

научно-  
практический  
журнал

5'2025

ISSN 2220-2641

Как переводить свою слабость в силу

Повышение качества обучения с помощью  
рефлексивного дневника достижений

Использование нейросети  
для иммерсивного обучения

Реализация обратной связи  
в онлайн-образовании

„ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ“



## Содержание

### От редактора

**Остапенко А. А.** Есть ли разница в преподавании  
знаниевых и умениевых предметов? . . . . . 3

### Социокультурные и педагогические контексты технологизации

**Павлов А. В., Рожков М. И., Перминова Л. М.**  
Самореализация как смыслообразующий компонент  
жизненного мира человека . . . . . 9

### Концепции, модели, проекты

**Белоусова Е. И.** Олимпиада «Педагогическое  
будущее России» — первый шаг в профессию  
учителя литературы . . . . . 20

**Дахин А. Н.** Педагогика цифровизации и цифровизация  
автодидактики . . . . . 26

**Клепиков В. Н.** Философия математического  
творчества в школе . . . . . 37

### Внедрение и практика

**Ермакова Е. В. и др.** Приёмы повышения  
познавательной активности с использованием  
художественной литературы в курсе физики . . . . . 46

**Ерхова М. В., Филатова Е. Г.** Рефлексивно-  
деятельностная консультация «Перевод моей  
слабости в силу» . . . . . 61

**Котова С. А., Лазарева Д. А.** Рефлексивный  
дневник достижений как инструмент повышения  
качества обучения старшеклассников . . . . . 66

**Райко Д. Н.** Нейросети как средство  
иммерсивного обучения в процессе  
преподавания истории . . . . . 72

## Экспертный совет

**Ясвин В. А.**,  
доктор психологических наук,  
доктор педагогических наук,  
председатель

**Бершадский М. Е.**,  
кандидат педагогических наук

**Богданова Д. А.**,  
кандидат педагогических наук

**Гузев В. В.**,  
доктор педагогических наук

**Ермолаева Ж. Е.**,  
кандидат филологических наук

**Остапенко А. А.**,  
доктор педагогических наук

**Прутченков А. С.**,  
доктор педагогических наук

**Родионов М. А.**,  
доктор педагогических наук

**Сергеев С. Ф.**,  
доктор психологических наук

**Клепиков В. Н.**,  
кандидат педагогических наук

**Чошанов М. А.**,  
доктор педагогических наук

Главный редактор

**Андрей Остапенко**

Выпускающий  
редактор

**Евгений Пятаков**

Редактор

**Полина Маевская**

Корректор

**Людмила Асанова**

Вёрстка

**Максим Буланов**

*Все права на тексты  
принадлежат авторам.  
Перепечатка и копирование  
материалов журнала  
возможны с согласия автора  
в письменной форме*

© Народное образование, 2025.

**Издательский дом  
«Народное образование»**

109341, Москва,  
ул. Люблинская,  
д. 157, корп. 2.

Тел.: +7 495 345-59-00.

E-mail: narob@yandex.ru

**Сухан И. В., Шмалько С. П.** Логический анализ высказываний о войне как приём патриотического воспитания . . . . . 76

**Чердынцева Е. В., Якубенко О. В.** Компетентность педагогов в профилактике рисков физического здоровья обучающихся. Исследование и диагностика в условиях внедрения цифровых образовательных технологий . . . . . 81

**Чернышов В. П.** Реализация обратной связи в онлайн-образовании: рекомендации для улучшения качества обучения . . . . . 86

## Экспертиза, измерения, диагностика

**Пичугин С. С.** Всероссийские проверочные работы: ключевые тенденции и пути совершенствования . . . . . 92

## Дискуссии

**Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И., Дрягина О. Г.** Инженерно-технологическое образование как инновация в современной школе (мнение учителей) . . . . . 110

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.  
Ответственность за фактическое содержание материалов несёт автор.  
Ответственность за соблюдение прав третьих лиц несёт автор.  
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

Подписано в печать 29.10.2025. Формат 60x90/8. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Печ. л. 12. Усл. печ. л. 12. Заказ № 25В07  
Издательский дом «Народное образование».  
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: +7 495 345-52-00

Подписка и продажа:  
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.  
Многоканальный тел./факс: +7 495 345-52-00.  
Электронная почта: narob@yandex.ru; no.podpiska@yandex.org

