



УДК 373.3/5+316.7

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2204.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

## Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования

Е. В. Андриенко<sup>1</sup>, О. С. Попова<sup>2</sup>, Т. А. Ромм<sup>1</sup><sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия<sup>2</sup> Республиканский институт профессионального образования», Минск, Белоруссия

**Проблема и цель.** Автором исследуется развитие института классного руководства как элемента социального воспитания в России с учетом актуальных проблем социализации детей и молодежи, а также теоретических педагогических концептов отечественного и зарубежного школьного образования. Цель статьи – выявить особенности классного руководства в сравнительно-сопоставительном контексте анализа воспитательных подходов различных образовательных систем.

**Методология.** Исследование носит теоретический характер, включает анализ, сопоставление и обобщение российских и зарубежных концепций социального воспитания как части школьного образования. В качестве методологической основы выступили исторический, социокультурный, кросс-культурный и аксиологический подходы, позволяющие рассматривать специфику развития института классного руководства на основе исторического анализа с учетом социальных изменений, влияния меняющихся требований государства и общества, а также трансформации ценностных ориентаций в процессе развития образования.

**Результаты.** В работе раскрыты особенности классного руководства как элемента социального воспитания российских школьников в образовании на основе выявленных тенденций развития данного процесса в историческом аспекте, определена специфика отечественных воспитательных подходов по сравнению с аналогичными явлениями в зарубежном школьном образовании, выявлены различия профессиональной деятельности классного руководителя и тьютора как субъектов психолого-педагогической поддержки обучающихся, раскрыта взаимосвязь и противоречия нормативного воспитательного процесса и социализации обучающихся в условиях меняющегося общества.

**Финансирование проекта:** Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации 073-03-2022-037 по теме «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания».

**Библиографическая ссылка:** Андриенко Е. В., Попова О. С., Ромм Т. А. Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04>

✉ **Автор для корреспонденции:** Е. В. Андриенко, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)

© Е. В. Андриенко, О. С. Попова, Т. А. Ромм, 2022

**Заключение.** Специфика классного руководства как элемента социального воспитания российских школьников определяется следующим: профессиональной деятельностью педагога, осуществляющего свою работу в строгой нормативной регламентации при централизации процесса образования; опорой на создание относительно сплоченной группы обучающихся (школьного класса), сохраняющейся почти в неизменном виде на протяжении всего периода образования; стремлением классного руководителя к созданию высокоорганизованной группы – коллектива, основанного на общей деятельности, ценностях и отношениях всех субъектов образовательного процесса; сохранении баланса между тенденциями индивидуализации и коллективизма для создания оптимальных возможностей самореализации и саморазвития личности при неизбежном влиянии группового давления.

**Ключевые слова:** социализация; образование; социальное воспитание; школа; классное руководство; школьный класс; классный руководитель; тьютор.

### Постановка проблемы

Проблемы воспитания и социализации детей обостряются в начале XXI в. во многих странах мира под воздействием углубляющихся социокультурных кризисов, стремительно развивающихся технологических трендов, влиянием мультикультурных образов и ценностей, а также других факторов, негативно сказывающихся на становлении и развитии ребенка. Исследователи отмечают, что многие современные институты социализации находятся в состоянии «деформации» и «дисфункции» (Г. Н. Филонов), что отражается на углублении противоречий между школьным воспитанием как целенаправленным процессом и стихийной социализацией, которая зависит от внешних постоянно меняющихся неблагоприятных условий [1]. А. В. Мудрик и Е. А. Никитская отмечают специфику социализации в Российской Федерации: она может быть не только стихийной и целенаправленной, но также направляемой и контролируемой, что происходит при взаимодействии человека с государством (на федеральном, региональном, муниципальном уровнях) [2].

В последние годы актуализировался вопрос о необходимости изменения воспитания из-за широкого распространения негативных явлений в молодежной среде, увеличения количества детей с эмоциональными проблемами, снижения их энергичности, любознательности, социальной компетентности, креативности и других значимых для современного человека качеств (Н. Л. Селиванова [3]). Кроме того, усложнение социальности современного мира и появление новых форм взаимодействия нередко способствуют разрыву между ценностями личности и ценностями общества, что приводит к замедлению социального развития и усугублению проблем социализации и воспитания<sup>1</sup>. Т. А. Ромм рассматривает социальность в качестве наиболее существенного атрибута воспитания, являющегося его отличительным и неотъемлемым признаком, поскольку социальное воспитание как объективный феномен существует всегда, по-разному определяясь в терминах и категориях [4].

<sup>1</sup> Ромм Т. А. Общественная миссия воспитания: взгляд издалека (к юбилею К.Д. Ушинского) // Педагогический профессионализм в современном образовании: сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным уча-

стием, посвященной 200-летию со дня рождения выдающегося российского педагога Константина Дмитриевича Ушинского / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой: Мин-во просвещения РФ, НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 65–70.

