

*На правах рукописи*



**Рязанов Вячеслав Александрович**

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОЦЕССА  
ОБУЧЕНИЯ В. К. ДЬЯЧЕНКО**

Научная специальность

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования

(педагогические науки)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Владимир 2026

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Кемеровский государственный университет».

**Научный  
руководитель:**

**Петунин Олег Викторович,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ  
ВО «Кемеровский государственный университет»,  
отличник народного просвещения

**Официальные  
оппоненты:**

**Кошкина Елена Анатольевна,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры педагогики и психологии  
Гуманитарного института филиала ФГАОУ ВО  
«Северный (Арктический) федеральный университет  
имени М. В. Ломоносова» в г. Северодвинске  
Архангельской области

**Лебединцев Владимир Борисович,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент лаборатории становления коллективного  
способа обучения КГАУ ДПО «Красноярский краевой  
институт развития образования»

**Ведущая  
организация:**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный  
университет имени М. К. Аммосова»

Защита диссертации состоится «02» июля 2026 года в 10:00 на заседании диссовета Д 24.2.281.05, созданного на базе ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», по адресу: 600024, г. Владимир, проспект Строителей, 11, корп. 7, ауд. 136-7.

С диссертацией можно ознакомиться в Центре информационно-библиотечного обеспечения учебной и научной деятельности ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» и на сайте <https://diss.vlsu.ru/index.php?id=447>

Автореферат разослан « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2026 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент

А. М. Юдина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Современное состояние мировой системы образования оценивается международным сообществом как кризисное и переходное, требующее глубокой трансформации, обновления не только целей образования, но и организации процесса обучения. В стремлении поднять качество отечественного образования на более высокий уровень государство прилагает немалые усилия, привлекая в эту сферу значительные ресурсы и средства, однако качество образования остается на низком уровне, что придает проблеме реорганизации процесса обучения особую актуальность и значимость. В этой связи актуальным становится обращение к истории педагогики, к авторитетным авторским концепциям, предлагающим научно обоснованные практические решения по качественному преобразованию процесса обучения. Их новое прочтение может способствовать осмыслению современного состояния системы образования, более глубокому пониманию процесса обучения, закономерностей его развития, а также появлению идей, которые могли бы дать новый импульс для развития дидактики как области научного знания и построения будущей образовательной действительности. Такой концепцией является концепция исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, потенциал которой пока недостаточно отрефлексирован и использован.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Для решения данной проблемы в науке созданы определенные предпосылки, и ее современное состояние можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, по вопросу сущности обучения и его структурной организации на протяжении всей второй половины XX века велись дискуссии с участием таких крупных теоретиков, как М. Н. Алексеев, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Л. Клигберг, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, И. Т. Огородников, В. Оконь, В. А. Онищук, И. М. Осмоловская, В. Ф. Паламарчук, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина, М. Андреев и другие. В этих дискуссиях принимал самое активное участие и В. К. Дьяченко.

Свое исследование мы начинаем с рассмотрения специфики научного подхода В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения, поскольку именно с него ученый приступил к построению концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения.

Во-вторых, специфическим особенностям дидактического знания посвящены работы А. Г. Бермуса, Р. Б. Вендровской, Г. И. Ибрагимова, О. В. Коршуновой, Е. А. Кошкиной, В. В. Краевского, Л. А. Красновой, В. Б. Лебединцева, И. С. Марева, Е. В. Марьина, М. А. Мкртчяна, И. М. Осмоловской, Л. М. Перминовой, А. А. Поляруш, Е. Н. Селиверстовой, А. В. Хуторского, Т. В. Челпаченко, Т. Н. Дегтяревой, М. А. Чошанова, R. Joshi, F. O. Solveig и других. Материал о развитии дидактических систем XX века также имеется в трудах по истории педагогики и образования отечественных и зарубежных авторов: Н. В. Бордовской, А. Г. Ковалева, Г. Б. Корнетова, Д. С.

Молокова, Л. М. Перминовой, А.И. Пискунова, А. Н. Позднякова, З. И. Равкина, А. М. Ходырева, А. В. Хуторского, Р. Селлека (R. J. W. Selleck), В. Стюарта (W. A. C. Stewart) также имеется.

Рассмотренная нами литература второй половины XX – начала XXI вв. иллюстрирует движение научной мысли в области теории обучения, которое заключается в постепенном перемещении внимания исследователей с психолого-педагогических аспектов на собственно дидактические. Активное развитие дидактического знания, которое наблюдалось во второй половине XX века, было своеобразной реакцией на укрепление психологической позиции в педагогике. Принципиальную позицию в этом вопросе занял и В. К. Дьяченко. Он последовательно выступал за самостоятельность дидактики как науки, утверждал, что в этом становлении дидактике мешает чрезмерное влияние психологии.

В-третьих, в педагогической науке проблема исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры была сформулирована в 1978 году и в дальнейшем исследовалась В. К. Дьяченко. Поскольку до этого времени сама проблема развития организационной структуры процесса обучения не ставилась, то и особые исторические этапы этого развития не выделялись. В середине 1970 годов М. И. Махмутовым была сделана попытка создать периодизацию развития процесса обучения, но в зависимости от характера преподавания и учения. Сам термин «структура» применялся к уроку, к учебному материалу или к деятельности педагога., а вся история организации процесса обучения делилась условно на две части: 1) так называемый «средневековый метод» индивидуального обучения до появления урока (классно-урочной системы) и 2) признание традиционного урока в качестве основной формы организации учебной работы, начиная с Я. А. Коменского.

В. К. Дьяченко впервые предложил периодизацию развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры, однако оставляет невыясненным вопрос о том, каким образом происходит переход структуры из одной стадии развития в другую, какова трансформация всей конструкции процесса обучения в целом.

Кроме того, классификация организационных форм обучения, предложенная В. К. Дьяченко, на наш взгляд, оказалась неполной, и, как следствие этого, элементный состав организационной структуры обучения на разных исторических этапах ее развития также представлен не в полном объеме. Необходимость уточнения и дополнения классификации организационных форм обучения как элементов его структуры определила одну из задач настоящего исследования.

В-четвертых, проблема классификации организационных форм обучения представлена в работах В. С. Безруковой, М. Е. Бершадского, В. В. Гузеева, М. Л. Данилова, И. К. Журавлева, А. Н. Звягина, И. Н. Казанцева, Ч. Куписевича, И. Я. Лернера, И. Г. Литвинской, М. И. Махмутова, А. М. Новикова, А. А. Остапенко, Г. И. Саранцева, М. Н. Скаткина, А. В. Усовой, И. Ф.

Харламова, А. В. Хуторского, И. М. Чередова и других. Рассмотрению организационных форм обучения отведены отдельные главы и параграфы учебников и учебных пособий В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Л. П. Крившенко, В. С. Кукушина, Б. Т. Лихачева, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, и других. Анализ и обобщение различных подходов к пониманию категории «организационная форма обучения» выполнены Г. И. Ибрагимовым. Данный материал также включен в предметное поле проблемы реструктуризации процесса обучения.

В-пятых, для нашего исследования важны труды, посвященные переходным этапам в развитии обучения, когда происходят его структурные изменения. Наиболее значимыми исследованиями конкретно-исторических переходных этапов в развитии процесса обучения представляются научные труды М. В. Богуславского, М. И. Демкова, А. Н. Джуриного, В. В. Григорьева, С. В. Иванова, П. Ф. Каптерева, Н. А. Константинова, С. А. Князькова, Д. И. Латышиной, Н. А. Лебедева, Л. Н. Модзалевского, А. И. Пискунова, Н. В. Сперанского, Д. И. Фельдштейна, Т. Циглера, К. Шмидта.

