнерства. *Вестник Мининского университета*, т. 1, № 9, сс. 28–34.
10. Козлова М.А., Симонова О.А., Мадфес О.Н. (2024) Социальные партнерства современной российской школы как инструменты формирования насыщенной образовательной среды и преодоления неравенства. *Социологический журнал*, т. 30, № 1, сс. 143–170. <https://doi.org/10.19181/socjour.2024.30.1.7>
11. Константиновский Д.Л. (2010) Неравенство в сфере образования: российская ситуация. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 40–65.
12. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Михайлова Я.М. (2006) *Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения*. М.: Логос.
13. Королева Д., Науширванов Т. (2020) *Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики*. М.: НИУ ВШЭ.
14. Королева Д., Хавенсон Т., Андреева А., Лукина А. (2018). Низовые инновации в современном российском образовании: определение поля исследования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Практики развития» (Красноярск, 2018, 19–21 апреля), сс. 141–146. Доступно по ссылке: https://www.researchgate.net/publication/335564301_NIZOVYE_INNOVACII_V_SOVREMENNOM_ROSSIJSKOM_OBRAZOVANII_OPREDELENIE_POLA_ISSLEDOVANIA/citations (дата обращения 21.11.2025).
15. Косякова Ю.А., Ястребов Г.А., Янбарисова Д.М., Куракин Д.Ю. (2016) Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе. *Журнал социологии и социальной антропологии*, т. 19, № 5, сс. 76–97.
16. Матвеев В.В., Большаков А.Ю. (2024) Воспроизводство неравенства в российском образовании: состояние и перспективы исследований. *Вестник Института социологии*, т. 15, № 1, сс. 215–235. <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.1.11>
17. Матюшкина М.Д. (2015) Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 8 (161), сс. 21–26.
18. Назаров В.Л., Долинер Л.И. (2020) *Цифровая трансформация школы в условиях пандемии: опыт Свердловской области*. Екатеринбург: Уральский университет.
19. Райхельгауз Л.Б. (2019) Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики. *Ярославский педагогический вестник*, № 4 (109), сс. 8–14. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10446>
20. Филипова А.Г., Высоцкая А.В. (2018) Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам. *Социальные исследования*, № 2, сс. 1–17.
21. Халий И.А. (2007) *Современные общественные движения: инновационный потенциал российских преобразований в традиционалистской среде*. М.: Институт социологии РАН.
22. Atasoy R. (2020) The Relationship between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, vol. 16, no 5, pp. 256–274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
23. Davies B., Hentschke G.C. (2003) *Public/Private Partnerships in Education: Their Nature and Contribution to Educational Provision and Improvement*. Nottingham: National College for School Leadership. <https://doi.org/10.1080/13632430600736977>
24. D'Este P., Iammarino S., Savona M., von Tunzelmann N. (2012) What Hampers Innovation? Revealed Barriers versus Detering Barriers. *Research Policy*, vol. 41, no 2, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.008>

25. Eyal O., Yarm M. (2018) Schools in Cross-Sector Alliances: What Do Schools Seek in Partnerships? *Educational Administration Quarterly*, vol. 54, no 4, pp. 648–688. <https://doi.org/10.1177/0013161X18765268>
26. Fini R. (2007) School Achievement in Italy. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (eds R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, S. Helme), Dordrecht: Springer, pp. 490–508. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_20
27. Gilbert R. (2006) Looking for Mr. Schumpeter: Where Are We in the Competition — Innovation Debate? *Innovation Policy and the Economy*, no 6, pp. 159–215. <https://doi.org/10.1086/ipe.6.25056183>
28. Halasz G. (2021) Measuring Innovation in Education with a Special Focus on the Impact of Organisational Characteristics. *The Hungarian Educational Research Journal*, vol. 11, no 2, pp. 189–209. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00032>
29. INNOVA Team (2016) *The “INNOVA” Research Project. The Emergence and Diffusion of Local Innovations and their Systemic Impact in the Education Sector*. Available at: <https://halaszg.elte.hu/INNOVAENGLISHWEBSITE/INDEX.htm> (accessed 21.11.2025).
30. Miles M.B. (1964) Educational Innovation: The Nature of the Problem. *Innovation in Education* (ed. M.B. Miles), New York, NY: Teachers College, Columbia University, pp. 11–37.
31. Suchá L.Z., Bartošová E., Karmová L., Novotný R., Svitáková J., Štefek T., Víchová E. (2021) Stimulators and Barriers towards Social Innovations in Public Libraries: Qualitative Research Study. *Library and Information Science Research*, vol. 43, pp. 1–7.
32. Tondeur J., Devos G., van Houtte M., van Braak J., Valcke M. (2009) Understanding Structural and Cultural School Characteristics in Relation to Educational Change: The Case of ICT Integration. *Educational Studies*, vol. 35, no 2, pp. 223–235. <https://doi.org/10.1080/03055690902804349>
33. UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>

