

DOI: 10.22363/2313-2272-2026-26-2-475-490
EDN: YJDBZI

Управленческое восприятие реформ в системе образования (по материалам опроса директоров школ Санкт-Петербурга)*

И.В. Гришина¹, К.Ю. Белоусов², М.Н. Яшина³

¹ Гимназия № 114 Выборгского района Санкт-Петербурга,
ул. Есенина, 34, к. 2, Санкт-Петербург, 194358, Россия

² Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского,
ул. Ломоносова, 11–13, Санкт-Петербург, 191002, Россия

³ Санкт-Петербургский государственный университет,
ул. Смольного, 1/3, Санкт-Петербург, 191124, Россия

(e-mail: giv0201@mail.ru; beloysov@mail.ru; mnya@mail.ru)

Аннотация. Современная школа переживает этап непрерывных реформ, затрагивающих управленческую и педагогическую практику. В этих условиях особую значимость приобретает восприятие изменений директорами школ как ключевыми агентами образовательной политики. В современной науке лидерство директора школы трактуется как многомерный феномен, объединяющий стратегическое мышление, педагогическую направленность, социальную чувствительность и готовность к коллективному осмыслению. Исследования управленческого лидерства показывают, что эффективность деятельности директора определяется сочетанием профессиональных компетенций и институционального контекста. **Цель авторов** — выявить типы управленческого восприятия реформ в системе образования и определить факторы, влияющие на различия в оценках директоров школ (N = 183 директора школ Санкт-Петербурга). Методологическое основание исследования — теории ресурсных условий, управленческих ограничений и осмысления образовательной политики. Анализ данных позволил выделить две типологические группы руководителей: «оптимисты» (48 %) и «скептики» (52 %), отличающиеся моделями интерпретации реформаторской повестки. Скептики — директора, оценивающие большинство перемен в системе образования как слабые или умеренно заметные, а оптимисты — как заметные в значительной степени. Причинами такого восприятия реформ является оценка профессиональных задач директора: скептики демонстрируют более критичные оценки всех задач, акцентируя ресурсные проблемы. Самые значительные расхождения относятся к сферам управления и оценки, в первую очередь по параметру «независимая оценка качества образования»: оптимисты видят наибольшие позитивные изменения, а как скептики более сдержаны. Результаты исследования демонстрируют неоднородность управленческого восприятия реформ и указывают на наличие двух доминирующих управленческих фреймов — «управления в условиях дефицита» и «управления, ориентированного на развитие».

*© Гришина И.В., Белоусов К.Ю., Яшина М.Н., 2026

Статья поступила в редакцию 04.12.2025. Статья принята к публикации 10.04.2026.

Ключевые слова: управление школой; директор; образовательные реформы; управленческое восприятие; управление дефицитом; управление развитием; образовательная политика

Для цитирования: Гришина И.В., Белоусов К.Ю., Яшина М.Н. Управленческое восприятие реформ в системе образования (по материалам опроса директоров школ Санкт-Петербурга) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2026. Т. 26. № 2. С. 475–490. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-2-475-490> EDN: YJDBZI

Фигура директора школы занимает особое место в современной образовательной системе — это ключевой агент образовательных изменений и проводник государственной политики на уровне организации, поэтому его управленческое восприятие становится одним из значимых инструментов понимания «перевода» государственной политики в практику конкретной школы (сформировалось широкое междисциплинарное поле исследований школьного лидерства и управления образованием — Educational Leadership and Management Studies [16]). Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений, сосредоточенных на роли директора как агента образовательных изменений: изучение роли администрирования в повышении эффективности школы (Leadership and School Improvement) [19], например, устойчивость изменений во многом определяется тем, как руководители школ интерпретируют цели и содержание реформ; оценка способов реагирования на изменения и стратегий адаптации в условиях политического давления [22; 23] применительно к образованию, например, концепты усталости от реформ (reform fatigue) и сопротивления изменениям (change resistance) описывают снижение доверия, эмоциональное выгорание и стратегическую осторожность руководителей в условиях непрерывных политико-административных изменений. Директора нередко оказываются в ситуации «избыточных преобразований», когда количество нововведений превышает организационные возможности их реализации, и директора школ нередко выступают в роли посредника между требованиями сверху и реальными возможностями педагогического коллектива, формируя адаптивные стратегии и выборочно фильтруя нововведения (selectively buffering). Другой важный аспект исследований — профессиональная поддержка и доверие внутри коллектива как факторы эффективного лидерства [24], которые рассматриваются и в концепции образовательного посредничества (policy mediation), акцентирующей внимание на том, что школьные лидеры выступают в роли «переводчиков» государственной политики, трансформируя общие установки реформ в управленческие решения, соответствующие контексту конкретной школы [25].