В настоящее время в рамках концепции исторического развития обучения (В.К. Дьяченко) исследованием проблемы выделения промежуточных этапов занимается М. А. Мкртчян.

В-шестых, в изучении исторической трансформации организационной структуры процесса обучения, сопровождающейся сменой доминантного элемента, несомненный интерес вызывают работы, посвященные выделению доминанты в педагогических системах. Начало изучению этого вопроса положил А. А. Касатиков, который в 2006 году сформулировал доминантно-контекстный подход, а в 2007 году применил его на практике при организации учебного контента для повышения квалификации. Дальнейшее развитие тема получила в 2014 году, когда была организована дискуссия о применимости принципа доминантности в гуманитарной сфере, что нашло отражение в статьях М. Е. Бершадского, В. В. Гузеева, А. Н. Кимберга и других.

Несмотря на созданные в современной педагогической науке теоретико-методологические предпосылки, исследованию исторического развития организационной структуры процесса обучения уделяется недостаточно внимания. Это объясняется и сложностью самого объекта изучения, и трудоемкостью системного подхода, который требуется при исследовании исторически развивающихся объектов.

В последние десятилетия были успешно защищены диссертации по различным аспектам дидактического наследия В. К. Дьяченко: М. И. Заикиным, Г. М. Кусаиновым, М. А. Мкртчяном, К. П. Захаровым, В. Б. Лебединцевым, П. И. Тушнолобовым, Т. В. Яловец и др. Однако идея исторической трансформации организационной структуры процесса обучения, занимающая центральное положение в дидактической системе В. К. Дьяченко, не становилась еще предметом специального исследования.

Актуальность исследования обусловлена следующими **противоречиями**:

– между ценностью дидактического наследия В. К. Дьяченко, наличием научной школы, реализующей его идеи и технологии, и отсутствием целостного историко-педагогического осмысления его ключевых дидактических и историко-педагогических идей, развиваемых его учениками вплоть до настоящего времени;

– между высокой динамикой социокультурного, экономического, технологического развития общества и консервативностью системы образования, особенно в аспекте применения организационных форм обучения;

– между необходимостью системных изменений организации процесса обучения, отвечающих современным требованиям, и фрагментарным использованием в школьной практике дидактических разработок В. К. Дьяченко, имеющих большие потенциальные возможности в осуществлении структурных преобразований.

Выявленные противоречия определили **проблему исследования**: каковы основные идеи, содержание и значение концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко для современной отечественной дидактики?

**Ведущая идея исследования**: осмысление исторической трансформации организационной структуры процесса обучения в контексте дидактического наследия В. К. Дьяченко позволяет понять ее современное состояние и разработать перспективную модель, способную решать актуальные задачи, стоящие перед системой общего образования России в настоящее время.

Актуальность рассматриваемой проблемы, поиск оптимальных путей разрешения данных противоречий предопределили выбор **темы исследования**: «Становление и развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко».

**Цель** диссертационного исследования: реконструкция процесса становления и развития, представление в целостном виде с уточнением ведущих идей, содержания и выявление прогностического потенциала концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко в отечественной дидактике середины XX – начала XXI вв.

**Объект исследования**: концепция исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и его научной школы в контексте развития отечественной дидактики второй половины XX – начала XXI вв.

**Предметом исследования** является процесс становления и развития концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения в педагогическом творчестве В. К. Дьяченко и в отечественной дидактике середины XX – начала XXI вв.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой были определены **задачи исследования**:

1) определить специфику научного подхода В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения и его организационной структуры;

2) выявить ключевые дидактические идеи В. К. Дьяченко, положенные в основу концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения;

3) определить место в составе концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко его классификации организационных форм обучения по структурам общения;

4) уточнить и конкретизировать главный результат дидактических исследований В. К. Дьяченко: периодизацию исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры;

5) разработать модель перехода организационной структуры процесса обучения к новому историческому состоянию в контексте развития концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и выявить трудности ее реализации в настоящее время.

**Методологическую основу** исследования составили:

– парадигмальный подход (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов и другие), позволивший осуществить периодизацию и представить модели перехода организационной структуры процесса обучения от одних исторических состояний к другим;

– историко-контекстный подход (Г. В. Кондратьева, А. М. Молоков, А. Н. Поздняков, А. М. Ходырев, Р. Ф. Шакиров), позволивший выявить зависимость переходов организационной структуры процесса обучения к новым историческим состояниям от социальных, организационных условий общего образования;

– системный подход (И. В. Блауберг, Б. А. Грушин, М. С. Каган, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и другие), обеспечивший целостное рассмотрение процесса обучения и развития его организационной структуры.

**Теоретической основой исследования** являются:

– теоретические идеи и положения, раскрывающие подходы к периодизации историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, Н. А. Константинов, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов, З. И. Равкин и другие);

– научные подходы к осмыслению сущности нелинейного развития историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов и другие);

– теоретические положения, раскрывающие понимание сущности обучения и целостности процесса обучения (М. А. Данилов, И. К. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. Б. Лебединцев, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская, О. В. Петунин, М. Н. Скаткин и другие);

– научные представления о фазовом переходе от группового способа обучения к коллективному (М. А. Мкртчян);

– концепция исторического времени (Ф. Бродель);

– идеи и положения, определяющие тенденции развития отечественной дидактики второй половины XX века – начала XXI века (Р. Б. Вендровская, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и другие);

– принцип доминанты (А. А. Касатиков, А. А. Остапенко и другие);

– теория «переходности» в культурологической науке (А. С. Ахиезер, А. А. Богданов, И. М. Дьяконов, М. С. Каган, К. М. Кантор, И. В. Кондаков, Н. Д. Кондратьев, И. Р. Пригожин и другие);

– теоретические положения о взаимосвязи между социокультурной динамикой общества и развитием педагогических идей ученого (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, С. Л. Братченко, В. Е. Гмурман, М. С. Каган, П. Ф. Каптерев, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, С. Л. Рубинштейн и другие).

В работе использован комплекс **методов**: *изучение и анализ* нормативных документов, образовательных стандартов, программ, выполненных ранее диссертационных исследований, научных трудов и документов (включая личную переписку) В. К. Дьяченко; *метод классификации* – для уточнения и дополнения классификации организационных форм обучения по структурам общения; *метод моделирования* – в конструировании модели трансформации организационной структуры процесса обучения в разные исторические периоды, модели перехода организационной структуры к новому общественно-историческому способу обучения; *метод периодизации* – для выделения переходных периодов в истории развития процесса обучения и переходных состояний его организационной структуры; *метод экстраполяции* – для переноса полученных выводов в анализе первого переходного периода в развитии организационной структуры процесса обучения на второй переходный период; *биографический метод* – для изучения и описания научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко; *историко-генетический анализ* – для поиска в историческом прошлом периодов, сопоставимых с современным периодом, а также для выявления общих, наиболее характерных признаков переходных периодов в истории развития организационной структуры процесса обучения; *историко-сравнительный анализ* – для сопоставления переходных периодов в развитии процесса обучения, а также для сравнения различных концепций обучения; *историко-прогностический анализ* – для конструирования перспективной модели развития организационной структуры процесса обучения в обозримом будущем.

**Источниковую базу исследования** составили письменные источники:

1. Опубликованные в 1958–2006 гг. научные труды В. К. Дьяченко, ставшие основным источником исследования исторической трансформации организационной структуры процесса обучения.