References

- Adamovich K.A., Zakharov A.B., Kapuza A.I. (2019) *That's How PISA Works: Has Russia Hit the “Glass Ceiling”?* Moscow: HSE International Laboratory for the Assessment of Practices and Innovations in Education (In Russian). Available at: <https://ioe.hse.ru/lepa/news/323352802.html> (accessed 1.12.2025).
- Alexandrov D.A., Ivaniushina V.A., Simanovskiy D.L. (2017) Online Educational Resources for Schoolchildren and the Digital Divide. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 183–201 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201>
- Atasoy R. (2020) The Relationship between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, vol. 16, no 5, pp. 256–274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
- Bogdanov M.B., Malik V.M. (2020) Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 391–421 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>
- Bondarenko N., Varlamova T., Gokhberg L., Zorina O., Kuznetsova V., Ozerova O., Shkaleva E., Schugal N. (2023) *Indicators of Education in the Russian Federation — 2023: Data Book*. Moscow: HSE (In Russian).
- Davies B., Hentschke G.C. (2003) *Public/Private Partnerships in Education: Their Nature and Contribution to Educational Provision and Improvement*. Nottingham: National College for School Leadership. <https://doi.org/10.1080/13632430600736977>

- D'Este P., Iammarino S., Savona M., von Tunzelmann N. (2012) What Hampers Innovation? Revealed Barriers versus Detering Barriers. *Research Policy*, vol. 41, no 2, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.008>
- Eyal O., Yarm M. (2018) Schools in Cross-Sector Alliances: What Do Schools Seek in Partnerships? *Educational Administration Quarterly*, vol. 54, no 4, pp. 648–688. <https://doi.org/10.1177/0013161X18765268>
- Filipova A.G., Vysotskaya A.V. (2018) Educational Inequality in School: From the Interpretation of the Concept to Determinative Factors. *Journal of Social Research*, no 2, pp. 1–17 (In Russian).
- Fini R. (2007) School Achievement in Italy. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (eds R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, S. Helme), Dordrecht: Springer, pp. 490–508. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_20
- Gilbert R. (2006) Looking for Mr. Schumpeter: Where Are We in the Competition — Innovation Debate? *Innovation Policy and the Economy*, no 6, pp. 159–215. <https://doi.org/10.1086/ipe.6.25056183>
- Goshin M.E., Pinskaya M.A., Grigoryev D.S. (2021) Forms of Parental Participation in Education in Different Types of Schools. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 5, pp. 70–83 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250012685-6>
- Halasz G. (2021) Measuring Innovation in Education with a Special Focus on the Impact of Organisational Characteristics. *The Hungarian Educational Research Journal*, vol. 11, no 2, pp. 189–209. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00032>
- INNOVA Team (2016) *The “INNOVA” Research Project. The Emergence and Diffusion of Local Innovations and their Systemic Impact in the Education Sector*. Available at: <https://halaszg.elte.hu/INNOVAENGLISHWEBSITE/INDEX.htm> (accessed 21.11.2025).
- Kapuza A.V., Kersha Yu.D., Zakharov A.B., Khavenson T.E. (2017) Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-10-35>
- Karpova Yu.A. (2008) Innovative Environment as an Object of Sociology of Innovation: The Challenge of Managing. *Innovations*, no 10, pp. 45–48 (In Russian).
- Khaliy I.A. (2007) *Modern Social Movements: The Innovative Potential of Russian Transformations in a Traditionalist Environment*. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences (In Russian).