Противоречия между поколениями, обостряющиеся из-за ускорения темпов технологического развития, отражаются на отношениях детей к ценностям родителей, которые не всегда воспринимаются в новом социокультурном контексте<sup>2</sup>. Зарубежные исследователи отмечают стирание границ между детством и взрослостью из-за широкого распространения новых технологий и интернета, обусловивших схожее поведение потребителей информации разного возраста. Н. Постман обозначил это явление как «исчезновение детства», деформирующее нормальную социализацию подрастающего поколения<sup>3</sup>. Ф. Фукуяма, Б. Ричман и другие аналитики выделяют негативное воздействие на молодежь информационного хаоса из-за неконтролируемой деятельности цифровых технологических платформ, таких как Amazon, Google, Apple и др.<sup>4</sup> Ученые подчеркивают, что их влияние приводит к социальной дезориентации детей и молодых людей, поскольку широкое распространение фейков, создание «информационных пузырей», усиление одной информации за счет ослабления другой искажают картину мира, способствуют появлению растерянности и неуверенности<sup>5</sup>. Кроме того, современное образование, отражающее социокультуру постмодернизма, сталкивается с необходимостью формирования идентичности личности в связи с активными миграционными процессами по всему миру [5].

Социальное воспитание в таких условиях осложняется возникновением большого

количества новых психолого-педагогических проблем, с которыми оно не сталкивалось ранее. Поскольку именно образование рассматривается в качестве одного из главных факторов преодоления сложностей социализации, его активное реформирование осуществлялось во многих странах мира с целью привести этот процесс в соответствие со стремительными темпами изменений. При этом большинство образовательных систем ориентируются на сочетание традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения и воспитательного влияния на детей и молодежь.

Решение актуальных задач социального воспитания в Российской Федерации, как и во многих странах мира, связано с преодолением трудностей адаптации и социализации подрастающего поколения. Школьное воспитание играет существенную роль в данном процессе, причем институт классного руководства в течение длительного времени выступает в качестве элемента социального воспитания и традиционной системы организации образовательной жизнедеятельности обучающихся в каждом конкретном учебном заведении. Классное руководство осуществляется как определенная профессиональная функция педагога, связанная с его воспитательной работой. Это работа с детской группой, нормативно организованной в рамках образовательного учреждения. Школьный класс обучается почти в неизменном составе с первого года вплоть до окончания образования, т. е. более десяти лет, что предопределяет относительную устойчивость

<sup>2</sup> Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. – New York: William Morrow & Company, 1991. URL: <https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStrauss-NeilHowe/page/n9/mode/2up>

<sup>3</sup> Postman N. *The Disappearance of Childhood*. – N.Y.: Delacorte Press, 1982. – 177 p.

<sup>4</sup> Fukuyama F., Richman B., Goel A. *How to Save Democracy From Technology Ending Big Tech's Information Monopoly*. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2020-11-24/fukuyama-how-save-democracy-technology> (дата обращения: 20.03.2022)

<sup>5</sup> Там же.

данного института социализации. При этом именно классный руководитель несет основную ответственность за поведение и воспитание обучающихся, взаимодействует с родителями, учителями-предметниками и администрацией школы по актуальным педагогическим вопросам, ведет всю необходимую документацию и координирует систему педагогического взаимодействия. Большинство обучающихся и родителей в российской школе считают важной и необходимой профессиональную деятельность классного руководителя. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ, 2020), 100 % родителей школьников и сами школьники считают, что классные руководители в школе должны быть обязательно. Три четверти россиян (75 %), имеющих детей школьного возраста, хорошо знают классного руководителя лично<sup>6</sup>.

Несмотря на то, что классное руководство относительно устойчиво существует в российском школьном образовании много десятилетий при кардинально меняющихся условиях социализации, необходимо выявить специфику данного педагогического феномена, определяющую перспективы и возможности воспитания с учетом достоинств и недостатков его реализации. Кроме того, для понимания сущности и эффективности классного руководства как элемента социального воспитания и педагогической деятельности в образовании следует также определить не только его особенности с учетом самого процесса развития, но и главные факторы влияния, обусловившие специфику содержания воспитательной работы в российской школе.

Цель статьи – выявить особенности классного руководства в сравнительно-сопоставительном контексте анализа воспитательных подходов различных образовательных систем.

### Методология исследования

Исследование носит теоретический характер, включает анализ, сопоставление и обобщение российских и зарубежных исследований социального воспитания как аспекта школьного образования. В качестве методологической основы выступили исторический, социокультурный, кросс-культурный и аксиологический подходы, позволяющие рассматривать процесс развития института классного руководства с учетом социальных изменений, влияния меняющихся требований государства и общества, а также трансформации ценностных ориентаций.

### Результаты исследования

Идея приоритета воспитания в образовании рассматривалась многими российскими педагогами в связи с необходимостью обеспечения подрастающему поколению успешной адаптации к меняющемуся обществу с его сложными требованиями и условиями жизни. Кроме того, воспитание всегда нацелено на развитие важных социально-психологических качеств личности, содействующих самореализации творческого потенциала каждого человека, выявлению его способностей и возможностей для достижения успеха в деятельности и отношениях. К. Д. Ушинский еще в XIX в. обосновал антропологический подход, предполагающий обязательное изучение психологических качеств и особенностей развития воспитанников в целях полноценной органи-

<sup>6</sup> Классный руководитель и что о нем думают родители школьников. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/klassnyj-rukovoditel-i->

[chto-o-nem-dumayut-roditeli-shkolnikov-1](#) (дата обращения: 27.02.2022).