Исследования ресурсных условий и управленческих ограничений (Resource Management and Constraints) — как директора оценивают и распределяют ресурсы, действуя в условиях дефицита кадров и финансирования — показывают, что способность «переводить» политические требования на язык профессиональных задач определяет устойчивость образовательных измене-

ний. Причем управленческое восприятие реформ формируется не только через интерпретацию политики, но и через структурные условия функционирования школы: степень автономии, характер внешней отчетности и доступность профессиональных сетей существенно влияют на то, как руководители осмысливают приоритеты развития и распределяют управленческие ресурсы [20]. В этой логике директор предстает как «стратег в условиях ограничений», вынужденный соотносить требования реформ с реальными педагогическими и организационными возможностями школы. Непосредственное восприятие реформ зависит от того, насколько согласованы действия муниципальных и региональных структур, какие механизмы обратной связи существуют между школами и органами управления образованием.

Также важны институциональные и ресурсные рамки управленческих решений, в которых работает директор школы [16]: сегодня руководитель образовательной организации действует под растущим давлением внешней отчетности, ограниченности кадровых и финансовых ресурсов, несоответствующих ожиданий разных уровней управления. В подобных условиях управленческие решения требуют постоянного соотнесения задач развития с нормативными требованиями и доступными ресурсами, что дает основания рассматривать управленческое поведение директора как форму балансирования и посредничества между требованиями государственных и муниципальных структур, профессиональными возможностями педагогического коллектива и ожиданиями родительской общественности. Кроме того, реализация реформ в школе зависит от культурного и ресурсного контекста, внутри которого директор интерпретирует внешние предписания и адаптирует их к возможностям организации [15]: эффективность руководителя определяется не только профессиональными компетенциями, но и степенью автономии, зрелостью организационной культуры и качеством отношений внутри коллектива.

Проблематика соотношения управленческой автономии и внешней подотчетности директора школы широко представлена в исследованиях школьного лидерства, посвященных условиям принятия управленческих решений в ситуации усиливающегося контроля в русле реализуемой образовательной политики (accountability and autonomy) [21; 26]: способность руководителя выступать в роли стратегического лидера, формировать видение развития школы и поддерживать культуру совместной ответственности связана с устойчивостью образовательных изменений. В смежной концепции профессиональной идентичности руководителя школы директор рассматривается как агент педагогического развития и носитель ценностных ориентиров организации: успешность руководителя во многом определяется его способностью координировать интересы участников образовательного процесса и поддерживать культуру сотрудничества в условиях внешнего институционального давления [18].

В теории осмысленного действия (*sensemaking in organizations*) [26] организационные изменения рассматриваются как процесс совместного конструирования значений — управленческие решения формируются в условиях неопределенности через интерпретацию и переосмысление внешних сигналов, что применимо и к образовательной политике (*policy sensemaking*) [28]: директор школы — не пассивный исполнитель нормативных предписаний, а активный интерпретатор реформ, конструирующий понимание целей и средств изменений в соответствии с организационным контекстом школы. Восприятие реформ становится частью управленческой практики и зависит от профессионального опыта руководителя, характеристик организационной культуры и уровня доверия между участниками образовательного процесса, причем школьный руководитель задает рамки интерпретации политики для педагогического коллектива [17].

В отечественной научной традиции также сформировался обширный корпус исследований разных аспектов управленческой деятельности директоров школ. В частности, рассматриваются вопросы профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций в интересах развития их управленческих и лидерских компетенций [13]; роль директора как организатора профессионального развития педагогического коллектива [9]; институциональные основания управленческих решений, включая профессиональные стандарты и механизмы оценки управленческой компетентности [10]; распространение управленческого опыта и включенность директоров в профессиональные сети [2]; восприятие директорами школ конкретных направлений реформаторской повестки, включая цифровую трансформацию школы [4]. В совокупности данные работы подтверждают, что управленческая деятельность директора российской школы осуществляется в условиях множественности требований и ограничений, что обуславливает вариативность управленческих практик и способов интерпретации образовательных изменений [5–8]. В частности, была предложена типология моделей управления директорами школ: «авторитарный хозяйственник» и «демократичный хозяйственник», «авторитарный предводитель» и «демократичный предводитель» — как конфигурации субъектности директора и режимов делегирования [12], которые имеют институциональные и ситуативные детерминанты [1]. Важный источник эмпирической информации об управленческой деятельности директоров школ России — международное исследование TALIS, реализуемое под эгидой OECD, в котором принимали участие и российские образовательные организации [11].