# ЕСТЬ ЛИ РАЗНИЦА В ПРЕПОДАВАНИИ ЗНАНИЕВЫХ И УМЕНИЕВЫХ ПРЕДМЕТОВ?

*Остапенко Андрей Александрович,*

*главный редактор, доктор педагогических наук, профессор*

*Кубанского государственного университета, г. Краснодар, ost101@mail.ru*

В РЕДАКЦИОННОЙ СТАТЬЕ ПОКАЗАНО ДИДАКТИЧЕСКОЕ РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ ПРОЦЕССАМИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ОСВОЕНИЯ УМЕНИЙ, А ТАКЖЕ РАЗЛИЧИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ЗНАНИЕВЫХ И УМЕНИЕВЫХ ПРЕДМЕТОВ.

• знание • представление • умение • навык • усвоение знаний • освоение умений • знаниевые предметы • умениевые предметы

Как я и обещал в предыдущей редакционной статье [6], сегодня мы рассмотрим принципиальное различие между процессом **усвоения знаний** и процессом **освоения умений**. Зная и понимая суть этого различия, можно значительно эффективнее составлять расписание уроков в школе и значительно продуктивнее выстраивать сам учебный процесс на уроке. Но, увы, чаще всего об этом различии завучи либо не знают, либо его игнорируют. А между тем это совсем не мелочь, а важнейшая закономерность дидактики.

## Верна ли аббревиатура ЗУН?

Триада «знания — умения — навыки» (ЗУН) возникла в советской педагогике в 1930–1950-х годах как результат систематизации и формализации дидактических целей. Её теоретическое оформление завершилось в 1960–1970-х годах. Со временем эта триада стала привычной, она была «канонизирована» в трудах советских учёных-дидактов. М. А. Данилов в своей фундаментальной работе 1957 года «Дидактика» [4] активно использовал и развивал эту триаду для описания процесса обучения, а И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин в 1965 году [5], разрабатывая теорию содержания образования, окончательно её закрепили.

Вдумчивый учитель замечает, что утверждать рядоположность этой триады не вполне корректно. И тогда он задаёт вопрос: «А что навык — это не умение?» А дотошный методист ему разъясняет, что «навык — это уме-

ние, доведённое до автоматизма» или «навык — это автоматизированный компонент умения». И становится понятным, что и умения, и навыки (как высшая степень умения или как его компонент) принадлежат одной и той же сфере человеческой психики — сфере *деятельности*. А знания принадлежат другой сфере — сфере *познания*.

Представьте себе эдакого профессора антропологии, который утверждает, что все особи вида *homo sapiens* делятся на мужчин, женщин и... бабушек. «А что, бабушки — это не женщины?» — спросим мы у странного профессора. «Да женщины, только дожившие до почтенного возраста и имеющие возможность баловать внуков», — лукаво ответит тот. Точно так же профессор дидактики на вопрос «А что навыки — это разве не умения?» отвечает: «Да, умения, но не все, а только доведённые до автоматизма».

Справедливости ради необходимо заметить, что путаница между понятиями «умение» и «навык» обусловлена, видимо, непростыми языковыми процессами. Обратимся к словарям и справочникам.

Ещё в недалёком прошлом в нашем языке эти понятия имели, похоже, обратные смыслы, нежели сегодня. Глагол «навыкать» означал «получать навык, набивать руку, наостриться, навыреть» [2, стб. 1015], а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его» [2, стб. 1017]. Эти слова означали первоначальное овладение способом деятель-

ности, высшая степень владения которым обозначалась глаголом «уметь». «Уметь» — это уже «иметь навык» [3, стб. 1026], это высшая степень «навыкания», а «уменье» — это «опытность, знание, усвоение дела, работы» [3, стб. 1026]. Славянский глагол «менити» имел смысл не только «менять, изменять», но и «думать, полагать, считать» [10, с. 173], что позволяет понимать этимологию слов, имеющих общий корень мен: смена, перемена, измена, надменность и т. д. и в том числе умение. Тем более, что префикс у-, как правило, указывает на завершённость действия или процесса. В. И. Даль определяет «навык» как «действие или состояние по значению глагола навывать» [2, стб. 1017] и у него толкование понятия «навык» уж никак не похоже на завершённое действие или на завершённый результат. А вот «умение» у него есть «состояние по глаголу уметь» [4, стб. 1024]. Глагол «навывать» несовершенного вида, тогда как глагол «уметь» — совершенного. И тогда очевидно, что навыкание — это незавершённое изменение в человеке, а умение — завершённое, что в культурно-исторической психологии вполне соответствует трактовке умения как вполне обрётённого новообразования человека. Дополнительным доказательством того, что «навыкание» есть скорее процесс, чем результат, есть чередование гласных в однокоренных словах «учить» и «выкнуть» [10, с. 179]: *уч-ук-вук-вык*. Научение и навыкание — слова однокоренные.