зации обучения, соответствующей потребностям, запросам, интересам и способностям обучаемых<sup>7</sup>. В данном подходе акцентируется значимость воспитания, придается большое значение социальным объединениям всех субъектов образовательного процесса от школьного класса до педагогического коллектива [6; 7; 8]. Спустя сто лет другой российский педагог А. С. Макаренко создал теорию коллектива как уникальной социальной группы, способной обеспечить необходимые условия для развития, обучения и социализации личности [9]. Теория коллективного воспитания содержала идею гармонизации личного и общественного, а сам коллектив рассматривался в качестве средства воздействия и комфортной среды первичной социализации.

Значение социальной общности в воспитательном процессе всегда выступало на первый план в педагогических теориях российских исследователей и практиков, в то время как зарубежные аналитики социализации и образования отдавали приоритет индивидуальности и независимости личности, развитию ее автономии и ответственности. Эту особенность отмечает У. Бронфенбреннер, раскрывающий главные социокультурные различия воспитательных систем России и США на основе анализа специфики семейного и школьного воспитания в обеих странах<sup>8</sup>. Он выделяет систему «общественных единиц» (школьный класс, пионерский отряд и т. д.), являющуюся основным компонентом социализации в детском и подростковом возрасте, обращает

внимание на недостаточность развития у российских школьников индивидуальной свободы и ответственности, что, по его мнению, должно было привести молодых людей к зависимости от мнения окружающих и привычке к подчинению (при чрезмерной опеке со стороны родителей и учителей)<sup>9</sup>. Исследователь также показал ряд существенных социокультурных различий, связанных с ценностями и подходами в контексте исторических традиций разных стран: для США – демократия и индивидуализм; для России – страна и коллективизм.

Анализ исторического аспекта развития классного руководства как типичной для отечественного образования системы школьного воспитания показал его зависимость от социокультурных факторов. Еще в XIX в. классные наставники и классные дамы осуществляли надзор за поведением в мужских и женских гимназиях России, что было закреплено Уставом 1871 г., регламентирующим соответствующие должности педагогических работников. Развитие классного руководства после революции 1917 г. осуществлялось под влиянием трех основных факторов: социально-культурной и политической ситуации в стране; изменения нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательную деятельность; педагогических теорий воспитания, преобладающих в тот или иной период<sup>10</sup>. К. В. Демушкина, исследуя процесс развития классного руководства в России как социального и профессионального института, выделяет пять основных периодов: 1) послереволюционный

<sup>7</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. – М., Л.: Академия педагогических наук РСФСР. 1974. – 774 с.

<sup>8</sup> Бронфенбреннер У. Два мира детства: дети в США и СССР. – М., Прогресс, 1976. – 168 с.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984): дис. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 188 с.

(1917–1931), включающий развитие ученического самоуправления в школах и других образовательных организациях, работу так называемых «групповодов», т. е. педагогов, взаимодействующих с социальными группами детей; 2) довоенный (1931–1941), связанный с организацией целенаправленной и систематической воспитательной работы, установлением дисциплины и появлением новых функций классного руководителя, созданием системы классного руководства во всех школах страны; 3) военный (1941–1945), характеризующийся усилением патриотического воспитания и военной подготовки, укреплением дисциплины и т. д.; 4) послевоенный (1945–1958), отличающийся активизацией деятельности классных руководителей с общественными детскими и молодежными организациями (пионерской и комсомольской), профориентационной работой и нацеленностью на успешную социальную адаптацию школьников; 5) доперестроечный (1958–1984), связанный с распространением многообразных форм воспитательной работы, в том числе кружковой и общественной деятельности, факультативной работы, интернациональным воспитанием и поиском новых направлений воспитательной работы, а также актуализацией зарубежного опыта социального воспитания<sup>11</sup>. В перестроечное и постперестроечное время интерес к институту классного руководства ослаб, однако он возобновился в XXI в. в связи с новыми обстоятельствами, значительно усложнившими процессы воспитания и социализации [10].

Каждый период актуализировал наиболее интересный педагогический опыт в контексте требуемых перемен, причем иногда такой опыт показывал негативные результаты, в

связи с чем воспитательные подходы менялись. Так, И. М. Реморенко, исследуя особенности ученического самоуправления и активную государственную кампанию по его внедрению и распространению в школах (1920-е гг.), фиксирует кризис данного процесса и усиление государственного контроля в системе образования. Были созданы специальные воспитательные комиссии, строго оценивающие деятельность многих учителей, а Устав школы 1934 г. утверждал государственную централизованную систему управления школой [11]. Если до этого времени педагогические сообщества могли демократично решать проблемы управления, воспитания и обучения, то сейчас они лишались такой возможности [11; 12]. Следует отметить, что само понятие «классный руководитель», определяющее должностное лицо с регламентацией его профессиональных педагогических функций, также устанавливалось этим нормативным документом. До этого педагогов, которые работали со школьниками, называли «групповоды», что подчеркивало специфику установления отношений: педагог – группа воспитанников.

