

ста аспирантов. Поскольку основной сферой их деятельности является учебная, необходимо создать определенную языковую базу для коммуникации по проблемам профессии. Основным источником пополнения словарного запаса у них являются тексты, связанные с темами кандидатских диссертаций. В процессе обучения следует опираться на субъективный речевой опыт учащегося, хранящийся в виде образов, представлений и знаний. В связи с этим конструирование такой естественной речевой ситуации дает возможность создать атмосферу общения, и задача аспиранта должна заключаться в том, чтобы мобилизовать лингвистические средства, которые предлагаются текстом. Индивидуализация обучения, ориентированная на личностные характеристики, позволяет учащимся усваивать язык самостоятельно и успешно овладевать им как средством общения. Для этой цели необходимо знание семантических правил, позволяющих совершать синонимические эквивалентные замены, производить правильный выбор необходимых языковых единиц в процессе чтения и интерпретации специального текста. Следует отметить, что при чтении текстов по специальности наибольшие затруднения аспиранты испытывают при переводе терминов, что связано с противоречивостью свойств термина, относящегося и к системе языка, и к системе терминов [1]. Для эффективного профессионального общения важно усвоить все компоненты содержания термина: его сочетаемость, способность вступать в синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений, то есть нужно исследовать термин в тексте: текстовые связи будут способствовать лучшему усвоению и комплексному использованию понятийно-языковой природы терминов, что связано с оптимизацией процесса обучения. Усвоение и комплексное использование понятийно-языковой природы терминов возможно при создании обучаемым личностного переводного двуязычного словаря читаемого текста. Этот словарь даст возможность комплексно изучать язык науки. Задача аспиранта - повышать коммуникативную ценность своего переводного словаря, широко отражая сочетаемость слов-терминов, а также эквивалентно-семантическое сопоставление встречающейся в текстах двуязычной лексики. Термин в таких словарях характеризуется разносторонне: в деривационных, парадигматических и синтагматических связях, что дает возможность точного знания объема значения слова, повышения его коммуникативной ценности. Ведение своего словаря на основе текстов, представляя лексику в лексическом гнезде, способствует выработке у аспирантов правильного представления о специфике организации лексики и своеобразия ее функционирования в научной сфере. Каждый аспирант ведет словарь индивидуально, обнаруживая системные текстообразующие связи специальной лексики, которые постоянно пополняются при чтении научной литературы, а также обращая внимание на семантику предлогов, глаголов, способствующих выявлению направленности рассуждения автора при осмыслении содержания текста. Помимо того, системная организация лексики, представленная в лексическом гнезде словаря обучаемого, способствует тому, что учащийся не интуитивно ощущает семантику слова, не умея включать

его в синтагматические, парадигматические ряды, что и приводит к речевым неточностям, а осознанно, приспособившая объективированные языком значения, содержащиеся в текстах, к собственной глубинной системе, сформированной «личностными смыслами». Такой словарь, ориентированный на конкретного обучаемого, целесообразно воздействует на языковое сознание, на обогащение памяти необходимой коммуникационно-ориентированной информацией для общения.

Большая часть времени на занятиях отводится решению коммуникативных задач, обеспечивающих результативное учебно-профессиональное общение иностранцев. Основной формой занятий признаны практические - модель предметных и социальных отношений иностранных аспирантов, в результате которых они должны получить конкретную практику, научиться свободно владеть научным языком, терминологической культурой, уметь точно выражать мысли в своей речи, что отвечает требованиям: сформированное™ мышления обучаемых, их профессиональной компетентности в решении теоретических вопросов, написании кандидатских диссертаций. Это обуславливает высокий уровень познавательной активности аспирантов, личную заинтересованность, включенность в процесс усвоения знаний и культурных ценностей.

Литература:

1. *Бутова Е.С., Бутова С.С.* Когнитивно-дискурсивная парадигма описания английского языка при обучении магистрантов-филологов // «Преподаватель XXI век». 2010. № 1. С. 129-132.

**К.ф.н. Мищенко В.Я.**

*Национальный университет «Юридическая академия Украины имени Ярослава Мудрого»*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ:  
ВОЗДЕЙСТВИЕ НА АДРЕСАТА**

Современные стандарты образования предусматривают, что основной целью преподавания иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Существуют различные мнения ученых относительно количества компонентов коммуникативной компетенции и их значимости. В обще-европейских рекомендациях по языковому образованию в качестве ее основных составляющих называются лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции [7]. В широком смысле прагматическая компетенция -

это желание и умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника, умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели [4].