Сегодня же процессы «живого великорусского языка» превратили «навык» в высшую степень «умения», а глагол «навывать» вышел из повседневного (тем более научного) употребления. Современный смысл понятий «умение» и «навык» изменился с точностью до наоборот. Сегодня навык — это «умение, созданное упражнениями, привычкой» [6, с. 385] (С. И. Ожегов), «уменье, созданное привычкой» [9, стб. 495] (Д. Н. Ушаков). В современном понимании умение — это усвоенный человеком способ деятельности, а навык — доведённый до автоматизма. Хотя при этом мы привычно пишем и говорим, что «в результате обучения ученик должен уметь», а не должен «навыкнуть».

Обратим внимание на то, что оба (и старое, и новое) толкования слов «умение» и «навык» ни в коем случае не ставят их в один ряд. Оба толкования предполагают некую

разноуровневость (даже градацию) смыслов: либо умение — это высшая степень навыкания, либо навык — это умение, доведённое до автоматизма. Но уж точно слова нерядоположные. Таким образом, «живость» нашего языка, с одной стороны, внесла путаницу не только в аббревиатуру «ЗУН», но и во всю педагогическую науку, но, с другой стороны, семантический и этимологический анализ понятий «умение» и «навык» подтверждает предположение о нерядоположности этих терминов. А это уже, пусть и небольшая, но помощь дидактике. Кто ясно мыслит, тот ясно и поступает.

Таким образом, мы можем сказать, что *умение* как завершённое освоение некоего способа деятельности человека *складывается из отдельных навыков* как промежуточных автоматизированных компонентов этой деятельности. Например, *умение* слесарить складывается из отдельных *навыков*: токарного, фрезерного, сверлильного, шлифовального и т. д.

Навыки и умения — это разные уровни освоения способов деятельности.

Аналогично этому можно утверждать, что так же, как умения складываются из навыков, так и знания складываются из первоначальных представлений. В первом приближении знания можно считать усвоенными сведениями, если, конечно, под усвоением понимать глубокий процесс, включающий в себя: понимание, осмысление, систематизацию и возможность применения. Знания — это усвоенные, понятые, осмысленные и систематизированные сведения, которые человек может применить на практике. Но этой глубине усвоения всегда предшествует этап обретения представлений.

**Представления** — это уровень *восприятия*. Ученик видит, слышит, осязает объект или явление и формирует его чувственный образ. Этот образ может быть неполным, фрагментарным, субъективным. **Знания** — это более высокие уровни: *понимание, применение, обобщение, систематизация*. Чтобы знание состоялось, необходимо понять сущность явления, его связи с другими явлениями. Обретение представлений — это промежуточный этап на пути к усвоению знания.

Сведём перечисленное в таблицу 1.

Таблица 1

	Сфера познания	Сфера деятельности
Внутренние (интериорные)	Знания (З)	Умения (У)
Промежуточные	Представления (П)	Навыки (Н)
Внешние (экстериорные)	Сведения	Способы деятельности

Знания отличаются от сведений тем, что сведения — это то, что в книгах, в интернете, etc., знания — это то, что в голове. Знания — они всегда «мои», а сведения — чужьи и «всеобщие», как говорят дети. Путь обучения в сфере познания — от существующих сведений через обретенные представления к усвоенным знаниям.

Также и в сфере деятельности. Человечество придумало и накопило всякие способы этой деятельности, пришедший в этот мир их осваивает: вначале осваивает отдельные навыки, из которых складываются целостные умения.

И тогда становится очевидной нерядоположенность триады «знания — умения — навыки» (ЗУН), ибо на самом деле она превращается в тетраду «знания — представления + умения — навыки» (ЗП+УН). Аббревиатура ЗПУН, конечно, неблагозвучна, но более полна и системна.

### Чем отличаются знаниевые предметы от умениевых?

У детей, посещающих школу искусств по классу фортепиано, в учебном плане стоят два основных учебных предмета: сольфеджио и специальность (фортепиано). И по окончании музыкальной школы они должны будут **знать** сольфеджио и **уметь** играть на фортепиано. Таким образом, совершенно очевидно, что сольфеджио — предмет **знаниевый**, а фортепиано — предмет **умениевый**. После водительских курсов обладатель новенького водительского удостоверения должен **знать** правила дорожного движения и **уметь** управлять автомобилем. После окончания хореографического училища его выпускник должен **знать** теорию и историю танца и **уметь** танцевать. Так вот между **знать** (усвоение знаний) и **уметь** (освоение умений) имеется ряд принципиальных различий.

**Первое различие** состоит в том, что эти два процесса по-разному происходят во време-

ни. Речь идёт о длительности и повторяемости как временных характеристиках. Подготовиться к экзамену по сольфеджио можно за три вечера, сосредоточившись (сконцентрировавшись) на много часов на предмете, обложившись учебниками и конспектами. Подготовиться к академическому концерту и выучить три произведения (полифонию, крупную форму и пьесу) за три вечера невозможно. Нужно длительно, ежедневно (хотя бы по 15 минут) упражняться в умении играть на инструменте.

Аналогично верно то, что историю и теорию танца (так же, как и правила дорожного движения) можно выучить в результате многочасового мозгового штурма, а вот овладеть танцевальными па, а тем более соединять их в связную цепь движений танца (так же, как и водить автомобиль) необходимо путём *регулярных* (пусть и коротких) *повторяющихся* тренировок и репетиций.

Таким образом, **знания** целесообразно и, видимо, природосообразно **усваивать концентрированно** во времени, а **умения** **осваивать** регулярно и **распределённо** во времени. Это первое принципиальное различие между знаниями и умениями как компонентами содержания образования.

**Второе различие** состоит в принципиальной неодинаковости процессов **усвоения** знаний и **освоения** умений, поскольку в них задействованы разные *психические функции*.

В процессе **усвоения знаний** участвуют *восприятие, мышление и память*. Причём для качественного усвоения зачастую достаточно **однократного** виденья-восхищения-осмысления-запоминания. Если знание было представлено целостно, системно, концентрированно, эмоционально, да ещё и с включением всех каналов восприятия (зрительного, слухового, тактильного, моторного), то никакого *повторения может и не понадобиться*. Мало того, для представления знаний

обучаемому не всегда нужен учащий. *Знание может существовать и быть представлено без человека* — в увлекательном учебнике, в захватывающей обучающей программе, на ярком учебном плакате или карте. Так, для **усвоения знаний** необходимо *увидеть (или услышать), восхититься, осмыслить и запомнить*.

Совсем иная картина предстаёт перед исследователем процесса **освоения умения**. Во-первых, умение не может быть без человека, умение есть качество человека, его «способность, опытность» [3, стб. 1024]. Сколько бы мы не показывали ученикам полотна гениальных мастеров живописи как результаты их выдающихся умений, научить умению держать кисть мы не сможем, не показав это на *живом* примере. Способ деятельности надо *перенять* у другого человека, а затем путём упражнений (тренировок, репетиций) *наработать* и довести его до состояния навыка. Причём доводка умения до навыка происходит путём **многократного** повторения (тренинга) одного и того же упражнения, ибо упражнение — «это занятие для навыка, натренинга» [3, стб. 1047]. Необходимо «навыкать, получать навык к чему-либо, набивать руку, наостриться, навыреть» [2, стб. 1015], а навыкать приходится долго и регулярно. А потом из отдельных навыков складывается целостное умение.

Таким образом, **усвоение знания** может происходить путём **однократного** видения-восхищения-осмысления-запоминания, а **освоение умения через наработку навыков** происходит путём **многократного** повторения упражнений.

**Третье** принципиальное **различие** состоит в том, что **целостное знание** усваивается **от общего к частному**, а **целостное умение** усваивается **от частного к общему**.

Совершенно очевидно, что для успешного усвоения знаний по химии или по физической географии необходимо начинать с таблицы Менделеева или физической карты мира, которые до конца изучения курса должны висеть в кабинете (или над кроватью ученика). Тогда во время всего курса будет ясно, где та или иная мелочь находится в системе целостного знания. Было бы нелепо использовать таблицу Менделеева или географические карты только в конце изучения курса

для обобщения знаний. Жаль только, что у других предметников (кроме химиков и географов) чаще всего нет крупномодульной системной наглядности, такой как таблица Менделеева.

Совсем иная картина наблюдается при освоении целостного сложного умения. Такого, например, как умение играть на музыкальном инструменте или умение быть живописцем. Для этого ученик школы искусств многие годы осваивает отдельные частные фрагментарные навыки владения каждым пальцем каждой руки отдельно. Для этого он часами ежедневно много месяцев подряд гоняет гаммы, арпеджио и этюды Черни. Навыки владения художественными кистями разных размеров отрабатываются также путём длительных и регулярных тренировок. И здесь зачастую гарантией успеха становится не талант и сообразительность, а терпение и усидчивость.

Справедливости ради, необходимо заметить, что целостное умение нельзя освоить, не давая возможности ученику пробовать умело совершать целостное действие. Нельзя много лет отрабатывать только гаммы, арпеджио и этюды, не давая играть целостные завершённые (пусть и несложные) произведения. Нельзя годами отрабатывать хореографические па, не объединяя их в целостный танец. Необходимо помнить, что умение есть лишь средство, тогда как знание может быть целью.

Мало того, есть элементарные целостные умения, которые и вовсе не следует расчленять на частные составляющие (хотя это не значит, что эти составляющие нельзя совершенствовать по отдельности) при освоении этого умения. Умение ездить на велосипеде освоить легче, чем мысленно расчленить это действие на элементы в их последовательности. Кстати, умение читать значительно легче освоить целиком, плавно перенимая его у взрослого, не анализируя и не расчленяя на составляющие. Это блестяще продемонстрировал в своей технологии А. М. Кушнир.

Подведём промежуточный итог. Учебное содержание состоит из знаний и умений (навыков), обретение которых человеком происходит различными путями в различной временной последовательности и периодичности (таблица 2).

Таблица 2

		Компоненты учебного процесса	
		знания	умения
Учебные средства	Как обретаются?	Усваиваются (понять и запомнить)	Осваиваются (перенять и наработать)
		Целостно (от общего к частному)	Фрагментарно (от частного к общему)
	Природосообразная технология	Концентрированное (во времени) обучение	Распределённое (во времени) обучение

### Как целесообразно построить учебный процесс для знаниевых и умениевых предметов?

Многие годы я успешно и с огромным удовольствием преподавал школьную астрономию. Все, кому приходилось это делать, хорошо знают, что учебник астрономии — это тоненькая книжечка (сразу вспоминаю старый учебник академика Б. А. Воронцова-Вельяминова) для изучения на 34 урока (по количеству недель в учебном году), которые рассредоточены, растащены на весь учебный год. Да ещё и поставлены эти занятия (спасибо заучу) весь год по пятницам пятым уроком. Пока дойдёшь до десятого параграфа, сто раз забудешь, что было в первом.

А теперь представьте себе такую ситуацию. Вы берёте своих одиннадцатиклассников (можно и помладше), грузите их в школьный автобус и везёте на три дня в ближайшую обсерваторию. Там ночуете в палатке (или на чердаке университетской обсерватории), общаясь с *живыми* астрофизиками, глядя на *живое* звёздное небо через *живой* телескоп. И всё это происходит в сентябрь-октябре. За три дня вы исчерпываете отведённые вам 34 часа, возвращаетесь домой и больше никогда не проигрываете олимпиады по астрономии. Это вовсе не фантастическая ситуация. Это обычная модель технологии концентрированного обучения, которая называется «выездная школа». Между прочим, вы такой организацией процесса не нарушили ни одного государством установленного документа: стандарт вы выполнили с лихвой, учебный план соблюли, СанПиН не нарушали, ибо между занятиями астрономией у вас были динамические паузы или занятия музыкой с гитарой у костра.

А теперь от эмоций вернёмся к теории. Совершенно очевидно, что астрономия — это учебный предмет, в котором преобладают знания, а не умения. *Природосообразно, если преподаваться она будет целостно, системно, концентрированно во времени, от общего к частному при многообразии форм учебных занятий.* А за три дня выездной школы вы используете такое их многообразие, что в школе вам этого и не снилось.