В контексте исторического анализа в качестве тенденций развития классного руководства исследователи определяют строгий государственный контроль и централизацию управления, обеспечивающие единую по всей стране систему воспитания и обучения школьников в Советском Союзе. Общая идеология служила ценностным основанием развития воспитательных систем, определяя специфику мировоззрения школьников. Попытки организации школьного воспитания на основе развития ученического самоуправления не увенча-

<sup>11</sup> Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984): дис. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 188 с.

лись успехом, поскольку отсутствовали традиции демократизации образования, причем как на уровне конкретной школы, так и на уровне государственного управления.

Следует отметить, что развитие классного руководства как элемента социального воспитания в стране, претерпевающей колоссальные трансформации, связанные не только с естественными технологическими процессами, но и революционными преобразованиями (Российская империя – Советский Союз – Российская Федерация), в историческом контексте неизбежно должно было кардинально изменить всю воспитательную систему. Однако этого не произошло, несмотря на существенные нововведения и отказ от части ценностей и приоритетов прошлых лет. Традиционная для общества ориентированность на первичные социальные группы в образовании сохранилась почти в неизменном виде. Если для западного школьника обучение предполагает усвоение определенных учебных дисциплин, которые он сам выбирает, и поэтому он может оказаться в течение одного учебного года в совершенно различных группах обучающихся (одновременно с ним выбравшими тот или иной курс), то для российского школьника это почти исключено, несмотря на то, что факультативы и дополнительные занятия он посещает, однако, являясь членом вполне определенного школьного класса (нормативно закреплённой в документации образовательного учреждения социальной единицы), остаётся в нём до конца обучения. Конечно, возможен переход из одной школы в другую или перевод обучаемого в другой класс, но общей системы это не меняет. В России преобладает классно-урочная система обучения с нали-

чием учебного плана, единого для всех школьников, обязательного изучения определенных дисциплин при возможности выбора профильных предметов в старших классах.

Классный руководитель, взаимодействуя с группой, стремится реализовать индивидуальный подход, но это весьма отличается от работы зарубежного школьного тьютора, который непосредственно контактирует с обучающимся, являясь его наставником и своеобразным проводником в образовательном процессе. Тьюторская система в образовательной практике зарубежных стран с конца XIX в. получила широкое распространение в школах, хотя до этого времени имела место только в университетах [13; 14; 15]. Тьютор осуществляет целенаправленное личное взаимодействие с обучающимся, дает ему возможность стать автономным, уверенным в себе участником образовательного процесса, активно вовлеченным в общую деятельность<sup>12</sup>.

Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева определяют тьюторство как хорошо организованное системное психолого-педагогическое взаимодействие педагога и обучаемого, имеющее целью достижение наиболее лучшего результата образования для конкретного школьника [16]. В работе тьютора главным является помощь школьнику в соотнесении его желаний и возможностей, координация и поддержка в образовательной деятельности. Тьютор стремится быстро и эффективно реагировать на возникающие трудности и проблемы, оперативно взаимодействует с обучающимся как наставник и фасилитатор, обеспечивая психологическую и дидактическую поддержку. Несмотря на то, что главной целью тьютора является улучшение академических достижений

<sup>12</sup> Grant A. Personal Tutoring: A system in crisis? // Personal Tutoring in Higher Education, crisis ed. L. Thomas,

P. Hixenbaugh 11-20. – Stoke on Trent: Trentham Books, 2006.

подопечного, в зоне его профессиональной ответственности также находятся проблемы преодоления социально-психологических трудностей, поэтому иногда тьютора называют «третьим родителем» для школьника. Наставничество тьютора носит воспитывающий характер, поскольку влияет на убеждения, мировоззрение и социальную позицию обучаемого, помогает ему определить свое место в системе общественных отношений.

Г. Ю. Беляев выделяет наиболее распространенные направления воспитания и социализации в зарубежных педагогических практиках: поликультурное, альтернативное, неформальное [17]. Каждая такая практика реализует определенные, соответствующие ей социокультурные формы социализации и модели воспитания, значительная часть которых осуществляется именно в системе школьного образования.

Зарубежные исследователи изучают взаимодействие учителя и ученика в зависимости от отношений и ожиданий самого учителя. Они фиксируют высокую значимость позитивных установок учителей по отношению к достижениям воспитанников: чем выше ожидания учителей, тем более высокие результаты показывают ученики [18]. Активно исследуются различные подходы к улучшению отношений между педагогами и учениками, в том числе сокращение социальной дистанции в процессе взаимодействия и «повышение близости», уменьшение количества конфликтов и активная работа по их разрешению, содействие социально-эмоциональному обучению, приоритет таким стратегиям взаимодействия педагога с классом, которые основаны на отношениях в большей степени, чем на учебной деятельности [19].

