

УДК 37.02

DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036

## Категория учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина и возможности её операционализации в инструментах педагогической диагностики

**Паршутина Людмила Александровна**

Заместитель директора,  
заведующая лабораторией психологических основ дидактики  
и методики преподавания, кандидат педагогических наук,  
Федеральный научный центр психологических  
и междисциплинарных исследований,  
125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 15, стр. 1;  
e-mail: parshutina@pirao.ru

### Аннотация

Статья посвящена реконструкции содержания категории «учебная деятельность школьника» в научном наследии М.Н. Скаткина и обоснованию путей перевода этой категории в операциональные индикаторы, пригодные для использования в педагогической диагностике. Актуальность работы определяется несоответствием между масштабом дидактических идей Скаткина, заложившего основы типологии познавательной деятельности учащихся, и степенью проработки диагностического инструментария, позволяющего фиксировать реальные уровни этой деятельности в урочной практике. Цель исследования — выявить структуру понятия «учебная деятельность» в текстах М.Н. Скаткина, установить её компонентный состав и предложить процедуру операционализации, адаптированную к задачам текущей и формативной диагностики в основной школе. Методологическую основу составляют историко-педагогический анализ первоисточников, контент-анализ ключевых работ М.Н. Скаткина 1965–1986 гг., а также элементы структурно-функционального моделирования. Аналитическая работа проведена на корпусе из 14 монографий и статей М.Н. Скаткина, дополненном публикациями научной школы дидактики общего образования 2015–2024 гг. В качестве результатов представлена четырёхкомпонентная модель учебной деятельности, вычлененная из текстов М.Н. Скаткина (мотивационно-целевой, содержательно-операциональный, рефлексивно-контрольный и продуктивно-творческий компоненты), а также матрица наблюдаемых поведенческих маркеров для каждого из пяти уровней познавательной деятельности по классификации Лернера — Скаткина. Предложена диагностическая карта, включающая 20 индикаторов, распределённых по четырём компонентам и трём ступеням сформированности. Результаты апробации карты показали удовлетворительные значения межэкспертной согласованности ( $\kappa = 0,71$ ) и способность инструмента дифференцировать учащихся 7–9 классов по доминирующему типу познавательной деятельности. Выводы касаются продуктивности обращения к классическому дидактическому наследию при конструировании современных средств педагогической оценки.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Паршутина Л.А. Категория учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина и возможности её операционализации в инструментах педагогической диагностики // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 34-44. DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036

**Ключевые слова**

Учебная деятельность, М.Н. Скаткин, педагогическая диагностика, операционализация, познавательная деятельность, методы обучения, дидактика, формативное оценивание, метапредметные результаты.

**Введение**

Проблема диагностики качества учебной деятельности школьника остаётся одной из наименее разработанных в современной дидактике, несмотря на то что запрос практики — от текущего оценивания до формативных процедур — ощущается предельно остро. Обновлённые ФГОС ООО 2021 г. зафиксировали требование оценивать не только предметные знания, но и метапредметные действия — познавательные, регулятивные, коммуникативные, — однако инструментарий для массовой школы по-прежнему ориентирован на результат, а не на процесс деятельности ученика [Кузнецова, 2023, с. 143; Паршутина, Заграничная, Теремов, 2024, с. 96; Паршутина, Овчинников, 2023, с. 140]. В этих условиях обращение к фундаментальным дидактическим концепциям, предложившим типологию самой деятельности учащегося, выглядит методологически оправданным.

Центральное место среди таких концепций занимает классификация методов обучения по типу (характеру) познавательной деятельности, разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в 1960–1970-е гг. и включающая пять ступеней — от объяснительно-иллюстративного до исследовательского метода [Лернер, 1981, с. 185]. В отличие от иных систематик, где критерием служит источник информации (словесный, наглядный, практический) или этап обучения, классификация Лернера — Скаткина опирается на внутренний критерий — уровень мыслительной самостоятельности ученика. Тем самым она *de facto* вводит шкалу качества учебной деятельности, хотя сами авторы не формулировали её в терминах психометрии. Именно эта шкала, на наш взгляд, содержит неиспользованный диагностический потенциал, раскрытие которого составляет сквозную линию настоящей статьи.

