

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА: ЧЕТЫРЕ ЦИКЛА ПИСЬМЕННЫХ РЕШЕНИЙ

Бобоназаров Хуршид Ишпулат Угли

Магистр, Термезский государственный педагогический институт, Термез,
Узбекистан; ORCID: 0009-0009-6820-2542; электронная почта:
bobonazarovxurshid8@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ О СТАТЬЕ

ИСТОРИЯ СТАТЬИ:

Received: 03.09.2026

Revised: 04.09.2026

Accepted: 05.09.2026

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

академическое письмо,
учебно-научный текст,
саморегуляция,
письменные стратегии,
работа с источниками,
редактирование, SRSD.

АННОТАЦИЯ:

Преподаватель получает студенческую работу после того, как основные решения уже приняты: вопрос истолкован, источники отобраны, тезис сформулирован, материал распределён по частям. В готовом тексте видны последствия этих решений, но не всегда понятны их причины. Цель статьи – определить, какие объекты регулирует студент во время создания учебно-научного текста и как связаны соответствующие действия. Материал составили одиннадцать публикаций по когнитивной теории письма, академическим грамотностям, жанровому подходу и саморегуляции. Описанные в них действия автора сопоставлялись по четырём вопросам: что регулируется, чем обосновывается выбор, как обнаруживается несоответствие и допускает ли принятое решение пересмотр. Такое сопоставление позволило предложить четыре цикла: истолкование задания; формирование позиции на основе источников; риторико-текстовое построение; проверка и переработка черновика. Они не образуют линейной лестницы. Изменение тезиса возвращает автора к источникам, замеченное несоответствие жанру – к плану, а новая информация – к постановке вопроса. Саморегуляция связывает эти возвраты с целью работы и критериями качества. Предложенная схема может использоваться при разработке заданий, листов самопроверки

*и процедур формирующего оценивания
академического письма.*

Введение.

Преподаватель обычно видит работу в конце. Перед ним уже написанный текст с удачным или неточным тезисом, собранной библиографией, выстроенными абзацами и сделанным выводом. Замечание тоже обращается к результату: уточнить формулировку, добавить доказательство, переставить фрагмент, исправить ссылку. Причина ошибки могла возникнуть значительно раньше. Слабый довод иногда связан не с неумением составить предложение, а с неверно поставленным вопросом; формальная ссылка – с тем, что автор не определил функцию источника; разорванная композиция – с отсутствием рабочего плана.

Подход study skills, описанный M. R. Lea и B. V. Street, трактует грамотность преимущественно как набор переносимых умений. Авторы противопоставляют такому сужению более широкие модели академической социализации и academic literacies, где учитываются дисциплинарные практики, способы производства знания, идентичность и институциональные отношения [1, с. 158–160]. T. Lillis и M. Scott также рассматривают academic literacies как исследовательское направление, для которого письмо является социальной практикой, а вопросы нормы связаны с эпистемологией и идеологией академической коммуникации [2, с. 5–10]. Эти работы объясняют, почему один универсальный образец не действует во всех дисциплинах. Однако для обучения остаётся ещё один вопрос: чем именно управляет студент, когда выполняет конкретное письменное задание.

Когнитивные модели обращаются к действиям автора. В модели L. Flower и J. R. Hayes выделены среда задачи, долговременная память и процессы планирования, формулирования и проверки текста. Эти процессы взаимодействуют и могут повторно запускаться в ходе работы [3, с. 369–375]. B. J. Zimmerman и R. Risemberg применили социально-когнитивное понимание саморегуляции к письму. Они различают личностную, поведенческую и средовую формы регуляции и отмечают, что письменная деятельность обычно самостоятельно планируется, инициируется и поддерживается автором [4, с. 73–76].

Когнитивный и социальный подходы нередко используются раздельно. Первый подробно показывает внутреннюю организацию письма, второй – зависимость текста от дисциплины, жанра и академической среды. Для методики важна их точка пересечения: студент принимает решения внутри конкретной учебной ситуации и должен соотносить их с поставленной целью, материалом, предполагаемым читателем и требованиями задания.