Западноевропейские концепции социального воспитания связаны с идеей приобщения детей и молодежи к определенному образу жизни, развития чувства справедливости, уважения к свободе граждан, толерантности и политкорректности в системе общественных отношений и оценке различных обстоятельств жизнедеятельности<sup>13</sup> [20; 21]. Большое значение придается развитию и воспитанию характера в образовательном процессе, формированию важных личностных качеств, позволяющих достигать успеха и самоактуализации в жизни, деятельности и отношениях<sup>14</sup> [22; 23].

Школьные учителя и тьюторы в западных странах стремятся поддержать в обучающихся веру в свои силы и возможности, разрабатывая так называемые «позитивные концепции развития детей и молодежи». Анализируя специфику школьной социализации американских детей XXI в., исследователи образования ставят на первое место формирование и развитие позитивного и одновременно мужественного отношения школьников к себе и к жизни, развитие чувства ответственности, независимости, автономии, собственного достоинства, а также веру в свою способность быть успешным и эффективно действовать [24]. Кроме того, современный учитель, работающий с классом, должен быть готов не только к формированию социальных компетенций, определяющих устойчивость личности в процессе сложной социализации, но и к развитию новых форм, методов и способов обучения, обусловленных цифровизацией образования и технологическими инновациями, что позволяет всем субъектам взаимодействовать на одних платформах [25].

Классные руководители, также, как и тьюторы, нацелены на формирование в своих

<sup>13</sup> Personal and Social Education. Philosophical perspectives / ed. P. White. – L., 1989. – 188 p.

<sup>14</sup> Smith M. R. Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.). – 2006. – Vol. 6 (5). – P. 16–20.



воспитанниках социально значимых качеств личности и осуществляют свою работу на основах принципа гуманизации<sup>15</sup>. При этом они реализуют многообразные функции (координирующую, контрольную, коммуникативную, социальную, аналитическую, диагностическую, прогностическую, организационную, просветительскую и др.), стремятся решить большое количество воспитательных задач по различным направлениям деятельности (научно-познавательное, спортивно-оздоровительное, гражданско-патриотическое, общественно-социальное, художественно-эстетическое, профессионально-ориентационное и др.). Деятельность классного руководителя строго регламентирована и жестко формализована. Кроме того, его первоочередными задачами являются: создание благоприятного социально-психологического климата в учебной группе, проведение воспитательных мероприятий, взаимодействие с родителями, ведение школьной документации, подготовка планов и отчетов по воспитательной работе<sup>16</sup>.

Многообразие функций и направлений деятельности делает работу классного руководителя крайне сложной и не всегда достаточно эффективной. Исследователи анализируют большое количество проблем, с которыми постоянно сталкиваются педагоги по всем направлениям своей деятельности [26]. И. Н. Шаблия, анализируя наибольшие трудности работы современных классных руководителей, выделил четыре группы основных проблем: 1) проблемы в работе с трудными уча-

щимися; 2) трудности при работе с родителями; 3) изучение и диагностика личности учащихся; 4) освоение новых педагогических технологий<sup>17</sup>. Е. В. Корябкина, исследуя генезис классного руководства, отметила, что, несмотря на относительно новые должности педагогических работников (которые появились в российской школе на рубеже веков, в том числе тьюторы, модераторы, социальные педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования и др.), проблемы социального воспитания так и не были эффективно решены в полной мере [10]. Поэтому именно в последние годы государственная образовательная политика вновь акцентировала деятельность классного руководителя, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, надзор и контроль за его поведением и дисциплиной, реализацию воспитательной работы. Сегодня классные руководители переходят на новый стандарт образования, одновременно повышаются требования к их деятельности и ее результатам. Государство обеспечивает современную нормативно-правовую поддержку классному руководству как основы социального воспитания в Российской Федерации.

Современное классное руководство как элемент социального воспитания не может не отражать общей социокультурной проблематики и сложностей развития общества. Однако позиция школы здесь может быть различна. С. Д. Поляков, анализируя перспективы социального воспитания, охарактеризовал пять основных подходов к пониманию сущности

<sup>15</sup> Нефедова В. И., Галченко О. В., Зубкова В. В. Особенности работы классного руководителя в России в XX-XXI веках. Возникновение института классного руководства // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. тр. – 2015. – С. 19–21.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Шаблия И. Н. Классный руководитель в современном учебно-воспитательном процессе: результаты опроса // Классный руководитель в реалиях современного образования: сборник статей и методических материалов. – Кострома: ред.-изд. отд. Костромского областного института развития образования, 2020. – С. 45–49.

школьного воспитания в контексте развития социокультуры общества: 1) школа отстает от социокультурных процессов; 2) школа поддерживает и даже регулирует некоторые социокультурные процессы; 3) школа прогнозирует развитие социокультурных процессов и отражает их в своей деятельности; 4) школа сопротивляется нарастающим социокультурным процессам; 5) школа игнорирует социокультурные процессы и стремится реализовать свои функции вне зависимости от их наличия и влияния [27]. Различные школы могут определять те или иные сценарии образовательной реальности, однако государственная образовательная политика продолжает быть нацеленной на усиление централизации, что находит свое отражение в многочисленных нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательные процессы в Российской Федерации на федеральном, региональном, муниципальном, локальном уровнях.

К. В. Трофимов, изучая данный вопрос в контексте сравнительно-сопоставительного анализа, отмечал, что многие зарубежные ученые, которые анализировали нормативно-правовые основы отечественного образования, акцентировали его неэффективность из-за чрезмерно амбициозных, недостижимых целей воспитания и образования, отсутствия опоры на реальную школьную практику, недооценку советского педагогического опыта и сложных социокультурных факторов [28]. Они также выделяли неустойчивость и противоречивость постоянно меняющихся нормативных источников. Большое количество государственных постановлений, указов, распоряжений, стратегий и концепций, предназначенных для обеспечения условий эффективного развития школьного образования, не при-

вело к качественным позитивным изменениям, несмотря на заявленные изначально высокие цели и задачи.

### Заключение

Классное руководство в российской школе является важной частью и ключевым элементом социального воспитания, реализуемого в процессе общего образования для всех обучающихся. Его можно рассматривать как исторически сложившуюся целенаправленную школьную систему воспитания, функционирование и развитие которой отражает социокультурные изменения общества. Классный руководитель является профессиональным педагогом, обладающим определенными функциями и ответственностью. Он выступает в качестве организатора образовательной деятельности относительно устойчивой социальной группы детей – школьного класса, который является важнейшим институтом социализации. Система классного руководства развивалась в российской школе несколько десятилетий, сохраняя свою значимость и востребованность со стороны субъектов образования, несмотря на снижение статуса в перестроечные годы. Особенности классного руководства как элемента социального воспитания являются:

- нормативно-правовая регламентация деятельности на федеральном, региональном, муниципальном и местном уровнях для всех субъектов образовательного процесса;
- централизация управления воспитательной работой, определяющаяся по целям, задачам, направлениям деятельности и способами ее организации во всех общеобразовательных учреждениях страны;
- полифункциональность деятельности классного руководителя, включающей контролируемую, организационную, интегративную, коммуникативную, просветительскую и другие функции;

– формализация классного руководства как профессиональной деятельности, требующей строгого соответствия образовательным стандартам, большого документооборота, отчетности и планирования;

– нацеленность классного руководителя на формирование коллектива обучающихся как особого уровня развития социальной детской группы, отличающейся сплоченностью, общими целями и ценностями, совместной деятельностью, отношениями и взаимной ответственностью;

– стремление классного руководителя сохранить баланс между тенденциями индивидуализации и коллективизации в развитии

школьного класса как социальной группы для обеспечения наиболее благоприятных условий социальной адаптации обучаемого;

– интегративно-координирующий характер деятельности классного руководителя, обусловленный необходимостью профессионального взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса (учениками, учителями-предметниками, представителями администрации школы, родителями) по различным аспектам жизнедеятельности школьного класса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филонов Г. Н. Теория воспитания: потенциал формирующего воздействия // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 12–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16909552>
2. Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2021-2-224-230> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
3. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 24–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140571>
4. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19663885>
5. Smith R., Wexler P. (eds.) After Postmodernism: Education, Politics and Identity. Knowledge, Identity and School Life Series: 3. – The Falmer Press. London – Washington. – 256 p. ISBN-0-7507-0442-X URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393166.pdf>
6. Андриенко Е. В. Реализация антропологического подхода в образовании как фактор развития личности в условиях меняющегося общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2003. – № 2. – С. 125–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13101114>
7. Pantazis V. E. The “Encounter” as an “Event of Truth” in education: An anthropological-pedagogical approach // Educational Theory. – 2012. – Vol. 62 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12002> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12002>
8. Comitas L., Dolgin J. On anthropology and education: Retrospect and Prospect // Anthropology & Education Quarterly. – 1978. – Vol. 9 (3). DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h>
9. Третьякова В. С. Ретроинновации: творческое осмысление идей А.С. Макаренко в контексте современности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 26–34.



- DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10303> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244836>
- 10.Корябкина Е. В. Становление и развитие института классного руководства в России // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17017377>
  - 11.Реморенко И. М. Деятельность общественно-активных школ и ученическое самоуправление // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.11> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36403777>
  - 12.Trueblood D. L. Creative and functional: Student self-government // The Personnel and Guidance Journal. – 1954. – Vol. 32 (7). DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x>
  - 13.Cottrell D. J., McCrorie P., Perrin F. The personal tutor system: An evaluation // Medical Education. – 1994. – Vol. 28 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x>
  - 14.Johnson G. M., Bratt S. E. Technology education students: E-tutors for school children // British Journal of Educational Technology. – 2008. – Vol. 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
  - 15.Bullock K., Wikeley F. Personal Learning Planning: Can Tutoring Improve Pupils' Learning? // Pastoral Care in Education. – 2008. – Vol. 21 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00250> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0122.00250>
  - 16.Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38166828>
  - 17.Беляев Г. Ю. Актуальные направления и модели воспитания в современной зарубежной практике // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140574>
  - 18.Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement // Education Research International. – 2020. – Vol. 2020. – P. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020%2F2471956> URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
  - 19.Longobardi K., Prino L. E., Marengo D., Settanni M. Student-Teacher Relationships as a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – P. 1988. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988> URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988/full>
  - 20.Sher M., King S. What role, if any, can education systems play in fostering social transformation for social justice? Prospects, challenges and limitations // European Journal of Education. – 2015. – Vol. 50 (3). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12134>
  - 21.Cuyjet M. J. Student government as a provider of student services // New Directions for Student Services. – 1994. – Vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946608> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946608>
  - 22.Gold J. A., Quatroche T. J. Student government: A testing ground for transformational leadership principles // New Directions for Student Services. – 1994. – Vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946605> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946605>



23. Motley E. L., Corts T. E. In practice: Student government: Friend or foe? // About Campus. – 1996. – Vol. 1 (3). DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.6190010307> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.6190010307>
24. Jackson W. C. The Circle of Courage: Childhood Socialization in the 21st Century // Wayne State University Dissertations. – 2014. – P. 1093. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/56686548.pdf>
25. Rusdin N. M. Teachers' Readiness in Implementing 21st Century Learning // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270> URL: [https://hrmars.com/papers\\_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf)
26. Остякова Г. В., Ковязина И. В. Деятельность классного руководителя в современных условиях: проблемы и пути преодоления // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 172–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42940306>
27. Поляков С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19033403>
28. Трофимов К. В. Нормативно-правовые основы государственной образовательной политики в России: проблемы и перспективы развития // Право и политика. – 2018. – № 11. – С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2018.11.19235> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547530>

Поступила: 04 июня 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022

### Заявленный вклад авторов:

Каждый из авторов внес равнозначный вклад в создание публикации, включая сбор материала, написание текста и формулирование выводов.

### Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Информация об авторах

#### Андрienко Елена Васильевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,  
кафедра педагогики и психологии,  
институт физико-математического и информационно-экономического образования,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
ул. Вилюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>

E-mail: [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)



**Попова Оксана Сергеевна**



доктор психологических наук, профессор,  
проректор по научно-методической работе  
учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования»,  
ул. Карла Либкнехта, 32, 220004, Минск, Белоруссия.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7834-5429>  
E-mail: [popova1962621@mail.ru](mailto:popova1962621@mail.ru)

**Ромм Татьяна Александровна**

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,  
кафедра педагогики и психологии,  
институт истории, гуманитарного, социального образования,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
ул. Виллюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>  
E-mail: [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)



## Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies

Elena V. Andrienko  <sup>1</sup>, Oksana S. Popova<sup>2</sup>, Tatyana A. Romm<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Republican Institute for Vocational Education, Minsk, Republic of Belarus

### Abstract

**Introduction.** The author examines the development of the institute of class tutorship as an element of social education in Russia, taking into account the current problems of socialization of children and youth, as well as theoretical pedagogical concepts of Russian and international school education. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of approaches to moral and social education within various educational systems and identify the characteristic features of class tutoring in the comparative context.

**Materials and Methods.** The research is theoretical in nature, including analysis, comparison and generalization of Russian and international conceptions of social education as a part of school education. The methodological basis of the research includes historical, socio-cultural, cross-cultural and axiological approaches which enable to consider the specifics of the development of class tutorship on the basis of historical analysis, taking into account social changes, the influence of changing requirements of the state and society, as well as the transformation of value orientations in the process of education development.

**Results.** The paper describes the characteristic features of class tutorship as an element of social education within school education system on the basis of the identified trends in the development of this process in the historical aspect; defines the specifics of Russian educational approaches compared to similar phenomena in international school education; identifies the differences in the professional activities of the class teacher and tutor as subjects of psychological and educational support for students; reveals the interrelations and contradictions of the normative educational process and the socialization of students in the changing society.

### Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2022-037 (“Development of scientific and methodological support for the training of class supervisors and curators of student groups in the implementation of the educational program”).

### For citation

Andrienko E. V., Popova O. S., Romm T. A. Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04>

  Corresponding Author: Elena V. Andrienko, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)

© Elena V. Andrienko, Oksana S. Popova, Tatyana A. Romm, 2022



**Conclusions.** *The specificity of class tutorship as an element of social education of Russian schoolchildren is determined by: professional activities of the teacher who carries out their work in strict regulatory restrictions within the centralization of the general education process; reliance on the creation of a relatively cohesive group of students (school class), which remains almost unchanged throughout the entire period of general school education; the desire of the class teacher to create a highly organized group – a collective based on the common activities, values and relationships of all participants of the educational process; maintaining a balance between individualization and collectivism to create appropriate opportunities for self-realization and self-development of the individual with the inevitable influence of group pressure.*

**Keywords**

*Socialization; Education; Social education; School; Class tutorship; School class; Class teacher; Tutor.*