В указанном выше документе Совета Европы предлагается следующее определение прагматической компетенции: «Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts) drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody». [7: 13] Из этого определения следует, что под прагматической компетенцией понимают функциональное, то есть направленное на достижение определенной цели, использование языковых средств, в частности, осуществление языковых функций и речевых актов.

Понятие речевого акта заимствовано из прагматики. Согласно определению Ю.С. Степанова, прагматика - это система средств и приемов, употребляемых автором для достижения своих целей и «для наилучшего воздействия на слушающего с целью убедить его, взволновать и т.д.» [3: 325] Теория речевых актов (ТРА) - линия исследований, начатая английским философом Дж. Остином и продолженная П.Ф. Стросоном, ГЛ. Грайсом, Дж. Р. Серлем, Д. Вундерлихом и др. ТРА представляет собой попытку взглянуть на речь как на совокупность действий говорящего индивида и выводить значения языковых форм и структур из их употребления в конкретных обстоятельствах коммуникации. Основной единицей анализа речевой деятельности выступает «речевой акт» - квант речи, соединяющий единичное намерение, заверченный минимальный отрезок речи и достигаемый результат.

В традиционной ТРА признается, что речевой акт представляет собой трехуровневое образование - единство локутивного, иллокутивного и перлокутивного актов. Под локутивным актом подразумевается собственно произнесение высказывания. Иллокутивная сторона речевого акта акцентирует коммуникативную цель речи. Иллокутивный акт, соотносящийся с интенцией говорящего, является центральным понятием ТРА. Перлокутивный уровень отражает целенаправленное воздействие на слушателей, которое приводит к неким внеречевым последствиям.

Итак, категория воздействия связывается именно с перлокутивным актом. Взгляды ученых на сущность перлокутивного акта достаточно различны. Наиболее убедительным нам кажется следующий подход, сторонником которого является, в частности, О. Г. Почепцов [2].

Перлокутивный акт представляет собой речевое воздействие на объект (ситуация С1), которое может вызывать некоторую ситуацию (ситуация С2), субъектом которой является объект воздействия. Ситуация С2, которая может возникнуть в результате реализации ситуации С1, составляет перлокутивный эффект произнесения высказывания. По завершении перлокутивного акта пер-

локутивный эффект наблюдается не всегда. Это объясняется тем, что реализации перлокутивного акта бывают успешные, или эффективные, и неуспешные, или неэффективные. Успешной является такая реализация перлокутивного акта, в результате которой появляется перлокутивный эффект. Если же реализация перлокутивного акта не приводит к появлению перлокутивного эффекта, она является неуспешной.

Остиновское понимание перлокутивного акта было иным. Согласно Дж. Остину, как в случае иллокутивного акта, так и в случае перлокутивного акта необходимо «отличать «акт осуществления действия х», то есть достижения х, от «акта попытки осуществления х»» [1:90]. Данный тезис, по мнению О.Г. Почепцова, является ошибочным, поскольку суть перлокутивного акта сводится к тому, что, в отличие от иллокутивного акта, который является действием, перлокутивный акт представляет собой воздействие, и вопрос о том, эффективно данное воздействие или неэффективно, имеет второстепенное значение. Дж. Остин смещает акцент на результат воздействия: для него перлокутивный акт составляют лишь те воздействия, которые являются эффективными, т. е. перлокутивный акт и перлокутивный эффект неразрывно связаны. В результате, установление того, был ли совершен перлокутивный акт, в отсутствии сведений о том, имел ли место перлокутивный эффект, оказывается невозможным. В связи с этим О.Г. Почепцов замечает: «Получается, что, когда мы занимаемся определением того, был ли совершен перлокутивный акт, а если был, то какой, данные о высказывании и ситуации его реализации (под ситуацией реализации автор понимает единство контекста ситуации и контекста культуры) оказываются нерелевантными; все решает то, имел ли место перлокутивный эффект, а если имел, то какой» [2: 39]. Однако следует учесть, что не всякий перлокутивный эффект проявляется как-либо внешне, а проникнуть во внутренний мир объекта воздействия и установить, насколько успешным было воздействие, невозможно.

