

SRSD КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА SRSD AS AN INTEGRATIVE MODEL OF WRITING INSTRUCTION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND DIDACTIC LOGIC

Бобоназаров Хуршид Ишпулат угли

магистр Термезского государственного педагогического института, Термез,
Узбекистан

ORCID: 0009-0009-6820-2542 E-mail: bobonazarovxurshid8@gmail.com

Аннотация. В тезисах рассматриваются теоретические основания и дидактическая логика модели *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* применительно к обучению письменной деятельности. Показано, что SRSD не сводится к алгоритму выполнения письменного задания или последовательности отдельных приёмов. Модель объединяет явное обучение стратегиям с целеполаганием, самонаблюдением, самоинструкцией, оценкой собственных действий, моделированием и педагогической поддержкой. На основе сопоставления социально-когнитивной теории А. Бандуры, циклической модели саморегуляции Б. Циммермана и работ К. Харрис и С. Грэма выделены четыре дидактические функции SRSD: экспликативная, регулятивная, адаптивно-поддерживающая и трансферная. Обосновывается положение о том, что при использовании SRSD в обучении русскоязычному академическому письму целесообразно сохранять общую архитектуру модели, но адаптировать содержание письменных стратегий к задачам работы с научными источниками, аргументации, композиции и академическим нормам конкретных жанров.

Ключевые слова: SRSD, академическое письмо, саморегуляция, письменные стратегии, моделирование, педагогическая поддержка, самостоятельность студента, русский язык.

Abstract. The paper examines the theoretical foundations and didactic logic of *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* in writing instruction. SRSD is interpreted not as a fixed algorithm for completing a writing task or as a sequence of isolated techniques, but as an instructional model that combines explicit strategy instruction with goal setting, self-monitoring, self-instruction, self-evaluation, modeling, and instructional support. Drawing on A. Bandura's social cognitive theory, B. Zimmerman's cyclical model of self-regulation, and the work of K. Harris and S. Graham, four didactic functions of SRSD are distinguished: explicative, regulatory, adaptive-scaffolding, and transfer-oriented. It is argued that the application of SRSD to Russian-language academic writing should preserve the general instructional architecture of the model while adapting the content of writing strategies to source-based writing, argumentation, text organization, and the academic conventions of particular genres.

Keywords: SRSD, academic writing, self-regulation, writing strategies, modeling, scaffolding, learner autonomy, Russian language.



Обучение сложной письменной деятельности связано не только с вопросом о том, какие знания и умения необходимо сформировать у студента. Не менее существенно определить, каким образом учебное действие, первоначально выполняемое при активном участии преподавателя, становится доступным для самостоятельного применения. В этом отношении Self-Regulated Strategy Development представляет особый интерес, поскольку объединяет два направления, которые в педагогической практике нередко существуют отдельно: обучение способу выполнения задачи и обучение управлению собственными действиями при её выполнении.

Разработка SRSD связана прежде всего с работами K.R. Harris и S. Graham. В одной из ранних систематизаций модели авторы определяют её как подход, в котором композиционные стратегии и стратегии саморегуляции развиваются совместно. В структуру саморегуляции включаются самоинструкции, постановка целей, самонаблюдение и самоподкрепление. При этом предполагается не только овладение определённой стратегией, но достижение её достаточно гибкого и самостоятельного использования [1]. В непосредственном описании SRSD Harris, Graham, Mason и Saddler подчёркивают совместное развитие composition strategies и self-regulation procedures.

Эта особенность отличает SRSD от обучения, при котором учащемуся даётся готовая памятка или последовательность операций. Наличие алгоритма ещё не означает, что пишущий сумеет определить момент его применения, проверить результат отдельного шага, обнаружить неэффективность выбранного способа или изменить его при новой задаче. В SRSD письменная стратегия включается в более широкую систему регуляции деятельности.

Теоретическое основание такого подхода можно проследить в социально-когнитивной теории. А. Bandura рассматривает поведение, личностно-когнитивные факторы и средовые влияния как взаимно действующие детерминанты. Для обучения особенно существенно его положение о становлении самоуправления: успешное развитие предполагает постепенную замену внешнего управления внутренними средствами контроля и направления поведения. После становления способности к self-direction значимую функцию начинают выполнять собственные стандарты и формы самооценивания. При этом Bandura не исключает внешнее влияние: психосоциальное функционирование регулируется взаимодействием внутренних и внешних источников воздействия.

Для SRSD этот тезис имеет принципиальное значение. Самостоятельность обучающегося не возникает в результате простого прекращения помощи. Внешняя организация сначала предоставляет средства действия, которые постепенно могут использоваться самим обучающимся. Следовательно, педагогическая поддержка и саморегуляция не являются противоположностями. Первая способна выступать условием формирования второй.

Ещё одно важное положение Bandura касается моделирования. В социально-когнитивной теории оно не сводится к копированию видимого действия. При

абстрактном моделировании обучающийся способен выделить правило, лежащее за конкретным образцом, и затем использовать его в новых ситуациях. Особенно значимо моделирование мыслительных действий: когда модель вербализует ход решения задачи, скрытые мыслительные операции становятся наблюдаемыми и доступными для освоения.

Именно здесь обнаруживается одно из теоретических оснований характерного для SRSD teacher modeling. При создании текста значительная часть решений внешне не наблюдается. Читатель видит выбранный тезис, аргумент или исправленный фрагмент, но не видит колебаний автора, критериев отбора варианта и причин отказа от первоначального решения. Моделирование с вербализацией делает предметом обучения не только окончательный образец действия, но и основания выбора.

Социально-когнитивную линию конкретизирует B.J. Zimmerman. Саморегуляция определяется им не как отдельная способность или академический навык, а как self-directive process, благодаря которому обучающийся преобразует имеющиеся способности в академические умения. Саморегулируемое учение предполагает целенаправленное использование стратегий, наблюдение за собственным выполнением, оценку результата и изменение дальнейших действий. Важна и другая оговорка Zimmerman: саморегуляция не является постоянной личностной чертой, которой человек либо обладает, либо нет. Она выражается в избирательном использовании процессов, адаптируемых к конкретной учебной задаче.

В циклической модели Zimmerman выделяются forethought, performance и self-reflection. Первая фаза включает анализ задачи, постановку цели и стратегическое планирование; во время выполнения используются self-control и self-observation; после деятельности происходят self-evaluation и другие рефлексивные процессы, способные изменить следующий цикл работы. В фазе performance к средствам self-control отнесены, в частности, self-instruction, концентрация внимания и task strategies, а self-monitoring рассматривается как форма self-observation.

Связь этой теории с обучением письму заключается не в совпадении фаз Zimmerman со стадиями SRSD. Это разные модели и разные уровни описания. Цикл Zimmerman объясняет устройство саморегуляции учебной деятельности, тогда как SRSD задаёт архитектуру педагогического обучения стратегиям и саморегуляции. Отождествлять их этапы методически некорректно.

Сама SRSD включает шесть основных instructional stages: развитие и актуализацию необходимых предварительных знаний, обсуждение стратегии, её моделирование, запоминание, поддерживаемое использование и самостоятельное выполнение. Однако принципиально важнее не количество стадий, а способ их организации. Harris и соавторы прямо указывают, что стадии могут возвращаться, перестраиваться, объединяться и изменяться в зависимости от потребностей обучающегося и преподавателя [1]. В более поздней работе K.R. Harris вновь подчёркивает их гибкий, рекурсивный и mastery-based характер: одинаковая для

всех скорость продвижения или абсолютно одинаковый объём поддержки не являются обязательными признаками SRSD.

Поэтому трактовка SRSD как жёсткой шестишаговой инструкции существенно упрощает модель. Наличие шести стадий описывает общую педагогическую организацию, но не означает движения всех учащихся по единой линейной схеме. Одни компоненты могут быть освоены быстрее, другие требуют возврата к предыдущей работе, дополнительного моделирования или большей поддержки. Уже в статье Harris et al. (2002) подчёркивалось, что некоторые стадии можно объединять или модифицировать и что необходимый уровень помощи определяется особенностями конкретного обучающегося [1].

Современное теоретическое описание SRSD ещё сильнее показывает интегративный характер модели. K.R. Harris отмечает, что её основания формировались путём теоретической интеграции и triangulation положений, происходящих из разных исследовательских традиций. В разработке SRSD взаимодействовали идеи образовательной психологии, специальной педагогики, когнитивно-поведенческого направления, теорий саморегуляции, социокультурного обучения и других областей [2]. Поэтому методологически неточно выводить SRSD исключительно из одной теории, например только из социально-когнитивной концепции Bandura.

Особенно показателен анализ Harris таких близких педагогических конструктов, как зона ближайшего развития, scaffolding и gradual release of responsibility. Несмотря на различия их теоретического происхождения, во всех случаях присутствует сходная педагогическая логика: обучающийся выполняет действие при необходимом объёме объяснения, моделирования, совместной работы и обратной связи, а характер поддержки меняется по мере роста компетентности. Harris рассматривает такое совпадение как одно из проявлений theoretical triangulation в основании SRSD.

На основании сопоставления рассмотренных положений представляется возможным выделить четыре дидактические функции SRSD. Эта классификация является аналитическим обобщением настоящей работы и не воспроизводит готовую классификацию K.R. Harris, S. Graham, A. Bandura или B.J. Zimmerman.