- Kiseleva E.S. (2015) Innovative Activities of Educational Organizations for Example. The Implementation of Social Partnership. *Vestnik of Minin University*, vol. 1, no 9, pp. 28–34 (In Russian).
- Konstantinovskiy D.L. (2010) Inequality in Education: Situation in Russia. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 40–65 (In Russian).
- Konstantinovskiy D.L., Vakhstein V.S., Kurakin D.Yu., Mikhailova Ya.M. (2006) *Accessibility of High-Quality General Education in Russia: Opportunities and Limitations*. Moscow: Logos (In Russian).
- Koroleva D., Naushirvanov T. (2020) *The Ecosystem of Innovations in Russian Education: Infrastructural Features*. Moscow: HSE (In Russian).
- Koroleva D., Khavenson T., Andreeva A., Lukina A. (2018) Local Innovations in Modern Russian Education: Defining the Field of Research. Proceedings of the *All-Russian Scientific and Practical Conference “Development Practices” (Krasnoyarsk, 2018, 19–21 April)*, pp. 141–146 (In Russian). Available at: https://www.researchgate.net/publication/335564301_NIZOVYE_INNOVACII_V_SOVREMENNOM_ROSSIJSKOM_OBRAZOVANII_OPREDELENIE_POLA_ISSLEDOVANIA/citations (accessed 21.11.2025).
- Kosyakova Yu.A., Yastrebov G.A., Yanbarisova D.M., Kurakin D.Yu. (2016) The Reproduction of Social Inequality in the Russian Educational System. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 19, no 5, pp. 76–97 (In Russian).
- Kozlova M.A., Simonova O.A., Madfes O.N. (2024) Social Partnerships in Modern Russian Schools as a Tools for Creating a Rich Educational Environment and

- Overcoming Inequality. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, vol. 30, no 1, pp. 143–170 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2024.30.1.7>
- Matyushkina M.D. (2015) Estimation of Innovative Potential of Educational Institutions. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 8 (161), pp. 21–26 (In Russian).
- Matveev V.V., Bolshakov A.Y. (2024) Reproduction of Inequality in Russian Education: State and Prospects of Research. *Vestnik instituta sotziologii / Bulletin of the Institute of Sociology*, vol. 15, no 1, pp. 215–235 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/vis.2024.15.1.11>
- Miles M.B. (1964) Educational Innovation: The Nature of the Problem. *Innovation in Education* (ed. M.B. Miles), New York, NY: Teachers College, Columbia University, pp. 11–37.
- Nazarov V.L., Doliner L.I. (2020) *Digital Transformation of Schools in the Context of a Pandemic: The Experience of the Sverdlovsk Region*. Yekaterinburg: Ural University (In Russian).
- Raikhelgauz L.B. (2019) Resistance of Educational Results as a New Principle of Modern Didactics. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 4 (109), pp. 8–14 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10446>
- Suchá L.Z., Bartošová E., Karmová L., Novotný R., Svitáková J., Štefek T., Víchová E. (2021) Stimulators and Barriers towards Social Innovations in Public Libraries: Qualitative Research Study. *Library and Information Science Research*, vol. 43, pp. 1–7.
- Tondeur J., Devos G., van Houtte M., van Braak J., Valcke M. (2009) Understanding Structural and Cultural School Characteristics in Relation to Educational Change: The Case of ICT Integration. *Educational Studies*, vol. 35, no 2, pp. 223–235. <https://doi.org/10.1080/03055690902804349>
- UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Volchenko O.V. (2016) Dynamics of Digital Inequality in Russia. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5 (135), pp. 163–182 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.5.10>