Если следовать Дж. Остину, то окажется, что оратор, пытающийся убедить в чем-то аудиторию, одновременно и совершает и не совершает перлокутивные акты, хотя его речевые действия одинаковы по отношению ко всем членам аудитории. Число осуществленных перлокутивных актов равно числу членов аудитории, которых оратору удалось убедить, а число неосуществленных перлокутивных актов - числу членов аудитории, которых он убедить не смог» [2: 55]. О.Г. Почепцов предлагает перлокутивным актом считать любое воздействие будь то эффективное или неэффективное, поскольку ослабление связи между перлокутивным актом и перлокутивным эффектом позволит приблизить перлокутивный акт к высказыванию и к ситуации реализации и связать их взаимозависимостью: объект воздействия и исследователь будут идти от высказывания и ситуации реализации к перлокутивному акту, то есть, если смотреть с их позиции, то высказывание и ситуация его реализации определяют совершаемый перлокутивный акт; источник воздействия (говорящий) будет идти в обратном направлении - от искомого перлокутивного эффекта к перлокутивному акту и

далее к высказыванию и ситуации реализации, то есть с позиции говорящего перлокутивный эффект определяет перлокутивный акт, который в свою очередь определяет параметры высказывания и ситуации реализации.

Подтверждением правильности такого подхода могут служить следующие факты.

Некоторые иллокутивные акты имеют соответствия среди перлокутивных актов и перлокутивных эффектов, которыми являются перлокутивные акты и эффекты, обычно вызываемые данными иллокутивными актами. Так, иллокутивному акту доказывания соответствует перлокутивный акт убеждения; иллокутивным актом описания можно вызвать некоторые эмоции (например, радость, страх) скорее, чем иллокутивным актом спрашивания. Т. Коэн [5: 496] называет перлокутивный акт и перлокутивный эффект, которые устойчиво коррелируют с некоторым иллокутивным актом сочлененными (associated). По мнению ряда ученых, любой иллокутивный акт имеет сочлененные с ним перлокутивный акт и перлокутивный эффект - «любой речевой акт имеет целью вызвать некоторый перлокутивный эффект» [8: 46]. Это приводит к следующим, не совсем совместимым друг с другом, выводам: а) иллокутивный акт является разновидностью перлокутивного акта (иллокутивный акт - это особая разновидность перлокутивного акта, обладающая такими характеристиками, которые отличают ее от всех других разновидностей перлокуции; нацеленность на перлокутивный эффект делает иллокутивный акт также и перлокутивным актом, хотя и особого вида и б) границы между иллокутивным актом и перлокутивным актом размыты (таким образом, трудно сказать, где кончается иллокутивная сила и начинается перлокутивная сила).

Дж. Серль [6: 145-146], а вслед за ним и О. Г. Почепцов считают, что иллокутивный акт не может быть сведен к перлокутивному акту. Развивая эту мысль, О.Г. Почепцов указывает, что в случае конкретного высказывания набор возможных перлокутивных эффектов, а соответственно и перлокутивных актов очень велик, если не бесконечен, однако одни из них являются более вероятными, а другие менее вероятными.

Рассмотрим следующий пример, взятый нами из романа У. Купера «*Immortality at any price*». Героиня романа Рэнда, работающая ведущим адвокатом в крупной юридической фирме, предлагает своему кузену, писателю-биографу, который недавно закончил свою первую книгу и сразу же получил признание, взяться за новую работу:

*«Here I must remark that as well as being clever and literate, Randa was a beautiful woman». I said facetiously:*

*'Randa, you're a temptress!'*

*Instantly her eyelids lifted again and her tone of voice changed from seductive to the imperative.*

*'No, James!'*

*Randa was a strong feminist...*

*No, James! 'This time even more emphatically if anything. 'Never let me hear you make that kind of remark again!*

*I didn't lift my glance. Had she thought the temptress I had in mind was Eve? Actually it was the third party in the Garden of Eden».*

Этот пример интересен для нас по двум причинам. Во-первых, он служит иллюстрацией к вышеизложенному тезису. Наиболее вероятной интерпретацией высказывания «*You're a temptress*» в данном контексте является интерпретация его как шуточного комплимента. Наиболее вероятный перлокутивный эффект шуточного комплимента - положительная эмоциональная реакция адресата. Но в нашем примере мы наблюдаем совершенно противоположный, маловероятный, перлокутивный эффект - огорчение или даже негодование. Во-вторых, этот пример демонстрирует тот случай, когда субъективное значение говорящего неправильно понимается адресатом.