Результаты отечественных исследований во многом совпадают с зарубежными: директор школы выступает посредником между государственными инициативами и практикой их реализации, а его восприятие реформ

служит индикатором состояния системы образования. Цель нашего исследования — выявить типы управленческого восприятия реформ в системе образования и определить факторы, влияющие на различия оценок директоров школ. На основе анкетирования директоров школ Санкт-Петербурга была предложена типология управленческих позиций и определены взаимосвязи между задачами, стоящими перед руководителями, и их оценками реформ (с опорой на: [3]). Анкета включала 17 вопросов, сгруппированных по пяти направлениям: социально-демографический и профессиональный профиль директора; оценка ресурсных условий (оснащенность, кадровый потенциал, повышение квалификации); восприятие задач и результатов Национального проекта «Образование»; управленческие приоритеты и факторы развития школы; оценка характера изменений в системе образования и ключевых проблем ее развития. Отбор респондентов имел случайный характер с обеспечением территориального представительства районов города: были опрошены 183 директора школ Санкт-Петербурга, представляющих разные типы образовательных организаций и разные возрастные группы управленческого корпуса (преобладают руководители в возрасте от 51 до 60 лет (44 %) и группа 41–50 лет (26 %), доля директоров старше 60 лет — 22 %; молодые директора до 30 лет составили 3,8 %, столько же директоров в возрасте 31–40 лет), т.е. выборка характеризуется доминированием специалистов зрелого возраста, обладающих значительным управленческим опытом. Большинство опрошенных имеют от 10 до 20 лет опыта работы в должности директора (42 %), 20–35 лет — около 17 %, свыше 35 лет — 3,3 %, от 5 до 10 лет — 17 %, менее 5 лет — 21 %. Более трети респондентов трудятся в должности менее 10 лет (38 %), из них более половины (59 %) в возрасте до 50 лет, что может свидетельствует о постепенном обновлении управленческих кадров.

Директора школ в целом положительно оценивают уровень оснащенности своих образовательных организаций: 56 % считают оснащенность удовлетворительной, еще четверть (26 %) — достаточно хорошей, но лишь 5,5 % — высокой, а 12 % — неудовлетворительной. Как правило, обеспечены в базовых потребностях, но не всегда располагают современным оборудованием, необходимым для реализации новых образовательных практик. Подавляющее большинство директоров (92 %) согласны с тем, что оснащенность школы современным оборудованием — один из факторов эффективности образовательной среды (табл. 1), влияющей на качество проектной и исследовательской деятельности (76 %); конкурентоспособность и организационную культуру (75 %); отношение к школе со стороны участников образовательных отношений (71 %). Значительно реже отмечалось влияние на достижения учащихся (53 %), особенно на образовательные результаты (30 %), и здоровье детей (32 %). 7 % отрицают такое влияние в принципе.

Таблица 1

Влияние современного оборудования, %

на качество организации проектной и учебно-исследовательской деятельности	76,1
на конкурентоспособность школы, ее организационную культуру	75
на отношение к школе участников образовательных отношений	70,7
на достижения учащихся (победы в олимпиадах, конкурсах)	52,7
на сохранение здоровья детей	32,1
на образовательные результаты (ОГЭ, ЕГЭ)	29,9

Наличие современного оборудования само по себе не гарантирует его продуктивного использования в образовательном процессе, поэтому был задан вопрос об организации обучения педагогов работе с техникой и новыми средствами обучения (табл. 2). Наибольшая доля выборов пришлась на варианты, связанные с системой повышения квалификации — 73 %, каждый второй (50 %) респондент отметил освоение педагогами оборудования в рамках самообразования и творческих инициатив, реже отмечались внутришкольные формы обучения — мастер-классы, наставничество и обмен опытом (19 %). Ответы, указывающие на дефицит качественных программ повышения квалификации (13 %) или недостаток организаций, предлагающих специализированное обучение (5 %), встречались значительно реже. Только 3,3 % опрошенных считают, что педагогам подобное обучение не требуется. То, что повышение квалификации педагогов по вопросам использования современного оборудования в основном осуществляется в рамках системы ДПО, отражает сложившуюся институциональную практику, однако директора школ дополняют внешние курсы локальными формами методической поддержки и поощряют самообразовательные инициативы педагогов, что можно рассматривать как признак управленческой активности и внутренней мотивации коллектива.

