

Чурсинов Александр Васильевич

преподаватель

Вольский филиал ГАПОУ СО «Базарнокарабулакский

техникум агробизнеса»

г. Вольск, Саратовская область

DOI 10.31483/r-168762

РАСПРЕДЕЛЁННЫЙ СЕМИНАР КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

***Аннотация:** в статье рассматривается распределённый семинар как форма организации учебно-исследовательской деятельности, позволяющая преодолеть отстранённость обучающихся и сформировать их вовлечённость в образовательный процесс. Раскрыты педагогические основания формата (краеведческий подход, метод «Мозаика», рефлексивное завершение), описан алгоритм проведения и методы сборки знаний на семинаре. Обоснована диагностическая значимость рефлексивных текстов, дающих преподавателю возможность фиксировать динамику вовлечённости.*

***Ключевые слова:** вовлечённость в обучение, распределённый семинар, учебно-исследовательская деятельность, исследовательский семинар, краеведческий подход, метод «Мозаика», рефлексия, социальная леность, отстранённость студентов.*

Проблема преодоления отстранённости студентов от учебного процесса остаётся одной из центральных в современной педагогике. В зарубежной и отечественной научной литературе феномен отстранённости (или инертности) связывают с недостаточной включённостью обучающегося в учебную деятельность и утратой субъектной позиции по отношению к учёбе [1; 2]. Исследователи сходятся во мнении, что ключевым фактором, противодействующим инертности, является содержательное сотрудничество, то есть такой тип взаимодействия, при

котором участники оказываются в позитивной зависимости друг от друга, а общий результат требует вклада каждого [3; 4].

Именно сотрудничество создаёт условия для возникновения у студентов чувства причастности к общему делу и формирует ответственность не только за собственный участок работы, но и за успех всей группы. Однако, как было показано в предыдущей работе автора [5], само по себе объединение студентов в группы не гарантирует возникновения подлинного сотрудничества. Необходима особая организация учебного занятия, при которой взаимодействие становится не фоном, а сущностной основой для порождения нового знания.

В качестве одного из инструментов решения проблемы отстранённости предлагается формат распределённого семинара, реализуемый автором в ходе обучения студентов в системе среднего профессионального образования по дисциплине «Экологические основы природопользования». В отличие от дистанционного формата, под распределённым семинаром здесь понимается особая организация учебного процесса, при которой эмпирический материал собирается студентами в ходе внеаудиторной самостоятельной работы, территориально распределяется между группами, а его коллективное осмысление происходит на аудиторном занятии в режиме полилога. Такой формат представляет собой практико-ориентированную разновидность исследовательского семинара и органично вписывается в логику учебно-исследовательской деятельности студентов.

Разработанная модель распределённого семинара опирается на три взаимодополняющих педагогических подхода, каждый из которых вносит вклад в решение общей задачи – целенаправленное формирование вовлечённости студентов в учебный процесс.

Первый подход – обучение через изучение местного контекста, или краеведческий подход. В российской педагогической традиции эта идея имеет глубокие корни. К началу XX века в России сформировались понятийно-терминологический аппарат и концептуальная база краеведения, в научном обороте появились термины «родиноведение», «отчизноведение», «краеведение», публиковались первые работы по истории, содержанию, задачам и методам краеведения [6,

с. 179]. В современной педагогике этот подход развивается как «родиноведение» – система образовательно-воспитательной деятельности, складывающаяся из учебных и внеаудиторных занятий, нацеленных на постижение молодёжью материальных, духовных и эстетических богатств отчего края [7, с. 119]. В формате распределённого семинара краеведческий подход позволяет наполнить исследовательскую работу студентов личностно значимым содержанием, связанным с изучением родной территории.

Второй подход – метод групповой работы «Мозаика» (в зарубежной литературе – Jigsaw). Этот метод разработан в 1971 году американским психологом Эллиотом Аронсоном [4]. Суть метода состоит в том, что учебный материал делится на части, и каждая группа студентов становится «экспертом» по своей части. Затем на общем семинаре группы собираются, и общая картина складывается из фрагментов, собранных каждой из групп, что соответствует логике этапа «сборки» в предлагаемом формате. При использовании этого метода возникает позитивная зависимость студентов друг от друга, они учатся ответственности и работе в коллективе. Исследования показывают, что метод «Мозаика» не только повышает вовлечённость, но и способствует развитию навыков сотрудничества, умения слушать и обобщать информацию [8]. Студенты начинают воспринимать себя не как конкурентов в борьбе за оценку, а как участников общего дела.