О. Г. Почепцов выдвигает еще один важный аргумент, суть которого состоит в том, что говорящий и другие участники речевого акта обладают способностью прогнозировать перлокутивные эффекты. Говорящий «просчитывает» перлокутивные эффекты, которые может вызвать его высказывание не только перед тем, как совершить перлокутивный акт, но и перец тем, как блокировать перлокутивные акты, те из них, которые говорящему представляются нежелательными, но в то же время весьма вероятными: «Вы только не подумайте, что я хочу...», «Вы только не обижайтесь, но...». Характерно, что в роли подобных перлокутивных оптимизаторов нередко выступает комплимент:

*«You look almost sophisticated», said Patricia, «but those spangles at the top won't do, I expect, you could get them off».*

*(Iris Murdoch. The Book and the Brotherhood).*

Таким образом, люди обладают способностью как совершать перлокутивные акты, так и распознавать их, то есть они владеют ими как активно, так и пассивно.

Все сказанное выше позволяет предположить существование системной связи между высказываниями, ситуацией его реализации и перлокуцией.

Локутивный акт и иллокутивный акт неразрывны в том смысле, что «при реализации любого локутивного акта необходимо совершается некоторый иллокутивный акт, и, таким образом, с точки зрения реализации у нас имеется локутивно-иллокутивный гиперакт, то есть комплекс, образуемый локутивным актом и иллокутивным актом, а не отдельно локутивный акт и иллокутивный акт» [2: 57-58]. В целом с этим утверждением можно согласиться, однако, на наш взгляд, не совсем верно, что реализации любого локутивного акта необходимо совершается некоторый иллокутивный акт. Представим себе ученика, повторяющего по просьбе учителя какое-то предложение с целью добиться правильной интонации. Очевидно, что ученик совершает акт произнесения, референции и предикации, т. е. локутивный акт, не совершая при этом иллокутивного акта. Поэтому неразрывность локутивного и иллокутивного актов следует

трактовать иначе. Эта неразрывность, скорее всего, объясняется тем, что любой иллокутивный акт может быть осуществлен только посредством осуществления локутивного акта.

Как следствие этого, перлокутивный акт, в отличие от иллокутивного акта, связан не просто с локутивным актом, а с локутивно-иллокутивным гиперактом. Кроме того, локутивно-иллокутивный гиперакт не всегда завершается перлокутивным актом, точно так же, как не любой перлокутивный акт приводит к появлению перлокутивного эффекта.

Отмечая сложность механики перлокутивного акта, О. Г. Почепцов рассматривает его как процесс, представляющий собой единство нескольких его сторон: а) агента; б) объекта; в) способа совершения; г) орудия совершения; д) факторов, которые делают то, что может выступать в роли орудий совершения перлокутивного акта, действительными орудиями совершения ПА.

Способ совершения перлокутивного акта - это то, как перлокутивный акт осуществляют. «Перлокутивный акт совершается путем реализации речевого акта, и поэтому ситуация реализации речевого акта одновременно является и ситуацией реализации перлокутивного акта» [2: 59].

Орудие совершения перлокутивного акт - это то, с помощью чего непосредственно осуществляется перлокутивный акт. Орудием его совершения может стать не только иллокутивный акт. Таким орудием может стать любой аспект речевого акта и те последствия, которые он может иметь. Под аспектами речевого акта следует понимать многочисленные характеристики его составляющих: языковой составляющей, антропосоставляющей, физического контекста, психологического контекста и т. д. В связи с этим предложения, описывающие лишь речевой акт, который был совершен, и вызванный им перлокутивный эффект, не раскрывают конкретных причин, которые привели к появлению перлокутивного эффекта и соответственно к реализации перлокутивного акта. Например, предложение «Когда я позвонил ему в субботу утром и сообщил, что его дипломница получила «двойку», он очень огорчился» дает возможность по-разному трактовать причину огорчения адресата: оно может быть вызвано: а) тем, что его дипломница получила «двойку», б) тем, что ему сообщили об этом в выходной день, в) тем, что сообщавший, таким образом, знает о случившемся, г) тем, что в голосе сообщавшего ему послышались нотки злобности, д) тем, что его имя будет теперь фигурировать на различного рода собраниях и т. д. (Пример приведен и рассмотрен О. Г. Почепцовым [2 : 60-61]. Следует отметить, что каждая из причин так или иначе связана с сообщением. Объясняется это тем, что орудия совершения перлокутивного акта обладают силой лишь в совокупности с языковой составляющей речевого акта. Таким образом, утверждение о том, что орудием совершения перлокутивного акта может стать любой (языковой и неязыковой) аспект речевого акта, нуждается в уточнении: он должен обязательно иметь отношение к сообщению.

