

УДК 378.126

## ПРОБЛЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ И ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Гусев Дмитрий Алексеевич<sup>1,2,4</sup>,  
д-р филос. наук, профессор,  
e-mail: gusev.d@bk.ru,

Минайченкова Екатерина Игоревна<sup>2</sup>,  
канд. пед. наук,  
e-mail: eminauchenkova@miiv.ru,

Суслов Алексей Викторович<sup>2,3</sup>,  
канд. филос. наук, доцент,  
e-mail: suslov.aleksei@mail.ru,

<sup>1</sup>Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия

<sup>2</sup>Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва, Россия

<sup>3</sup>Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия

<sup>4</sup>Институт права и национальной безопасности Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Россия

Объектом исследования является многоплановая проблема познавательного интереса студентов – в качестве основного вопроса результативности и даже осмысленности образовательных усилий и взаимодействий. Предметом исследования является построение качественного образовательного контента в условиях цифровизации образования, которая, так или иначе, в большей или меньшей степени, в более или менее явном виде, предполагает уменьшение объема непосредственного контакта преподавателя с аудиторией или проведение учебных занятий в режиме онлайн. В ситуации цифровизации данная проблема становится более острой и актуальной и может быть объектом всестороннего психологического, педагогического, дидактического и методического осмысления. Целью работы является поиск путей, способов и дидактических приемов построения эффективного образовательного контента. Методами исследования являются эмпирическое обобщение, дедуктивно и индуктивно организованные выводы, педагогическое наблюдение, мысленный эксперимент, сравнительный анализ, абстрагирование и идеализация. Результатом работы и одним из ее выводов является положение, согласно которому даже в ситуации классического образовательного взаимодействия во все времена стоит важный вопрос построения и организации учебного материала, предлагаемого обучающимся, который, по замыслу и определению, должен быть ясным, «прозрачным», точным, жизненно или практически ориентированным, а по возможности – интересным и увлекательным, – причем вне зависимости от конкретной изучаемой дисциплины, направления и профиля подготовки, что позволяет намного повысить эффективность преподавательской деятельности, а также уровень мотивации и познавательного интереса обучающихся. Областью применения результатов исследования являются образовательные многоплановые взаимодействия в высшей школе.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, построение учебного материала, дидактика, образовательные взаимодействия, мотивация, познавательный интерес, педагогическое мастерство

## THE PROBLEM OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS AND THE CONSTRUCTION OF LEARNING MATERIAL IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Gusev D.A.<sup>1,2,4</sup>,  
doctor of philosophy, professor,  
e-mail: gusev.d@bk.ru,

**Minaychenkova E.I.<sup>2</sup>,**

*candidate of pedagogical sciences,  
e-mail: eminaychenkova@muiv.ru,*

**Suslov A.V.<sup>2,3</sup>,**

*candidate of philosophy sciences, associate professor,  
e-mail: suslov.aleksei@mail.ru,*

<sup>1</sup>*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

<sup>2</sup>*Moscow Witte University, Moscow, Russia*

<sup>3</sup>*Russian State Social University Moscow, Russia; Moscow Witte University, Moscow, Russia*

<sup>4</sup>*Institute of law and National Security of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*

*The object of the study is the multifaceted problem of students' cognitive interest as the main issue of effectiveness and even meaningfulness of educational efforts and interactions. The subject of the research is the construction of high-quality educational content in the context of the digitalization of education, which one way or another, to a greater or lesser extent, more or less explicitly, involves a decrease in the amount of direct contact between the teacher and the audience, or conducting studies online. In the situation of digitalization, this problem becomes more acute and relevant and can be the object of a comprehensive psychological, pedagogical, didactic and methodological understanding. The aim of the work is to find ways, methods and didactic techniques for building effective educational content. Research methods are empirical generalization, deductively and inductively organized conclusions, pedagogical observation, thought experiment, comparative analysis, abstraction and idealization. The result of the work and one of its conclusions is the position according to which, even in the situation of classical educational interaction, at all times there is an important issue of building and organizing educational material offered to students, which, by design and definition, should be clear, "transparent", accurate, life-oriented, or practically oriented, and, if possible, interesting and exciting, regardless of the specific discipline being studied, direction and profile of training; which allows to increase the effectiveness of teaching activities significantly, as well as the level of motivation and cognitive interest of students. The application area of the research results is educational multifaceted interactions in higher education.*