Если сравнивать разные этапы обучения в школе, то понятно, что на этапе начальной школы в расписании преобладают **умениевые** предметы (уметь писать, уметь читать, уметь считать, уметь, уметь, уметь...), поэтому чередующееся *разнопредметное в течение дня* расписание 2-го или 3-го класса ни у кого не вызывает вопросов. *Умениевые* предметы природосообразно преподавать *распределённо во времени.* А вот в 11-м классе, где точно преобладают *знаниевые* предметы, «калейдоскопическая» [1, с. 111] (фраза П. П. Блонского) *многопредметность* совершенно бесполезна. Представьте себе один день жизни одиннадцатиклассника: у него семь разнопредметных знаниевых уроков и домашнее задание ещё по четырём предметам, которых не было сегодня, но будут завтра. За день он вынужден заниматься одиннадцатью-двенадцатью разносодержательными, не связанными между собой видами учебной деятельности. Это же прямая дорога к психиатру. Это всё равно, что целый день смотреть по одной серии из разных сериалов. Всё смешается не только в доме Облонского... Кстати, видимо, это и есть главный фактор разрушения здоровья старшеклассников. Через каждые 40–45 минут у них меняется содержание деятельности, а через каждые 10 минут — форма работы. А потом мы жалуемся на то, что у наших школьников клиповое сознание, и они не спо-

собны сосредоточиться более чем на пять минут. Более ста лет назад В. В. Розанов в книге «Сумерки просвещения» требовал, «чтобы входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею» [8, с. 96]. Видимо, сегодня эти сумерки сгустились ещё больше.

## Заключение

Природосообразно, если знаниевые предметы преподаются концентрированно во времени (модель одно- или двухпредметного «погружения»), а умениевые предметы — распределённо между знаниевыми. Тогда учебный план следует составлять, разделив предметы на концентрированные знаниевые и распределённые умениевые. Но, увы, этим не руководствуются ни звучи, ни создатели школьных СанПиНов. □

## Список использованных источников:

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский; под ред. А. В. Петровского. — Москва: Педагогика, 1979. — 304 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2 / В. И. Даль. — 3-е изд. — СПб; М.: Т-во М. О. Вольф, 1905. — 2030 стб.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4 / В. И. Даль. — 3-е изд. — СПб; М.: Т-во М. О. Вольф, 1909. — 1620 стб.
4. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов; под ред. Б. П. Есипова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 518 с.
5. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Советская педагогика. — 1965. — № 3. — С. 45–61.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: ГИС, 1949. — 968 с.
7. Остапенко А. А. Обучающий «рассол». Многообразие контекстных методов обучения / А. А. Остапенко // Школьные технологии. — 2025. — № 4. — С. 3–7.
8. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. — М.: Педагогика, 1990. — 624 с.
9. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 2. — М.: Советская энциклопедия; ОГИЗ, 1938. — 1040 стб.
10. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский фонд. Вып. 18 / под ред. О. Н. Трубачёва. — М.: Наука, 1993. — 255 с.

## References

1. Blonskii, P. P. *Izbrannnye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniia: v 2 t. T. 1* / P. P. Blonskii; pod red. A. V. Petrovskogo. — Moskva: Pedagogika, 1979. — 304 s.
2. Dal', V. I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka: v 4 t. T. 2* / V. I. Dal'. — 3-e izd. — Sankt-Peterburg; Moskva: t-vo M. O. Vol'f, 1905. — 2030 stb.
3. Dal', V. I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka: v 4 t. T. 4* / V. I. Dal'. — 3-e izd. — Sankt-Peterburg; Moskva: t-vo M. O. Vol'f, 1909. — 1620 stb.
4. Danilov, M. A. *Didaktika* / M. A. Danilov; pod red. B. P. Esipova. — Moskva: Izd-vo APN RSFSR, 1957. — 518 s.
5. Lerner, I. Ia. *O metodakh obucheniia* / I. Ia. Lerner, M. N. Skatkin // *Sovetskaia pedagogika*. — 1965. — № 3. — S. 45–61.
6. Ozhegov, S. I. *Slovar' russkogo iazyka* / S. I. Ozhegov. — Moskva: GIS, 1949. — 968 s.
7. Ostapenko, A. A. *Obuchaiushchii „rassol“*. *Mnogobrazie kontekstnykh metodov obucheniia* / A. A. Ostapenko // *Shkol'nye tekhnologii*. — 2025. — № 4. — S. 3–7.
8. Rozanov, V. V. *Sumerki prosveshcheniia* / V. V. Rozanov. — Moskva: Pedagogika, 1990. — 624 s.
9. *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. T. 2*. — Moskva: Sovetskaia entsiklopediia; OGIz, 1938. — 1040 stb.
10. *Etimologicheskii slovar' slavianskikh iazykov. Praslavianskii fond. Vyp. 18* / pod red. O. N. Trubacheva. — Moskva: Nauka, 1993. — 255 s.