Цель статьи состоит в построении аналитической схемы, показывающей, какие решения регулирует студент при создании учебно-научного текста. Исследовательский вопрос сформулирован так: какие повторяющиеся циклы связывают понимание задания, работу с источниками, построение текста и его последующую переработку?

Материал и методы

Исследование носит теоретико-сопоставительный характер. Эмпирические тексты студентов и результаты педагогического эксперимента в него не включались. Материал составили одиннадцать публикаций 1977–2024 гг. В корпус включались работы, раскрывающие хотя бы один из следующих вопросов: письмо как способ познавательной работы; организация процессов порождения текста; дисциплинарная и социальная обусловленность академического письма; саморегуляция письменной деятельности; обучение стратегиям письма.

Корпус объединил четыре группы источников. К первой отнесены когнитивные исследования J. Emig, L. Flower и J. R. Hayes, C. Bereiter и M. Scardamalia, R. T. Kellogg и его соавторов. Вторую составили работы по академическим грамотностям и жанру M. R. Lea и B. V. Street, T. Lillis и M. Scott, K. Hyland. Третья группа представлена социально-когнитивными трудами A. Bandura, B. J. Zimmerman и R. Risemberg. В четвёртую вошли педагогические работы И. Б. Короткиной и К. Р. Harris. Такая выборка не претендует на систематический обзор всех публикаций об академическом письме. Она нужна для сопоставления теорий, по-разному описывающих действия автора.

Единицей сопоставления служило описание выбора, влияющего на содержание, построение или проверку текста. Анализ велся по четырём вопросам: на что направлено действие автора; на каком основании принимается решение; каким способом обнаруживается несоответствие; возможен ли возврат к сделанному выбору. Затем сопоставлялись действия, которые в разных теориях выполняют сходную функцию. Их объединение в циклы является результатом авторского концептуального синтеза. Границы цикла определялись не очередностью действий, а общим объектом регулирования; частота упоминаний не подсчитывалась.

Результаты

Письмо как работа со следами собственных решений

J. Emig называет письмо уникальным способом учения и связывает эту особенность, среди прочего, с графической фиксацией созданного высказывания. Записанный текст сохраняется перед автором и становится доступным для повторного чтения [5, с. 122–125]. Для саморегуляции это существенно: решение получает видимый след. Автор может сопоставить сформулированный тезис с вопросом, абзац – с планом, вывод – с приведёнными основаниями.

Наличие текста перед глазами ещё не означает глубокой переработки знания. C. Bereiter и M. Scardamalia описывают две модели – knowledge telling и knowledge

transforming. В первой содержание извлекается с опорой на тему, жанровую схему и уже созданный фрагмент. Во второй работа над предметным содержанием соединяется с решением риторической задачи: уточнение знания меняет способ построения текста, а поиск подходящей формы может привести к пересмотру самого содержания [6, с. 7–12]. Для учебно-научной работы это различие существенно. Перечень найденных положений может быть языково правильным, но не отвечать на исследовательский вопрос.

Одновременная работа с содержанием, языком и уже написанным текстом создаёт нагрузку на рабочую память. В модели R. T. Kellogg планирование, перевод идей в языковую форму и проверка обращаются к центральному исполнительному компоненту рабочей памяти [7, с. 159–163]. Для предлагаемой схемы это служит основанием вынести часть требований во внешние опоры: рабочий план, заметки, матрицу источников или лист проверки. Вывод о назначении таких опор является методической интерпретацией модели, а не результатом эксперимента Kellogg и его соавторов.

После группировки решений выделились четыре объекта регулирования. Соответствующие циклы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Циклы письменных решений при создании учебно-научного текста

Цикл	Объект регулирования	Основные решения автора	Вопрос для самопроверки
Истолкование задания	Цель, жанр, адресат, критерии	Определить проблему, границы темы, ожидаемый результат и требования	Какую задачу должен решить этот текст?
Формирование позиций	Источники, данные, тезис, основания	Отобрать материал, сопоставить позиции, сформулировать и ограничить собственный ответ	На чём основан мой вывод и какие данные ему противоречат?
Риторико-текстовое построение	План, композиция, абзацы, языковая форма	Распределить аргументы, обозначить связи, ввести источники, учесть читателя	Может ли читатель восстановить ход рассуждения?
Проверка и переработка	Черновик и принятые ранее решения	Сопоставить результат с задачей, найти разрыв, определить уровень необходимой правки	Что именно нужно изменить и к какому решению следует вернуться?

