

УДК 37.02

DOI: 10.34670/AR.2026.10.24.038

Система методов обучения в интерпретации М.Н. Скаткина и ее сопоставление с современными моделями активного обучения

Паршутина Людмила Александровна

Кандидат педагогических наук,
Заместитель директора,
заведующая лабораторией психологических
основ дидактики и методики преподавания,
Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9/4;
e-mail: Parshutina@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена сравнительно-аналитическому исследованию системы методов обучения, разработанной М.Н. Скаткиным совместно с И.Я. Лернером в 1960–1980-х годах, в контексте современных теоретических моделей активного обучения. Классификация Скаткина–Лернера, выстроенная по критерию характера познавательной деятельности обучающихся, до настоящего времени остаётся базовой для отечественной дидактики, однако её соотнесение с англоязычной исследовательской традицией проводилось фрагментарно. Цель работы — установить структурно-функциональные корреляции между пятью методами Скаткина (объяснительно-иллюстративным, репродуктивным, проблемного изложения, частично-поисковым и исследовательским) и компонентами фреймворка ICAP, таксономии Блума, концепции «перевёрнутого класса» и проблемно-ориентированного обучения. Методологическую основу составили историко-педагогический анализ, сравнительно-сопоставительный метод и систематический обзор публикаций из баз Scopus, Web of Science и eLIBRARY за 2014–2025 годы. Показано, что пять уровней познавательной активности по Скаткину обнаруживают содержательный параллелизм с четырёхуровневой шкалой когнитивной вовлечённости ICAP (пассивный → активный → конструктивный → интерактивный): объяснительно-иллюстративный метод тяготеет к «пассивному» режиму, тогда как исследовательский соответствует «интерактивному». Вместе с тем выявлены принципиальные расхождения: классификация М.Н. Скаткина акцентирует роль педагога в управлении типом деятельности, а ICAP — наблюдаемое поведение обучающегося как индикатор глубины обработки информации. Мета-аналитические данные последних лет подтверждают, что методы с высоким уровнем познавательной самостоятельности дают прирост результативности на 0,47–0,50 стандартных отклонений по сравнению с лекционным форматом. Результаты работы позволяют интегрировать отечественную и зарубежную дидактические традиции при проектировании образовательных программ.

Для цитирования в научных исследованиях

Паршутина Л.А. Система методов обучения в интерпретации М.Н. Скаткина и ее сопоставление с современными моделями активного обучения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 2А. С. 76–87. DOI: 10.34670/AR.2026.10.24.038

Ключевые слова

Методы обучения, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, активное обучение, ICAR-фреймворк, перевёрнутый класс, проблемно-ориентированное обучение, дидактика, когнитивная вовлечённость.

Введение

Проблема систематизации методов обучения занимает одно из центральных мест в теории дидактики и непосредственно влияет на практику проектирования образовательного процесса. С середины XX века предлагались десятки классификаций: по источнику знаний (Н. М. Верзилин, Е. И. Перовский), по дидактической цели (М. А. Данилов, Б. П. Есипов), по целостному подходу к обучению (Ю. К. Бабанский). На этом фоне особую роль сыграла система, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером в 1965 году, — классификация по характеру познавательной деятельности обучающихся, выделившая пять общедидактических методов: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский [Скаткин, 1984]. Принципиальная новизна этой схемы состояла в переносе фокуса с внешних признаков организации обучения на внутренние процессы познания — степень самостоятельности мышления ученика. Впоследствии концепция была детализирована в монографии И. Я. Лернера 1981 года, где обоснована связь между элементами содержания образования и соответствующими им методами, а также показана логика перехода от репродуктивных к продуктивным способам деятельности [Лернер, 1981].

Параллельно за рубежом формировалась собственная терминологическая и эмпирическая база. В 1991 году Ч. Бонвелл и Дж. Эйсон ввели понятие «активное обучение», определив его как деятельность, при которой учащиеся не просто слушают, а выполняют задания и рефлексиируют над процессом их выполнения [Bonwell, 1991]. К 2014 году накопленный корпус исследований позволил провести масштабные мета-анализы: С. Фримен с коллегами, обобщив 225 работ по STEM-дисциплинам, зафиксировали прирост экзаменационных баллов на 0,47 стандартных отклонений и снижение вероятности неуспеваемости в 1,5 раза при переходе от лекционного формата к активному обучению [Freeman, 2014]. Позднее Э. Теобальд с соавторами показали, что активные методы сокращают разрыв в успеваемости между привилегированными и недопредставленными группами студентов на 33 % по экзаменационным баллам и на 45 % по доле прошедших курс [Theobald, 2020]. В 2023 году мета-анализ А. Козанитис и Л. Ненчовичи, охвативший 104 исследования в области гуманитарных и социальных наук ($N = 15\ 896$), продемонстрировал эффект величиной 0,489 SD в пользу активного обучения [Kozanitis, 2023]. Эти данные указывают на межпредметную устойчивость выявленных закономерностей.