Таблица 2

Формы обучения педагогов использованию современного оборудования, %

Обучение происходит в системе повышения квалификации	73,4
Обучение происходит в процессе самообразования и творчества учителя	50
Есть специально организованное обучение	19
Существует дефицит качественных курсов ПК	12,5
Недостаточно организаций, программ для проведения целенаправленной переподготовки	4,9
Обучение не требуется	3,3

Завершающий блок исследования был направлен на выявление оценок значимости изменений, произошедших в системе образования за последние годы, а также на определение наиболее сложных проблем и условий, необходимых для их решения. Респондентов просили оценить степень изменений по пятибалльной шкале — от «слабо заметны» до «весьма заметны». Директора школ в целом отмечают, что изменения заметны в значительной степени (медианная оценка 4) в целях образования, обновлении содержания образования и технологий обучения, усилении поддержки индивидуального развития учащихся, образовательной среде школы, совершенствовании системы профессионального роста работников и независимой оценке качества образования. Руководители прежде всего отмечают изменения, затрагивающие внутреннюю систему функционирования школы и профессиональную культуру педагогов. В то же время самым заметным изменением по мнению большинства стала бюрократизация и рост отчетности, что воспринимается как одно из наиболее ощутимых и противоречивых последствий реформ. Сферы, где изменения умеренно заметны (медианная оценка 3), — формы партнерства с учреждениями дополнительного образования, развитие государственно-общественного управления образованием, обновление финансово-экономического обеспечения и технологий управления школой.

В числе наиболее часто упоминаемых управленческих затруднений (табл. 3) — кадровые и ресурсные проблемы, а также задачи, связанные с повышением результативности образовательной деятельности. Так, 63 % директоров отметили дефицит учительских кадров, 56 % — необходимость оснащения учебных кабинетов, а 51 % — ремонта помещений. Около трети опрошенных (29 %) считают сложной задачей увеличение числа побед в олимпиадах, 27 % — улучшение результатов государственной итоговой аттестации (ГИА), 12 % — повышение результатов ВПР, что указывает на сохраняющееся внимание к внешним показателям деятельности, создающим дополнительную нагрузку на педагогический коллектив. При этом организационно-управленческие трудности упоминаются реже: 18 % сообщили о проблемах с поиском научного руководителя или наставника, 11 % — о необходимости развития платных образовательных услуг, 9 % — о сложностях формирования эффективно работающих органов государственно-общественного управления. В целом спектр управленческих трудностей, фиксируемых директорами, носит преимущественно ресурсно-инфраструктурный характер, отражая системные ограничения, с которыми сталкиваются школы. Менее выражены вопросы организационного развития, управленческих инноваций и взаимодействия с внешними стейкхолдерами, что может свидетельствовать о доминировании оперативной, «пожарной» логики управления над стратегическим планированием.

Таблица 3

Актуальные проблемы школы, %

Ликвидация дефицита учительских кадров	62,8
Оснащение учебных кабинетов	56,3
Ремонт помещений	50,8
Увеличение количества побед в школьных олимпиадах	29,0
Улучшение результатов по ГИА	26,8
Поиск адекватного научного руководителя для школы	17,5
Улучшение результатов по ВПР	12,0
Развитие платных услуг	10,9
Формирование органов государственно-общественного управления	9,3
Повышение квалификации учителей	6,0
Налаживание отношений в педагогическом коллективе	3,8
Нет никаких проблем	3,3
Налаживание отношений с вышестоящими органами власти	2,7

Следующий вопрос был направлен на выявление условий, которые могли бы способствовать решению обозначенных проблем (табл. 4): управленцы в первую очередь видят способ устранения системных трудностей в ресурсной и нормативной сферах, чаще всего указывая на необходимость обеспечения школ необходимыми ресурсами (68 %). 42 % считают важным сокращение отчетности и бюрократических процедур, а 41 % — изменение общественного отношения к проблемам школы. Руководители воспринимают свои затруднения не как результат локальных управленческих просчетов, а как следствие внешних институциональных ограничений, прежде всего дефицита ресурсов и чрезмерной административной нагрузки.

Таблица 4

**Представления директоров
об условиях решения ключевых проблем школы, %**

Обеспечение школы необходимыми ресурсами	67,8
Уменьшение отчетности и бюрократических процедур	42,1
Изменение отношения общества к проблемам школы	41
Изменение государственной политики в образовании	31,7
Изменения в деятельности органов управления образованием	26,2
Все проблемы решаемы, если приложить усилия	24
Расширение полномочий руководителя школы	17,5
Создание системы государственно-общественного управления школой	4,9