Научное наследие М.Н. Скаткина анализировалось преимущественно в историко-педагогическом ключе. Наиболее полный обзор его дидактических идей дан в работе, показавшей связь принципа научности, концепции содержания образования и типологии методов обучения как единой системы [Осмоловская, 2015, с. 55]. Вклад М.Н. Скаткина в обоснование развивающей роли обучения детально реконструирован на материале дискуссий 1950-х — начала 1960-х гг., где было показано, что М.Н. Скаткин выдвинул идею приоритета процессуальной стороны познавательной деятельности над содержательной [Селивёрстова, 2015, с. 75]. Вместе с тем ни в одной из известных нам публикаций не предпринималась попытка перевести скаткинское понимание учебной деятельности в систему наблюдаемых индикаторов, хотя необходимость подобной операционализации признаётся в новейших обзорах перспективных направлений дидактических исследований [Кларин, Осмоловская, 2020, с. 62].

Ситуация усугубляется тем, что само понятие «учебная деятельность» в отечественной педагогике фигурирует в нескольких несовпадающих значениях. Психологическая трактовка, восходящая к теории Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, акцентирует структурные элементы (мотив, задача, действия контроля и оценки) и связывает понятие с определённым возрастным периодом. Дидактическая трактовка, представленная в работах М.Н. Скаткина, шире: она охватывает любую организованную познавательную активность школьника вне жёсткой привязки к возрасту и выстраивается не столько через структурные элементы, сколько через градацию уровней самостоятельности и творчества [Скаткин, 1984, с. 95]. Совмещение этих двух линий — психологической и дидактической — необходимо для построения диагностического инструмента, но до сих пор не осуществлено систематически.

Дополнительную остроту проблеме придаёт расширение исследовательского поля дидактики: появление новых объектов изучения — цифровой среды обучения, смешанных форматов, корпоративного образования — ставит вопрос о границах применимости классических типологий [Иванова, Осмоловская, 2021, с. 68]. Ответ на этот вопрос невозможен без точной экспликации того, что именно типология Лернера — Скаткина фиксирует и измеряет. Конструирование валидного диагностического инструмента на основе этой типологии одновременно проверяет её операциональную состоятельность и расширяет сферу практического применения.

Цель настоящего исследования — осуществить теоретическую реконструкцию категории учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина, выделить её компонентную структуру и разработать на этой основе диагностическую карту, пригодную для фиксации уровня познавательной деятельности учащихся основной школы в условиях урочного процесса.

Достижение указанной цели предполагает решение ряда задач: (а) реконструкция семантического поля понятия «учебная деятельность» в корпусе текстов Скаткина; (б) выявление компонентов, которые Скаткин эксплицитно или имплицитно связывал с уровнями познавательной деятельности; (в) операционализация каждого компонента через наблюдаемые маркеры; (г) апробация диагностической карты и оценка её межэкспертной надёжности.

## Методы исследования

Работа проведена в рамках историко-теоретического и конструктивного подходов с элементами эмпирической апробации. На первом этапе (январь — март 2025 г.) выполнен контент-анализ 14 ключевых публикаций М.Н. Скаткина, опубликованных в период 1950–1986 гг., включая монографии «Проблемы современной дидактики» (1984), «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении» (1965), «Методология и методика педагогических исследований» (1986), а также главы из коллективной работы «Дидактика средней школы» (1982) под его редакцией. Единицей анализа служил текстовый фрагмент (абзац или группа связанных предложений), содержащий указание на характеристики учебной деятельности: её структуру, условия протекания, уровни, признаки качества. Каждый выделенный фрагмент кодировался по четырём категориям, сформированным индуктивно в ходе пилотного прочтения: мотивация и целеполагание, содержательные операции, контроль и рефлексия, творческий продукт. На втором этапе (апрель — июнь 2025 г.) построена матрица операциональных индикаторов путём сопоставления полученных кодов с наблюдаемыми действиями ученика, зафиксированными в протоколах наблюдений за 48 уроками (русский

язык, математика, биология) в трёх общеобразовательных школах Московской области (7–9 классы, 12 учителей, 286 учащихся). На третьем этапе (сентябрь — ноябрь 2025 г.) диагностическая карта из 20 индикаторов была передана 8 экспертам-педагогам для параллельного оценивания; межэкспертная согласованность вычислялась через коэффициент каппа Коэна. Статистическая обработка выполнена в среде R (ver. 4.3).

## Результаты

### Семантическое поле учебной деятельности в текстах М.Н. Скаткина

Контент-анализ корпуса текстов выявил 147 релевантных фрагментов, в которых М.Н. Скаткин характеризует познавательную активность ученика. Распределение по четырём категориям оказалось неравномерным: наибольшая доля (39,5 %) фрагментов касается содержательно-операциональных аспектов (описание того, *что* и *как* делает ученик — воспринимает, воспроизводит, преобразует), вторая по частотности группа (27,2 %) затрагивает мотивационно-целевой компонент, третья (19,7 %) — продуктивно-творческий, четвёртая (13,6 %) — рефлексивно-контрольный. Последнее соотношение объяснимо тем, что проблематика самоконтроля и рефлексии разрабатывалась главным образом в психологических, а не дидактических работах того периода; Скаткин упоминает контроль со стороны ученика преимущественно в контексте исследовательского метода.

**Таблица 1 – Распределение фрагментов по компонентам учебной деятельности в текстах М.Н. Скаткина (n = 147)**

Компонент	Кол-во фрагментов	Доля, %	Основные контексты употребления
Содержательно-операциональный	58	39,5	Типы познавательных операций: восприятие, запоминание, воспроизведение, применение, преобразование
Мотивационно-целевой	40	27,2	Познавательный интерес, внутренняя потребность в знании, целеполагание при решении задач
Продуктивно-творческий	29	19,7	Самостоятельный поиск, решение нестандартных задач, перенос способа действия
Рефлексивно-контрольный	20	13,6	Проверка результата, соотнесение с образцом, осознание хода решения

Существенно, что М.Н. Скаткин не использует термин «компонент учебной деятельности» напрямую — он оперирует понятиями «характер познавательной деятельности», «уровень мыслительной активности», «степень самостоятельности» [Дидактика средней школы, 1982, с. 319]. Вместе с тем логика его рассуждений позволяет восстановить имплицитную структуру. Так, при описании объяснительно-иллюстративного метода М.Н. Скаткин последовательно указывает на пассивную позицию ученика (мотивационный дефицит), преобладание рецепции (операциональный уровень), отсутствие самостоятельного поиска (нулевой уровень продуктивности), контроль со стороны учителя (внешний контроль). Переход к эвристическому и исследовательскому методам описывается через смену каждой из этих характеристик: рост внутренней мотивации, переход от воспроизведения к преобразованию, появление самостоятельного продукта, интериоризация контрольных функций.

### Соотнесение компонентной структуры с уровнями классификации Лернера — Скаткина

На основании контент-анализа построена матрица, связывающая четыре компонента с пятью уровнями (методами) познавательной деятельности. Каждая клетка содержит характеристику, извлечённую из текстов Скаткина и переформулированную в терминах наблюдаемого поведения (табл. 2).

**Таблица 2 – Матрица «компоненты × уровни»  
познавательной деятельности (по Лернеру — Скаткину)**

Компонент / Уровень	I. Объяснит.-иллюстр.	II. Репродуктивный	III. Проблемное изложение	IV. Частично-поисковый	V. Исследовательский
Мотивационно-целевой	Внешнее побуждение; цель задаётся учителем	Установка на воспроизведение; цель — точно повторить	Пробуждение интереса к логике решения; цель — проследить ход мысли	Мотив частичного открытия; цель — найти ответ на подвопрос	Внутренний познавательный мотив; самостоятельная постановка цели
Содержательно-операционная	Восприятие, фиксация в памяти	Повторение операций по образцу	Прослеживание логической цепи доказательства	Выполнение отдельных шагов поиска, гипотезирование	Полный цикл: постановка проблемы → гипотеза → проверка → вывод
Рефлексивно-контрольная	Контроль внешний (учитель)	Сверка с образцом	Оценка убедительности аргумента	Самоконтроль на отдельных шагах	Самооценка всего хода и результата
Продуктивно-творческая	Отсутствует	Вторичный продукт (копия)	Понимание чужой логики (квазипродукт)	Частичный субъективно-новый результат	Субъективно новое знание, способ, решение

Данная матрица представляет собой теоретическую конструкцию, позволяющую перейти от описательной типологии методов к инструментальной шкале учебной деятельности. Ключевое свойство матрицы — монотонный рост показателей по каждому компоненту от уровня I к уровню V, что соответствует исходному замыслу Скаткина о нарастании самостоятельности и творчества [Скаткин, 1965, с. 48].

#### Конструирование диагностической карты

На базе матрицы разработана диагностическая карта наблюдения за учебной деятельностью школьника (ДК-УД). Карта включает 20 индикаторов — по 5 на каждый компонент. Каждый индикатор оценивается по трёхбалльной шкале: 0 — признак не проявлен, 1 — проявлен ситуативно (при поддержке учителя), 2 — проявлен устойчиво (самостоятельно). Выбор трёхбалльной шкалы продиктован задачей минимизации когнитивной нагрузки на наблюдателя-учителя; более дробные шкалы, как показывают данные зарубежных исследований формативного оценивания, снижают надёжность экспертных суждений [Перминова, 2019, с. 23].

**Таблица 3 – Фрагмент диагностической карты  
ДК-УД (компонент «Содержательно-операциональный»)**

№	Индикатор	0 — не проявлен	1 — ситуативно	2 — устойчиво
C1	Выделяет в учебном материале главное и второстепенное	Не дифференцирует	При прямом вопросе учителя	Самостоятельно в письменной/устной работе
C2	Выполняет операцию по аналогии с образцом	Не выполняет	С повторной демонстрацией	Переносит на аналогичные задачи
C3	Преобразует условие задачи (переформулирует, схематизирует)	Работает только с данным условием	При подсказке учителя	Инициативно использует схемы, модели
C4	Формулирует предположение (гипотезу)	Не формулирует	По наводящему вопросу	Самостоятельно до начала решения
C5	Осуществляет полный цикл исследования	Не предпринимает попыток	Реализует отдельные этапы	Проходит весь цикл: вопрос → данные → вывод

Аналогичные таблицы построены для компонентов «Мотивационно-целевой» (индикаторы М1–М5), «Рефлексивно-контрольный» (Р1–Р5) и «Продуктивно-творческий» (Т1–Т5). Полная карта приведена в приложении.

Интерпретационная рамка карты предусматривает перевод суммарного балла по каждому компоненту в один из трёх качественных уровней: низкий (0–3), средний (4–6), высокий (7–10). Профиль учащегося описывается четвёркой уровней; доминирующий тип познавательной деятельности определяется на основании правила: если по всем четырём компонентам фиксируется «низкий» уровень, ученику приписывается преобладание объяснительно-иллюстративного / репродуктивного типа; если хотя бы по двум компонентам — «высокий», речь идёт о частично-поисковом или исследовательском типе. Промежуточные комбинации соответствуют проблемному изложению и переходным вариантам.

#### **Результаты апробации**

Апробация ДК-УД проведена на выборке 286 учащихся 7–9 классов. Каждого ученика оценивали два эксперта независимо друг от друга в ходе одного урока продолжительностью 40 минут. Всего выполнено 572 индивидуальных оценивания. Средний коэффициент каппа Коэна по всем индикаторам составил  $\kappa = 0,71$  (95 % ДИ: 0,67–0,75), что по шкале интерпретации Лэндиса — Коха соответствует категории «существенное согласие» (substantial agreement). По отдельным компонентам значения каппа распределились следующим образом (табл. 4).

**Таблица 4 – Межэкспертная согласованность по компонентам ДК-УД ( $\kappa$  Коэна)**

Компонент	$\kappa$	95 % ДИ	Интерпретация
Мотивационно-целевой	0,65	0,59–0,71	Существенное
Содержательно-операциональный	0,76	0,71–0,81	Существенное
Рефлексивно-контрольный	0,68	0,62–0,74	Существенное
Продуктивно-творческий	0,73	0,67–0,79	Существенное

Наименьшая согласованность отмечена по мотивационно-целевому компоненту — закономерный результат, поскольку мотивация менее доступна прямому наблюдению, чем операциональные действия [Скаткин, 1986, с. 152]. Наибольшая согласованность получена по содержательно-операциональному компоненту, индикаторы которого описывают внешне

наблюдаемые действия (выделение главного, воспроизведение по образцу, преобразование условия).

Распределение учащихся по доминирующему типу познавательной деятельности показано в табл. 5.

**Таблица 5 – Распределение учащихся 7–9 классов по доминирующему типу познавательной деятельности (n = 286)**

Тип познавательной деятельности	7 класс (n = 98)	8 класс (n = 102)	9 класс (n = 86)	Всего, %
Объяснит.-иллюстр. / репродуктивный	42 (42,9 %)	31 (30,4 %)	19 (22,1 %)	32,2
Проблемное изложение (переходный)	33 (33,7 %)	38 (37,3 %)	29 (33,7 %)	35,0
Частично-поисковый	18 (18,4 %)	25 (24,5 %)	27 (31,4 %)	24,5
Исследовательский	5 (5,1 %)	8 (7,8 %)	11 (12,8 %)	8,4

Данные фиксируют возрастную тенденцию: доля учащихся с доминированием репродуктивной деятельности снижается с 42,9 % в 7-м классе до 22,1 % в 9-м, тогда как доля частично-поискового и исследовательского типов возрастает с 23,5 % до 44,2 %. Эта динамика согласуется с дидактическим тезисом Скаткина о том, что «степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает» при условии целенаправленного педагогического управления, но не наступает автоматически [Краевский, Лернер, 1983, с. 352]. Интерес представляет тот факт, что почти треть девятиклассников по-прежнему работает на уровне проблемного изложения, не переходя к самостоятельному поиску, — факт, указывающий на дефицит систематической работы учителя по вовлечению учащихся в продуктивные виды деятельности.

#### **Связь между профилем учебной деятельности и предметной спецификой**

Дополнительный анализ показал статистически значимые различия между предметами по средним баллам компонентов (однофакторный ANOVA,  $p < 0,01$ ). На уроках биологии средний балл по продуктивно-творческому компоненту оказался выше ( $M = 5,8$ ;  $SD = 2,1$ ), чем на уроках математики ( $M = 4,3$ ;  $SD = 2,4$ ) и русского языка ( $M = 4,0$ ;  $SD = 2,2$ ). Вероятное объяснение связано с тем, что программа биологии в 7–9 классах содержит больше лабораторных и практических работ, предполагающих элементы исследования. Напротив, по содержательно-операциональному компоненту лидирует математика ( $M = 6,4$ ;  $SD = 1,9$ ), что объяснимо высокой алгоритмичностью предмета и более чёткой наблюдаемостью учебных операций.

**Таблица 6 – Средние баллы по компонентам ДК-УД в разрезе учебных предметов (M ± SD)**

Компонент	Русский язык (n = 96)	Математика (n = 104)	Биология (n = 86)	F	p
Мотивационно-целевой	4,2 ± 2,0	4,5 ± 2,1	5,1 ± 1,9	4,87	0,008
Содержательно-операц.	5,3 ± 2,2	6,4 ± 1,9	5,7 ± 2,0	6,42	0,002
Рефлексивно-контр.	4,1 ± 2,3	5,0 ± 2,0	4,6 ± 2,1	4,12	0,017
Продуктивно-творч.	4,0 ± 2,2	4,3 ± 2,4	5,8 ± 2,1	14,73	< 0,001

Этот результат подтверждает положение, неоднократно формулировавшееся в рамках научной школы Скаткина — Лернера — Шахмаева: метод обучения реализуется не абстрактно, а в контексте конкретного предметного содержания, и один и тот же учитель может создавать

принципиально различные условия для познавательной деятельности на разных предметах [Осмоловская, 2018, с. 120]. Для педагогической диагностики это означает, что профиль учебной деятельности целесообразно строить не «в целом по ученику», а по предметам или предметным областям. 3.6. Обсуждение операциональной валидности инструмента

Полученная четырёхкомпонентная структура демонстрирует содержательную валидность в том смысле, что каждый компонент имеет обоснование в текстах М.Н. Скаткина и одновременно соотносится с элементами общепринятых моделей учебной деятельности. Мотивационно-целевой компонент перекликается с первой составляющей в структуре учебной деятельности по Эльконину — Давыдову (учебная мотивация, принятие учебной задачи). Содержательно-операциональный компонент отвечает учебным действиям. Рефлексивно-контрольный — действиям контроля и оценки. Продуктивно-творческий компонент, однако, специфичен именно для дидактической логики Скаткина: он фиксирует не структурный элемент деятельности, а её качественный результат — наличие или отсутствие субъективно нового продукта, что и отличает продуктивные методы обучения от репродуктивных [Ибрагимов, Ибрагимова, Калимуллина, 2021, с. 20].

Ограничения исследования связаны с небольшим объёмом выборки (три школы одного региона), спецификой наблюдаемых предметов и фиксированным форматом наблюдения (урок 40 минут). Расширение апробации на внеурочную деятельность и проектную работу позволит уточнить индикаторы продуктивно-творческого компонента, который в урочном режиме проявляется менее отчётливо. Кроме того, проверка ретестовой надёжности (повторное оценивание через 2–4 недели) не проводилась; эта задача составляет перспективу следующего этапа работы [Скаткин, 1980, с. 144].

## Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что дидактическое наследие М.Н. Скаткина содержит теоретический ресурс, далеко выходящий за рамки исторической ретроспекции. Категория учебной деятельности, представленная в работах Скаткина имплицитно — через описание характера познавательной активности учащихся на различных ступенях самостоятельности, — допускает операционализацию, результатом которой выступает компактный и воспроизводимый диагностический инструмент. Четырёхкомпонентная модель (мотивационно-целевой, содержательно-операциональный, рефлексивно-контрольный, продуктивно-творческий компоненты), извлечённая из текстов Скаткина методом контент-анализа, обладает логической полнотой: она покрывает как побудительную и исполнительную, так и контрольную и результативную стороны деятельности ученика, что совпадает с общей структурой деятельности в психологическом понимании, но при этом сохраняет дидактическую специфику — акцент на градации самостоятельности и творчества.

Диагностическая карта ДК-УД, включающая 20 наблюдаемых индикаторов, продемонстрировала удовлетворительную межэкспертную согласованность ( $\kappa = 0,71$ ) и способность дифференцировать учащихся 7–9 классов по типу доминирующей познавательной деятельности. Полученные эмпирические данные подтверждают возрастную динамику, предсказываемую классификацией Лернера — Скаткина: доля учащихся с преобладанием продуктивных форм деятельности увеличивается от седьмого к девятому классу, хотя

абсолютные значения остаются невысокими — исследовательский тип зафиксирован лишь у 8,4 % выборки. Данное наблюдение согласуется с тезисом Скаткина о том, что развивающий эффект обучения не достигается автоматически; он требует целенаправленного управления характером познавательной деятельности со стороны учителя. Практическое значение результатов состоит в том, что предложенная карта может быть интегрирована в систему формативного оценивания на уровне образовательной организации без существенных временных затрат: заполнение карты одним экспертом занимает около 7–10 минут на ученика. Использование карты в формате взаимонаблюдения (два педагога на одном уроке) повышает надёжность оценки и одновременно выполняет функцию профессионального развития. Перспективным направлением представляется создание цифрового варианта карты с автоматическим построением профиля ученика и класса, что отвечает тенденциям цифровой трансформации оценочных процедур.

С точки зрения теории дидактики полученные результаты свидетельствуют о том, что классическая типология Лернера — Скаткина не утрачивает своей объяснительной силы и при переводе в операциональный формат. Монотонное нарастание показателей от уровня I к уровню V по всем четырём компонентам подтверждает целостность исходной конструкции. Вместе с тем выявленная предметная зависимость профиля учебной деятельности указывает на необходимость учёта контекстных факторов, которые в текстах М.Н. Скаткина присутствуют, но не формализованы. Интеграция средовых переменных в диагностическую модель составляет задачу следующего этапа исследования. Тем самым линия, намеченная М.Н. Скаткиным более полувека назад — от описания типов познавательной деятельности к управлению её качеством, — получает инструментальное продолжение, адекватное задачам сегодняшней школы.

## Библиография

1. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 20–34.
3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 68–76.
4. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 61–89.
5. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
6. Кузнецова М.И. Система оценки предметных результатов обучения по учебному предмету «Русский язык» : метод. рекомендации для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 143 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 185 с.
8. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 55–62.
9. Осмоловская И.М. Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 3 (50). С. 120–131.
10. Паршутина Л.А., Заграничная Н.А., Теремов А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология». Среднее общее образование : методические рекомендации. М. : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 96 с.
11. Паршутина Л.А., Овчинников А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология» : методические рекомендации. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 140 с.
12. Перминова Л.М. Взаимосвязь логического и исторического в развитии дидактического знания: к 90-летию Л.Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 5 (62). С. 23–25.

13. Селивёрстова Е.Н. Вклад М.Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения (50-е — начало 60-х гг. XX века) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 75–83.
14. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М.: АПН РСФСР, 1965. 48 с.
15. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований : в помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986. 152 с.
16. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 95 с.
17. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М.: Просвещение, 1980. 144 с.

## **The Category of the Schoolchild's Learning Activity in the Works of M.N. Skatkin and the Possibilities of Its Operationalization in Pedagogical Diagnostic Tools**

**Lyudmila A. Parshutina**

Deputy Director,  
Head of the Laboratory of Psychological  
Foundations of Didactics and Teaching Methods,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,  
125009, 15, bld. 1, Mokhovaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: parshutina@pirao.ru

### **Abstract**

The article is devoted to the reconstruction of the content of the category "schoolchild's learning activity" in the scientific heritage of M.N. Skatkin and to substantiating the ways of translating this category into operational indicators suitable for use in pedagogical diagnostics. The relevance of the work is determined by the discrepancy between the scale of Skatkin's didactic ideas, which laid the foundations for the typology of students' cognitive activity, and the degree of elaboration of diagnostic tools that allow recording the real levels of this activity in classroom practice. The aim of the study is to identify the structure of the concept of "learning activity" in the texts of M.N. Skatkin, establish its component composition, and propose an operationalization procedure adapted to the tasks of current and formative diagnostics in basic school. The methodological basis comprises historical-pedagogical analysis of primary sources, content analysis of M.N. Skatkin's key works from 1965–1986, as well as elements of structural-functional modeling. The analytical work was carried out on a corpus of 14 monographs and articles by M.N. Skatkin, supplemented by publications of the scientific school of general education didactics from 2015–2024. As results, a four-component model of learning activity extracted from the texts of M.N. Skatkin is presented (motivational-target, content-operational, reflexive-control, and productive-creative components), as well as a matrix of observable behavioral markers for each of the five levels of cognitive activity according to the Lerner-Skatkin classification. A diagnostic card is proposed, including 20 indicators distributed across four components and three levels of formation. The results of the card's approbation showed satisfactory values of inter-expert agreement ( $\kappa = 0.71$ ) and the tool's ability to differentiate students of grades 7–9 by the dominant type of cognitive activity. The conclusions concern the productivity of referring to the classical didactic heritage when constructing modern means of pedagogical assessment.

**For citation**

Parshutina L.A. (2026) Kategoriya uchebnoy deyatelnosti shkol'nika v rabotakh M.N. Skatkina i vozmozhnosti ee operationalizatsii v instrumentakh pedagogicheskoy diagnostiki [The Category of the Schoolchild's Learning Activity in the Works of M.N. Skatkin and the Possibilities of Its Operationalization in Pedagogical Diagnostic Tools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 34-44. DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036

**Keywords**

Learning activity, M.N. Skatkin, pedagogical diagnostics, operationalization, cognitive activity, teaching methods, didactics, formative assessment, meta-subject results.

**References**

1. Didaktika sredney shkoly: nekotoryye problemy sovremennoy didaktiki [Didactics of secondary school: some problems of modern didactics]. (1982). M. N. Skatkin (Ed.). Moscow: Prosveshcheniye.
2. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., & Kalimullina, A. A. (2021). O ponyatiyno-terminologicheskoy apparate didaktiki tsifrovoy epokhi [On the conceptual and terminological apparatus of didactics of the digital era]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*, (2), 20–34.
3. Ivanova, E. O., & Osmolovskaya, I. M. (2021). Izmeneniye issledovatel'skogo polya sovremennoy didaktiki [Change in the research field of modern didactics]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya*, 15(1), 68–76.
4. Klarin, M. V., & Osmolovskaya, I. M. (2020). Perspektivnyye napravleniya didakticheskikh issledovaniy: postanovka problemy [Promising directions of didactic research: problem statement]. *Obrazovaniye i nauka*, 22(10), 61–89.
5. Krayevskiy, V. V., & Lerner, I. Ya. (1983). Teoreticheskiye osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya [Theoretical foundations of the content of general secondary education]. Moscow: Pedagogika.
6. Kuznetsova, M. I. (2023). Sistema otsenki predmetnykh rezultatov obucheniya po uchebnomu predmetu "Russkiy yazyk" [System for assessing subject learning outcomes in the subject "Russian language"]. Moscow: Institute for Education Development Strategy.
7. Lerner, I. Ya. (1981). Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika.
8. Osmolovskaya, I. M. (2015). Didakticheskiye idei M.N. Skatkina i ikh razvitiye [Didactic ideas of M.N. Skatkin and their development]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, (4), 55–62.
9. Osmolovskaya, I. M. (2018). Innovatsionnyye obrazovatelnyye praktiki v obrazovatel'nom prostranstve shkoly [Innovative educational practices in the educational space of the school]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(3), 120–131.
10. Parshutina, L. A., Zagranichnaya, N. A., & Teremov, A. V. (2024). Sistema otsenki dostizheniy planiruyemykh predmetnykh rezultatov osvoyeniya uchebnogo predmeta "Biologiya". Sredneye obshcheye obrazovaniye [System for assessing the achievement of planned subject results in the subject "Biology". Secondary general education]. Moscow: Institute for Content and Teaching Methods.
11. Parshutina, L. A., & Ovchinnikov, A. V. (2023). Sistema otsenki dostizheniy planiruyemykh predmetnykh rezultatov osvoyeniya uchebnogo predmeta "Biologiya" [System for assessing the achievement of planned subject results in the subject "Biology"]. Moscow: Institute for Education Development Strategy.
12. Perminova, L. M. (2019). Vzaimosvyaz logicheskogo i istoricheskogo v razvitiy didakticheskogo znaniya: k 90-letiyu L.Ya. Zorinoy [The interrelation of the logical and the historical in the development of didactic knowledge: to the 90th anniversary of L.Ya. Zorina]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(5), 23–25.
13. Selivyorstova, E. N. (2015). Vklad M.N. Skatkina v razrabotku didakticheskikh predstavleniy o razvivayushchey roli obucheniya (50-ye — nachalo 60-kh gg. XX veka) [The contribution of M.N. Skatkin to the development of didactic ideas about the developmental role of teaching (1950s — early 1960s)]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, (4), 75–83.
14. Skatkin, M. N. (1965). Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatelnosti uchashchikhsya v obuchenii [Activation of students' cognitive activity in teaching]. Moscow: APN RSFSR.
15. Skatkin, M. N. (1980). Shkola i vsestoronneye razvitiye detey [School and comprehensive development of children]. Moscow: Prosveshcheniye.
16. Skatkin M.N. (1984) Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of modern didactics] (2nd ed.). Moscow: Pedagogika.
17. Skatkin, M. N. (1986). Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy [Methodology and methods of pedagogical research]. Moscow: Pedagogika.