2. Публицистические и научные работы советских, российских и зарубежных авторов, занимавшихся исследованием дидактического наследия В. К. Дьяченко (более 10 источников); диссертации, монографии и статьи, затрагивающие проблемы исторического развития процесса обучения в исследуемый период. Важнейшее место среди них занимают работы В. И. Андреева, М. В. Архиповой, Л. В. Бондаренко, Е. Н. Васильевой, Е. Б. Голубева, Н. М. Горленко, Г. О. Громько, М. И. Заикина, О. В. Запятой, К. П. Захарова, Д. И. Карповича, Г. В. Клепец, Т. И. Куриленко, Г. М. Кусаинова, Л. И. Лагуновой, В. Б. Лебединцева, И. Г. Литвинской, В. А. Минова,

М. В. Миновой, М. А. Мкртчяна, А. А. Остапенко, Н. П. Сеременко, А. С. Соколова, Т. Ф. Ушевой, М. М. Эпштейна, Т. В. Яловец и других. Особенно следует отметить тех авторов, которые внесли наибольший вклад в осмысление и систематизацию дидактического наследия В. К. Дьяченко, – М. А. Мкртчяна и В. Б. Лебединцева.

3. Эпистолярные произведения В. К. Дьяченко, в том числе личная переписка с автором.

4. Различные документы (отчеты, докладные записки, заявления, обращения, дневники и другие) В. К. Дьяченко, помогающие осмыслить «корни» и эволюцию становления его дидактической системы.

5. Материалы научного архива Российской академии образования (Ф – 25, Ф – 96, Ф – 127, Ф – 133).

6. Официальные государственные документы в сфере образования Российской Федерации (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года и другие).

7. Опубликованные воспоминания о жизни и деятельности В. К. Дьяченко его современников.

**Хронологические рамки исследования:** период научно-педагогической деятельности В. К. Дьяченко: середина XX – начало XXI вв. Вместе с тем логика исследования, содержание основных дидактических идей ученого, ставших предметом настоящей диссертации, обусловили необходимость обращения к более ранним и более поздним периодам истории педагогики.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось с 2012 по 2026 год и включало три этапа.

*На первом этапе (2012–2021 гг.)* определены основные направления исследования, сформулированы его цель, задачи; проведен теоретический анализ литературы по проблеме исследования; проделан структурный анализ организационной структуры процесса обучения; уточнена классификация организационных форм обучения по структурам общения, предложенная В. К. Дьяченко; уточнено понятие организационных форм процесса обучения.

*На втором этапе (2022–2024 гг.)* проанализирована научно-педагогическая деятельность В. К. Дьяченко и определена его научная позиция в сопоставлении с другими исследователями; выделены направление и основные этапы становления его дидактической концепции; проделан историко-генетический и историко-прогностический анализ организационной структуры процесса обучения; выявлен и описан механизм исторического развития организационной структуры процесса обучения.

*На третьем этапе (2025–2026 гг.)* систематизированы и обобщены результаты исследования; обобщены теоретические положения и сформулированы выводы; определены перспективы дальнейшего исследования; оформлены результаты диссертационной работы.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– осуществлена реконструкция процесса становления концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, в котором выделены четыре этапа: первый (1940–1955 гг.) – создание предпосылок и проекта концепции; второй (1955–1974 гг.) – проверка идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций; третий (1974–1983 гг.) – окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация; четвертый (1983 г. – настоящее время) – публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции;

– выявлены четыре ключевые идеи, составляющие основу концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко: 1) обучение представляет собой процесс общения, основанный на звуко-знаковом, речевом взаимодействии обучающихся и обучаемых; 2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную); 3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, одна из которых в определенный исторический период становится ведущим элементом; организационная структура составляет материальную основу процесса обучения и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом; 4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры, трансформация которой обусловлена острым противоречием между новыми образовательными потребностями общества и устаревшим способом обучения;

– критически осмысливая научные представления В. К. Дьяченко об обучении как особом виде общения, мы обосновали положение о двойственной (интегративно-коммуникативной) природе структурной организации процесса обучения и в соответствии с этим осуществили классификацию организационных форм обучения по двуединому основанию: по форме интеграции (пара, малая группа, большая группа) и по типу коммуникации (индивидуальная, дифференцированная, фронтальная) обучающихся и обучаемых. Данная классификация дает целостное представление о том, из каких организационных форм может складываться организационная структура процесса обучения;

– в отличие от сложившегося ранее подхода к осмыслению переходных периодов между основными стадиями развития процесса обучения на основе концепции фазового перехода от группового к коллективному способу обучения (М. А. Мкртчян) нами разработан подход, основанный на ретроспективном анализе, позволившем в историческом прошлом обнаружить ряд переходных состояний организационной структуры процесса обучения, когда основную роль выполняли малые группы, а также выявить закономерность, согласно которой

новая организационная форма, стремящаяся занять центральное положение, вытесняет прежнюю структурную доминанту на периферию.

**Теоретическая значимость** результатов исследования заключается:

– в обогащении историко-педагогического знания о периодизации, этапах развития дидактической концепции ученого и его научной школы (на материале педагогического наследия В. К. Дьяченко и его учеников);

– в обогащении представлений об историческом развитии организационной структуры процесса обучения идеями В. К. Дьяченко и представителей его научной школы, что углубляет историко-педагогическую картину развития отечественной дидактики второй половины XX – начала XXI вв.;

– в конкретизации представлений о механизмах смены основных стадий развития организационной структуры процесса обучения в концепции В. К. Дьяченко посредством обоснования ее «переходных состояний»;

– в расширении научных представлений о вариантах классификации организационных форм обучения в отечественной дидактике второй половины XX – начала XXI вв. посредством дополнения классификацией по структурам общения, основанной на понимании обучения как интегративно-коммуникативного взаимодействия обучающихся и обучающихся;

– в выявлении прогностического потенциала концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, связанного с разработанной переходной моделью организационной структуры процесса обучения от классно-фронтального способа обучения к коллективно-сетевому, что позволяет сформировать представление о будущем состоянии процесса обучения с точки зрения его структурных изменений.

**Практическая значимость** исследования связана с тем, что полученные в его ходе результаты могут быть использованы:

– педагогическими коллективами в разработке основных образовательных программ, отвечающих требованиям современных образовательных стандартов;

– педагогами-практиками при выборе организационных форм обучения и конструировании моделей обучения;

– при подготовке студентов в педагогических вузах и колледжах;

– в обучении педагогических работников в системе повышения квалификации. С этой целью на основе данного исследования нами разработана программа курса повышения квалификации работников образования «Дидактическая концепция В. К. Дьяченко в контексте реализации новых образовательных стандартов».

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечиваются опорой на теоретические положения, получившие развитие и обоснование в работах по методологии педагогики, истории педагогики и дидактики; обширной источниковой базой; методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; использованием подходов и методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам; непротиворечивостью выводов.

### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. Дидактическая концепция исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко и его научной школы в своем развитии прошла четыре этапа: первый (1941–1955) – создание предпосылок и проекта концепции; второй (1955–1974) – проверка идеи парно-коллективного обучения на практике в условиях классно-урочной системы и в контексте других инноваций; третий (1974–1983) – окончательное оформление дидактической концепции и ее апробация; четвертый (1983 – настоящее время) – публикация, внедрение, тиражирование и развитие дидактической концепции.

2. Научный подход В. К. Дьяченко к пониманию сущности обучения и его организационной структуры заключается в том, что обучение рассматривается им как материальный процесс, подчиняющийся объективным законам развития, независимо от тех переживаний, чувств, представлений и других психических и субъективных процессов, которые имеют место в сознании ученика и учителя. С этой естественно-научной точки зрения обучение представляется как звуко-знаковое, речевое взаимодействие, или общение, между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает, а организационная структура обучения – как его материальный механизм (устройство), периодически трансформирующийся в зависимости от новых образовательных потребностей общества и сложившихся объективных условий.