Треть опрошенных (33 %) связывает возможность решения проблем школы с изменением государственной политики в сфере образования, а 26 % — с корректировкой деятельности органов управления образованием. Думается, что управленцы так фиксируют зависимость результатов работы школ от стратегических решений на уровне государства и региона, подчеркивая свою ограниченную автономию в управленческих действиях. 24 % директоров выразили убежденность, что все проблемы решаемы, если приложить усилия, что можно рассматривать как проявление профессионального оптимизма и субъектности. Реже выбирались варианты, предполагающие расширение управленческой самостоятельности: 18 % отметили необходимость расширения полномочий директора школы, 5 % — создания системы государственно-общественного управления. Приоритет отдается внешним условиям, а не внутренним механизмам развития: руководители школ ожидают решения ключевых проблем прежде всего через снятие административных барьеров, ресурсную поддержку и изменение государственной политики, оценивая потенциал локальных управленческих инициатив как ограниченный. В совокупности представленные данные отражают характерную для современной системы образования картину: директора школ осознают масштаб происходящих изменений и ограниченность своих ресурсов для их реализации. С одной стороны, управленцы фиксируют обновление содержания и технологий обучения, развитие профессиональной среды и усиление требований к качеству образования, с другой — нерешенность проблем (кадровый дефицит, недостаток материальных ресурсов, рост бюрократической нагрузки), что снижает потенциал управленческой инициативы. Можно говорить о двойственном восприятии реформ: директора школ выступают одновременно проводниками и заложниками изменений, демонстрируя готовность адаптироваться, но ощущая дефицит инструментов для самостоятельного влияния на систему.

Результаты двухэтапного кластерного анализа позволяют увидеть внутреннюю неоднородность управленческого восприятия изменений в системе образования. В выборке были выделены два кластера: директора, оценивающие изменения как слабые или умеренно заметные (средние значения по всем показателям близки к 3) — это кластер «скептиков» (52 %); второй кластер — «оптимисты», оценивающие изменения как заметно положительные (средний балл около 4; 48 %) (табл. 5).

В обеих группах изменения в той или иной мере фиксируются в целях образования, образовательной среде школы, содержании и технологиях обучения, системе повышения квалификации. Самые значительные расхождения относятся к сферам управления и оценки: по параметру «независимая оценка качества образования» оптимисты видят наибольшие позитивные изменения, а скептики более сдержаны. Также отличия наблюдаются в отношении развития государственно-общественного управления образованием, системы

профессионального роста и поддержки индивидуального прогресса учащихся. Наиболее пессимистично обе группы оценивают перемены в финансово-экономическом обеспечении и технологиях управления школой: несмотря на различия, оба параметра получили самые низкие оценки (малозаметные изменения для скептиков и умеренные для оптимистов). Все перечисленные параметры имеют статистически значимые различия между группами, за исключением оценки бюрократизации, усиления отчетности и контроля, по которым мнения схожи, независимо от общего отношения к переменам.

Таблица 5

**Восприятие директорами школ изменений в системе образования
за последние 3–5 лет, %**

Изменения в системе образования	Скептики	Оптимисты
Независимая оценка качества образования	2,98	4,31
Изменились цели общего образования	3,42	4,19
Меняется образовательная среда школы	3,27	4,15
Произошло совершенствование системы профессионального роста работников	3,01	4,15
Произошло обновление содержания образования и технологий обучения	3,18	4,14
Бюрократизация, увеличение отчетности и контроля	3,86	4,09
Усилилась поддержка индивидуального прогресса учащихся	2,95	4,05
Развитие государственно-общественного управления	2,65	3,99
Произошло качественное изменение форм партнерства с учреждениями дополнительного образования	2,86	3,9
Обновление технологий управления школьной организацией	2,68	3,86
Обновление финансово-экономического обеспечения	2,38	3,63

В целом представленная типология показывает, что директора школ не составляют однородного сообщества, что свидетельствует о различиях в уровне управленческой автономии, степени доверия государственным инициативам и готовности к инновациям. Конечно, успешность изменений определяется тем, насколько директор способен интегрировать реформы в повседневную управленческую и педагогическую практику, но само восприятие реформ неразрывно связано с тем, как директора школ интерпретируют и адаптируют их к ресурсам своей организации. На основе теории управления ресурсами и ограничениями в анкете была представлена структура управленческой деятельности директора школы, включающая четыре ключевые задачи: развитие человеческого капитала, администриро-

вание организационно-управленческих ресурсов, управление репутационно-культурным потенциалом и делегирование полномочий (суммы баллов по каждой группе переменных отражают степень значимости задач для директора школы; α Кронбаха от 0,724 до 0,853) [22; 27]. Развитие человеческого капитала фокусируется на образовательных результатах учащихся, профессиональном росте учителей и обмене педагогическим опытом, что напрямую повышает качество преподавания в условиях ресурсных ограничений. Организационные ресурсы представляют функционально-организационный аспект, связанный с администрированием, распределением ресурсов, стратегическим планированием с учетом институциональных ограничений и возможностей профессионального саморазвития. Репутационно-культурный потенциал школы ориентирован на представления о роли школы в местном сообществе, ее воспитательную функцию, отношения с внешними участниками (партнеры и родительское сообщество), что подчеркивает символическую функцию ресурсов как фактора, укрепляющего корпоративную культуру и доверие заинтересованных сторон. Делегирование полномочий оценивается через управление информационными потоками и развитие распределенного лидерства.