В роли факторов превращения аспектов речевого акта в орудие совершения перлокутивного акта выступают культурные универсалии. Например, если остановить прохожего и сообщить ему, что у него пальто сзади в краске, то он расстроится, и произойдет это потому, что существует культурная универсалия, согласно которой порча и потеря имущества является негативным явлением.

Итак, основу механики перлокутивного акта и, шире, перлокуции образует взаимодействие аспектов речевого акта и культурных универсалий.

В конкретных ситуациях для того, чтобы установить, совершается ли перлокутивный акт, а если совершается, то какой, необходимо определить, происходит ли взаимодействие аспектов речевого акта и культурных универсалий, а если происходит, то каких именно.

Число аспектов речевого акта так же, как и число культурных универсалий, велико. Соответственно велико и число перлокутивных актов, которые могут произойти в результате их взаимодействия. Тотальное взаимодействие аспектов речевого акта и культурных универсалий не происходит никогда, но, несмотря на то, что число аспектов речевого акта и культурных универсалий, участвующих во взаимодействии (если оно вообще происходит), таким образом, ограничено, говорящий не всегда знает, какие конкретно аспекты речевого акта и культурные универсалии вступили во взаимодействие.

Более того, говорящий может не только не знать, какие ПА произойдут или происходят, но и даже после завершения речевого акта оставаться в неведении относительно того, какие ПА уже произошли и какие перлокутивные эффекты имели место. Это объясняется, во-первых, тем, что говорящий не знает конкретной реализации аспектов речевого акта, так как многие из них связаны с личностью адресата, и, во-вторых, тем, что знание аспектов речевого акта и культурных универсалий не предполагает знаний того, какие из них взаимодействуют, то есть являются активированными в рамках совершаемого речевого акта. Таким образом, не все перлокутивные акты находятся под контролем говорящего, то есть возможны ситуации, когда реализуются перлокутивные акты и наблюдаются перлокутивные эффекты, которые не входили в цели говорящего. Отсюда необходимость различать интенциональные перлокутивные акты и эффекты и неинтенциональные, на которую указывал еще Дж. Остин [1: 90]. Однако ни Остин, ни его последователи не пытались ответить на вопрос о том, на чем основана возможность возникновения неинтенциональных перлокуций; они лишь ограничивались констатацией того, что перлокуции бывают не только интенциональными, но и неинтенциональными.

Следует отметить, что самопроизвольность неинтенциональных перлокутивных актов и эффектов не означает того, что они самопричинны. Их механика идентична механике интенциональных перлокутивных актов и эффектов.

Литература:

1. Остин Дж.Л. Слово как действие / Дж. Остин; пер. с англ. - Новое в зарубежной лингвистике- Вып. 17. Теория речевых актов. -М: Прогресс. С.22-129.
  2. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. /О.Г. Почепцов. -Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1986. - 115с.
  3. Степанов Ю.С. В поисках прагматики: (Проблема субъекта) / Ю.С. Степанов. // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. Т.40. — М.: Наука, 1981. -№4. - С. 325-332.
  4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. / А.Н. Шукин. - М.: Филоматис, 2007. -480с.
  5. Cohen T. Illocutions and perlocutions / T. Cohen. - // Foundations of language. - 1973. - Vol. 9, #4. - P. 492-503.
  6. Searle J.R. Expression and Meaning / J.R. Searle. - Cambridge: Cambridge University Press, 1979. - 187p.
  7. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Электронный ресурс] / Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - 273 p. - Режим доступа: ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf))
  8. Verschueren J. On speech act verbs / J. Verschueren. - Amsterdam: Tom Benjamins B. V., 1980. - 82 p.
- Источники иллюстративного материала:
1. Cooper W. *Immortality at Any Price*. -Sinclair -Stevenson Limited, 1991.-234p.
  2. Murdoch I. *The Book and the Brotherhood*. - Penguin Books, 1988. -601 p.

Киршимова Н.К., Аубакирова Ж.Ж.

*А.Байтхрынов атындағы ЦМУ, Қостанай қ., Қазақстан*

### **КАБДЕШ ЖҰМАДІЛОВ ШЫҒАРМАЛАРЫН МЕКТЕП КАБЫРГАСЫНДА ОҚЫТУ**

Кабдеш Жумаділов - қазіргі казак здебиетінің кернекті екілдерінің бірі. Туган здебиетіміздің тын арнамен дамып, есіп-еркендеп, канат жаюына субелі улес косьт келе жатқан майталман жазушы. Шығармаларының негізгі езегі - тағдыр тзлкегімен туган жердей жырақта жүрген кандастарымыздың кислі топырақ, касиетгі атамекеніне оралуды зарыта ансап куткен сағыныппы, арман-мудесі, квз жасы, уміт-сенімі. Кабдеш шығармаларынан Отанға деген сүйіспеншілік, атамекеніне деген врттей лаулаған махаббат, осы жолда елдік пен улттық рух урандап тургандай. Еліміз егемендік альт, тзуелеіздік тізгіні колда турган шаққа ел ертеці болатын жас урпақтың бойына елжандылық рухты қалай

