

Е. В. Бурцева

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-х КЛАССОВ

В статье представлены разные формы и приемы работы с текстом в процессе формирования текстовой компетенции учащихся 5-х классов с опорой на имеющиеся исследования и педагогический опыт автора.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, текстовая компетенция, методика обучения, приемы и формы работы с текстом.

В настоящее время происходит становление новой, компетентностно ориентированной парадигмы образования. В связи с Болонским соглашением осуществляются значительные преобразования в российской образовательной системе.

Новая парадигма способствует реализации личностно ориентированного подхода в преподавании русского языка, перестройке учебных планов; смещению образовательных акцентов, предполагающих подготовку самостоятельных, творческих, думающих личностей, способных работать в команде.

Развитие компетентностного подхода в образовании не может осуществляться без разработки технологий, обеспечивающих достижение качественно новых практических целей в жизни человека. Именно в педагогике разрабатываются новые подходы и новые технологии.

Компетенции, по мнению исследователей, представляют собой внутренние, потенциальные новообразования (знания, представления, программы, алгоритмы и др.). Данные составляющие, которые в совокупности определяют содержание компетенций, проявляются в готовности человека актуализировать имеющийся опыт для решения разного рода задач [1, 2].

Педагогической наукой накоплены значительные потенциальные возможности для решения общетеоретических проблем эффективного формирования компетентности школьников (И. Л. Бим, Н. И. Гез, В. И. Горюва, М. Н. Вятюков, М. Н. Лазутина, В. С. Лернер, Н. А. Никандрова, С. Потапова, Дж. Трим, С. Савигнон, В. В. Сафонова, В. Н. Соловова, И. Тароун, И. А. Цатурова, Д. Хаймз, Дж. ван Эк); для разработки ключевых компетенций (Б. Ф. Ломов, П. С. Гуревич); составления компетентностного портфолио (Л. Барлов, П. Беланофф, Н. Д. Гальскова, М. Готлиб, М. Диксон, В. Кондон, К. Кумб, М. Сантос, Дж. К. Уотерс, Л. Хэмп-Лайэнз, А. Хирвелла); формирования самообразовательной компетенции (Е. Я. Егорченкова, А. Г. Завьялова, А. В. Кравченко, А. В. Канаева, Т. Ю. Тамбовкина); разработки основ моделирования профессиональной компетентности (В. Н. Введенский, В. Н. Дружинин); развивающего обучения (Ю. В. Громыко, Б. Д. Эльконин).

Необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми тенденциями в науке и практике требует развития языковой личности [3], обладающей текстовой компетенцией (см. о ней: [4; 5, с. 69]).

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности учащихся, поэтому задачей учителя является создание соответствующих этому условий, учитывающих психологические закономерности обучения, формирование мотивации у обучающихся в текстовой деятельности [6, с. 9].

В понимании автора текстовая деятельность – это деятельность, направленная на приобретение текстовых умений и навыков и передачу идей, знаний и представлений, ценностных ориентаций, норм и образцов поведения в деятельности.

Согласно концепции Н. С. Болотновой [4, с. 70], текстовая компетентность включает в себя:

- 1) знание языковых ресурсов, умение их отбирать и организовывать в процессе текстовой деятельности;
- 2) умение проявить свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отражении в слове, осознание индивидуального авторского стиля;
- 3) знание о сферах общения, ситуациях, условиях общения и умение учитывать это при текстообразовании и восприятии текста;
- 4) знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности;
- 5) знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности.

Текстовая компетенция [7] остается одним из факторов, который обеспечивает образовательный процесс, способствует формированию ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социальной ориентации ученика. Текстовая компетенция является интегративным явлением, к структурным составляющим которого, помимо опыта текстовой деятельности, относят знания о теории текста, текстовые умения и эмоционально-ценностное отношение к процессу и результату текстовой деятельности (Н. Ш. Сайфутдинова и др.). В современных

исследованиях прикладного характера в целях оптимизации процесса усвоения учащимися общеобразовательных школ необходимых знаний, овладения программным материалом по курсам дисциплин гуманитарного цикла в целом и учебным текстовым материалом в частности большое значение придается развитию текстовой компетенции (О.Е. Грибова, Т.В. Кошечкина, Н.Ш. Сайфутдинова и др.).

Для успешной реализации педагогической технологии формирования текстовой компетенции нужно обратить особое внимание на ее специфику в условиях общеобразовательной школы.

Одним из главных условий эффективного формирования текстовых умений является создание творческой, доброжелательной обстановки на уроках; между учителем и учеником отношения должны строиться на принципах сотрудничества; авторитарный стиль абсолютно неприемлем. Данная технология базируется на положении: нет плохих учеников – каждого обучаемого можно научить, но для этого нужно обеспечить соответствующие условия. Это прежде всего психологическая установка на создание в классе атмосферы сотрудничества и взаимопомощи на уровне «учитель – ученик», «ученик – ученик»; положительная оценка любой творческой работы ученика; воспитание в каждом школьнике чувства самоуважения, веры в свои силы и возможности; создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы и положительных мотивов к текстовой деятельности.

Учитель должен стремиться найти в каждой работе что-то хорошее, что можно было бы отметить как положительное. Любая «находка», малейший положительный сдвиг не должны остаться незамеченными. За содержание творческой работы никогда не ставится неудовлетворительная оценка: всякая попытка, стремление ученика написать что-то свое, собственное, должна оцениваться положительно и поощряться учителем, ведь оценка не самоцель, а задача учителя – сначала научить писать, а затем уже оценивать.

Для формирования текстовой компетенции целесообразна практическая работа в малых группах. На уроках-практикумах класс можно разделить на две группы, работая с 8–10 учениками. Творческая деятельность требует индивидуального подхода: с каждым учеником нужно обсудить его замыслы, помочь их реализовать, посоветовать, как лучше отредактировать написанный текст.

Умение работать с информацией на более сложном уровне потребует от пятиклассников новых знаний и умений. Теоретической базой для приобретения знаний и умений, направленных на развитие текстовой компетентности, могут стать различные виды коммуникативных упражнений.

Согласно периодизации возраста, разработанной Л.С. Выготским [8], А.А. Леонтьевым [9–13], А.Н. Леонтьевым [14–15], Д.Б. Элькониним [16], и выделенным психолого-возрастным особенностям, ведущей деятельностью детей среднего школьного возраста является интимно-личностное общение. Поэтому наилучшим условием развития личности подростка может быть использование игровых и коммуникативных технологий обучения [17].

В современной методике преподавания русского языка существует большое количество различных форм и методов организации работы с текстом.

Наиболее результативными, по мнению автора, учитывая психологические особенности учащихся 5–6-х классов, являются следующие упражнения при работе с текстом:

1. *Ситуативные упражнения [18] с ориентацией на разные коммуникативные роли как средство развития речевых способностей на уроке.* Высказывания учащихся в данном случае стимулируются предлагаемой ситуацией. Описывая ситуацию, преподаватель должен определить возможные ее компоненты (обстоятельства, условия, социальные роли участников, их характеры и т. п.) и поставить перед учащимися экстралингвистическую задачу, требующую разрешения.

Приведем разработанные автором примеры ситуативных упражнений, которые могут быть предложены учащимся 5–6-х классов при изучении разных тем:

1) *Ваши родители решают, куда поехать летом. Они хотят побывать на юге, вы – в Санкт-Петербурге. Постарайтесь убедить их в правильности вашего выбора. Запишите свое рассуждение.*

2) *Представьте себе, что вы врач и вас пригласили в школу выступить с рассказом о вашей профессии. Докажите, что эта профессия одна из самых интересных и необходимых для общества. Какой вы выберете стиль речи? В каком времени употребите глаголы? Проверьте правописание личных окончаний глаголов.*

3) *Представьте себе, что вы корреспондент школьной газеты и решили описать один день своего класса в виде юмористического рассказа. Составьте такой рассказ. Выпишите использованные вами глаголы. Достаточно ли они разнообразны? Определите спряжение каждого глагола.*

4) *Представьте, что вам подарили котенка. Вы хотите поделиться радостью с другом. Расскажите ему о котенке, опишите его внешность, повадки. Какие прилагательные и глаголы вы употребили?*

Из данных примеров видно, что в задании к ситуативному упражнению содержится перечень основных условий, от которых зависит характер вы-

сказывания, включая наиболее значимые из них – цель общения и адресат речи. Школьной программой предусмотрено ознакомление учащихся с понятиями *адресат речи* и *ситуация общения*. Остальные компоненты ситуации общения можно практически ввести в работу через ситуативные упражнения.

К составлению ситуативных упражнений можно привлекать и самих учащихся, используя условия, позволяющие создавать естественные речевые ситуации – написание коллективного письма, заметки в газету и т. д.

Следует отметить, что использование на уроках ситуативных упражнений значительно повышает практическую направленность занятий по языку и интерес к ним со стороны учащихся.

Учитель может моделировать ситуативные задания самостоятельно, а также использовать те материалы, которые имеются в стабильных учебниках по русскому языку. Учебники по русскому языку под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой имеют богатейший дидактический материал для совершенствования языковой, лингвистической, текстовой и культурологической компетенции учащихся.

Подобные упражнения учат вдумываться в речевую ситуацию, соотносить свое высказывание с адресатом, готовят к эффективному речевому общению.

#### 2. Коммуникативно-дидактические упражнения.

Они содействуют развитию не только устной речи школьников, но и формированию практических навыков освоения теоретического материала на уроке. Например:

1) *«Диктор»*. Прочитайте текст орфоэпически правильно.

2) *«Редактор»*. Исправьте речевые ошибки в тексте.

3) *«Переводчик»*. Замените иноязычное слово русским.

Основное отличие данного вида упражнения от ситуативных заключается в том, что это не создание собственного текста по заданной ситуации, а редактирование готового текста с целью выявления и устранения ошибок разного вида.

Возможно использование *коммуникативно-речевых упражнений культуроведческого характера*. Данный вид работы активизирует интеллектуальную и речевую деятельность школьников, способствует осуществлению личностного подхода к учащимся на уроке. Например: *прочитайте пословицы русского народа о языке и речи:*

– Язык не стрела, но пуще стрелы разит.

– Красную речь хорошо и слушать.

– Коротко и ясно, оттого и прекрасно.

– Красное дерево редко, красное слово метко.

*Какие из них, на ваш взгляд, характеризуют язык и речь с эстетической стороны? Аргументируйте свой ответ. Запишите свое рассуждение.*

3. Так как с возрастом сложность и объем лингвистических текстов в учебнике увеличиваются, возникает необходимость в отработке навыков «свертывания» исходного текста. Для этого применяется особый прием создания *лингвистической визитки*.

Это «визитная карточка» изучаемой части речи, например причастия, «с именем, отчеством, фамилией» (причастие = глагол + прилагательное), «местом работы» (предложение), «занимаемой должностью» (определение, сказуемое), домашним адресом (Морфологическая галактика). Коллекция таких визиток хранится у каждого школьника, позволяет быстро восстановить по ней необходимые теоретические сведения, а создание рассказа по ней – способ (для учителя) проверить уровень сформированности навыка создания высказывания научного стиля на лингвистическую тему.

4. Одной из эффективных форм работы над теоретическими и практическими темами из курса русского языка может стать *лингвистическая сказка* [19] – это творческая деятельность школьника, в процессе которой он создает нечто новое.

Отечественный психолог Л. С. Выготский считал, что вся деятельность человека состоит из двух ее видов:

1) воспроизводящей, репродуктивной (эта деятельность не создает ничего нового, ее основой является более или менее точное повторение того, что было);

2) комбинирующей, творческой (создание новых образов или действий) [8].

Сочинение учащихся в жанре лингвистической сказки – продукт воображения и художественного творчества, где можно выделить три основных этапа: «замысел, превращение замысла в обдуманый план, воплощение плана в материальную форму» [20].

Из всех форм творчества, по мнению психологов, литературное творчество является наиболее характерным для школьного возраста, так как в этот период у ребенка начинают формироваться такие составные детского творчества, как комбинирующая фантазия, эмоциональный подход, т. е. стремление воплотить эмоциональное во внешнюю словесную форму, реализовать его [20]. Таким образом, сказочное творчество в максимальной степени соотносится с психологическими и возрастными особенностями детей 11–12 лет.

С педагогической точки зрения, лингвистическая сказка – это эффективный прием формировать умения сообщать, обобщать и систематизировать знания по определенной грамматической теме. Такая

форма, как сочинение на лингвистическую тему, в частности в жанре лингвистической сказки, по мнению многих методистов (И. М. Погаецкой, Н. В. Ломановой, Л. В. Бурмистровой и др.), с точки зрения психологии и методики преподавания русского языка имеет ряд достоинств:

– сочинение подобного типа помогает выявить уровень мотивации школьника, что имеет огромное значение в процессе учения;

– лингвистическая сказка повышает интерес учащихся к изучаемой теме, развивает творческие способности школьников, навыки связной речи;

– работа над созданием лингвистической сказки помогает активизировать образное и логическое мышление учащихся; помогает отбирать, составлять, анализировать факты языка.

Лингвистические сказки могут создаваться и учителем, и учащимися. В качестве примера приведем работу Натальи Бурцевой, ученицы 6-го «Б» класса лицея № 8 г. Томска по теме «Путешествие Кроша и Ежика в королевство Слов-близнецов».

*Однажды Крош и Ежик пошли в гости к Лосяшу. Крош с Ежиком стали играть в компьютерную игру «Путешествие по древней реке».*

*Игра началась со следующих слов:*

*– Два индейца плыли по реке на пироге...*

*– На каком таком пироге? – удивился Крош.*

*– Если вам интересно, мои друзья, то отправляйтесь в страну Слов-близнецов.*

*– Да, нам очень интересно, – сказал Ежик.*

*Лосяш дал им волшебный ключик знаний. Открыл дверцу в стене, и друзья отправились в путешествие.*

*Шли наши друзья долго, пока не попали в королевство Слов-близнецов. Их пригласили к самой королеве страны.*

*– Кто вы такие?*

*– Я – Ежик.*

*– А я – Крош.*

*– Очень приятно. Я королева этого загадочного государства. А вы знаете, что такое слова-близнецы?*

*– Нет!*

*– Нет?*

*– Но в общем-то мы не за этим пришли, мы хотим узнать, чем отличаются слова пирога и пироги.*

*– Пирога и пироги слова-омонимы. Это слова, абсолютно разные по смыслу, но одинаковые по написанию. Вы не выйдете из моего королевства, пока не назовете хотя бы семь пар слов-омонимов. Одну пару вы назвали, осталось шесть.*

*– Я не понял, – сказал Крош.*

*– А я понял! Смотри, написано одно: пирога – лодка индейцев, а у пирога – кушанье.*

*– И я понял! – закричал довольный Крош. – Вот, например: атлас (сборник карт) и атлас (ткань),*

*замок (принцессы) и замо́к (дверной), мука́ (для выпечки) и мука (боль).*

*– И я знаю, – перебил Кроша Ежик. – Ключ (родник) и ключ (от замка), кружки́ (фигуры) и кружки (для чая), стрелки (королевский караул) и стрёлки (знаки на карте).*

*– Молодцы! Идите по голубой дорожке и придете домой.*

*– Спасибо! До свидания! – сказали они и пошли по дорожке, указанной королевой. Они увидели дверь, а возле нее стража.*

*– Мы не выпустим вас, пока вы не ответите на наш вопрос, – сказали стражники. – Что за удивительные слова-близнецы?*

*– Это омонимы! – крикнули наши путешественники дружно.*

*– Правильно! Вы не забыли, что вам поможет открыть дверь ключик Знаний?*

*– Спасибо!*

*Друзья открыли дверь и увидели спящего Лосяша. Крош с Ежиком не стали его будить, а отправились домой обсуждать их забываемое путешествие.*

Итак, лингвистическая сказка как продукт творческого воображения углубляет и расширяет эмоциональную жизнь ребенка; она способствует развитию связной речи школьника, развивает в дальнейшем его языковую и коммуникативную компетенции, помогает разобраться в сложном мире лингвистики.

5. Коммуникативное упражнение «Разброс мнений». Это организованные учителем высказывания участников групповой деятельности по определенной проблеме или теме обсуждаемого текста.

Методической особенностью такой групповой деятельности служит набор карточек с недописанными фразами по содержанию текста. Их прочтение и произнесение вслух побуждает на ответное высказывание. Начатое должно быть закончено, поэтому тот, кто получил карточку, имеет уже готовое начало своего короткого выступления по предложенной теме. Начальная фраза дает направление мысли, помогает школьнику в первый момент разговора.

Трудность данного вида подготовительной работы для педагога заключается в том, чтобы сформулировать начальные предложения проблемно, узнаваемо и лаконично. Число карточек равняется числу участников дискуссии. На карточке написаны первые слова, с которых начинается высказывание. Для успешной работы требуется создание атмосферы заинтересованности и взаимной поддержки. Принимаются только обоснованные мнения. Данный вид работы целесообразно проводить после прочтения текста, чтобы акцентировать внимание учащихся на ключевых моментах, если текст

сложен для понимания. Ответы строятся по принципу высказывания гипотезы и ее аргумента. Целесообразно подбирать тексты, предусматривающие наличие нескольких проблем или нескольких авторских точек зрения на исходную проблему. Полученные ответы суммируются, фиксируются, в результате получается тезисный план текста, в котором отражена проблематика исходного текста и авторская позиция.

6. Особый вид составляют *упражнения при работе с ключевыми словами* [21], которые, в разной степени отражая процесс компрессии в тексте, обеспечивают связь между его глубинными и поверхностными структурами.

Целостность текста предполагает, что в основе высказывания должно лежать смысловое единство, «семантическая программа», которая может быть передана через ключевые слова и сформулирована в идейно-тематическом (содержательном) плане.

Так, И. Н. Горелов и К. Ф. Седов выделяют некоторые определяющие признаки ключевых слов: повторяемость в тексте; способность знака свертывать информацию, выраженную целым текстом; соотнесение двух содержательных уровней текста: собственно фактологического и концептуального [22].

Все эти признаки неоднозначны, так как далеко не всегда одновременно присутствуют во всех ключевых словах и не всегда являются вообще обязательными. Кроме того, среди ученых до сих пор нет единого взгляда на категориальные признаки ключевых слов.

В школьной практике ключевыми словами считают слова, имеющие наибольшее значение для воплощения авторской мысли, определяющие смысловую и эмоциональный фон текста [23, с. 8]. Ключевые слова, рассмотренные в определенной системе, действительно дают ключ к пониманию текста и выражают его целостность. Следовательно, чтобы в достаточной мере постичь идейно-тематическое содержание текста, необходимо научиться точно определять в нем ключевые слова.

Состав и тип ключевых слов по функциональной значимости могут быть выявлены в *лингвистическом эксперименте* [24, с. 102] с применением методики перефразирования, которая включает в себя ряд заданий:

1) «*Обратный отсчет*». С текстом необходимо поработать в несколько этапов, опираясь на предложенную последовательность действий:

– первое прочтение с карандашом в руке и подчеркиванием наиболее значимых слов в тексте с точки зрения структуры и содержания;

– составление таблицы, включающей ключевые слова с учетом их функциональной значимости;

– на третьем этапе следует переосмыслить ключевые слова и выделить доминанту;

– далее сформулировать с помощью ключевых слов основную идею текста.

2) Задания «*от противоположного*»: по данным ключевым словам нужно составить свой текст.

3) Задания, связанные с *применением приемов компрессии текста*:

– по данным микротемам создать свой текст (сжатый или подробный);

– наполнить текст «второстепенной информацией».

7. *Дидактическая игра «Пазлы»*. При организации данного вида деятельности возможны вариации формулировки заданий, но все они направлены на овладение основными понятиями и категориями текста: *структурная и семантическая связность, смысловая целостность, относительная завершенность, делимость на смысловые отрезки*, а также *композиционное и стилевое единство*.

Игра включает следующие этапы:

1) необходимо собрать логически и по смыслу связный текст, опираясь на карточки, в которых даются фрагменты разных текстов (в этом случае работа проходит интересно, творчески; задания дети выполняют по-разному, в итоге получаются совершенно разные тексты, но подбор фрагментов учащимися всегда аргументирован);

2) на выданной школьникам карточке дается список микротем по порядку; даны и другие карточки с разбросанными фрагментами текста, на основе которых необходимо составить связный текст по заданному образцу (микротемам);

3) предлагается найти соответствие между микротемой и фрагментом текста, которые представлены на разных карточках;

4) необходимо составить текст из предложений, расположенных в неупорядоченном состоянии.

Подводя итоги, отметим, что на всех уроках учителем создается особая образовательная ситуация, когда через общение на уровне *ученик – учитель, ученик – ученики* происходит осмысление и усвоение теоретических знаний и практических навыков, т. е. закладываются базовые знания, необходимые для организации дальнейшей результативной учебной деятельности. Общение становится обязательным условием учебной деятельности. При этом урок сохраняется как форма организации обучения, но обновляются приемы и средства, используемые на разных этапах урока с целью формирования текстовой компетенции школьников.

### Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Хуторский А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2004. 264 с.
4. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностные и текстоориентированные подходы к преподаванию русского языка: материалы науч.-практ. конф. (12 марта 2001 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. С. 66–76.
5. Болотнова Н. С. Проблемы обучения текстовой деятельности на уроках русского языка // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. М. Т. Баранова (11–12 марта 2004 г.) / сост. проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. М., 2004. С. 25–31.
6. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: метод. пос. Томск, 2002. 64 с.
7. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2007. Вып. 10 (73). С. 55–59.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 352 с.
9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 216 с.
10. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. 307 с.
11. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи (Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка). М., 1970. С. 314–370.
12. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
13. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности. М.: Наука, 1968. 248 с.
14. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95–108.
15. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1. 285 с.
16. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–29.
17. Акишина Н. П. Игры на уроках русского языка. М., 1988. 116 с.
18. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
19. Риторика. 9-й класс. Методические рекомендации / под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1999. 128 с.
20. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пос. М., 1998. 358 с.
21. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 373 с.
22. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. 4-е изд. М.: Лабиринт-пресс, 2004. 304 с.
23. Сидоренков В. А. Формирование общеучебных умений текстовосприятия на уроке русского языка // Русский язык в школе. 1997. № 2. С. 7–11.
24. Николина Н. А. Филологический анализ текста. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 256 с.

Бурцева Е. В., аспирант.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: elenaburtseva@yandex.ru

*Материал поступил в редакцию 12.07.2012.*

*E. V. Burtseva*

### ORGANIZATION OF WORK WITH THE TEXT IN THE FORMATION OF STUDENTS TEXTUAL COMPETENCE 5<sup>TH</sup> GRADES

The article presents the different forms and techniques for working with text in the formation of textual competence of students in fifth class, drawing on existing research and teaching experience of the author.

**Key words:** *competence approach, competence, textual competence, teaching methodology, techniques and forms with text.*

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: elenaburtseva@yandex.ru