Первая функция может быть обозначена как экспликативная. SRSD позволяет вывести во внешний учебный план те действия и решения, которые у опытного автора нередко протекают скрыто. Обсуждение стратегии и моделирование с вербализацией делают доступными основания выбора, последовательность рассуждения, способы обнаружения затруднения. В этом смысле предметом обучения становится не только ответ на вопрос «что делать», но и объяснение «почему это действие необходимо здесь».

Вторая функция – регулятивная. Письменная стратегия связывается с целью, самонаблюдением, самоинструкциями и оценкой выполнения. Благодаря этому студент должен не просто помнить некоторую процедуру, а определять необходимость её применения и соотносить результат со своей задачей. Именно

эта сторона отличает развитие стратегии от механического выполнения инструкции.

Третья функция – адаптивно-поддерживающая. SRSD допускает изменение последовательности и продолжительности instructional stages, возврат к ним и различный объём помощи. Критерием продвижения становится не формальное завершение занятия, а степень освоения необходимого действия. В Harris et al. эта характеристика выражена через индивидуализацию, criterion-based instruction и изменение педагогической поддержки в зависимости от потребностей обучающегося [1].

Четвёртая функция – трансферная. Конечной целью стратегии является не воспроизведение конкретной памятки в единственной учебной ситуации, а способность использовать освоенный способ при изменении задачи. Возможность модифицировать стратегию и выбирать подходящий вариант принципиальна именно потому, что письменные задачи неоднородны. Harris et al. связывают обучение также с maintenance и generalization, подчёркивая необходимость применения стратегий за пределами первоначальной ситуации обучения [1].

Такое понимание важно при обращении к академическому письму. Большая часть классических исследований SRSD была связана со школьным письмом, в том числе с обучающимися, испытывающими письменные трудности. Это не делает модель неприменимой к высшему образованию, но не даёт оснований для механического переноса разработанных для школьных жанров стратегий и мнемонических средств. Сохраняться может архитектура обучения, тогда как содержание стратегии должно определяться целевой письменной деятельностью.

Применительно к академическому письму на русском языке этот принцип позволяет разграничить два уровня адаптации. Первый относится к общему устройству SRSD: явному обсуждению стратегии, моделированию, саморегуляции, поддерживаемой практике, гибкости стадий и достижению самостоятельного применения. Эти механизмы не привязаны к конкретной школьной мнемонике. Второй уровень касается содержательного наполнения стратегии. Здесь уже необходимо учитывать действия, характерные для академического текста: анализ письменной задачи, работу с научной литературой, сопоставление позиций, построение аргументации, различение своей и заимствованной мысли, жанровую композицию, цитирование и содержательную проверку текста.

Следовательно, адаптация SRSD к русскоязычному академическому письму не должна заключаться в переводе существующих английских мнемоник или в механической замене примеров. Методическая задача состоит в определении того, какие стратегические действия требуют экспликации и саморегуляции именно при создании учебно-научного текста, после чего эти действия могут быть встроены в общую архитектуру SRSD.

Такой подход одновременно защищает модель от двух противоположных упрощений. В первом случае SRSD превращается в универсальную инструкцию из шести обязательных шагов. Во втором от исходной модели остаётся только общее

слово «саморегуляция», тогда как её стратегия, моделирование, педагогическая поддержка и требования к самостоятельному использованию теряются. Ни одна из этих трактовок не соответствует исходной логике модели.

Проведённый анализ позволяет рассматривать дидактический потенциал SRSD не в наличии готового алгоритма написания текста, а в способе организации освоения сложной письменной деятельности. Экспликация скрытых действий, соединение стратегии с саморегуляцией, адаптация помощи к уровню освоения и ориентация на перенос создают общую педагогическую архитектуру, внутри которой содержание самой письменной стратегии может изменяться в зависимости от жанра, языка и образовательной задачи. Для русскоязычного академического письма именно это различие между устойчивой архитектурой модели и адаптируемым стратегическим содержанием представляется наиболее продуктивным направлением её методического использования.

Литература

1. Harris K. R., Graham S., Mason L. H., Saddler B. Developing Self-Regulated Writers // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 110–115. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_7.
2. 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.
3. Harris K. R., Graham S. Self-Regulated Strategy Development in Writing: Premises, Evolution, and the Future // British Journal of Educational Psychology Monograph Series II. 2009. No. 6. P. 113–135. DOI: 10.1348/978185409X422542.
4. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2.
5. Bandura A. Social Cognitive Theory // Annals of Child Development. Vol. 6: Six Theories of Child Development / ed. R. Vasta. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. P. 1–60.
6. Bereiter C., Scardamalia M. The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.