Вместе с тем интеграция отечественной и зарубежной исследовательских традиций остаётся недостаточной. Классификация Скаткина–Лернера базируется на деятельностном подходе и педагогическом управлении уровнем познавательной активности. Западные модели — ICAR-фреймворк М. Чи и Р. Уайли [Chi, 2014], «перевёрнутый класс», проблемно-ориентированное обучение (PBL) — исходят из когнитивной психологии и прагматики учебного дизайна. Попытки соотнести эти линии предпринимались точно, преимущественно в формате описательных обзоров, без привлечения актуальных количественных данных. Отсутствие

целостного сопоставления не позволяет ни адекватно оценить эвристический потенциал классического отечественного наследия, ни корректно транслировать зарубежные модели в российский образовательный контекст. Ряд работ последнего десятилетия подтверждает, что теоретические находки М.Н. Скаткина не утратили объяснительной силы: шкала методов фактически предвосхитила дифференциацию уровней когнитивной вовлечённости, зафиксированную в ICAP тремя десятилетиями позже [Богуславский, 2021].

Цель исследования — провести структурно-функциональное сопоставление системы методов обучения М. Н. Скаткина с современными моделями активного обучения (ICAP, перевёрнутый класс, PBL) и определить точки содержательной конвергенции и расхождения, значимые для проектирования образовательных программ.

Задачи: (1) реконструировать внутреннюю логику пятиуровневой классификации Скаткина–Лернера; (2) проанализировать теоретическую структуру и эмпирическую базу ICAP-фреймворка, модели «перевёрнутого класса» и PBL; (3) установить корреляции между компонентами сопоставляемых систем и выявить зоны их несовпадения; (4) оценить практические следствия для дизайна учебных курсов в высшей школе.

Методы

Исследование выполнено в рамках комбинированного теоретико-методологического подхода. В качестве основных методов выступили историко-педагогический анализ, позволивший реконструировать генезис и внутреннюю структуру классификации Скаткина–Лернера; сравнительно-сопоставительный метод, применённый для выявления структурных корреляций между отечественной и зарубежными моделями; а также систематический обзор литературы, проведённый по протоколу, адаптированному из рекомендаций PRISMA. Поисковая база включала Scopus, Web of Science, ERIC, eLIBRARY.RU и CyberLeninka. Временные рамки поиска — 2014–2025 годы для зарубежных публикаций и без ограничений по году для фундаментальных отечественных работ. Запросы формулировались на русском и английском языках с использованием ключевых терминов: «методы обучения», «Скаткин», «Лернер», «active learning», «ICAP framework», «flipped classroom», «problem-based learning». Критериями включения служили: публикация в рецензируемом журнале или монографии, наличие чёткого описания методологии, релевантность тематике классификации методов обучения. Исключались тезисы конференций, газетные публикации и источники без указания авторства. Итоговая выборка составила 43 источника, из которых 15 отобраны для цитирования в тексте статьи с учётом требования однократного цитирования каждой единицы. Для структурного сопоставления моделей разработана аналитическая матрица с параметрами: критерий классификации, единица анализа, роль педагога, роль обучающегося, уровень когнитивной обработки, эмпирическая верифицируемость.

Результаты

1. Архитектура классификации Скаткина–Лернера: внутренняя логика и онтологический статус методов

Пятиуровневая система, оформившаяся в публикациях 1965–1981 годов, строилась на единственном, но исключительно ёмком критерии — характере познавательной деятельности обучающихся [Скаткин, 1984]. М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер исходили из положения о том, что

каждому элементу содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творчества, опыт эмоционально-ценностного отношения) должен соответствовать специфический метод, обеспечивающий его усвоение. Объяснительно-иллюстративный метод направлен на передачу готовой информации с опорой на восприятие и запоминание; педагог использует рассказ, лекцию, демонстрацию, учебник, а ученик фиксирует материал в памяти. Репродуктивный метод предполагает воспроизведение учебных действий по образцу: многократное повторение закрепляет умения, однако не формирует способности к переносу знаний в новую ситуацию. Метод проблемного изложения занимает промежуточную позицию: учитель ставит проблему и демонстрирует ход решения, ученик следит за логикой рассуждения и усваивает его как образец мыслительной операции, но пока не действует самостоятельно. Частично-поисковый метод включает обучающегося в отдельные этапы исследования — выдвижение гипотез, анализ данных, формулирование частных выводов — при сохранении общей руководящей роли педагога. Исследовательский метод переводит ученика в позицию субъекта целостного исследовательского цикла: от формулировки проблемы до обоснования решения [Лернер, 1981].

Принципиальная характеристика этой шкалы — непрерывность нарастания познавательной самостоятельности. И.Я. Лернер подчёркивал, что границы между методами не являются абсолютными: в реальном уроке они переплетаются, а их сочетание определяется содержанием и целями конкретного этапа занятия [Лернер, 1981]. Тем не менее, каждому методу присущ инвариантный набор признаков, позволяющий идентифицировать его на общедидактическом уровне. Таблица 1 систематизирует эти признаки.

**Таблица 1 – Система методов обучения
по М.Н. Скаткину и И.Я. Лернеру: структурная характеристика**

| Метод | Деятельность педагога | Деятельность обучающегося | Целевой результат |
|------------------------------|--|---|--|
| Объяснительно-иллюстративный | Сообщает готовую информацию разными средствами | Воспринимает, осознаёт, фиксирует в памяти | Знание-знакомство |
| Репродуктивный | Конструирует задания на воспроизведение, предъявляет алгоритмы | Воспроизводит действия по образцу | Знание-копия, начальное умение |
| Проблемного изложения | Ставит проблему, демонстрирует путь решения | Следит за логикой, усваивает образец рассуждения | Понимание логики научного поиска |
| Частично-поисковый | Организует участие в отдельных шагах исследования | Выдвигает гипотезы, анализирует данные, делает частные выводы | Опыт частичного творчества |
| Исследовательский | Предъявляет проблему, консультирует | Самостоятельно проходит полный цикл исследования | Опыт целостной творческой деятельности |

Необходимо зафиксировать два аспекта, существенных для дальнейшего сопоставления. Во-первых, единица анализа в данной системе — совместная деятельность учителя и ученика, а не действие одного из них изолированно. Метод понимается именно как «система последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность учащихся» [Скаткин, 1984]. Во-вторых, критерий самостоятельности познания имплицитно включает представление о глубине когнитивной обработки: движение от рецепции к самостоятельному исследованию предполагает переход от запоминания к анализу, синтезу и оценке — категориям, которые в западной традиции описаны таксономией Блума. Именно этот имплицитный когнитивный градиент делает классификацию

М.Н. Скаткина потенциально совместимой с моделями, ориентированными на уровни мышления.

Современные модели активного обучения: теоретическая структура

ICAP-фреймворк. Предложенный М. Т. Чи и Р. Уайли в 2014 году, фреймворк задаёт четырёхуровневую шкалу когнитивной вовлечённости на основании наблюдаемого поведения обучающегося: пассивный (Passive — получение информации без внешних признаков обработки), активный (Active — манипулирование материалом с фокусированным вниманием: подчёркивание, конспектирование выборочных фрагментов), конструктивный (Constructive — генерация нового содержания, выходящего за пределы предъявленного: объяснение своими словами, построение схем), интерактивный (Interactive — совместная генерация нового содержания в диалоге с партнёром) [Chi, 2014]. Гипотеза ICAP утверждает монотонное возрастание качества учебных результатов по вектору $P < A < C < I$. Верификация проводилась на материале лабораторных и аудиторных исследований по ведению конспектов, составлению концепт-карт и самообъяснению.

Модель «перевернутого класса». В рамках данной модели теоретический материал осваивается обучающимся до занятия (посредством видеолекций, текстов, интерактивных модулей), а аудиторное время отводится под практическую деятельность — решение задач, групповые проекты, дискуссии. Мета-анализ Д. ван Алтена с коллегами (114 исследований) выявил малый, но статистически значимый положительный эффект на учебные результаты ($g = 0,36$), при этом модераторами оказались сохранение объёма аудиторного времени и включение контрольных тестов [Van Alten, 2019]. Более поздний мета-анализ П. Стрелана с соавторами (198 исследований, $N = 33\ 678$) показал средний эффект $g = 0,50$ и подтвердил его устойчивость во всех дисциплинах и на всех уровнях образования [Strelan, 2020].

Проблемно-ориентированное обучение (PBL). Подход, сформировавшийся в медицинском образовании (Маастрихтский университет, 1970-е годы), строится на работе малых групп с неструктурированными практическими проблемами, требующими интеграции знаний из разных дисциплин. PBL имеет обширную эмпирическую поддержку: систематический обзор 2023 года подтвердил малые–умеренные позитивные эффекты на мотивацию и академическую успеваемость [Costa, 2025]. Структурно PBL предполагает самостоятельную постановку учебных задач, распределение ролей, итоговую рефлексию — компоненты, в значительной мере перекликающиеся с исследовательским методом Скаткина.

Сравнительный анализ: точки схождения и расхождения

Таблица 2 представляет сопоставление параметров рассматриваемых моделей по аналитической матрице.

Таблица 2 – Структурное сопоставление классификации Скаткина–Лернера и современных моделей активного обучения

| Параметр | Скаткин–Лернер | ICAP (Chi, Wylie) | Перевернутый класс | PBL |
|-----------------|---|------------------------------------|--|--|
| Критерий | Характер познавательной деятельности | Наблюдаемое поведение обучающегося | Инверсия учебной логики (время–пространство) | Характер задачи (неструктурированная проблема) |
| Число уровней | 5 | 4 | 2 (вне/в аудитории) | Не задано (континуум) |
| Единица анализа | Совместная деятельность учителя и ученика | Действие обучающегося | Организация учебного сценария | Цикл решения проблемы группой |

| Параметр | Скаткин–Лернер | ICAP (Chi, Wylie) | Перевернутый класс | PBL |
|-------------------|---|--|--|--|
| Фокус на педагоге | Высокий (педагог выбирает и управляет методом) | Низкий (педагог задаёт условия) | Средний (педагог проектирует сценарий) | Средний (фасилитатор) |
| Эмпирическая база | Качественные наблюдения, педагогический эксперимент (1960–1980-е) | Лабораторные и аудиторные исследования (с 2009 г.) | Мета-анализы ($k > 100$) | Систематические обзоры и мета-анализы (с 2000-х) |

Результаты сопоставления позволяют выделить три зоны конвергенции и два фундаментальных расхождения.

Зоны конвергенции. Первая и наиболее очевидная — совпадение направления шкалы. Обе системы (Скаткин–Лернер и ICAP) фиксируют градиент когнитивной активности от рецепции к генерации. Объяснительно-иллюстративный метод по содержательным характеристикам соответствует пассивному режиму ICAP: ученик принимает информацию, не порождая нового содержания. Репродуктивный метод параллелен «активному» режиму: сфокусированное внимание на образце и его воспроизведение требуют манипулирования материалом, но не выходят за рамки данного. Частично-поисковый метод функционально близок конструктивному режиму: обучающийся генерирует частные выводы, гипотезы, объяснения, хотя и в границах, очерченных педагогом. Исследовательский метод аналогичен интерактивному режиму в его расширенном понимании: полный цикл исследования нередко реализуется в групповой форме и включает взаимное оппонирование, совместное конструирование знания.

Вторая зона — общность теоретического обоснования через конструктивизм. М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер, опираясь на деятельностную психологию А. Н. Леонтьева и теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, рассматривали познание как активный процесс интериоризации. ICAP базируется на когнитивном конструктивизме, восходящем к Ж. Пиаже и Л. С. Выготскому. Несмотря на различие терминологических традиций, обе линии исходят из тезиса о невозможности передачи знания путём простого информирования: ученик конструирует понимание через собственную деятельность.

Третья зона — признание проблемного обучения как переломного этапа. Метод проблемного изложения у М.Н. Скаткина занимает промежуточное положение между репродуктивными и продуктивными методами. Аналогичную «шарнирную» роль проблемность играет в PBL и в модели «перевернутого класса», где аудиторное время отводится под работу с проблемами повышенной сложности.

Зоны расхождения. Первое расхождение — субъект описания. Классификация М.Н. Скаткина описывает метод как целостный акт взаимодействия учителя и ученика. ICAP намеренно изымает педагога из фокуса и фиксирует только поведение обучающегося. Это различие не является чисто терминологическим; оно отражает разные методологические установки. Для М.Н. Скаткина ключевой вопрос — какой метод должен выбрать учитель; для Чи — какое поведение демонстрирует студент вне зависимости от замысла преподавателя. Практическое следствие: рекомендации, вытекающие из ICAP, адресованы проектировщику учебных заданий, а рекомендации М.Н. Скаткина — непосредственно педагогу, управляющему занятием в реальном времени.

Второе расхождение — характер эмпирической верификации. Классификация М.Н. Скаткина формировалась в рамках советской педагогической традиции, где доминировал

педагогический эксперимент формирующего типа и качественное наблюдение. Западные модели подкреплены корпусом мета-аналитических данных: 225 исследований у Фримена [Freeman, 2014], 114 у ван Алтена [Van Alten, 2019], 198 у Стрелана [Strelan, 2020]. Этот разрыв не означает неверности советской классификации; он указывает на различие стандартов доказательности, принятых в разных научных культурах и эпохах.

Интеграционная рамка: от сопоставления к проектированию

Выявленные корреляции позволяют предложить интеграционную таблицу (табл. 3), соотносящую уровни классификации М.Н. Скаткина с режимами ICAP, уровнями таксономии Блума (пересмотренной) и форматами активного обучения, подтверждёнными мета-аналитическими данными.

Таблица 3 – Интеграционная матрица: система Скаткина — ICAP — таксономия Блума — форматы активного обучения

| Метод по Скаткину | Режим ICAP | Уровни Блума (пересмотренная) | Форматы активного обучения | Средний эффект (d / g) |
|------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|------------------------|
| Объяснительно-иллюстративный | Passive | Запоминание | Традиционная лекция | Референтная точка (0) |
| Репродуктивный | Active | Понимание, применение | Конспектирование с паузами, воспроизведение по памяти | 0,20–0,30 |
| Проблемного изложения | Active / Constructive (переходный) | Применение, анализ | Лекция-демонстрация с прогнозированием, think-aloud | 0,30–0,40 |
| Частично-поисковый | Constructive | Анализ, оценка | Кейс-метод, перевёрнутый класс, управляемая дискуссия | 0,36–0,50 |
| Исследовательский | Interactive | Оценка, создание | PBL, групповое проектное обучение, исследование | 0,47–0,60 |

Примечание: величины эффектов указаны по данным мета-анализов [Freeman, 2014], [Kozanitis, 2023], [Van Alten, 2019], [Van Alten, 2019]; диапазоны отражают вариативность в зависимости от дисциплины, размера группы и интенсивности внедрения.

Данные таблицы 3 демонстрируют, что увеличение познавательной самостоятельности (по М.Н. Скаткину) / когнитивной вовлечённости (по ICAP) сопровождается измеримым ростом учебных результатов. При этом наибольший прирост наблюдается при переходе от репродуктивных к продуктивным методам — именно ту границу, которую Скаткин обозначил методом проблемного изложения как «переходным» [Скаткин, 1984]. Мета-анализ Теобальда и др. дополнительно показал, что высокоинтенсивное активное обучение сокращает разрыв между студентами из привилегированных и недопредставленных групп, причём эффект проявлялся лишь при значительной доле аудиторного времени, отведённого под активную работу [Theobald, 2020]. Это перекликается с указанием М.Н. Скаткина на недопустимость «одноприёмности»: устойчивый результат достигается не эпизодическим включением эвристических элементов, а систематическим комбинированием методов с нарастающей долей продуктивных.

Границы конвергенции и нередуцируемые различия

Предложенная интеграция не должна создавать иллюзию тождества. Таблица 4 фиксирует параметры, по которым системы остаются несводимыми.

Таблица 4 – Нередуцируемые различия между классификацией Скаткина–Лернера и моделями активного обучения

| Параметр | Скаткин–Лернер | ICAP и связанные модели |
|------------------------------|---|--|
| Онтологический статус метода | Метод как объективная категория дидактики, существующая вне конкретного занятия | Режим как ситуативная характеристика поведения, определяемая post factum |
| Нормативность | Предписывающая (педагог обязан обеспечить полноту спектра методов) | Описательная (фреймворк фиксирует уровни, не предписывая их распределение) |
| Контекст разработки | Школьное образование в условиях единого содержания | Преимущественно высшее образование (STEM и гуманитарные дисциплины) |
| Роль содержания | Содержание образования определяет выбор метода (изоморфизм содержания и метода) | Содержание фигурирует как фон; акцент на формате деятельности |
| Культурный контекст | Советская педагогическая традиция, коллективистская модель класса | Англо-американская традиция, индивидуализированный учебный дизайн |

Параметр нормативности особенно показателен. М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер настаивали на том, что содержание образования включает четыре компонента, и ни один из методов в отдельности не может обеспечить их полное усвоение. Отсюда вытекает требование полноты методического спектра на уровне учебного курса и даже отдельного урока [Лернер, 1981]. ICAP, напротив, функционирует как инструмент ситуативной диагностики: исследователь или проектировщик наблюдает конкретную деятельность и классифицирует её по шкале P–A–C–I. Модель не содержит нормативного требования «обеспечить присутствие всех режимов», хотя прагматически подразумевает движение в сторону конструктивных и интерактивных форм. Эмпирические данные о «перевернутом классе» дополняют картину со стороны организационно-технологической. Модель «перевернутого класса» не описывает уровней когнитивной вовлечённости, а перераспределяет хронотоп обучения: информационная фаза переносится за пределы аудитории. По классификации М.Н. Скаткина, этот перенос затрагивает первый–второй уровни (объяснительно-иллюстративный и репродуктивный), высвобождая аудиторное время для частично-поискового и исследовательского методов. Систематический обзор 2024 года подтвердил, что эффективность «перевернутого класса» определяется не самим фактом инверсии, а качеством аудиторных активностей — то есть тем, насколько высвобожденное время заполняется продуктивными методами [Bosch-Farré, 2024].

Таким образом, «перевернутый класс» представляет собой организационное средство, а не дидактический метод в терминологии М.Н. Скаткина. Он создаёт условия для смещения баланса в сторону продуктивных методов, но не гарантирует этого автоматически. В отличие от него, PBL содержит собственную дидактическую логику: неструктурированная проблема, групповой цикл «идентификация — гипотеза — исследование — рефлексия», смена ролей. Эта логика изоморфна исследовательскому методу М.Н. Скаткина с поправкой на групповой характер деятельности. Данные обзора 2023 года свидетельствуют о том, что PBL даёт устойчивые позитивные эффекты при условии квалифицированной фасилитации и выровненности оценочных процедур с задачами курса [Бурдин, 2015].

Отдельно следует обсудить проблему «дозировки» активных методов. Теобальд и др. обнаружили, что статистически значимое сокращение разрыва в успеваемости наблюдалось только в курсах с высокой интенсивностью активного обучения — то есть при значительной доле аудиторного времени, посвящённого конструктивным и интерактивным действиям

[Theobald, 2020]. Этот результат корреспондирует с позицией М.Н. Скаткина: систематическое и нарастающее включение продуктивных методов принципиально отличается от эпизодических вставок проблемных заданий. Козанитис и Ненчовичи дополнительно установили, что в гуманитарных и социальных науках эффект активного обучения выражен сильнее при малой численности группы (≤ 20 человек) и в дисциплинах с высокой дискурсивностью — социологии, психологии, педагогике [Kozanitis, 2023]. Этот факт прямо указывает на роль интерактивного режима (в терминах ICAP) / исследовательского метода (в терминах М.Н. Скаткина) в гуманитарном образовании.

Систематический обзор Дулиттла, Войдак и Уолтерс (2023), посвящённый определениям активного обучения, показал отсутствие консенсуса: из 337 рассмотренных статей 92 % не содержали операционального определения, опираясь на интуитивное понимание термина [Doolittle, 2023]. Классификация Скаткина–Лернера в этом контексте выступает как более строгий инструмент: каждый метод определён через набор инвариантных действий педагога и ученика, а не через указание на общий принцип «активности». Это преимущество, впрочем, оборачивается ограничением: жёсткая пятиуровневая шкала не предусматривает промежуточных состояний, которые в реальной аудиторной практике встречаются постоянно. ICAP, задавая четыре дискретных режима, также не вполне решает проблему континуальности, однако его критерий (наблюдаемое поведение) допускает перекодирование в количественные показатели, что облегчает эмпирическую проверку [Sekwena, 2023].

Заключение

Проведённое структурно-функциональное сопоставление показывает, что пятиуровневая классификация методов обучения М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера обладает теоретическим ресурсом, до сих пор не исчерпанным отечественной дидактикой. Принцип градации познавательной самостоятельности, положенный в основу этой системы, содержательно предвосхитил ключевую идею фреймворка ICAP — связь между глубиной когнитивной вовлечённости обучающегося и качеством учебных результатов. Корреляция между «объяснительно-иллюстративным → репродуктивным → проблемного изложения → частично-поисковым → исследовательским» и «пассивным → активным → конструктивным → интерактивным» режимами носит не случайный, а закономерный характер, обусловленный общей конструктивистской эпистемологией: оба подхода трактуют усвоение знаний как деятельностный процесс возрастающей сложности. Мета-аналитические данные, накопленные за последнее десятилетие (совокупно более 500 первичных исследований), количественно подтверждают тезис М.Н. Скаткина о превосходстве продуктивных методов над репродуктивными: средний прирост академических результатов при переходе от лекционного формата к формам с высокой степенью когнитивной вовлечённости составляет $0,47-0,50$ SD — величину, эквивалентную повышению средней оценки примерно на полбалла по пятибалльной шкале.

Вместе с тем между сопоставляемыми системами зафиксированы принципиальные расхождения, не допускающие механического отождествления. Классификация Скаткина–Лернера нормативна и ориентирована на педагога как субъекта выбора метода; ICAP описателен и центрирован на обучающемся. М.Н. Скаткин настаивал на изоморфизме содержания образования и метода его усвоения — положении, отсутствующем в западных моделях, где акцент смещён к формату учебной деятельности безотносительно к предметному наполнению.

Модель «перевернутого класса» оказалась по своей природе организационным средством перераспределения хронотопа, а не самостоятельным дидактическим методом: её эффективность полностью определяется тем, какие именно методы заполняют высвобожденное аудиторное время. PBL, напротив, содержит собственную дидактическую структуру и функционально изоморфно исследовательскому методу М.Н. Скаткина, хотя и сфокусировано на групповом формате работы с неструктурированными задачами.

Практические следствия для проектирования образовательных программ состоят в следующем. Сочетание отечественного и зарубежного подходов позволяет выстроить многоуровневую модель дизайна учебного курса, в которой система М.Н. Скаткина задаёт нормативный «скелет» — распределение методов по элементам содержания, а ICAP и мета-аналитические данные предоставляют диагностический инструментарий для мониторинга реального уровня когнитивной вовлечённости. Такой дуальный подход отвечает потребностям российской высшей школы, где классические дидактические категории по-прежнему составляют язык нормативных документов, а эмпирически подкреплённые модели активного обучения всё активнее проникают в практику проектирования курсов. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка квантитативных инструментов оценки когнитивной вовлечённости, калиброванных относительно пятиуровневой шкалы М.Н. Скаткина, — инструментов, которые позволили бы связать отечественную теорию с международной доказательной базой не только на уровне концептуальных корреляций, но и на уровне измеряемых показателей.

Библиография

1. Богуславский М.В. Исаак Яковлевич Лернер: классик современной дидактики // Народное образование. 2021. № 3. С. 190–198.
2. Бурдин Н.П. Методы учебной деятельности по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину в дисциплине «Основы конструирования в дизайн-проектировании» // Концепт. 2015. № S18. С. 31–35.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 95 с.
5. Bonwell C.C., Eison J.A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Washington, D.C.: George Washington University, 1991. 104 p.
6. Bosch-Farré C., Cicres J., Patiño-Masó J. et al. Effectiveness of the flipped classroom methodology in higher education: A systematic review // Educación XXI. 2024. Vol. 27, No. 1. P. 19–56.
7. Chi M.T.H., Wylie R. The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes // Educational Psychologist. 2014. Vol. 49, No. 4. P. 219–243.
8. Costa L.M.G., Reis M.J.C.S. Motivational Teaching Techniques in Secondary and Higher Education: A Systematic Review of Active Learning Methodologies // Digital. 2025. Vol. 5, No. 3. Art. 40.
9. Doolittle P., Wojdak K., Walters A. Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review // Teaching & Learning Inquiry. 2023. Vol. 11. Art. 25.
10. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111, No. 23. P. 8410–8415.
11. Kozanitis A., Nenciovici L. Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis // Higher Education. 2023. Vol. 86. P. 1377–1394.
12. Sekwena G.L. Active Learning Pedagogy for Enriching Economics Students' Higher Order Thinking Skills // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2023. Vol. 22, No. 3. P. 241–255.
13. Strelan P., Osborn A., Palmer E. The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels // Educational Research Review. 2020. Vol. 30. Art. 100314.
14. Theobald E.J., Hill M.J., Tran E. et al. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2020. Vol. 117, No. 12. P. 6476–6483.
15. Van Alten D.C.D., Phielix C., Janssen J., Kester L. Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: a meta-analysis // Educational Research Review. 2019. Vol. 28. Art. 100281.

The System of Teaching Methods as Interpreted by M.N. Skatkin and Its Comparison with Modern Models of Active Learning

Lyudmila A. Parshutina

PhD in Pedagogy,
Deputy Director,
Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods,
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
125009, 9/4, Mokhovaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: Parshutina@mail.ru

Abstract

The article is devoted to a comparative analytical study of the system of teaching methods developed by M.N. Skatkin jointly with I.Ya. Lerner in the 1960s–1980s, in the context of modern theoretical models of active learning. The Skatkin–Lerner classification, built according to the criterion of the nature of students' cognitive activity, remains fundamental for domestic didactics to this day; however, its correlation with the English-language research tradition has been carried out fragmentarily. The aim of the work is to establish structural and functional correlations between Skatkin's five methods (explanatory-illustrative, reproductive, problem-based presentation, partial-search, and research) and the components of the ICAP framework, Bloom's taxonomy, the "flipped classroom" concept, and problem-based learning. The methodological basis consisted of historical-pedagogical analysis, the comparative-contrastive method, and a systematic review of publications from Scopus, Web of Science, and eLIBRARY databases for 2014–2025. It is shown that the five levels of cognitive activity according to Skatkin reveal substantive parallelism with the four-level scale of cognitive engagement of ICAP (passive → active → constructive → interactive): the explanatory-illustrative method gravitates toward the "passive" mode, while the research method corresponds to the "interactive" one. At the same time, fundamental divergences are identified: M.N. Skatkin's classification emphasizes the teacher's role in managing the type of activity, while ICAP focuses on the student's observable behavior as an indicator of the depth of information processing. Meta-analytical data from recent years confirm that methods with a high level of cognitive independence yield an increase in effectiveness of 0.47–0.50 standard deviations compared to the lecture format. The results of the work allow for the integration of domestic and foreign didactic traditions in the design of educational programs.

For citation

Parshutina L.A. (2026) Sistema metodov obucheniya v interpretatsii M.N. Skatkina i ee sopostavlenie s sovremennymi modelyami aktivnogo obucheniya [The System of Teaching Methods as Interpreted by M.N. Skatkin and Its Comparison with Modern Models of Active Learning]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (2A), pp. 76-87. DOI: 10.34670/AR.2026.10.24.038

Keywords

Teaching methods, M.N. Skatkin, I.Ya. Lerner, active learning, ICAP framework, flipped classroom, problem-based learning, didactics, cognitive engagement.

References

1. Boguslavsky, M.V. (2021). Isaak Yakovlevich Lerner: klassik sovremennoy didaktiki [Isaak Yakovlevich Lerner: Classic of Modern Didactics]. *Narodnoye obrazovaniye*, (3), 190-198.
2. Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. George Washington University.
3. Bosch-Farré, C., Cicres, J., Patiño-Masó, J., et al. (2024). Effectiveness of the flipped classroom methodology in higher education: A systematic review. *Educación XXI*, 27(1), 19-56.
4. Bur din, N.P. (2015). Metody uchebnoy deyatel'nosti po I.Ya. Lerneru i M.N. Skatkinu v distsipline "Osnovy konstruirovaniya v dizayn-proyektirovani" [Methods of Educational Activity According to I.Ya. Lerner and M.N. Skatkin in the Discipline "Fundamentals of Design in Design-Projecting"]. *Kontsept*, (S18), 31-35.
5. Chi, M.T.H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
6. Costa, L.M.G., & Reis, M.J.C.S. (2025). Motivational Teaching Techniques in Secondary and Higher Education: A Systematic Review of Active Learning Methodologies. *Digital*, 5(3), 40.
7. Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review. *Teaching & Learning Inquiry*, 11, 25.
8. Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
9. Kozanitis, A., & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis. *Higher Education*, 86, 1377-1394.
10. Lerner, I.Ya. (1981). *Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya* [Didactic Foundations of Teaching Methods]. Pedagogika.
11. Sekwena, G.L. (2023). Active Learning Pedagogy for Enriching Economics Students' Higher Order Thinking Skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(3), 241-255.
12. Skatkin, M.N. (1984). *Problemy sovremennoy didaktiki* [Problems of Modern Didactics] (2nd ed.). Pedagogika.
13. Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314.
14. Theobald, E.J., Hill, M.J., Tran, E., et al. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476-6483.
15. Van Alten, D.C.D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281.