Несмотря на функциональную тождественность деятельности директоров, оптимисты каждую из профессиональных задач считают более значимой, нежели скептики (табл. 6). Принадлежность к кластеру оптимисты/скептики объясняет до 11 % вариации в восприятии управленческих задач. Однако обе группы демонстрируют идентичный порядок значимости задач, что указывает на консенсус в приоритетах, несмотря на различия в оценках: администрирование организационных ресурсов лидирует, что подтверждает его центральную роль в профессиональной деятельности директора.

Таблица 6

**Значимость задачи в зависимости от восприятия изменений
в системе образования**

Профессиональные задачи	Скептики	Оптимисты
администрирование организационных ресурсов	4,54	4,85
развитие человеческого капитала	4,43	4,76
репутационно-культурный потенциал	4,29	4,69
делеги́рование полномочий	4,25	4,42

С точки зрения решаемых проблем (табл. 7) руководители-скептики озабочены в первую очередь ресурсными ограничениями (78 % против 57 % среди оптимистов), особенно оснащением учебных кабинетов (63 %)

и ремонтом помещений (58 %) (у оптимистов соответственно 49 и 43 %) ($\chi^2 = 17,946$; $p < 0,001$). Подобные различия связаны с тем, что в группе скептиков оказались преимущественно директора, оценивающие низко и неудовлетворительно уровень оснащённости своей школы.

Таблица 7

**Восприятие изменений в системе образования
и уровень оснащения школы, %**

Уровень оснащения школы	Скептики	Оптимисты
высокий	40	60
достаточно хороший	27,1	72,9
удовлетворительный	62,1	37,9
неудовлетворительный	63,6	36,4

Несмотря на схожесть позиций в отношении образовательных результатов и кадрового потенциала, руководителей-скептиков больше волнует система обучения кадров использованию современного оборудования (21 % против 3,4 % у оптимистов), так как цифровая и техническая модернизация школьной среды способствует улучшению образовательных результатов лишь в сочетании с изменением педагогических и управленческих практик [14; 28]. Репутационно-культурный потенциал школы — также более проблемный кейс для скептиков по причине низкой вовлечённости их школ в городские (39 %) и районные (14 %) (у оптимистов 22 и 4,5 % соответственно). В целом налицо когнитивное предубеждение: директора с оптимистическим настроем чаще интерпретируют задачи и изменения в позитивном ключе, в то время как скептики дают более критические оценки, что отражается и на готовности решать возникающие проблемы: среди оптимистов 33 %, в группе скептиков — 16 %.

Представленная типология руководителей показывает, что оптимисты чаще ориентированы на результативно-имиджевый фрейм, связанный с публичной успешностью школы, тогда как для скептиков характерен ресурсно-дефицитный управленческий профиль. Между этими полюсами возникает функциональное напряжение: чем больше школа вынуждена решать инфраструктурные проблемы, тем меньше управленческих усилий остается на развитие содержания, инноваций и внешнего имиджа. Такая структура указывает на дилемму современного школьного управления — поиск баланса между стратегиями «управления в условиях дефицита» и «управления, ориентированного на развитие».

Библиографический список

1. Волков В.Н. К проблеме принятия решений школьным руководителем в современных условиях // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 1.
2. Гордашникова О.Ю., Кузнецов А.Н., Федорчук Ю.М. Развитие механизма диссеминации управленческого опыта директоров школ системы общего образования // Человек и образование. 2022. № 2.
3. Гришина И.В. Профессиональная управленческая деятельность руководителя образовательной организации: будущее в настоящем // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2020. № 1.
4. Дерябин А.А., Бойцов И.Э., Попов А.А. Анализ представлений директоров школ России о цифровой трансформации // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 10.
5. Каспржак А.Г. Директор российской школы: между «вчера» и «завтра» // Народное образование. 2015. № 7.
6. Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения // Вопросы образования. 2014. № 4.
7. Каспржак А.Г., Исаева Н.В. Почему директора авторитарны и что из этого следует? // Народное образование. 2015. № 8.
8. Каспржак А.Г. Директор российской школы: педагог или менеджер? // Директор школы. 2015. № 9.
9. Лазарева М.В. Директор школы как организатор и лидер профессионального развития коллектива: практико-ориентированный подход // Человек и образование. 2025. № 3.
10. Морозов А.В. Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 3.
11. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018: национальный отчет. Часть II. М., 2020.
12. Фархатдинов Н., Евстигнеева Н., Куракин Д., Малик В. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования. 2015. № 2.
13. Шафажинская Н.Е., Голубева Т.И., Фирсова С.В. Профессиональная подготовка директоров школ в европейских странах // Педагогика. 2025. Т. 89. № 10.
14. Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L. *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*. Salford, 2015.
15. Braun A., Maguire M., Ball S.J. Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning // Journal of Education Policy. 2010. Vol. 25. No. 4.
16. Bush T. Research on educational leadership and management: Broadening the base // Educational Management Administration & Leadership. 2018. Vol. 46. No. 3.
17. Coburn C.E. Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy // Educational Policy. 2005. Vol. 19. No. 3.
18. Day C., Gurr D. *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. Routledge, 2014.
19. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. N.Y., 2016.
20. Greany T., Higham R. Hierarchy, markets and networks: Analyzing the policy architecture for school leadership in England // Educational Management Administration & Leadership. 2018. Vol. 46. No. 3.
21. Hallinger P. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research // Journal of Educational Administration. 2011. Vol. 49. No. 2.
22. Hargreaves A. Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and leaders to policy innovation // Journal of Educational Change. 2004. Vol. 24. No. 3.
23. Hargreaves A., Fullan M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, 2012.
24. Harris A. Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? // Educational Management Administration & Leadership. 2004. Vol. 32. No. 1.

25. Honig M.I. District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders // *Educational Administration Quarterly*. 2012. Vol. 48. No. 4.
26. Leithwood K., Jantzi D. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy // *Educational Administration Quarterly*. 2008. Vol. 44. No. 4.
27. Students, Computers and Learning: Making the Connection. OECD Publishing, 2015.
28. Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research // *Review of Educational Research*. 2002. Vol. 72. No. 3.
29. Weick K.E. Sensemaking in Organizations. Sage Publications, 1995.

DOI: 10.22363/2313-2272-2026-26-2-475-490

EDN: YJDBZI

Managerial perceptions of educational reforms (based on the survey of Saint Petersburg school principals)*

I.V. Grishina¹, K.Yu. Belousov², M.N. Yashina³

¹Gymnasium No. 114 of the Vyborg district of Saint Petersburg,
Yesenina St., 34, bldg. 2, Saint Petersburg, 194358, Russia

²K.D. Ushinsky Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Lomonosov St., 11–13, Saint Petersburg, 191002, Russia

³Saint Petersburg State University,
Smolny St., 1/3 (Entrance 9), St. Petersburg, 191124, Russia

(e-mail: giv0201@mail.ru; beloysov@mail.ru; mnya@mail.ru)

Abstract. Today schools go through a period of continuous reforms affecting management and pedagogical practices. In this context, the perception of change by school principals as key agents of educational policy is particularly significant. Researchers consider school principal leadership as a multidimensional phenomenon combining strategic thinking, pedagogical focus, social sensitivity, and a willingness to engage in collective reflection. Research on managerial leadership shows that principal's effectiveness is determined by a combination of professional competencies and institutional context. The authors aimed at identifying types of managerial perception of reforms in education and factors influencing differences in principals' assessments (N = 183 of Saint Petersburg school principals). The methodological basis of the study is the theory of resource conditions and managerial constraints, and approaches to educational policy sensemaking and enactment at the school level. Data analysis allowed to identify two typological groups of principals: "optimists" (48%) and "skeptics" (52%), who differ in their models of interpreting the reform agenda. Skeptics assess most changes in education as little or moderately significant, while optimists — as clearly significant. This perception of reforms is determined by the assessment of the principal's professional tasks: skeptics more critically assess all tasks, emphasizing resource constraints. The most significant differences are observed in the areas of management and evaluation, primarily in the "independent assessment

*© I.V. Grishina, K.Yu. Belousov, M.N. Yashina, 2026

The article was submitted on 04.12.2025. The article was accepted on 10.04.2026.

of education quality”: optimists see the greatest positive changes, while skeptics are more reserved. The study results show heterogeneity in managerial perception of reforms, pointing to two dominant managerial frames: “deficit-oriented management” and “development-oriented management”.

Key words: school management; principal; educational reforms; managerial perception; deficit-oriented management; development-oriented management; educational policy

For citation: Grishina I.V., Belousov K.Yu., Yashina M.N. Managerial perceptions of educational reforms (based on the survey of Saint Petersburg school principals). *RUDN Journal of Sociology*. 2026; 26 (2): 475–490. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-2-475-490> EDN: YJDBZI

References

1. Volkov V.N. K probleme prinyatiya resheniy shkolnym rukovoditelem v sovremennykh usloviyakh [On the school principal's decision-making in contemporary conditions]. *Nauchnoe Obozrenie. Pedagogicheskie Nauki*. 2018; 1. (In Russ.).
2. Gordashnikova O.Yu., Kuznetsov A.N., Fedorchuk Yu.M. Razvitie mekhanizma disseminatsii upravlencheskogo opyta direktorov shkol sistemy obshchego obrazovaniya [Development of mechanism for disseminating managerial experience of school principals]. *Chelovek i Obrazovanie*. 2022; 2. (In Russ.).
3. Grishina I.V. Professionalnaya upravlencheskaya deyatelnost rukovoditelya obrazovatelnoy organizatsii: budushchee v nastoyashchem [Professional managerial activity of the head of educational organization: Future in the present time]. *Nepreryvnoe Obrazovanie v Sankt-Peterburge*. 2020; 1. (In Russ.).
4. Deryabin A.A., Boytsov I.E., Popov A.A. Analiz predstavleniy direktorov shkol Rossii o tsifrovoy transformatsii [Analysis of the Russian school principals' ideas about digital transformation]. *Obrazovaniye i Nauka*. 2021; 23 (10). (In Russ.).
5. Kasprzhak A.G. Direktor rossiyskoy shkoly: mezhdru “vchera” i “zavtra” [Principal of the Russian school: Between “yesterday” and “tomorrow”]. *Narodnoe Obrazovanie*. 2015; 7. (In Russ.).
6. Kasprzhak A.G., Bysik N.V. Kak direktora rossiyskikh shkol prinimayut resheniya [How Russian school principals make decisions]. *Voprosy Obrazovaniya*. 2014; 4. (In Russ.).
7. Kasprzhak A.G., Isaeva N.V. Pochemu direktora avtoritarny i chto iz etogo sleduyet? [Why are directors authoritarian and what does this mean?]. *Narodnoe Obrazovanie*. 2015; 8. (In Russ.).
8. Kasprzhak A.G. Direktor rossiyskoy shkoly: pedagog ili menedzher? [Russian school director: Teacher or manager?]. *Direktor Shkoly*. 2015; 9. (In Russ.).
9. Lazareva M.V. Direktor shkoly kak organizator i lider professionalnogo razvitiya kollektiva: praktiko-orientirovanny podkhod [School principal as an organizer and leader of professional development of the team: A practice-oriented approach]. *Chelovek i Obrazovanie*. 2025; 3. (In Russ.).
10. Morozov A.V. Professionalny standart direktora shkoly kak indikator upravlencheskoy kompetentnosti [Professional standard of the school principal as an indicator of managerial competence]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Novaya Seriya. Seriya: Akmeologiya Obrazovaniya. Psikhologiya Razvitiya*. 2019; 8 (3). (In Russ.).
11. Otchet po rezultatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitelskogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya: natsionalny otchet [TALIS 2018 Results (Vol. II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals]. OECD Publishing; 2020. (In Russ.).
12. Farkhatdinov N., Evstigneeva N., Kurakin D., Malik V. Modeli upravleniya obshcheobrazovatelnoy organizatsiei v usloviyakh reform: opyt sotsiologicheskogo analiza [Models for managing secondary schools under reforms: A sociological analysis]. *Voprosy Obrazovaniya*. 2015; 2. (In Russ.).

13. Shafazhinskaya N.E., Golubeva T.I., Firsova S.V. Professionalnaya podgotovka direktorov shkol v evropeyskih stranah [Professional training of school principals in European countries]. *Pedagogika*. 2025; 89 (10). (In Russ.).
14. Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L. *Clever Classrooms: Summary Report of the HEAD Project*. Salford; 2015.
15. Braun A., Maguire M., Ball S.J. Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*. 2010; 25 (4).
16. Bush T. Research on educational leadership and management: Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*. 2018; 46 (3).
17. Coburn C.E. Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*. 2005; 19 (3).
18. Day C., Gurr D. *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. Routledge; 2014.
19. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. New York; 2016.
20. Greany T., Higham R. Hierarchy, markets and networks: Analyzing the policy architecture for school leadership in England. *Educational Management Administration & Leadership*. 2018; 46 (3).
21. Hallinger P. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*. 2011; 49 (2).
22. Hargreaves A. Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and leaders to policy innovation. *Journal of Educational Change*. 2004; 24 (3).
23. Hargreaves A., Fullan M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press; 2012.
24. Harris A. Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*. 2004; 32 (1).
25. Honig M.I. District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*. 2012; 48 (4).
26. Leithwood K., Jantzi D. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*. 2008; 44 (4).
27. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing; 2015.
28. Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*. 2002; 72 (3).
29. Weick K.E. *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications; 1995.