**REFERENCES**

1. Filonov G. N. Theory of education: the potential of formative influence. *Pedagogy*, 2011, no. 7, pp. 12–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16909552>
2. Mudrik A. V., Nikitskaya E. A. Education in the context of human socialization: A retrospective of the problem and pedagogical reality. *Education. The Science. Scientific Personnel*, 2021, no. 2, pp. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2021-2-224-230> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
3. Selivanova N. L. Prerequisites for the creation of promising models of education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 24–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140571>
4. Romm T. A. *Social upbringing: Evolution of theoretical images*. Novosibirsk: Nauka; NSTU Publishing House, 2007, 380 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19663885>
5. Smith R., Wexler P. (eds.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity. Knowledge, Identity and School Life Series: 3*. The Falmer Press. London–Washington. 256 p. ISBN-0-7507-0442-X URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393166.pdf>
6. Andrienko E. V. Anthropological approach realization in education as a factor of personality development in society under transformations. *RUDN Journal of Philosophy*, 2003, no. 2, pp. 125–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13101114>
7. Pantazis V. E. The “Encounter” as an “Event of Truth” in education: An anthropological-pedagogical approach. *Educational Theory*, 2012, vol. 62 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12002> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12002>
8. Comitas L., Dolgin J. On anthropology and education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*, 1978, vol. 9 (3). DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h>
9. Tretyakova V. S. Retroinnovations: creative understanding of the ideas of A. S. Makarenko. *Vocational Education and the Labor Market*, 2019, no. 3, pp. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10303> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244836>
10. Koryabkina E. V. Formation and development of the class management institution in Russia. *Man and Education*, 2011, no. 3, pp. 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17017377>
11. Remorenko I. M. The work of the socially activeschools and student self-government. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 5, pp. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.11> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36403777>





12. Trueblood D. L. Creative and functional: Student self-government. *The Personnel and Guidance Journal*, 1954, vol. 32 (7). DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x>
13. Cottrell D. J., Mccrorie P., Perrin F. The personal tutor system: An evaluation. *Medical Education*, 1994, vol. 28 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x>
14. Johnson G. M., Bratt S. E. Technology education students: E-tutors for school children. *British Journal of Educational Technology*, 2008, vol. 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
15. Bullock K., Wikeley F. Personal Learning Planning: Can Tutoring Improve Pupils' Learning? *Pastoral Care in Education*, 2008, vol. 21 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00250> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0122.00250>
16. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Tutor system in educational practice in Great Britain. *Bulletin of Mininsky University*, 2019, vol. 7 (2), pp. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38166828>
17. Belyaev G. Yu. Actual directions and models of education in modern foreign practice. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140574>
18. Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International*, 2020, vol. 2020, pp. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020%2F2471956> URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
19. Longobardi K., Prino L. E., Marengo D., Settanni M. Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 1988. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988> URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988/full>
20. Sher M., King S. What role, if any, can education systems play in fostering social transformation for social justice? Prospects, challenges and limitations. *European Journal of Education*, 2015, vol. 50 (3). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12134>
21. Cuyjet M. J. Student government as a provider of student services. *New Directions for Student Services*, 1994, vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946608> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946608>
22. Gold J. A., Quatroche T. J. Student government: A testing ground for transformational leadership principles. *New Directions for Student Services*, 1994, vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946605> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946605>
23. Motley E. L., Corts T. E. In practice: Student government: Friend or foe? *About Campus*, 1996, vol. 1 (3). DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.6190010307> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.6190010307>
24. Jackson W. C. The circle of courage: Childhood socialization in the 21st century. *Wayne State University Dissertations*, 2014, p. 1093. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/56686548.pdf>
25. Rusdin N. M. Teachers' readiness in implementing 21st century learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2018, vol. 8 (4), pp. 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270> URL: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270>

[https://hrmars.com/papers\\_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf)

26. Ostyakova G. V., Kovyazina I. V. Activity of the class teacher in modern conditions: Problems and ways of overcoming. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 5, pp. 172–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42940306>
27. Polyakov S. D. Problems and prospects of social education: Futurological theses. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 2, pp. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19033403>
28. Trofimov K. V. Regulatory and legal bases of the state educational policy in Russia: Problems and prospects of development. *Law and Politics*, 2018, no. 11, pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2018.11.19235> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547530>

Submitted: 04 June 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

#### The authors' stated contribution:

Each of the authors made an equal and significant contribution to the article creation, including the empirical material collection, the development of study design, text writing and conclusions formulating.

#### Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

#### Information about the Authors

##### Elena Vasilevna Andrienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department  
Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological  
Education  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>  
E-mail: [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)



**Oksana Sergeevna Popova**

Doctor Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vicerector,  
Republican Institute for Vocational Education  
K. Liebkneht str. 32, 220004, Minsk, Republic of Belarus.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7834-5429>  
E-mail: [popova1962621@mail.ru](mailto:popova1962621@mail.ru)

**Tatyana Aleksandrovna Romm**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department  
Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of History, Humanitarian and Social Education,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>  
E-mail: [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)