Третий подход – рефлексивное завершение. Без специальных организационных механизмов в групповой работе возникает риск «социальной лени», когда часть студентов перекладывает выполнение задания на более активных сокурсников. Для преодоления этого риска предлагаемый формат включает обязательный рефлексивный этап. Студент фиксирует не только то, что сделала группа, но и то, что сделал именно он, превращая коллективное исследование в личный опыт. Рефлексивные тексты студентов становятся для преподавателя ценным диагностическим материалом, позволяющим увидеть реальную динамику формирования вовлечённости. Их сравнительный анализ даёт возможность зафиксировать переход от пассивного восприятия к субъектной позиции.

Как выглядит алгоритм проведения такого занятия? Подготовительный этап начинается за одну-две недели до семинара. Преподаватель определяет тему и общую проблему исследования, распределяет объекты между группами, разрабатывает полевые задания, готовит карты и чек-листы, проводит инструктаж по правилам работы на местности и фиксации данных. Учебную группу обычно делят на исследовательские подгруппы по 4–6 обучающихся. Такая форма организации не противоречит нормам выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, которая может осуществляться как индивидуально, так и в малых группах.

На этапе полевого исследования группы работают на закреплённых объектах: фотографируют, заполняют полевые дневники, фиксируют наблюдения. Для оперативного контроля группы отправляют геолокацию и фото в общий чат мессенджера. Затем они систематизируют собранные данные и готовят краткую презентацию на 5–7 минут для предстоящего семинара. Собранный эмпирический материал становится основой для последующего этапа «сборки», на котором он превращается в целостное знание.

Отдельного внимания заслуживает этап «сборки» – момент на семинаре, когда разрозненные полевые материалы превращаются в целостное знание. В отличие от традиционного коллоквиума, где доклады следуют один за другим и не пересекаются, здесь сборка строится как полилог, а преподаватель выполняет роль модератора-сборщика, который запускает несколько параллельных процессов. Обозначим их как методы сборки знаний.

Первый метод сборки – перекрёстное сравнение. Сравнение в исследовательской деятельности имеет смысл только тогда, когда объекты сопоставимы, а сравнение ведётся по одному основанию. Преподаватель организует не прямое сопоставление принципиально разных объектов, а сравнение по общему параметру, заданному исследовательским вопросом. Например, студенты сравнивают свои локальные территории (городской парк, лесопарк, пойму реки или участок с жилой застройкой) не сами по себе, а по степени антропогенной нагрузки, видовому разнообразию или характеру растительного покрова. Однако более ценной для развития мышления оказывается задача, когда требуется найти границу.

Например, определить, где заканчивается природная территория и начинается антропогенный ландшафт. Или сопоставить объекты, которые на первый взгляд кажутся схожими, но имеют тонкие, малозаметные различия. Такой подход превращает сравнение из формальной операции в инструмент исследования, позволяющий увидеть не очевидные сходства и различия, а скрытые закономерности.

Второй метод – мозаичное сложение пазла. Преподаватель намеренно не раскрывает целостную картину, пока не выступят все исследовательские группы. Каждая группа владеет лишь частью материала, и только совместное озвучивание всех частей позволяет сформулировать вывод, недоступный ни одной группе по отдельности. Этот приём особенно важен в городских и природных исследованиях, где объекты территориально разобщены.

Третий метод – конфликт интерпретаций. Поскольку группы работают с разными объектами, их данные неизбежно расходятся, а иногда и противоречат друг другу. Преподаватель выносит эти противоречия в центр обсуждения. Спор о причинах различий становится мощным двигателем мышления. Студенты начинают искать объяснения в логике наблюдаемых процессов.

Четвёртый метод – индуктивное обобщение. Обобщение строится как переход от эмпирических фактов (фотографии, полевые заметки, цифры) к теоретическим выводам. На доске или в общем документе преподаватель фиксирует ключевые параметры всех объектов в виде сводной таблицы. Это позволяет студентам увидеть общую картину исследования.

Завершающий этап сборки – рефлексивный возврат. После общего вывода каждый студент отвечает на вопрос: «Что изменилось в моём понимании темы после выступлений других групп?». Таким образом, сборка завершается на личностном уровне, и общее знание становится личным опытом каждого.

Данный формат семинара имеет определённые ограничения. Он требует значительной подготовительной работы, и не все темы могут быть вынесены в поле. Поэтому формат целесообразно использовать дозированно, однако для получения диагностической динамики необходимо провести не менее двух таких семинаров в течение курса изучения дисциплины.

Кроме того, существует риск, что одна из групп не справится с полевым заданием. В таком случае преподаватель использует заранее заготовленные материалы по каждому объекту и кратко представляет данные этой группы на семинаре, чтобы сохранить целостность общей картины. При оценивании результатов работы такой группы оценки студентов снижаются.