**Keywords:** digitalization of education, construction of educational material, didactics, educational interactions, motivation, cognitive interest, pedagogical skills

DOI 10.21777/2500-2112-2022-2-27-35

## Введение

И для кого не секрет, что один из главных вопросов, которым, как правило, задаются студенты всех высших учебных заведений, факультетов, курсов, направлений и профилей подготовки во время экзаменационной сессии – это не вопрос о том, как *реально* хорошо подготовиться к тому или иному экзамену, усвоить необходимый материал, повысить свой общий культурный и интеллектуальный уровень и т.п., а, как ни странно, наоборот, – как, почти не готовясь, все же сдать экзамен на положительную оценку (или просто – сдать его, чтобы не появлялось академической задолженности), или – как минимумом учебных усилий и усердия получить максимум формально-образовательного результата в виде «положительно» сданной или закрытой сессии [1]. Возможно даже утверждать, хотя это и может показаться читателю некоторым преувеличением, что своеобразным, в данном случае, идеалом для среднестатистического студента является такая ситуация, когда он не готовился к экзамену и фактически ничего не знает, но при этом различными манипулятивными способами получает высший балл. Предвидя возможное возражение читателя, обратим внимание на то, что для студентов крайне привлекательным является так называемый «автомат», который представляет собой не что иное, как ту ситуацию, когда ни готовиться к экзамену, ни сдавать его *не надо*.

Вышеописанная ситуация всем хорошо знакома, привычна, понятна и не вызывает никаких вопросов или недоумения, или удивления, а должна бы вызывать. Почему? Представим себе, что наш

студент пошел на концерт или в театр, или на футбольный матч. После посещения данного мероприятия сможет ли он ответить товарищу, например, на вопрос о том, что было на концерте, или какой был спектакль в театре, или что происходило на матче (какой был счет, кто, когда, сколько голов забил и т.д.)? Конечно же, сможет, причем, он расскажет об этом с радостью и удовольствием. Возможно ли такое, что вместо этого рассказа он ответит товарищу, что ничего сказать не может, т.к. он весь концерт, спектакль, матч и т.п. проспал на скамейке или в течение всего мероприятия играл в телефон, или разговаривал с другом, с которым он пришел туда. Такое, вне всякого сомнения, невозможно. Почему же тогда возможно, что он посещал в университете лекции и семинары в течение всего семестра и, в принципе, не может ответить на вопрос – *что это было и о чем*. Здесь возразят, что на концерт он пришел *добровольно*. А в университет поступил разве не *добровольно*? В настоящее время на уровне законодательства существует всеобщее среднее образование, но никак – не высшее. Далее можно возразить, что на концерт он пришел с целью развлечения, а учеба продиктована необходимостью получения диплома о высшем образовании. Однако, если речь идет о получении диплома, тогда зачем учиться на очной форме обучения, или – зачем вообще учиться, когда есть способы получения документа помимо учебы как таковой? Скажут, что он все-таки пришел в университет что-то узнать. Почему тогда ничего не узнал и даже не захотел узнать? Наконец, можно возразить, что авторы смешивают совершенно различные жанры; посещение концерта и лекции – это совершенно разные мероприятия. Но ведь и в первом, и во втором случае он *добровольно* присутствовал, смотрел и слушал; тем не менее, после концерта в его памяти что-то осталось, после лекции – не осталось ничего. В итоге, скорее всего, все сойдется в том, что на концерте ему *интересно*, а на лекции или семинаре – *не интересно*. Вот в этом и будет заключаться проблема образовательных взаимодействий, которая не устаревает, несмотря на смену эпох; она стояла перед студентами и преподавателями как во времена до цифровизации, так и тогда, когда последняя прочно заняла свои позиции во всех областях жизни, в том числе – образовательной области [2].

#### Пути построения качественного образовательного контента и повышения познавательного интереса учащихся

Скорее всего, никто не будет спорить с тем, что студентам именно *не интересно*, как правило, все то, что предлагается им на лекциях и семинарах в высшем учебном заведении, независимо от университета, факультета, направления, профиля подготовки и изучаемой дисциплины. В противном случае экзамен не являлся бы неким «огородным пугалом» для них и не появился бы крылатый афоризм на все времена из знаменитой комедии Л. Гайдая о приключениях Шурика, воспринимающийся не иначе, как в виде иронии: «Для меня экзамен всегда праздник, профессор!». Если бы было иначе, т.е. учиться было бы интересно, тогда накануне экзамена одним из главных вопросов студентов младших курсов, адресованным студентам старших курсов, уже сдававшим этот экзамен, не был бы вопрос: «Можно ли будет у него (или у нее) *списать*?». В контексте настоящего разговора понятно, что *он* или *она* – это тот преподаватель, который будет принимать экзамен [3]. Обратим внимание на то, что сами студенты нисколько не отрицают такую ситуацию и данный вопрос. Авторы неоднократно спрашивали обучающихся про основной студенческий вопрос накануне экзамена, и они подтверждали, что этим вопросом является вопрос о том, насколько строго принимает преподаватель экзамен, насколько внимательно он следит за готовящимися в аудитории студентами, и, конечно же, – *можно ли будет списать*.

Представляется, что одной из задач вузовских преподавателей является попытка донести до студентов одну простую мысль о том, что вопрос «можно ли будет списать» равносильен вопросу «можно ли будет пойти на спектакль, концерт, футбольный матч и т.д. и все мероприятие не смотреть, а *проспать*», или «можно ли будет пойти в ресторан, заказать еду, оплатить ее и *ничего не есть*, а уйти домой» и т.п. Такого рода аналогии, вполне понятные и даже очевидные для нас, обучающихся, совершенно не очевидны для обучаемых, которые, конечно же, возразят нам, что прийти в театр на спектакль или концерт и *проспать* его, – совсем не то же самое, что прийти на экзамен не подготовившись и *списать*, т.к. *проспать* представление было бы обидно и бессмысленно, а вот *списать* на экзамене – это и похвально, и эффективно. Задача преподавателя, в данном случае, причем не столько образовательная,

сколько воспитательная, – показать такому студенту его фундаментальное экзистенциальное заблуждение: положительная оценка (оценки) на экзаменах за пройденные дисциплины и курсы при отсутствии действительных знаний и умений по этим дисциплинам и курсам, – подобно тому, например, что некто совершенно не умеет плавать, но имеет справку о том, что умеет; или – некто не знает иностранный язык, но у него есть диплом о том, что он его знает; или кто-то совершенно ничего не знает и не понимает в электротехнике, но имеет документ о том, что он профессиональный электрик. Каким образом, спрашивается, первый из них будет переплывать реку, второй – работать переводчиком, а третий – обслуживать и ремонтировать сложное электрооборудование?

Итак, не подготовиться к экзамену, не выучить материал, не разобраться в нем, не повысить свой общий интеллектуальный уровень, а – именно и только – *списать*! Списать, подсмотреть, зачитать, подсказать, изловчиться, извернуться, а также получить автомат, заработать нужное количество баллов за семестр, сделать какие-то работы, сдать рефераты, решить тесты и т.д. и т.п., иначе – *проскочить* любыми способами, но – только не учить реально какую-нибудь науку! Не странно ли и не удивительно ли, что задача студента – какими только возможно средствами обмануть преподавателя, «облапошить» его, одурачить, но только не готовиться реально к контрольным мероприятиям, не получать действительные знания, умения и навыки, не обогащать свой внутренний мир, не подниматься на более высокую ступень общего развития, не расширять собственный кругозор [4]?!

В действительности все вышеописанное – и странно, и удивительно, но, в то же время, это совсем не удивляет нас, и мы воспринимаем данную ситуацию как нечто само собой разумеющееся – *так и должно быть*. Однако в чем же здесь дело? Неужели только в нерадивости, лености, «бестолковости» студентов? Причем почти всех студентов и фактически во все времена. Не случайно же и в настоящее время, как и полвека назад, существует знаменитая шутка о том, что сокращенная запись «отл» в студенческой зачетке – это вовсе не «отлично», а аббревиатура, которая означает – «обманул товарища лектора»; запись «хор» – это никак не «хорошо», а – «хотел обмануть, разоблачили»; а «уд» – это не «удовлетворительно», а – «удалось договориться», в то время как «неуд» – «не удалось договориться».