3. Целостному представлению концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко способствовали выявление и характеристика ключевых идей, положенных ученым в ее основу:

1) обучение есть общение (звуко-знаковое, речевое взаимодействие);

2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную);

3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, одна из которых в определенный исторический период становится ведущим элементом; организационная структура составляет материальную основу процесса обучения и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом;

4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры, трансформация которой обусловлена острым противоречием между новыми образовательными потребностями общества и устаревшим способом обучения.

4. Классификация организационных форм обучения по структурам общения, предложенная В. К. Дьяченко, играет ключевую роль в его дидактической концепции и выступает не как перечень форм и вспомогательный инструмент, а как системообразующий элемент, основа, определяющая структуру, логику построения всей теории обучения и ее практическую реализацию. Данная классификация связывает теорию с практикой и обеспечивает системный подход к организации процесса обучения.

5. Периодизация исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры – это главный результат и ядро дидактической концепции В. К. Дьяченко. Она выступает не просто как исторический обзор, а как теоретико-методологическая основа, определяющая логику развития образования, обосновывает необходимость и неизбежность перехода к коллективному способу обучения и служит фундаментом для построения новой дидактики, ориентированной на организованное сотрудничество, взаимопомощь и разноуровневое (разновозрастное) взаимодействие обучающихся. Данная периодизация позволяет понять, почему и как менялась организационная структура обучения, какие социальные и педагогические задачи решались на каждом этапе, а также проектировать и внедрять актуальные образовательные технологии. Периодизация лежит в основе понятийно-категориального аппарата дидактики В. К. Дьяченко.

6. Фундаментальное значение для понимания закономерностей развития процесса обучения и дидактики как науки имеют исследования переходных этапов между выделенными В. К. Дьяченко общественно-историческими стадиями развития организационной структуры обучения: индивидуальным, групповым и коллективным способами обучения. Переходные этапы между этими основными стадиями представляют собой определенные фазы развития, в которых происходит трансформация процесса обучения, сопряженная со сменой ведущих организационных форм обучения и появлением временных структур. Переходные этапы фиксируют момент преодоления кризиса существующей системы за счет формирования новых структур обучения. Таким образом, анализ переходных этапов в концепции В. К. Дьяченко – это ключ к пониманию механизма развития процесса обучения, обеспечивающий преемственность между старыми и новыми формами организации учебного процесса и позволяющий не только объяснить прошлое, но и научно проектировать будущее дидактических систем.

Выявив основные стадии трансформации организационной структуры обучения, В. К. Дьяченко не раскрыл механизм этого перехода, то есть не объяснил, как именно происходит смена стадий и трансформация всей системы обучения.

Анализ исторического развития организационной структуры обучения в переходные периоды позволяет выделить ряд переходных состояний (промежуточных фаз), последовательность которых отражает механизм этого развития. Ключевой закономерностью данного процесса является трансформация организационной структуры путем перегруппировки ее элементов, а движущей силой такой перегруппировки выступает появление новой организационной формы, которая стремится занять господствующее положение, вытесняя прежнюю доминанту. При этом «раннее» переходное состояние обновленной структуры оказывается ближе к исходной конструкции, «позднее» переходное состояние, наоборот, становится ближе к состоянию-результату. На протяжении всех переходных периодов – как в прошлом, так и в

обозримом будущем – роль такого центрального элемента принадлежит малой группе.

7. Применение историко-прогностического анализа и метода экстраполяции позволило смоделировать будущие состояния процесса обучения с точки зрения его структурных изменений. Становление нового общественно-исторического способа обучения будет сопряжено с постепенным формированием коллектива как комплексной формы интеграции обучающихся и обучающихся и созданием системы их сетевого взаимодействия как синтетического типа коммуникативной связи. Историческая преемственность между классно-фронтальным и коллективно-сетевым обучением будет обеспечиваться постепенным переходом: сначала через работу в малых группах, а затем – в парах сменного состава.

**Личный вклад автора** состоит в анализе ключевых дидактических идей В. К. Дьяченко в логике исследования исторического развития организационной структуры процесса обучения; в выявлении предпосылок и этапов формирования научного мировоззрения ученого; в анализе и уточнении классификации организационных форм обучения по структурам общения, предложенной В. К. Дьяченко; в разработке ретроспективной и перспективной моделей перехода организационной структуры процесса обучения к новому историческому состоянию; в выявлении проблем реализации дидактических идей В. К. Дьяченко в условиях современной общеобразовательной школы и выработке практических рекомендаций по их решению; во введении в научный оборот материалов по наследию В. К. Дьяченко из фондов Ф – 25, Ф – 96, Ф – 127, Ф – 133 научного архива РАО и в их обработке.

**Область исследования** соответствует паспорту специальности, утвержденному ВАК Министерства науки и высшего образования РФ в рамках специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), и соответствует, согласно паспорту специальности, следующим направлениям исследований: п. 7. История развития педагогической науки и образования; п. 8. Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков; п. 9. Прогностические исследования в педагогической науке.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в докладах и выступлениях на заседаниях кафедры педагогики Института развития образования Кузбасса; на всероссийских и международных конференциях: VI Международной конференции Российской коммуникативной ассоциации «Коммуникация в изменяющемся мире» (Красноярск, 2012); III Международной научно-практической конференции «Антропология: человек в природе и обществе» (Кемерово, 2025); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Возрождение России начинается с учителя» (Кемерово, 2012); I Всероссийских дидактических чтений памяти В. К. Дьяченко (Красноярск, 2013); VIII Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования: соотношение

индивидуального и коллективного в обучении» (Красноярск, 2016); III Всероссийской научно-практической конференции «Эффективные практики педагогической деятельности: опыт, проблемы и решения» (Кемерово, 2022, 2023); Всероссийской научно-методической конференции «Необходимость и неизбежность становления новой образовательной действительности» (Красноярск, 2025); Всероссийской научно-практической конференции «Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения» (Владимир, 2025); методологическом семинаре «К вопросу о классификации организационных форм обучения В. К. Дьяченко» (Красноярск, 2013), III Сибирской школе образовательной инноватики: «Педагогические исследования молодых ученых – практике образования» (Барнаул, 2023). Результаты исследования опубликованы в 25 работах автора, включая монографию и 4 статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

**Структура и объем диссертации.** Структура исследования определяется его логикой и поставленными задачами. Диссертация включает введение, две главы, заключение, список сокращений, список литературы, состоящий из 302 наименований, 2 приложения, а также 4 таблицы и 7 рисунков. Основные положения изложены на 205 страницах.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во *введении* обоснована актуальность избранной темы; определены методологические и теоретические основы, объект, предмет, цели исследования и его задачи; изложены методы и этапы исследования; сформулированы научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов; отражена их достоверность; определен личный вклад автора; представлена сфера апробации и внедрения полученных результатов; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В *первой главе «Становление концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко»* выявляются предпосылки и этапы становления концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко, представлены ключевые дидактические идеи, положенные в основу данной концепции, обозначены перспективы развития этих идей.

Основными предпосылками становления концепции В. К. Дьяченко стали, во-первых, знакомство с идеями оргдиалога (содиалога, талгенизма) в 1940 г., во-вторых, изучение трудов классиков марксизма, мировой педагогики, философии, психологии в 1944–1946 гг., в-третьих, собственный опыт практического использования метода оргдиалога в средней школе в 1946–1949 гг., в-четвертых, участие в развернувшейся в середине XX века в СССР научной дискуссии о необходимости преодоления «психологизма» в гуманитарных, в частности педагогических, науках.