В распределённом семинаре оценка не может быть ограничена единичным показателем. Она строится поэтапно и включает несколько компонентов. Предлагается трёхкомпонентная модель, базирующаяся на трёх вопросах, которые студент получает до начала работы.

Первый вопрос – «Как мы справились с полевой задачей?» оценивает полноту собранного материала, соответствие заданию и структуру презентации. Это групповой продукт.

Второй вопрос – «Что именно сделал я?» фиксирует личный вклад студента в полевую работу, подготовку презентации и дискуссию. Чтобы снизить эффект «социальной лености», используется анонимная взаимооценка внутри группы. Каждый студент распределяет баллы между участниками пропорционально их вкладу. Это делает вклад каждого видимым и даёт преподавателю объективный критерий для дифференциации оценки.

Третий вопрос – «Что изменилось в моём понимании темы?» оценивается через рефлексивное эссе. Чтобы избежать формальных отписок, студент должен указать конкретный факт из отчёта другой группы, который противоречил или дополнял его первоначальные представления. Такой подход вынуждает не декларировать изменение, а подтверждать его документально.

Предложенная трёхчастная структура превращает оценивание из внешнего контроля в инструмент осмысления. Студент знает критерии заранее и может целенаправленно выстраивать работу на каждом этапе. Логика оценки, включающая групповой результат, индивидуальный вклад и личностную рефлексию, остаётся неизменной. Такой подход формирует у студентов устойчивый алгоритм самооценки.

Заключение.

Предложенная в статье модель распределённого семинара представляет собой одно из возможных решений проблемы отстранённости студентов от учебного процесса и инструмент целенаправленного формирования их вовлечённости. Рефлексивные тексты студентов становятся диагностическим инструментом, позволяющим преподавателю увидеть реальную динамику вовлечённости. Эта динамика представляет собой переход от внешней констатации фактов к внутреннему осмыслению, от пассивного восприятия к субъектной позиции. Подлинная вовлечённость рождается не в формальном объединении студентов в группы, а в специально организованном пространстве сотрудничества, где знание добывается, обсуждается и переживается совместно. Именно это совместное переживание и осмысление становится тем механизмом, который преодолевает инертность и формирует устойчивую вовлечённость в обучение. Предложенный формат может быть адаптирован для других дисциплин, предполагающих сбор и коллективный анализ эмпирических данных, что открывает перспективы для дальнейших исследований в области методики преподавания.

Список литературы

1. Trowler V. Student Engagement Literature Review. – York: The Higher Education Academy, 2010. – 77 p. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/322342119> (дата обращения: 05.07.2026).
2. Темиров Т.В. Преодоление пассивности, инертности и «учебного выгорания» у учащихся и студентов в учебно-познавательной деятельности / Т.В. Темиров, А.А. Ласкин // Humanity space. International almanac. – 2023. – Vol. 12. – No 1. – P. 84–103. – DOI: 10.24412/2226-0773-2023-12-1-84-103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-passivnosti-inertnosti-i-uchebnogo-vygoraniya-u-uchaschihsya-i-studentov-v-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-1> (дата обращения: 13.07.2026). EDN SGLTNU
3. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40. – No 5. – P. 518–529. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/220017441> (дата обращения: 05.07.2026).

4. Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M. The Jigsaw Classroom. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1978. – 197 p. – URL: <https://archive.org/details/jigsawclassroom0000unse/page/n1/mode/2up> (дата обращения: 06.07.2026).

5. Чурсинов А.В. О вовлечённости в обучение студентов при освоении дисциплины «экологические основы природопользования» через сотрудничество в исследовательской деятельности (из опыта работы) / А.В. Чурсинов // Наука и образование XXI века: актуальные вопросы теории и практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 27 декабря 2021 года). – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2021. – С. 216–220. – EDN UGRFHV.

6. Пирожков Г.П. Российское родино(крае)ведение: зарождение и развитие (вторая половина XIX – начало XX в.) / Г.П. Пирожков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №2 (16). – С. 175–182. – URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2012/2-2/48.html> (дата обращения: 06.07.2026). EDN OOMJKZ

7. Пирожков Г.П. Исторический опыт родино(крае)ведения: использование в образовательно-воспитательных практиках / Г.П. Пирожков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – №3 (77). – С. 119–121. – URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2017/3-2/30.html> (дата обращения: 06.07.2026). EDN YGSUHT

8. San Martín D., Manzano C., Vieira de Camargo V. Do Students Learn Better Together? Teaching Design Patterns and the OSI Model with the Aronson Method // arXiv. – 2025. – Preprint. – URL: <https://arxiv.org/abs/2508.16770> (дата обращения: 14.07.2026).