По всей видимости, в данном случае следует говорить о том, что имеет место ситуация, вполне описываемая логическим законом тождества, который может быть передан, например, пословицей «как аукнется, так и откликнется»: студенты пытаются и стараются *обмануть* преподавателя на экзамене именно потому, что сначала, во время семестровых занятий, он *обманывает* их. Как это понимать?

Образовательные взаимодействия, по замыслу и определению, предполагают, что некто (преподаватель) знает и умеет нечто, и к нему приходит кто-то (обучающиеся), которые пока этого не знают и не умеют; и во время их встречи первый именно делится тем, что у него есть, со вторыми, в результате чего последние чему-то научаются, что-то постигают и приобретают, становятся знающими и умеющими [5]. Однако именно этого, того, что должно было бы быть, и не происходит. Преподаватель рассказывает что-то будто бы самому себе, существует как бы сам по себе, студенты же, по жанру происходящего, просто присутствуют в аудитории, достаточно плохо понимая, что происходит, а вернее, понимая, что происходит следующее, – они почему-то должны здесь некоторое время сидеть спокойно и молча, пока он (или она) что-то самому себе (самой себе) говорит. Происходящее может быть передано следующей аналогией – некие пассажиры мирно едут в электричке, занимаясь каждый неким своим делом, а между сиденьями по вагону ходит какой-то странный человек, что-то произносящий, говорящий, бубнящий, который вроде бы обращается к пассажирам, желая нечто сказать им, хотя при этом не вполне понятно – к ним или не к ним он обращается; они же снисходительно молчат и стараются не обращать на него внимания – пусть себе ходит и говорит, он нам особенно не мешает ехать по своим делам в электричке.

Читатель скажет, что здесь имеет место гипербола, и это действительно так, но суть описываемого от этого не меняется. Студентам глубоко *неинтересно* все происходящее, т.е. преподаватель взялся им что-то рассказать, чем-то поделиться, чему-то научить и... не смог этого сделать. Здесь уместно поставить вопрос о его профессиональной пригодности. Хотя возможно возразить, что требовать от преподавателя, чтобы студентам было *интересно* – неправильно и неправомерно, что изучение наук – это не посещение концертов, что «корень учения горек» [6]. Можно встать на такую позицию, но тогда образовательный процесс и превратится в ту самую «электричку».

Если же мы все-таки не хотим «*ехать в такой электричке*», то должны в корне пересмотреть и поменять саму парадигму нашей профессиональной деятельности и исходить из того, что главное – именно достижение нами познавательного интереса обучающихся, повышение уровня их учебной мотивации, что и позволит сделать образовательные взаимодействия действительно плодотворными, результативными, эффективными или, как минимум, не напрасными. Однако достичь всего перечисленного возможно только при условии, что предлагаемый нами материал будет для обучающихся именно *интересным* [7]. А когда он будет интересным? Только тогда, когда он будет, как минимум, понятным; ведь одним из общих мест или топосов педагогики, психологии, дидактики и методики является простое, но вполне достоверное утверждение о том, что *каждый слышит только то, что он понимает*. Непонятное почти автоматически становится невоспринимаемым, не говоря уже о том, что неинтересным [8].

Одна из главных задач преподавательской деятельности заключается в том, чтобы сделать учебный материал простым и ясным, «прозрачным» и точным, напрямую относящимся к жизни и практическим нуждам обучающихся, которые должны отчетливо увидеть – где, когда и как они смогут использовать полученные знания и сформированные умения и навыки; иначе говоря, главное для преподавателя – уметь вразумительно, доходчиво, убедительно, непременно и неотвратимо, бесспорным образом ответить на очень простой и одновременно очень сложный, но вполне закономерный вопрос учащихся: «*Зачем нам это все нужно?*» [9].

Следующее утверждение авторов, возможно, покажется, на первый взгляд, провокативным, но, как то ни удивительно, а также, – и к сожалению, – оно не лишено оснований. Если преподаваемый студентам материал будет теоретически-схоластическим, сумбурным и невнятным, плохо организованным и бесструктурным, непоследовательным и не когерентным, а также отвлеченным и оторванным от жизни, тогда на вопрос: *зачем это нужно?* – ответить вразумительно почти не представляется возможным, т.к., если преподаватель честно задастся им (в представленной выше ситуации специфики предлагаемого студентам учебного материала), сам для себя, ему придется признаться себе в том, что *им это совсем не нужно и не важно*, что они это нигде не смогут применить и использовать, что к их жизни это имеет настолько отдаленное отношение, что фактически не имеет никакого отношения; а, стало быть, все учебные встречи, занятия, усилия, образовательные взаимодействия являются пустыми и бессмысленными, тратой времени и сил как обучающихся, так и преподающих. Еще раз подчеркнем – в случае именно тех характеристик образовательного контента, которые были указаны выше. Понятно, что при стройности и последовательности, ясности и даже яркости, практической ориентированности и жизненности или, если можно так сформулировать, экзистенциальности изучаемого образовательного материала, все предстанет в совершенно ином виде: предлагаемое студентам образовательное содержание будет для них и важным, и нужным, и полезным.

Можно, конечно же, считать данную проблему несуществующей, исходя из того, что студентам положено изучить и освоить некий материал по учебному плану, образовательному стандарту и т.д. и т.п., но это будет всего лишь преподавательским самообманом – более или менее сознательным. Возможно также, что преподаватель будет рассуждать примерно следующим образом – я это изучал, будучи студентом, и мне это преподаватели рассказывали так и вот эдак, поэтому я буду делать то же самое – преподавать так, как это преподавали мне. В данном случае имеет место своего рода «*цепная реакция схоластики*» [10].

Слово «схоластика» имеет два различных значения: первое – средневековая философия, второе – сложные, скучные, оторванные от жизни, запутанные и, по сути, пустые рассуждения, идеи, тезисы, утверждения и т.д. Например, выпускник школы поступает на направление подготовки «психология» или «педагогика». Сами по себе даже названия этих наук или видов деятельности звучат завораживающе. Молодой человек, исполненный лучших ожиданий и светлых надежд, приступает к изучению психологии и педагогики, и – что же? Вместо действительной *психологии* – науки о душе и *педагогики* – теории и искусства обучения и воспитания он, к своему удивлению, недоумению, разочарованию погружается в схоластический лес ничего не дающих определений, классификаций, сопоставлений, подразделений и т.п., ему всерьез пытаются объяснить, чем *метод* отличается от *способа*, *способ* – от *приема*, а *прием* – от *метода*. В результате бедный просто тонет в этих бесконечных *методах*, *способах*, *приемах*, *функциях*, *свойствах*, *признаках*, *характеристиках* и т.д. и теряет всякую надежду на что-то действи-

тельно важное и нужное, полезное и применимое, глубоко разочаровывается в том направлении обучения, которое он выбрал, теряет остатки всякой мотивации, не говоря уже о познавательном интересе и, в результате, «едет в той самой электричке», о которой говорилось выше.

Задача преподавателя, если он хочет достичь в своей профессиональной деятельности каких-либо действительных результатов, заключается в том, чтобы на себе прервать эту «цепную реакцию схоластики» и сделать учебный материал доходчивым и вразумительным, простым и ясным, а, по возможности, еще и интересным, а значит – нужным, важным, полезным, запоминающимся [11–13].

Вышеуказанная задача является актуальной всегда, но в условиях цифровизации образования она стоит более остро и насущно, т.к. цифровые образовательные технологии и взаимодействия предполагают, помимо прочего, уменьшение объема непосредственных или очных встреч и занятий преподавателей и студентов, перевод значительной их части в дистанционный формат и режим. При этом получается, что обучающиеся зачастую взаимодействуют, в большей степени, не с самим преподавателем, а с тем учебным контентом, который он для них (причем для них – *de jure*, а *de facto*, как это часто бывает, – для самого себя) подготовил. Понятно поэтому, что в условиях цифровизации возрастает как педагогическое внимание, так и дидактические требования к созданию, построению, формированию учебного материала или контента. Как рассказать обучающимся нечто можно понятно или непонятно, интересно или неинтересно, скучно или нескучно, так и написать, изложить, представить, показать и т.п. в электронных текстах лекций, презентациях, учебных пособиях определенный учебный материал можно доходчиво и вразумительно или сумбурно и непонятно, логично и последовательно или как попало, накопировав из различных учебников массу фрагментов и превратив все это в совершенно «несъедобную» образовательную кашу, которую, без особенных угрызений совести, можно предлагать студентам для обучения [14].

В данном случае возникает ключевой вопрос – как создать именно качественный контент, как сделать так, чтобы составленный преподавателем материал был и логичным, и понятным, и несложным для усвоения, а также жизненным и интересным? Самый общий методологический ответ на этот вопрос будет заключаться в том, что преподавателю надо, как минимум, посмотреть на этот материал глазами студентов, поставить себя на их место, наконец – вспомнить о том времени, когда он сам был студентом и даже школьником, а, возможно, как ни удивительно это прозвучит, и в еще более юном возрасте.

И вот уже я в той Стране,  
Где я увидел свет,  
И, как ни странно, снова мне  
И пять, и десять лет.

(С.В. Михалков)

Если данное утверждение покажется читателю преувеличением, то предлагаем следующий эксперимент, с которым, возможно, многие непроизвольно сталкивались в своей жизни. Зададимся вопросом – до какого примерно класса (из 11 классов школьного обучения) среднестатистический родитель может помочь своему ребенку в освоении школьной программы, взяв соответствующий учебник, прочитав его и объяснив ребенку все то, что там было сказано (причем будем иметь в виду не только математику, информатику и естественно-научные дисциплины, но и гуманитарные предметы, например, обществознание). Ответ, скорее всего, будет таким, что максимум – до 7-го класса, т.к. начиная с 8-го класса в учебниках уже ничего не понятно. Что же получается – взрослый человек, с высшим образованием, изучая какой-нибудь школьный учебник старше 7–8-го класса, ничего там не понимает, а создатели этого учебника неким непостижимым образом надеялись (или не надеялись?) и рассчитывали, что это сможет освоить ребенок – учащийся 8–11-х классов. Если такое можно сказать о школьных учебниках, то что же тогда говорить об учебниках и учебных пособиях для вузов [15]?

Итак, поставить себя на место собственного слушателя и зрителя – вот первоочередная задача преподавателя. После этого надо будет потратить немало сил и времени на то, чтобы *понять и придумать*, как именно тот материал, который преподаватель планирует рассказать студентам или представить в тексте электронной лекции, на слайдах презентации и т.п., сделать ясным, ярким, доходчивым, и даже – самим собой запоминающимся. Иначе говоря, прежде всего, надо выяснить, каким образом предложить учебный материал обучающимся *не так, чтобы они могли его понять, а так, чтобы они*

*не могли его не понять.* Для этого надо много и долго работать как над его содержанием, производя дидактически осмысленную и оправданную «селекцию», так и, – особенно, – над его формой, имея перед собой знаменитые слова поэта о том, что

Поэзия – та же добыча радия.  
В грамм добыча, в год труды.  
Изводишь единого слова ради  
Тысячи тонн словесной руды.  
(В.В. Маяковский)

Мы же можем здесь уверенно утверждать, что не только поэзия – «та же добыча радия», но и преподавательская деятельность по созданию и построению учебного материала, особенно в условиях цифровизации образования, когда дистанционные формы обучения используются наряду и наравне с традиционными или классическими, или даже преобладают над ними. Понятие преподавательской деятельности должно быть тесно связано с понятием педагогического мастерства, причем не первое должно предполагать второе, а, скорее, наоборот, т.к. без второго первое становится фактически бессмысленным. Если же деятельность преподавателя исходит из этого мастерства, на нем базируется и на него ориентирована, тогда она будет разновидностью искусства, или, образно говоря, – той самой поэзией, и именно в этом случае и на этом пути мы можем ожидать от нее действительных результатов и плодов в виде высокого уровня мотивации обучающихся, их познавательного интереса и надежно усвоенных знаний, навыков и умений.

### Заключение

Одним из основных выводов предлагаемой читателю работы является утверждение, согласно которому в преподавательской деятельности одной из главных составляющих является дидактическая и методическая рефлексия создания и построения учебного контента – того материала, который предлагается обучающимся для изучения и освоения, т.к. именно от него во многом зависит уровень мотивации обучающихся и их познавательного интереса, который напрямую связан с результативностью и эффективностью образовательных взаимодействий.

Принципиальным в данном случае является то обстоятельство, что в условиях цифровизации образования, когда дистанционные формы обучения используются и применяются вместе и в равной степени (если не в большей) с традиционными или очными, достаточно актуальным является вопрос о способах создания такого образовательного контента, который позволит учащимся усвоить предлагаемый им материал легко и свободно, вместо того, чтобы пытаться каким-либо образом «миновать» обучение, успешно сдав зачеты и экзамены по изучаемым дисциплинам, по сути, не изучая их.

Однако создание такого рода учебного материала предполагает определенный уровень педагогического мастерства, которое складывается из нескольких принципиальных составляющих, среди которых логическая культура преподавателя, риторическая его культура, а также психологическая и педагогическая. Кроме того, в данном случае невозможно обойтись без определенной способности к эмпатии, предполагающей возможность для преподавателя поставить себя на место обучающихся, посмотреть на себя самого в педагогическом поле и области своей профессиональной деятельности их глазами; а также постараться представить себе особенности студенческого восприятия того материала, который он готовит и представляет, т.к. понятное для него может вполне быть непонятным для обучающихся, важное и нужное, с его точки зрения, вполне может быть неважным, ненужным и неинтересным для них. Наша задача – постараться достичь такого результата или эффекта, когда непонятное (для обучающихся) становится понятным, неясное – ясным, безжизненное и скучное – живым и актуальным, а неинтересное – интересным. Только на этом пути мы можем рассчитывать на какие-то действительные результаты своей преподавательской деятельности.

Список литературы

1. *Потатуров В.А.* Новой России – новое гуманитарное образование // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5 (8). – С. 167–175.
2. *Гусев Д.А., Минайченкова Е.И., Суслов А.В.* «Основной вопрос философии» для современных студентов: мировоззренческий и дидактический аспекты // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – № 2 (35). – С. 79–93.
3. *Потатуров В.А.* Проблема отечественного гуманитарного образования в условиях глобализации // Современное образование. – 2016. – № 2. – С. 12–24.
4. *Фролова А.А.* Шаг вперед, два шага назад: к вопросу об инновациях и традициях в образовательном процессе // Наука и школа. – 2015. – № 4. – С. 126–134.
5. *Алямкина Е.А., Рибокене Е.В., Рыбакова Н.А.* Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2020. – 110 с.
6. *Гатиатуллина Э.Р.* Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 20–44.
7. *Плотников С.В., Швед Н.Г., Рибокене Е.В.* Цифровая трансформация в образовании: электронный учебник нового поколения // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики: материалы Международной научно-методической конференции. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2020. – С. 68–69.
8. *Гусев Д.А., Потатуров В.А.* Аналогия как дидактическое средство // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. – С. 92–103.
9. *Рибокене Е.В., Алямкина Е.А.* Оценка развития дистанционного обучения и рынка бизнес-образования в системе российского образования // Наука и образование: будущее и цели устойчивого развития: материалы XVI Международной научной конференции: в 4 ч. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2020. – С. 386–394.
10. *Гусев Д.А.* Почему школьники и студенты не хотят учиться? Или «Цепная реакция схоластики» // Развитие современного общества: вызовы и возможности: материалы XVII Международной научной конференции: в 4 ч. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2021. – С. 312–323.
11. *Флеров О.В., Рыбакова Н.А., Пустовойтов Ю.Л.* Социально-экономические истоки компетентного подхода в высшей школе // Наука и бизнес: пути развития. – 2015. – № 10. – С. 126–128.
12. *Потатуров В.А.* Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. – 2015. – № 3. – С. 1–40.
13. *Рибокене Е.В., Волошина Л.А.* Теоретические аспекты конкурентоспособности и конкурентных стратегий организаций на рынке услуг дополнительного профессионального образования // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы Международной научно-практической конференции. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2016. – С. 760–764.
14. *Волкова Е.Г.* Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
15. *Гатиатуллина Э.Р.* «Доктор занимательных наук», или о книгах Я.И. Перельмана в контексте проблематики современного образования // Педагогика и просвещение. – 2015. – № 1. – С. 88–94.

References

1. *Potaturov V.A.* Novoj Rossii – novoe gumanitarnoe obrazovanie // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2014. – № 5 (8). – S. 167–175.
2. *Gusev D.A., Minajchenkova E.I., Suslov A.V.* «Osnovnoj vopros filosofii» dlya sovremennyh studentov: mirovozzrencheskij i didakticheskij aspekty // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2021. – № 2 (35). – S. 79–93.
3. *Potaturov V.A.* Problema otechestvennogo gumanitarnogo obrazovaniya v usloviyah globalizacii // Sovremennoe obrazovanie. – 2016. – № 2. – S. 12–24.
4. *Frolova A.A.* Shag vpered, dva shaga nazad: k voprosu ob innovacijah i tradiciyah v obrazovatel'nom processe // Nauka i shkola. – 2015. – № 4. – S. 126–134.

5. *Alyamkina E.A., Ribokene E.V., Rybakova N.A.* Psihologo-pedagogicheskie vyzovy vysshego obrazovaniya v cifrovom veke. – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2020. – 110 s.
6. *Gatiatullina E.R.* Gorek li koren' ucheniya? Ili k voprosu o lichnosti pedagoga v obrazovatel'nom processe // *Sovremennoe obrazovanie.* – 2015. – № 2. – S. 20–44.
7. *Plotnikov S.V., Shved N.G., Ribokene E.V.* Cifrovaya transformaciya v obrazovanii: elektronnyj uchebnik novogo pokoleniya // *Sovremennye tendencii razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya: vyzovy cifrovoj ekonomiki: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii.* – Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet sistem upravleniya i radioelektroniki, 2020. – S. 68–69.
8. *Gusev D.A., Potaturov V.A.* Analogiya kak didakticheskoe sredstvo // *Pedagogika i prosveshchenie.* – 2019. – № 3. – S. 92–103.
9. *Ribokene E.V., Alyamkina E.A.* Ocenka razvitiya distancionnogo obucheniya i rynka biznes-obrazovaniya v sisteme rossijskogo obrazovaniya // *Nauka i obrazovanie: budushchee i celi ustojchivogo razvitiya: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 4 ch.* – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2020. – S. 386–394.
10. *Gusev D.A.* Pochemu shkol'niki i studenty ne hotyat učit'sya? Ili «Cepnaya reakciya skholastiki» // *Razvitie sovremennoho obshchestva: vyzovy i vozmozhnosti: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 4 ch.* – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2021. – S. 312–323.
11. *Flerov O.V., Rybakova N.A., Pustovojtov Yu.L.* Social'no-ekonomicheskie istoki kompetentnostnogo podhoda v vysshej shkole // *Nauka i biznes: puti razvitiya.* – 2015. – № 10. – S. 126–128.
12. *Potaturov V.A.* Informatizaciya obrazovaniya kak problema kul'tury // *Chelovek i kul'tura.* – 2015. – № 3. – S. 1–40.
13. *Ribokene E.V., Voloshina L.A.* Teoreticheskie aspekty konkurentosposobnosti i konkurentnyh strategij organizacij na rynke uslug dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // *Nauka i obshchestvo v epohu tekhnologij i kommunikacij: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2016. – S. 760–764.
14. *Volkova E.G.* Osnovnye problemy prepodavaniya filosofii v vuze // *Sovremennoe obrazovanie.* – 2015. – № 2. – S. 80–115.
15. *Gatiatullina E.R.* «Doktor zanimatel'nyh nauk», ili o knigah Ya.I. Perel'mana v kontekste problematiki sovremennoho obrazovaniya // *Pedagogika i prosveshchenie.* – 2015. – № 1. – S. 88–94.