Источник: авторская схема.

Цикл истолкования задания

Начальная задача автора состоит не в составлении первого предложения, а в определении письменной ситуации. Один и тот же тематический материал может стать основой реферата, аналитического эссе, обзора или исследовательской статьи. Жанровое обозначение задаёт часть ожиданий, но не исчерпывает их. K. Hyland связывает жанр с типичным использованием языка в повторяющихся ситуациях и подчёркивает зависимость жанровых конвенций от дисциплинарного сообщества [8, с. 543–549]. Поэтому истолкование задания включает вопрос о том, какой способ рассуждения считается убедительным именно здесь.

В этом цикле регулируется рамка всей работы. Студент определяет адресата, объём, допустимые виды источников, характер требуемого вывода и критерии оценки. Ошибка в рамке распространяется дальше. Если обзор принят за пересказ, автор будет собирать сведения по отдельным фамилиям. Если аналитическое задание понято как описание темы, тезис останется неявным. Исправление отдельных фраз такой сбой не устраняет.

Обратная связь на этом этапе поступает из формулировки задания, жанровых образцов, критериев и вопросов преподавателю. Результатом становится не готовый план, а рабочее представление о том, что предстоит доказать или выяснить. Оно может измениться после чтения источников. Цикл поэтому остаётся открытым.

Цикл формирования позиции

Работа с источником начинается раньше цитирования. В предлагаемой схеме различаются несколько возможных функций источника: определение понятия, представление иной позиции, подтверждение факта, поддержка довода и обозначение ограничения. Такая группировка опирается на требование включать чужую мысль в собственную линию аргументации и объяснять её назначение [10, с. 116–122]. Функция выбирается с учётом поставленного вопроса; авторитетная публикация может оказаться нерелевантной конкретному тезису.

Модель knowledge transforming показывает взаимное влияние содержательной и риторической задач [6, с. 10–12]. Применительно к учебно-научному тексту это позволяет рассматривать сопоставление источников как средство проверки предварительной позиции. Расхождение между публикациями может потребовать уточнения вопроса, новый факт – изменения тезиса, а недостаток оснований – сужения вывода. Эти примеры относятся к предлагаемой аналитической схеме, а не приводятся Bereiter и Scardamalia как результаты исследования академического письма студентов.

Главным средством обратной связи служит соотношение «вопрос – тезис – основание». Если источник не помогает ответить на вопрос, необходимо пересмотреть его функцию или исключить. Если основание поддерживает лишь часть тезиса, меняется степень категоричности вывода. Если две позиции сравниваются по разным

признакам, требуется общий критерий. Такие решения нельзя заменить механическим увеличением числа ссылок.

Цикл риторико-текстового построения

Сформированная позиция должна получить устройство, доступное читателю. Этот цикл охватывает план, последовательность аргументов, функции абзацев, связь между своим и чужим текстом, языковую точность. Здесь особенно заметна зависимость письма от адресата и дисциплины. Конвенции сообщества, описанные К. Hyland, помогают читателю распознать назначение фрагмента, но их конкретная форма различается по областям знания [8, с. 548–554].

План в данном случае не является перечнем заголовков. Он фиксирует отношения между частями доказательства: какой фрагмент вводит проблему, где формулируется тезис, какие данные поддерживают каждый довод, где рассматривается возражение, к какому выводу ведёт последовательность. При написании эти отношения проверяются языком. Если связь невозможно ясно сформулировать, причина может находиться в самой логике рассуждения.

Обратная связь возникает при чтении черновика с позиции предполагаемого адресата. Автор проверяет, можно ли понять функцию источника, увидеть переход от данных к выводу и отличить заимствованное положение от собственного комментария. Здесь социальная природа письма входит в индивидуальный процесс: нормы сообщества становятся критериями конкретных текстовых решений.

Цикл проверки и переработки

Проверка не ограничивается поиском орфографических и пунктуационных ошибок. Её первый объект – соответствие между текстом и задачей. Автор сопоставляет итоговый тезис с исходным вопросом, выводы – с аргументами, состав источников – с фактическими потребностями доказательства. Только после содержательной и композиционной проверки имеет смысл окончательная языковая вычитка.

В схеме И. Б. Короткиной отдельно названы критическое прочтение с переписыванием неудачных мест и внимательная вычитка с исправлением неточностей и деталей [10, с. 78]. В предлагаемой модели это различие используется для обозначения глубины возврата. Ошибка в слове исправляется локально; слабый аргумент может потребовать нового источника; изменение тезиса затрагивает план, введение и выводы. Последние примеры являются авторской конкретизацией.

Проверочный цикл не завершает работу один раз. В когнитивной модели L. Flower и J. R. Hayes оценка написанного способна вновь запустить планирование или формулирование [3, с. 374–375]. В предложенной схеме возврат определяется типом обнаруженного несоответствия. Автору недостаточно увидеть, что фрагмент «неудачен»; нужно установить, какое прежнее решение привело к затруднению.

Саморегуляция как связь между циклами

A. Bandura описывает саморегуляцию через самонаблюдение, оценку действия по выбранным основаниям и реакцию на результат; поведение при этом взаимодействует с личностными и средовыми факторами [9, с. 248–252]. Применительно к письму В. J. Zimmerman и R. Risemberg различают личностную, поведенческую и средовую формы регуляции [4, с. 73–76]. Предложенные четыре цикла распределяются между этими формами, но не совпадают с ними.

В рамках предлагаемой схемы к личностной регуляции отнесены постановка цели, оценка понимания источника и удержание критерия. К поведенческой относятся составление плана, ведение записей, наблюдение за продвижением и возврат к черновику; к средовой – организация времени и рабочего места, обращение за консультацией, использование библиотечных и цифровых ресурсов. Это распределение представляет собой авторскую операционализацию трёх форм, выделенных Zimmerman и Risemberg, а не их готовую классификацию действий студента. Одно решение может затрагивать все три формы.

Саморегуляция не добавляется к письму отдельным завершающим блоком. Она действует при переходе между циклами: помогает заметить несоответствие, выбрать уровень возврата и продолжить работу после изменения первоначального решения. Без такого управления стратегия остаётся известным правилом, которое может не применяться в нужный момент.

Обсуждение

Предложенная схема соединяет положения, которые в теориях письма имеют разный масштаб. Когнитивные модели подробно описывают процессы автора, но не ставят в центр дисциплинарные и институциональные различия. В рассмотренных работах по *academic literacies* основное внимание уделено социальной природе академических норм, тогда как последовательность самоконтроля отдельного автора подробно не описывается. Социально-когнитивная теория позволяет сопоставить эти уровни: решение принимает студент, но критерии выбора связаны с задачей, жанром, читателем и образовательной средой.

Четыре цикла не следует превращать в очередной линейный алгоритм. Их назначение диагностическое. Они помогают определить место затруднения. Если студент не умеет обосновать тезис, преподавателю важно понять, связано ли это с отбором источников, истолкованием задания, построением аргумента или поверхностной проверкой. Одинаковое замечание к готовому тексту в этих случаях потребует разных учебных действий.

Из предложенной схемы вытекают три условия обучения. Стратегия должна включать критерий применения: недостаточно показать, как составить план, если студент не знает, когда его следует перестроить. Часть решений необходимо сделать доступной для обсуждения до сдачи текста. Для этого могут использоваться рабочий

вопрос, карта источников, схема аргумента и лист содержательной проверки. В таком варианте помощь преподавателя сокращается по мере того, как студент принимает на себя постановку цели, выбор стратегии и оценку результата. Эти положения сформулированы в статье как методические предложения и требуют отдельной проверки.

Эти предложения согласуются с общей направленностью Self-Regulated Strategy Development. К. R. Harris описывает SRSD как теоретически интегрированную модель обучения, первоначально ориентированную на письмо, и рассматривает исследования её применения [11]. Обобщённые в этой работе данные не являются непосредственным доказательством пригодности SRSD для обучения русскоязычному академическому письму в вузе. В данном контексте студент работает с научными источниками, дисциплинарными жанрами, цитированием и границами авторской позиции. Поэтому возможное применение модели требует методической адаптации и последующей эмпирической проверки.

Предложенная модель даёт основу для такой адаптации. Стратегии можно распределять не по формальным этапам «до – во время – после письма», а по объектам решений. В одном задании основное внимание потребует цикл источников и позиции, в другом – жанровой рамке, в третьем – содержательной переработке. Это позволяет сохранить рекурсивность письма и одновременно сделать учебную работу обозримой.

У исследования есть ограничения. Набор источников не охватывает всех направлений writing research и использован для теоретического сопоставления, а не для исчерпывающего обзора. Четыре цикла предложены на основе концептуального синтеза, а не наблюдения за реальными действиями студентов. Не проверено и то, одинаково ли они проявляются в реферате, аналитическом эссе, курсовой работе и выпускном исследовании. Для такой проверки потребуются протоколы письма, черновики, история правок и беседы со студентами.

Заключение

Создание учебно-научного текста можно описать через четыре связанных цикла письменных решений. В первом студент определяет задачу, жанр и критерии. Во втором формирует позицию, отбирая и сопоставляя источники. В третьем организует доказательство и придаёт ему текстовую форму. В четвёртом сопоставляет черновик с целью и решает, насколько глубокой должна быть правка.

Циклы повторяются и меняют друг друга. Новый источник способен уточнить вопрос, перестроенный тезис – изменить композицию, а чтение черновика – вернуть автора к исходным основаниям. Саморегуляция удерживает связь между этими возвратами: студент наблюдает за ходом работы, применяет критерии, выбирает действие и оценивает его результат.

Для обучения важно показывать не только образец готового текста. Нужны инструменты, по которым можно увидеть принятое решение и проверить его до завершения работы. К ним относятся рабочая формулировка вопроса, матрица функций источников, схема доказательства и лист содержательной проверки. Их педагогическая результативность должна оцениваться в дальнейшем экспериментальном исследовании.

Список литературы

Lea M. R., Street B. V. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach // Studies in Higher Education. 1998. Vol. 23, no. 2. P. 157–172. DOI: 10.1080/03075079812331380364.

Lillis T., Scott M. Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy // Journal of Applied Linguistics. 2007. Vol. 4, no. 1. P. 5–32. DOI: 10.1558/japl.v4i1.5.

Flower L. S., Hayes J. R. A Cognitive Process Theory of Writing // College Composition and Communication. 1981. Vol. 32, no. 4. P. 365–387. DOI: 10.2307/356600.

Zimmerman B. J., Risemberg R. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective // Contemporary Educational Psychology. 1997. Vol. 22, no. 1. P. 73–101. DOI: 10.1006/ceps.1997.0919.

Emig J. Writing as a Mode of Learning // College Composition and Communication. 1977. Vol. 28, no. 2. P. 122–128. DOI: 10.2307/356095.

Bereiter C., Scardamalia M. The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. 389 p.

Kellogg R. T., Whiteford A. P., Turner C. E., Cahill M., Mertens A. Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model // Journal of Writing Research. 2013. Vol. 5, no. 2. P. 159–190. DOI: 10.17239/jowr-2013.05.02.1.

Hyland K. Genre and Academic Writing in the Disciplines // Language Teaching. 2008. Vol. 41, no. 4. P. 543–562. DOI: 10.1017/S0261444808005235.

Bandura A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50, no. 2. P. 248–287. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90022-L.

Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 295 с.

Harris K. R. The Self-Regulated Strategy Development Instructional Model: Efficacious Theoretical Integration, Scaling Up, Challenges, and Future Research // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36. Article 104. DOI: 10.1007/s10648-024-09921-x.