В процессе становления концепции выделены четыре этапа: 1) создание предпосылок и проекта концепции (1940–1955 гг.); 2) проверка идеи парно-коллективных занятий на практике в условиях традиционной классно-урочной

системы и в контексте других инноваций (1955–1974 гг.); 3) окончательное оформление концепции и ее апробация (1974–1983 гг.); 4) публикация, внедрение, тиражирование и развитие концепции (1983 – настоящее время).

Фундаментом концепции В. К. Дьяченко послужил естественно-научный подход, согласно которому обучение рассматривается как явление материальное. С этих позиций ученый обосновал, что: 1) обучение есть общение (звуко-знаковое, речевое взаимодействие); 2) организационные формы обучения есть структуры общения обучающихся и обучаемых (четыре структуры общения дают четыре организационные формы обучения: индивидуально-обособленную, парную, групповую и коллективную); 3) организационная структура процесса обучения есть совокупность организационных форм обучения, одна из которых в определенный исторический период становится ведущим элементом; организационная структура составляет материальную основу процесса обучения и потому определяет объективные возможности и качество всей системы обучения в целом; 4) исторические стадии развития процесса обучения выделяются в зависимости от его организационной структуры, трансформация которой обусловлена острым противоречием между новыми образовательными потребностями общества и устаревшим способом обучения.

Рассмотрев трактовку обучения как общения по В. К. Дьяченко, мы пришли к выводу о неполноте данной модели, поскольку она не учитывает двойственный характер организации учебного процесса (интегративный и коммуникативный компоненты). Опираясь на его идеи, мы определили организационную форму обучения как интегративно-коммуникативное взаимодействие обучающихся и обучающихся. При этом в собственной классификации форм обучения мы учли оба аспекта и устранили выявленные в ходе анализа неточности. Результаты этой работы представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация организационных форм обучения

| <i>По форме интеграции</i>       | <i>По типу коммуникации</i> |
|----------------------------------|-----------------------------|
| <b>парная</b>                    | <b>индивидуальная</b>       |
| пары постоянного состава         |                             |
| пары сменного состава            |                             |
| <b>групповая</b>                 | <b>групповая</b>            |
| малогрупповая                    |                             |
| малые группы постоянного состава |                             |
| малые группы сменного состава    |                             |
| общеклассная                     | фронтальная                 |

Из таблицы 1 видно, что *по форме интеграции* обучение может быть парным и групповым (при этом групповая форма обучения имеет две разновидности: малогрупповую и общеклассную), а *по типу коммуникации* – индивидуальным и групповым (при этом групповая форма обучения также имеет две разновидности: дифференцированную и фронтальную).

В педагогической литературе малогрупповая форма обучения также обозначается терминами «бригадная», «звеньевая», «командная», «отрядная».

Термин «дифференцированная форма обучения» был введен в научный оборот Х. Й. Лийметсом. С учетом избирательного принципа формирования групп, данную форму можно охарактеризовать как селективную.

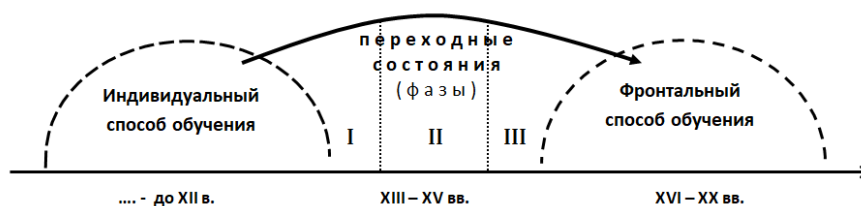
Ключевой особенностью классификации является учет динамики состава. В зависимости от того, меняется ли состав пар и малых групп (бригад) в процессе занятия, выделяются их разновидности: с постоянным и со сменным составом. Преимущество предложенной разноуровневой классификации состоит в том, что она формирует целостное представление о совокупности организационных форм, из которых может быть выстроена структура учебного процесса.

Во второй главе «Развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В. К. Дьяченко» анализируются две модели: модель фазового перехода М. А. Мкртчяна и авторская модель переходных состояний. В этих моделях используются различные критерии для деления переходного периода на фазы. Также в главе рассматриваются перспективы дальнейшей эволюции организационной структуры обучения.

В своей концепции М. А. Мкртчян рассматривает переходный период от классно-фронтального к коллективному способу организации обучения. Он описывает этот процесс как последовательную смену фаз, каждая из которых является целостной системой с присущими ей характеристиками. Движущей силой перехода между фазами выступает изменение «масштаба отсутствия общего фронта». При этом автор концепции сам указывает на теоретическую уязвимость своей модели: данный подход недостаточен для целенаправленного проектирования перехода, а базовое понятие «масштаб отсутствия общего фронта» сформулировано некорректно и носит во многом интуитивный характер, что делает проблему открытой для дальнейшего исследования.

Продолжая линию исследований М. А. Мкртчяна, мы смещаем фокус на изучение исторического опыта. В отличие от предшественника, для обоснования деления переходного времени мы используем ретроспективный анализ. Нашей целью было проследить динамику изменения организационной структуры обучения при переходе от индивидуального способа к групповому, выявить ключевые закономерности и механизмы, чтобы затем перенести полученные выводы на анализ современной переходной ситуации.

Описание *первого переходного периода* от индивидуального обучения к классно-фронтальному, которое мы находим в работах А. Н. Джуриного, С. В. Иванова, П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, Е. Н. Медынского, А. И. Пискунова, Н. В. Сперанского, Т. Циглера, К. Шмидта и других, наглядно демонстрирует процесс становления классно-фронтального способа обучения по организационно-структурному компоненту. Понадобилось примерно три столетия, чтобы маленькие классы численностью в 3–5 учеников превратились в большие классы в 30–40–50 учеников, которых обучали уже не старшие ученики-локаты, а профессиональный учитель. Переход на новый – фронтальный – способ обучения осуществлялся в несколько этапов. Этот переходный процесс мы изобразили схематично (см. рисунок 1).



*Рисунок 1 – Ретроспективная модель перехода от индивидуального способа обучения к классно-фронтальному*

На переходе от индивидуального способа обучения к классно-фронтальному с помощью комплексного анализа исторических данных (свидетельств, воспоминаний, документов и уставов образовательных учреждений, работ педагогов и т.д.) обнаружено несколько промежуточных состояний (фаз). Под *переходным состоянием* подразумевается промежуточное звено, обеспечивающее генетическую связь различных последовательно сменяющих друг друга устойчивых состояний объекта.

*Переходное состояние I. Фаза формирования временных ситуативных групп учеников и использования учительских помощников для индивидуальной работы с ними.* На данном этапе учитель утрачивает возможность индивидуальной работы со всей массой учащихся, однако формирование единой группы невозможно в силу гетерогенности состава (разный возраст, подготовка и время зачисления). Выходом из ситуации становится создание института помощников учителя из числа наиболее одаренных учеников. Их подготовка и последующая деятельность по руководству небольшими группами носят индивидуальный характер. Это приводит к возникновению дифференцированных групп по уровню знаний, при этом взаимодействие внутри них осуществляется в режиме индивидуального (парного) общения.

*Переходное состояние II. Фаза формирования однородных малых групп с использованием структуры группового общения как основной.* На этом этапе эволюция обучения выражается в том, что при сохранении помощников учителя и деления на группы по способностям меняется сам характер взаимодействия внутри них. Благодаря тому, что группы становятся более однородными и постоянными по составу, появляется возможность для фронтальной работы в миниатюре: один участник (учитель или помощник) обращается ко всей группе сразу. Это знаменует отход от индивидуальной работы с каждым учеником по очереди и закрепление группового принципа как доминирующего в организации занятий.

*Переходное состояние III. Фаза формирования однородных больших групп с использованием фронтальной формы обучения как основной.* Данная фаза характеризуется интеграцией малых учебных групп в единый большой класс с постоянным составом. Происходит отказ от института помощников учителя: вся полнота ответственности за образовательный процесс, включая определение учебного плана и расписания, ложится на педагога. Фронтальная форма организации занятий утверждается в качестве доминирующей.

При этом, если исходная модель обучения представляла собой простую систему парных взаимодействий, то структура первого переходного состояния усложняется. Она приобретает трехзвенный характер: учитель выступает в роли наставника для своих помощников, которые, в свою очередь, индивидуально работают с группами учеников. Таким образом, между учителем и учащимся появляется промежуточное звено.

На второй фазе развития организационная структура претерпевает качественные изменения. Происходит переход от индивидуальной работы внутри группы к полноценному групповому взаимодействию. Этот сдвиг объясняется двумя факторами. С одной стороны, это внутренняя логика самого процесса обучения, требующая централизации управления и создания однородных групп, с другой – внешняя экономическая целесообразность: учителю становится невыгодно самостоятельно оплачивать труд помощников.

В результате в третьей фазе происходит финальное объединение всех элементов. Ликвидация штата помощников и слияние малых групп в единый класс завершают переходный период. Ученик оказывается встроенным в многочленную структуру большего масштаба, где доминирует фронтальное общение. Таким образом, система обучения приходит к своему финальному, устойчивому состоянию.

В целом переходный период от индивидуального обучения к классно-фронтальному можно охарактеризовать как *эпоху освоения малой группы в качестве новой организационной формы*. Именно малая группа стала тем необходимым промежуточным звеном, которое связало индивидуальную работу учителя с учеником и массовое обучение всего класса. В этот период она постепенно вытесняет парную форму и становится центральным, доминирующим элементом новой организационной структуры.

Анализ этого этапа показывает, что между индивидуальным и фронтальным обучением существовал длительный исторический промежуток. В это время учитель, решая новые задачи, объединял учеников в малые группы, которые и становились основной формой организации учебного процесса.

Последующему анализу подвергается *второй переходный период* в эволюции процесса обучения с моделированием перспективных состояний его организационной структуры. Движущей силой данного перехода выступает противоречие между потребностью в обеспечении качественного образования каждого ученика в условиях массовой школы и ограничениями, присущими классно-фронтальной системе.

На современном этапе наблюдается ренессанс малой группы как ключевого элемента организационной структуры. Она вновь выполняет функцию переходного звена, однако логика развития коммуникативных связей меняется на противоположную. Если ранее происходил сдвиг от индивидуального общения к групповому, то современный вектор направлен от группового к индивидуальному (парному). Эта трансформация обусловлена несколькими ключевыми тенденциями: развитием цифровых технологий, которые делают индивидуальное общение более доступным; курсом на

персонализацию образования; а также пониманием того, что общение в малых группах и парах эффективнее для развития социальных навыков и личностного роста. Схематично фазовый переход к коллективно-сетевому способу обучения изображен на рисунке 2.

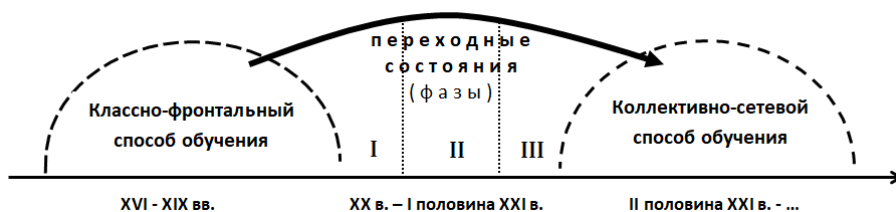


Рисунок 2 – Перспективная модель перехода от классно-фронтального способа обучения к коллективно-сетевому

*Переходное состояние I. Фаза деления класса на несколько малых групп с назначением ответственных (бригадиров, звеньевых, командиров) в каждую группу. При этом внутри групп продолжает использоваться фронтальный тип коммуникации в качестве основного.* На данном этапе для функционирования системы малых групп педагогу необходим институт помощников, рекрутируемых, как и ранее, из числа наиболее одаренных учащихся. Характерной чертой этого этапа является вариативность организационных форм: группы могут быть разнородными по уровню подготовки, количественный состав варьируется (3–8 человек), а также они могут иметь как постоянный, так и сменный состав. Это свидетельствует о начале дифференциации учащихся по различным основаниям. При этом дидактический принцип взаимодействия внутри группы остается неизменным и базируется на схеме «один говорит – остальные слушают».

*Переходное состояние II. Фаза формирования малых групп и их внутренней организации на основе индивидуального типа коммуникации.* Данная фаза характеризуется продолжающейся дифференциацией учащихся и их интеграцией в малые группы. Ключевое изменение происходит во внутренней структуре коммуникации: на смену фронтальному общению приходит парное взаимодействие по принципу «один говорит – один слушает». Состав пар является динамичным и может меняться. Индивидуализация образовательных траекторий, обусловленная общей задачей группы, ведет к перераспределению управленческих функций: учитель делегирует учащимся все больше полномочий в области планирования, учета и контроля. Таким образом, индивидуальный тип коммуникации и парная форма интеграции становятся доминирующими в структурной организации учебного процесса.

*Переходное состояние III. Фаза доминирования индивидуального типа коммуникации в условиях большой группы (класса).* Данная фаза характеризуется расширением границ взаимодействия учеников до масштабов всего класса. Ключевой формой интеграции выступает работа в парах сменного состава. Усиление индивидуализации образовательного процесса порождает потребность в соответствующей инфраструктуре, что приводит к формированию органов

ученического самоуправления, ответственных за разработку и реализацию индивидуальных учебных планов и маршрутов.

В результате на этом этапе закладываются организационные предпосылки для коллективной деятельности: большая группа трансформируется в коллектив. Для поддержания коллективистской (не корпоративной) направленности развития группе необходимо интегрироваться в более широкие социальные структуры через межгрупповое и сетевое взаимодействие. Следовательно, последующие фазы перехода к коллективно-сетевому обучению предполагают размывание границ одновозрастных групп и создание разновозрастных самообразовательных объединений.

Итак, механизм развития процесса обучения на данном этапе функционирует следующим образом: на «ранних» фазах второго переходного периода организационная структура центрируется вокруг малой группы. Эволюция внутригрупповых связей проходит два этапа: от преобладания фронтальной коммуникации к доминированию индивидуального типа взаимодействия. На более поздних стадиях структурным ядром системы становится обучение в парах сменного состава.

С учетом проведенного в первой главе критического анализа классификации организационных форм обучения, предложенной В. К. Дьяченко, нами были внесены уточняющие коррективы в его схему стадийного развития процесса обучения, однако ее общая структура была сохранена в качестве базовой (см. рисунок 3). Осознание двойственного, интегративно-коммуникативного характера процесса обучения послужило основанием для двоякого наименования стадий его общественно-исторического развития, или способов обучения: 1) в соответствии с доминирующей формой интеграции (*парный* → *общеклассный* → *коллективный*); 2) в соответствии с доминирующим типом коммуникации (*индивидуальный* → *фронтальный* → *сетевой*).

На представленной схеме горизонтальная ось символизирует магистральную линию исторического развития. Вдоль этой оси сверху расположены формы интеграции (пара, класс, коллектив), а снизу – соответствующие им доминирующие типы коммуникации (индивидуальная, фронтальная, сетевая). Стадии развития изображены в виде трех полусфер. Исходя из этого, способы обучения получили следующие наименования: *парно-индивидуальный*, *классно-фронтальный* и *коллективно-сетевой*. Такой подход определяет взгляд на будущий способ обучения, где его ядром становится коллектив, а взаимодействие внутри него организуется по сетевому принципу.

На основе анализа исследований по проблемам коллектива (А. С. Макаренко, А. С. Чернышев, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков и другие) был сделан вывод о синтетической природе данной социальной общности. Структура коллектива представляет собой интеграцию всех базовых форм (пары, малой и большой группы), что исключает возможность его редукции к какому-либо одному из этих элементов, несмотря на возможное доминирование одной из форм.

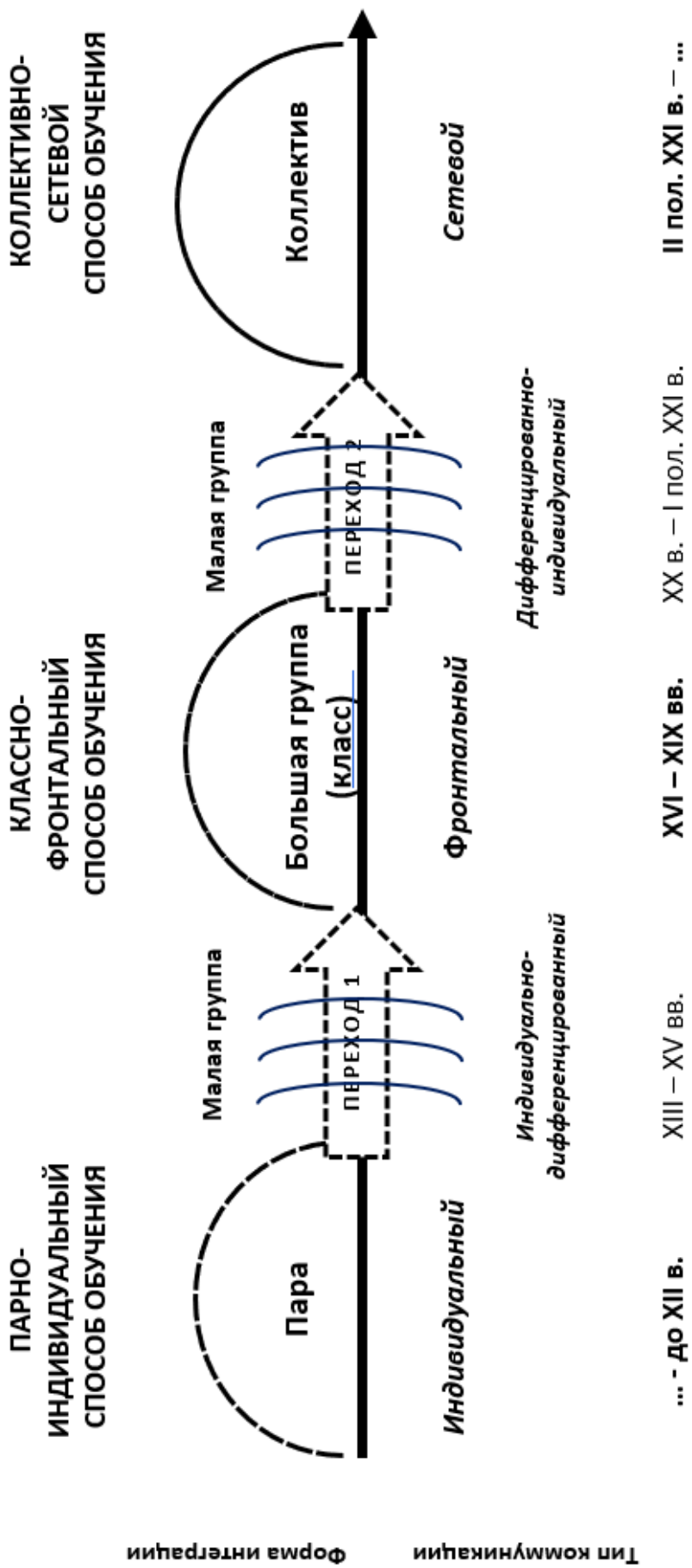


Рисунок 3 – Модель исторического развития процесса обучения (по доминирующей форме организации обучения)

Это позволило сформулировать гипотезу о том, что коллективу как синтетической форме интеграции должна соответствовать специфическая коммуникативная связь. Таковой является сетевое взаимодействие, функционирующее по полифоническому (*многоголосному и многоадресному*) принципу «многие – многим». Данная модель коммуникации предполагает одновременную циркуляцию сообщений от множества источников к множеству адресатов в рамках единой организованной структуры.

В дополнение к терминологическим уточнениям в схеме стадийного развития были выделены два переходных периода – переход I и переход II. На схеме они обозначены фигурными стрелками с дугами, что символизирует их сложный, многофазный характер. Визуализация позволяет проследить, что переход I был реализован в западноевропейских странах в период XIII–XV веков. Он ознаменовал собой эволюционный сдвиг, при котором педагог, отказываясь от традиционной индивидуальной формы, осваивал методы фронтального (общеклассного) обучения. Переход II, инициированный в XX веке, является следствием системного кризиса классно-урочной системы и знаменует собой начало ее коренных преобразований.

Последний параграф посвящен анализу системных барьеров, препятствующих реализации дидактической концепции В. К. Дьяченко в условиях общеобразовательной школы. Проблемное поле включает в себя следующие аспекты:

*нормативно-правовой:* наличие противоречия в законодательстве между декларируемой адаптивностью системы образования к индивидуальным особенностям учащихся и отсутствием институциональных механизмов для осуществления индивидуализации;

*программно-целевой:* отсутствие в государственных программах развития образования целевых установок и мероприятий, направленных на трансформацию организационной структуры и технологического уклада учебного процесса;

*кадровый:* дефицит профессорско-преподавательского состава в педагогических вузах и институтах повышения квалификации, обладающего компетенциями в области теории и практики коллективного способа обучения;

*инфраструктурный:* неразвитость сети специализированных подразделений (лабораторий, центров, кафедр) в системе институтов развития образования, ориентированных на становление коллективного обучения;

*социально-психологический:* сопротивление инновациям со стороны консервативной части административного и педагогического корпуса, а также родительской общественности, выражающееся в неприятии изменений существующего порядка вещей в школьном образовании.

В качестве решения обозначенных проблем выработан комплекс следующих рекомендаций:

1. Закрепить в образовательных стандартах и нормативных актах механизмы реализации индивидуальных образовательных траекторий, включая гибкое формирование учебных планов и использование зачётных единиц.

2. Включить в государственные программы развития образования показатели перехода к новым организационным формам (например, доля школ, использующих парное и групповое обучение).

3. Создать систему грантов и субсидий для пилотных образовательных организаций по внедрению коллективного способа обучения (КСО), с последующим масштабированием успешных практик.

4. Внести в стандарты высшего педагогического образования обязательные курсы по теории и практике КСО.

5. Организовать сеть экспериментальных площадок для отработки и апробации моделей коллективно-сетевых учебных занятий с обменом опытом между педагогическими коллективами.

6. Сформировать на базе институтов повышения квалификации специализированные лаборатории для методического сопровождения внедрения КСО и организации занятий в малых группах и парах.

7. Возобновить широкую научную дискуссию о структурной модернизации школьного обучения.

8. Привлекать учителей, администраторов и родителей к обсуждению планов внедрения для повышения их лояльности и вовлечённости.

В *заключении* подведены итоги исследования и сформулированы следующие основные выводы:

Научно-педагогическая деятельность В. К. Дьяченко, одного из ведущих ученых советской и постсоветской эпохи, оказала фундаментальное влияние на становление дидактики как самостоятельной научной дисциплины. В центре его исследований находилась разработка естественно-научной методологии обучения. Ключевыми достижениями ученого стали: постановка вопроса о материальности процесса обучения, формулирование новой сущности обучения, создание оригинальной классификации организационных форм на основе структур общения, а также введение понятия «организационная структура процесса обучения» и построение на его основе периодизации развития обучения.

В русле идей В. К. Дьяченко особую актуальность приобретает изучение переходных периодов между стадиями развития процесса обучения. На сегодняшний день данная проблематика представлена двумя теоретическими моделями: концепцией фазового перехода М. А. Мкртчяна и авторской моделью развития организационной структуры, представляющей собой последовательность ее переходных состояний. Несмотря на различия в подходах к периодизации, обе разработки сохраняют преемственность по отношению к дидактической мысли В. К. Дьяченко и взаимно обогащают друг друга.

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи. Перспективность дальнейшей работы видится в углубленном анализе противоречий переходных эпох, поиске альтернативных траекторий и факторов, детерминирующих историческую динамику обучения. Обоснование коллективно- сетевого формата обучения требует обращения к сетевому подходу,

что предполагает изучение таких феноменов, как самоорганизация, гетерархия, нелинейная динамика, фрактальность и механизмы обратной связи.

**Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих публикациях:**

*Статьи, опубликованные в рецензируемых журналах и изданиях, включенных в перечень ВАК РФ:*

1. Рязанов, В. А. Обучение как объект научного исследования: основные позиции и уровни познания / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 64–72. – 0,5 п. л.

2. Рязанов, В. А. К дискуссии о классификации организационных форм обучения по структурам общения / В. А. Рязанов // Народное образование. – 2021. – № 4 (1487). – С. 157–167. – 0,6 п. л.

3. Петунин, О. В. Основные факторы развития школьного обучения в период Средневековья / О. В. Петунин, В. А. Рязанов // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 4 (92). – С. 16–28. – 0,8 п. л. (авторских – 0,4 п. л.).

4. Рязанов, В. А. О границах дидактического исследования / В. А. Рязанов // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 4 (68). – С. 39–43. – 0,3 п. л.

*Публикации в научных журналах, сборниках научных трудов и научно-практических конференций:*

5. Рязанов, В. А. О границах коммуникативного взаимодействия в учебном процессе / В. А. Рязанов // Информация и образование: границы коммуникаций : сборник научных трудов № 3 (11). – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского государственного университета, 2011. – С. 111–112. – 0,1 п. л.

6. Рязанов, В. А. Реорганизация учебного процесса как условие перехода на ФГОС / В. А. Рязанов // Возрождение России начинается с учителя: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17 апреля 2012 года). Часть I / сост. Е. А. Пахомова и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2012. – С. 304–306. – 0,2 п. л.

7. Громько, Г. О. ФГОС и фронтальное обучение / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2012. – № 1 (164). – С. 67–70. – 0,2 п. л. (авторских – 0,1 п. л.).

8. Громько, Г. О. Технология парного обучения / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2012. – № 4 (167). – С. 65–69. – 0,3 п. л. (авторских – 0,15 п. л.).

9. Громько, Г. О. Парное обучение: социализация школьников в учебном процессе / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2012. – № 6 (169). – С. 65–70. – 0,3 п. л. (авторских – 0,15 п. л.).

10. Громько, Г. О. Парное обучение: самоуправление в учебном процессе / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2012. – № 7 (170). – С. 63–68. – 0,3 п. л. (авторских – 0,15 п. л.).

11. Громько, Г. О. Роль учителя в парном учебном процессе / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2012. – № 8 (171). – С. 57–62. – 0,3 п. л. (авторских – 0,15 п. л.).

12. Громько, Г. О. Обучение «по вертикали» / Г. О. Громько, В. А. Рязанов // Директор школы. – 2013. – № 2 (175). – С. 61–66. – 0,3 п. л. (авторских – 0,15 п. л.).
13. Рязанов, В. А. К вопросу о классификации организационных форм обучения / В. А. Рязанов // Первые Всероссийские дидактические чтения памяти В. К. Дьяченко: сборник научно-методических материалов / под ред. Л. В. Бондаренко, О. В. Запятой. – Красноярск: КК ИПК, 2013. – С. 26–33. – 0,4 п. л.
14. Рязанов, В. А. О классификации организационных форм обучения / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2014. – № 3. – С. 167–170. – 0,2 п. л.
15. Рязанов, В. А. Стадии развития организационной структуры учебного процесса и ее переходные состояния / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2015. – № 5. – С. 26–32. – 0,3 п. л.
16. Рязанов, В. А. Что такое «обучение по способностям» и как его организовать / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2014. – № 3. – С. 90–96. – 0,4 п. л.
17. Рязанов, В. А. Теория нечеткого множества и образовательная практика / В. А. Рязанов // Исследования гуманитарных систем. Вып. 4. Аксиоматическая теория образования: перспективы построения / Научн. ред. и сост. А. А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2016. – С. 176–195. – 0,8 п. л.
18. Рязанов, В. А. Работа в парах – условие формирования универсальных учебных действий школьников / В. А. Рязанов // Школьные технологии. – 2016. – № 4. – С. 94–96. – 0,2 п. л.
19. Рязанов, В. А. О соотношении коллективного и индивидуального в обучении (проба структурно-генетического анализа) / В. А. Рязанов // Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 28–29 января 2016 г. / отв. ред. М. В. Минова, ред. кол. – Красноярск, 2016. – С. 183–193. – 0,6 п. л.
20. Рязанов, В. А. Современный кризис образования как исторически закономерное явление / В. А. Рязанов // Педагогические технологии. – 2016. – № 2. – С. 57–66. – 0,6 п. л.
21. Рязанов, В. А. Сотрудничество школьников в парах как способ реализации антропологического подхода к организации обучения / В. А. Рязанов // Социально-философские аспекты науки и образования. – 2024. – № 4 (7). – С. 39–45. – 0,4 п. л.
22. Рязанов, В. А. Два переходных периода в истории развития организационной структуры процесса обучения / В. А. Рязанов // Необходимость и неизбежность становления новой образовательной действительности: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 23–24 июня 2025 г. / отв. ред. И. Г. Литвинская; ред. кол. – Красноярск, 2025. – С. 48–56. – 0,4 п. л.
23. Рязанов, В. А. Вклад В. К. Дьяченко в развитие дидактики / В. А. Рязанов, О. В. Петунин // Отечественная дидактика: преемственность традиций

и новые научные решения. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера. Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 27–28 нояб. 2025 г., Владимир / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Рос. акад. образования. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2026. – С. 106–114. – 0,5 п. л. (авторских – 0,25 п. л.).

24. Рязанов, В. А. Специфика процесса обучения в концепции В. К. Дьяченко / В. А. Рязанов // Антропология: человек в природе и обществе : сборник научных статей Третьей Международной научно-практической конференции, г. Кемерово, 27–28 ноября 2025 года / Институт развития образования Кузбасса; науч. ред. Л. Ю. Логунова ; под общ. ред. Э. И. Забневой. – Кемерово: Изд-во ИРО Кузбасса, 2026. – с. 200–206. – 0,3 п. л.

*Монография по теме исследования:*

25. Рязанов, В. А. Организационная структура процесса обучения: от прошлого в будущее: монография / В. А. Рязанов ; под ред. О. В. Петунина. – Кемерово: Изд-во Института развития образования Кузбасса, 2025. – 173 с. – 10,7 п. л.