дарытамыз. Осы максатта мектепте эдебиет пзнінің ролі оте зор десек, улттық рухы аекдктаган Кабдеш шығармаларының орны вте зор. Осыган орай Кабдеш шығармаларын оқытуда шығарманьвд гарихи негізін, негізгі мәселе мен айтпақ ойыш ашыи та анық талдай білу - устазға улкен мін дет жуктейді.

Мектепте К- Жумаділов шығармашылығы «Сэйгуліктер» романынан узінді «Козыкурец» узіндісі, 8-сыныпта «Каздар қайтып барады» атты алғашқы зцігімесі, 11-сыныпта жазушы шығармашылығына шолу турінде отеді.

Балаларды бағыныштылықтан, кулдык психологиядан арылттыш, ез позициясы бар, ез намысын корғай алатын ултжанды урпақ тэрбиелеуде талап урдсінен шығуга мумкіндік беретін бірден-бір тиімді здіс - «Сорос - Казакстан» коры арқылы елімізге келген СТО жобасы. Бул технологияның тиімділігін біз сабак урдсіндегі кенет туган өзгерістерден, серпілістерден байкадык. Сол себепті СТО жобасыш тзжірибемізде жиі туракты колдананып туруға лайық деп бағалап отырмыз. Мәселен, «Қызығушылықты ояту» кезецінде «ой шақыру», «негізгі ойды суреттеу», «ББУ» стратегияларын пайдалансақ, 8-сыныпта К- Жумаділовтің «Каздар қайтып барады» зцігімесін откенде, балаларға ой шақыфу үшін «Туган жер» евзіне ассоциация курылады. Бул тзсілдіц тиімділігі - миға шабуыл жасауга мумкіндік беру, пікір еркіндігі, шабытты ояту, сыни турғыдан ойлауға стимул(турткі) жасау.

Казіргі кезде оқушылардың зсіресе эдебиет пзнінде квлемді узак зцігімелерді не узінділерді бзрі бірдей оқымайтыны жасырын емес. Осы турғыда СТО жобасының «Жигсо - 1», «Жигсо - 2» стратегиясының тиімділігі вте мол екендігін байкадык- «Каздар қайтып барады» зцігімесінің идеялық мазмуныш ашу үшін сынып оқушыларын 4 топқа бвлеміз. Алдымен уй тобыша (1,2,3,4) нвмірлейміз. Одан кейін 1-лер өз алдына бір топ, 2-лер бір топ болып, жұмыс тобын курды. Мзтін ой аяқталуына байланысты 4 бвлікке бвлінген. Жұмыс тобында эр оқушы мугалім реліне дайындалады. Осы беліктегі бір мзселені шешеді. Мысалы: «Қайсар арі табанды карт бул сапарға неліктен кеш шықты?» Одан кейін I топ мзтін белігіне «Рухы берік карт деген ат крйды». Баска жұмыс тогтары да алдымен жеке, одан кейін жупта, сосын топта осы ізбен жұмыс істейді. Уй тобыша оралып, эр оқушы жұмыс тобында оқыган мзтін мазмунын кезекпен оқиды. Жұмыс тобы курган жоспарын оқиды, проблеманы шешеді, бскітеді. Оқушыны бағалаганда, сейлеген оқушыға емес, касьгадағы оқушыға баға қойылады.

Ой толғаныс кезецінде «5 жолды елец»; «7 жолды елец»; «Эссе»; «Еркін жазу»; «Элем шарлау»; «Т кестесі» сынды стратегияларды пайдаланыш журміз.

Балалардың киялын дамытатын, евздік корын байытатын, ойлау шаттыгын тугызатын стратегия - «Еркін жазу» стартегиясы. «Каздар қайтып барады» зцігімесін жан-жақты талдап болғаннан кейін, «Еркін жазу» стратегиясын жазып, зцігіме оқиғасыш ез киялымен зрі қарай жалғастырып, взінше аяқтады.

2 шығармадағы 2 кейіпкерді салыстыру үшін «7 жолды елец» стратегиясын колдануга болады: