

Я сдам ЕГЭ!

Модульный
курс

РУССКИЙ ЯЗЫК

Методика ПОДГОТОВКИ

Учебное пособие
для общеобразовательных
организаций

Москва
«Просвещение»
2016

Я11 Я сдам ЕГЭ! Модульный курс. Русский язык. Методика подготовки : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. — М. : Просвещение, 2016. — 112 с. : ил. — ISBN 978-5-09-038645-6.

В методическом пособии приведено поурочное календарное планирование работы на учебный год (72 часа), дана краткая характеристика экзаменационной работы, общие методические рекомендации по разным аспектам преподавания курса и конкретные поурочные разработки в рамках тематических модулей, которые построены в соответствии с логикой экзаменационной работы: «Работа с микротекстом», «Грамматические нормы», «Орфографические нормы», «Пунктуационные нормы», «Орфоэпические и лексические нормы», «Текст», «Сочинение».

Методическое пособие предназначено для учителей общеобразовательных организаций, использующих в работе издание «Я сдам ЕГЭ! Модульный курс. Русский язык. Рабочая тетрадь».

УДК 372.8:811.161.1
ББК 74.268.1Рус

ISBN 978-5-09-038645-6

© Издательство «Просвещение», 2016
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2016
© Художественное оформление.
Федеральный институт педагогических
измерений, 2016
Все права защищены

Обращение к учителю

Уважаемые коллеги-учителя!

Модульный курс «Я сдам ЕГЭ! Русский язык» создан специально для учащихся, испытывающих трудности в изучении русского языка, иными словами, для учащихся, рискующих не преодолеть минимальное пороговое значение по количеству баллов, без которого невозможно получить аттестат.

Модульный курс состоит из двух книг: тетради для ученика и книги для учителя. Это не разные книги, существующие независимо друг от друга, а одно пособие в двух взаимосвязанных частях. Только работая на уроке с обеими частями, учитель и ученик смогут добиться успеха. Методическая задача, которую стремились решить авторы-разработчики — подготовка к итоговой аттестации как элемент (часть) уроков русского языка должна быть **направлена на каждого отдельного ученика**. Поэтому главной книгой, определяющей вектор учебного процесса, является **рабочая тетрадь ученика**. Именно в этом пособии выстроена система подачи учебного материала, даны пошаговые алгоритмы решения той или иной учебной задачи, представлена система упражнений, позволяющая диагностировать конкретные умения.

Известно, что учащиеся попадают в группу неуспевающих, «трудных» по разным причинам. Важно другое: при отсутствии активной помощи со стороны взрослых эти дети не смогут качественно усвоить учебный материал. Следовательно, главная методическая задача в организации обучения для указанной группы учащихся заключается в создании таких условий, при которых ученик смог бы достичь успеха, увидеть свои достижения и захотел бы ликвидировать пробелы в знаниях.

Важнейшим инструментом решения данной методической задачи является **организация предметного содержания учебного материала**. В данном пособии его организация имеет свою специфику. Она заключается в следующем.

I. Учебный материал группируется по **модульному принципу**. Организация модульного обучения требует от учителя предвидения и осмысления затруднений, которые могут возникнуть у учащегося при изучении темы. Всё это способствует профессиональному росту учителя, даёт возможность для самореализации. Учитель, работая по модульному принципу, осуществляет мотивированное управление учеником. Меняется его парадигма действий: учитель берёт на себя роль координатора, консультанта, помощника учащихся в их исследовательском поиске. Таким образом, отправным моментом для модульного предъявления материала являются **потребности ученика**. В ситуации подготовки к Единому государственному экзамену речь идёт о потребности ученика успешно сдать экзамен.

В этом смысле объяснима вторая особенность организации предметного содержания данного модульного курса.

II. Распределение учебного материала по модулям осуществляется с **учётом логики построения экзаменационной работы по русскому языку**. Распределение заданий по основным содержательным разделам курса русского языка, представленное в таблице, явилось основой распределения материала на модули. При этом количество часов, отведённое на изучение конкретного модуля, выделялось в соответствии с тем, какой процент от максимального первичного балла за выполнение заданий, включённых в этот модуль, он имеет (см. таблицу).

Содержательные разделы	Количество заданий	Максимальный первичный балл	Процент максимального первичного балла за задания данного блока содержания от максимального первичного балла за всю работу, равного 57 баллам
Речь. Текст	5	6	11
Лексика и фразеология	2	2	3
Речь. Нормы орфографии	7	7	12

Содержательные разделы	Количество заданий	Максимальный первичный балл	Процент максимального первичного балла за задания данного блока содержания от максимального первичного балла за всю работу, равного 57 баллам
Речь. Нормы пунктуации	5	6	11
Речь. Языковые нормы	4	8	14
Речь. Выразительность русской речи	1	4	7
Развитие речи. Сочинение	1	24	42
Итого	25	57	100

В результате в пособии представлено 8 модулей:

Модуль № 1. Речь. Работа с микротекстом. Задания 1—3 (6 уроков).

Модуль № 2. Речь. Языковые нормы. Задания 6, 7 (6 уроков).

Модуль № 3. Речь. Нормы орфографии. Задания 8—14 (19 уроков).

Модуль № 4. Речь. Нормы пунктуации. Задания 15—19 (10 уроков).

Модуль № 5. Речь. Анализ текста. Задания 20—24 (9 уроков).

Модуль № 6. Развитие речи. Сочинение. Задание 25 (10 уроков).

Модуль № 7. Речь. Нормы орфоэпии. Лексические нормы. Задания 4, 5 (2 урока).

Модуль № 8. Контрольные работы в формате ЕГЭ (8 уроков).

Индивидуальные консультации (2 урока).

В данном пособии приведено поурочное календарное планирование работы на учебный год (72 часа), дана краткая характеристика экзаменационной работы, общие методические рекомендации по разным аспектам преподавания курса и конкретные поурочные разработки в рамках тематических модулей, которые построены, как мы уже говорили, в соответствии с логикой построения экзаменационной работы по русскому языку.

Обращаем внимание на отступление в последовательности предъявления заданий, проверяющих лексические и орфоэпические нормы (задания 4 и 5). Объясняется это следующим: формирование лексических и орфоэпических норм должно проходить регулярно, от урока к уроку, а также во внеурочное время. Поэтому отработка умений, необходимых для успешного выполнения этих заданий, происходит на каждом уроке и носит системный характер. Помимо того, два урока отведены для систематизации знаний по этим разделам.

Хотелось бы также обратить внимание учителя на серьезнейший недостаток, укоренившийся в практике обучения. Он состоит в том, что **мы учим** ученика, а закономерности усвоения знаний и развития личности требуют такой постановки учебного процесса, чтобы ученик **учился сам**, в своём темпе, чтобы его учение было мотивированным, дифференцированным, развивающим. Модульное обучение как раз и имеет своей целью сделать учебный процесс именно таким: ученик полностью или частично самостоятельно обучается по целевой индивидуальной учебной программе. Именно поэтому программа предусматривает индивидуальные консультации, которые учитель вправе проводить в любое удобное для него время.

Модульное обучение опирается на теорию развивающего обучения, основы которой были заложены Л. С. Выготским. Именно им были выявлены две зоны развития: *актуального* (наличный уровень подготовленности) и *ближайшего* (расхождение между уровнем актуального и уровнем потенциального развития). Если ученик выполняет задание с дозированной помощью других (учителя, товарищей), то он находится в зоне своего ближайшего развития, получает возможность раскрытия своего потенциала. Реализация теории развивающего обучения требует, чтобы ученик учился постоянно в зоне своего ближайшего развития.

Реализация этой теории в модульном обучении осуществляется путём:

а) дифференциации содержания и дозы помощи ученику; б) организации учебной деятельности в разных формах: индивидуальной, парной, групповой. Эти подходы предусмотрены в пособии.

Таким образом, ученик должен:

- учиться сам в зоне своего ближайшего развития;
- осуществлять самоуправление и взаимоуправление учебно-познавательной деятельностью;
- учиться общаться со своими товарищами и с учителем;
- работать в своём темпе, но учиться распределять своё время;
- осуществлять рефлексию по ходу учения и в конце каждого учебного занятия.

Каждый модуль содержит:

- поэтапное предъявление материала, необходимое для освоения предметного содержания;
- алгоритм решения заданий блока;
- операционализацию умений, необходимых для выполнения заданий блока, предъявленных в подборке дидактического материала.

Оптимальной формой организации модульного курса выбран урок.

Структура урока в каждом модуле примерно следующая:

- проверка домашнего задания;
- презентация проблемы;
- инструкция по решению;
- тренировка;
- контроль;
- объяснение задания на дом.

Структура урока может меняться в зависимости от изучаемого материала.

Данный модульный курс предполагает в качестве наиболее оперативной, динамичной и гибкой проверки результатов обучения текущий контроль, сопутствующий процессу становления навыка. Его основная цель — анализ хода формирования знаний и умений учащихся, что даёт учителю и ученику возможность своевременно отреагировать на недостатки, выявить их причины и принять необходимые меры к устранению; возвратиться к ещё не усвоенным правилам, операциям и действиям. Текущий контроль особенно важен для учителя как средство своевременной корректировки своей деятельности, внесения изменений в планирование последующего обучения и предупреждения неуспеваемости.

В этот период школьник должен иметь право на ошибку, на подробный, совместный с учителем анализ последовательности учебных действий. Нецелесообразно на данном этапе применять цифровые оценки — отметки, карающие за любую ошибку, куда важнее применять оценки в виде аналитических суждений, объясняющих возможные пути их исправления. Такой подход поддерживает ситуацию успеха и формирует правильное отношение ученика к контролю. Текущий контроль имеет свою специфику:

- ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать материал, исправить полученную ранее отметку;
- при выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые «отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным.

Каждый модуль курса должен быть оценён, так же как и каждая из контрольных работ, содержащаяся в пособии.

Надеемся, что данные пособия помогут вам в преодолении трудностей, возникающих у слабомотивированных школьников (выпускников) в процессе усвоения учебного материала. При этом обращаем внимание на то, что ведущим средством обучения является учебник. Данные пособия заменить учебник не смогут, их цель в ином — быть дополнительным средством обучения. Создание системы эффективных форм и видов ежедневного контроля знаний, умений и навыков учащихся способствует выявлению уровня обученности школьников, помогает успешной организации дифференцированного обучения, является одним из реальных способов нормализации учебной нагрузки школьников.

Учитель может только тогда правильно организовать обучение, когда хорошо представляет уровень сформированности навыков учащихся. Именно поэтому организация чётко спланированной, тщательно продуманной, гибкой, неформальной системы контроля является одним из резервов повышения эффективности всего процесса обучения.

Обратите внимание на то, что фрагменты книги могут быть использованы не только при подготовке к ЕГЭ, но и в работе на уроках в 5—9 классах.

Будьте уверены в своих силах!

Желаем успеха!

Методические рекомендации по разным аспектам преподавания курса русского языка

(на основе результатов ЕГЭ по русскому языку 2015 г.)

Содержание экзаменационной работы по русскому языку определяется на основе следующих документов:

1) Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 г. № 1089);

2) Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 г. № 1089).

К основным концептуальным подходам к построению экзаменационной модели ЕГЭ по русскому языку относятся следующие:

- компетентностный подход, позволяющий в рамках разрабатываемой модели проверить следующие виды предметных компетенций: лингвистическую, то есть умение проводить лингвистический анализ языковых явлений; языковую, то есть практическое владение русским языком, его словарём и грамматическим строем, соблюдение языковых норм; коммуникативную, то есть владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания; культуроведческую, то есть осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка;
- интегрированный подход, проявляющийся как во внутреннем, так и во внешнем по отношению к системе языка (речи) единстве измеряемых умений, в интеграции подходов к проверке когнитивного и речевого развития экзаменуемого и т. п.;
- коммуникативно-деятельностный подход, основой которого является система заданий, проверяющих сформированность коммуникативных умений, обеспечивающих стабильность и успешность коммуникативной практики выпускника школы;
- когнитивный подход, связанный с направленностью измерителя на проверку способности осуществлять такие универсальные учебные действия, как сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, классификация, конкретизация, установление определённых закономерностей и правил и т. п.;
- личностный подход, предполагающий ориентацию экзаменационной модели на запросы, возможности экзаменуемого, адаптивность модели к уровням подготовки и интеллектуальным возможностям выпускников.

Заявленные подходы взаимообусловлены и дополняют друг друга.

Каждый вариант экзаменационной работы состоит из двух частей и включает 25 заданий, различающихся формой и уровнем сложности.

Часть 1 содержит 24 задания с кратким ответом.

В экзаменационной работе предложены следующие разновидности заданий с кратким ответом:

- задания открытого типа, требующие записи самостоятельно сформулированного правильного ответа;
- задания на выбор и запись одного или нескольких правильных ответов из предложенного перечня ответов;
- задания на установление соответствия.

Часть 2 содержит одно задание открытого типа с развёрнутым ответом (сочинение), проверяющее умение создавать собственное высказывание на основе прочитанного текста. Для оценки его выполнения была разработана система, включающая 12 критериев. Одни предусматривают оценку соответствующего умения баллами от 0 до 1; другие — от 0 до 2; третьи — от 0 до 3. Максимальное количество первичных баллов за вторую часть работы составляет 23 балла. Максимальный первичный балл (далее — п. б.) за выполнение всей работы — 56 баллов.

ЕГЭ по русскому языку даёт возможность получить качественную обобщённую информацию, характеризующую тенденции в состоянии подготовки выпускников по русскому языку и позволяющую обозначить существующие проблемы в преподавании предмета.

Результаты экзамена 2015 г. рассматриваются по каждой части экзаменационной работы отдельно в зависимости от выделяемых уровней выполнения экзаменационной работы.

Минимальная граница ЕГЭ по русскому языку на протяжении ряда лет (2012—2015) составляет 36 тестовых баллов. В 2015 г. границу не преодолели 4,5 % экзаменуемых (в 2014 г. — 4,07 %).

Увеличилась доля экзаменуемых, набравших по результатам экзамена 100 баллов: от 0,33 (в 2014 г.) до 0,45 % (в 2015 г.). Наблюдается также повышение (на 6,3 %) по сравнению с 2014 г. доли участников, показавших результаты в диапазоне 81—100 баллов (высокобалльников).

Средний тестовый балл в 2015 г. составил 65,8, что на 3,3 балла выше, чем в 2014 г. (62,5).

К основным причинам увеличения среднего тестового балла ЕГЭ по русскому языку можно отнести следующие.

Как уже отмечалось, модель экзамена 2015 г. ориентирована прежде всего на способ действия с языковым материалом (проверка слова, исправление неверного произношения, точное употребление слова или предложения, исправление ошибки). Эти способы действия знакомы ученикам и постоянно используются на уроках русского языка в школе. Таким образом, в экзаменационной работе снято (или сведено к минимуму) давление тестовой формы экзамена. Все задания привычны для ученика, встречались в его школьной практике.

Кроме того, в настоящее время по русскому языку выстроена система объективного контроля подготовки выпускников основной и средней школы (ОГЭ, ЕГЭ, итоговое сочинение). Эти формы контроля дополняют друг друга.

Наконец, немаловажное влияние на успешность выполнения ЕГЭ по русскому языку оказало введение в школьную практику итогового сочинения. В основу критериев оценивания сочинения были положены критерии оценивания развернутого ответа в ЕГЭ по русскому языку. В этом году выпускники, готовясь к сочинению, ещё раз обращались к литературным источникам, что помогло успешнее написать ЕГЭ по русскому языку.

Важным ориентиром для подготовки к экзамену при освоении определённых тем курса русского языка являются опубликованные на сайте ФИПИ словники, очерчивающие круг норм, проверяемых на экзамене, а также Открытый банк заданий ЕГЭ.

Для того чтобы разделить экзаменуемых по качеству их подготовки, по результатам ЕГЭ 2015 г. было введено четыре уровня выполнения экзаменационной работы: минимальный, удовлетворительный, хороший и отличный. Эти уровни на 100-балльной шкале отмечают границы достижений экзаменуемых, имеющих разное качество подготовки по предмету: группа 1 — экзаменуемые, не достигшие минимальной границы (минимальный уровень, 0—15 п. б.); группа 2 — экзаменуемые с удовлетворительной подготовкой (16—31 п. б.); группа 3 — экзаменуемые с хорошей подготовкой (32—45 п. б.); группа 4 — наиболее подготовленные экзаменуемые (46—56 п. б.).

Анализ выполнения заданий части 1 экзаменационной работы в 2015 г. показал, что только экзаменуемые с результатами выше 31 п. б. полноценно овладели основными нормами современного русского литературного языка, а экзаменуемые с минимальной и удовлетворительной подготовкой характеризуются значительными недостатками в освоении норм русского языка.

Часть 2 работы, состоящая из одного задания (25), представляет собой сочинение на основе предложенного текста. Задание проверяет сформированность у экзаменуемых отдельных коммуникативных умений и навыков: анализировать содержание и проблематику прочитанного текста; комментировать проблему исходного текста; определять позицию автора текста по заявленной проблеме; выражать и аргументировать собственное мнение; последовательно и логично излагать мысли; использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка, практическую грамотность — навыки оформления высказывания в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и речевыми нормами современного русского литературного языка.

Анализ выполнения задания 25 показал, что все группы испытуемых, кроме испытуемых с неудовлетворительным уровнем подготовки, овладели способностью формулировать проблему, поставленную автором текста (К1), и определять позицию автора по отношению к этой проблеме (К3). Наиболее неосвоенными коммуникативными умениями для всех групп экзаменуемых оказались умения прокомментировать поставленную проблему (К2) и аргументированно выразить свою точку зрения (К4). Также налицо недостаточный уровень практической грамотности большинства участников экзамена (К7, К8).

В целом средний процент выполнения части 2 работы (задание 25) в каждой из групп ниже среднего процента выполнения заданий части 1 работы, что показывает различный уровень сформированности коммуникативной и языковой компетенций — уровень овладения умениями и навыками, связанными со смысловым анализом текста и созданием

собственного речевого высказывания заданного типа речи в соответствии с грамматическими и лексическими нормами, а также с правилами орфографии и пунктуации.

Содержание экзаменационной работы охватывает учебный материал всех разделов курса «Русский язык» Федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Распределение заданий по частям экзаменационной работы позволяет проверить широкий спектр умений. При этом испытуемый должен был применить орфографическое правило, расставить знаки препинания, найти и исправить грамматическую ошибку, грамотно записать слово/слова и т. п. В результате диагностическая ценность работы увеличилась: можно не только указать процент верного выполнения того или иного задания, но и точнее понять, какие ошибки допускают экзаменуемые.

Владение нормами русского литературного языка

Экзаменационная работа проверяет владение выпускниками фонетическими, лексическими, грамматическими (морфологическими и синтаксическими), орфографическими и пунктуационными нормами. Освоение обучающимися литературно-языковых норм обеспечивает основу индивидуальной культуры речи, предполагает применение норм в разных ситуациях общения, в том числе и речевое мастерство, умение выбирать наиболее точные, стилистически и ситуативно уместные варианты.

Средний процент выполнения задания по **орфоэпии** (задание 4) составил 75 %.

Орфоэпические ошибки экзаменуемых обусловлены практикой подмены изучения звуковой стороны речи работой по орфографии. В результате — смешение экзаменуемыми звуков и букв в фонетическом анализе как целого слова, так и отдельных звуков, его составляющих. Иными словами, экзаменуемые часто анализируют не звуки, опираясь на законы устной речи, а буквы, которые изображают их в письменной речи. Так, 26 % участников экзамена посчитали, что словоформа *тортов* произносится с ударением на последнем слоге, хотя правильным считается звучание *тОртов*; 16 % экзаменуемых считают нормативным ударение *позвОним* (правильно: *позвонИм*).

Владение **лексическими нормами** в экзаменационной работе 2015 г. проверялось заданиями 3, 5, 22 и 25 (критерий К10).

Примерно одинаковый средний процент выполнения — 60 и 63 соответственно — экзаменуемые продемонстрировали, работая с заданиями 5 и 22, выполнение которых требует разных умений. Задание 5 проверяет умение выявлять речевые ошибки, связанные с употреблением паронимов, и производить адекватную замену; задание 22 — умение опознавать фразеологические единицы, а также лексику различных групп в указанных фрагментах текста.

Анализ выполнения задания 5 показал, что сложность для 40 % испытуемых составляет не только распознавание ошибки, допущенной при употреблении паронимов, но и подбор соответствующего контексту паронима для редактирования примера с ошибкой, что обнаруживает бедность словарного запаса экзаменуемых.

Задание 22 (средний процент выполнения — 63, экзаменуемыми с удовлетворительным уровнем подготовки — 35, с хорошей подготовкой — 62, с высоким уровнем подготовки — 85) контролирует уровень сформированности умения находить в тексте и квалифицировать, например, с точки зрения происхождения, сферы употребления, различные лексические единицы (слова, фразеологизмы). Это задание также позволяет оценить умение соотносить слово с тем значением, которое оно получает в тексте. Типичной ошибкой является неразличение фразеологизмов и метафорических сочетаний в контексте. Анализ результатов выполнения этого задания выявил отсутствие более чем у трети экзаменуемых чёткого представления о группах лексики, выделяемых в зависимости от характера смысловых отношений: синонимов и антонимов, а также об отличиях устойчивых сочетаний — фразеологизмов, выполняющих в тексте выразительно-образительную функцию, — от свободных словосочетаний.

Наименьшие затруднения у экзаменуемых вызвала работа с фрагментом словарной статьи, предполагающая умение определять значение многозначного слова, в котором оно использовано в приведённом контексте (задание 3). Более 90 % испытуемых справились с этим заданием, причём высокий результат показали 40 % участников, не достигших минимального балла, и 80 % участников с удовлетворительной подготовкой. Полученные результаты позволяют сделать вывод о сформированности у большей части выпускников навыка работы с толковым словарём русского языка.

В то же время при написании развёрнутого ответа наибольшее количество ошибок связано именно с использованием слова без учёта его точного лексического значения, например: «Автор осуждает *пустое* отношение молодёжи к поставленной проблеме», «Штольц умел правильно *расславлять* своё время». Часто используются без учёта значения и эмоциональной окраски и фразеологические сочетания, например: «Я считаю, что *нужно жить одним днём: ценить каждое мгновение жизни и проводить его с пользой*».

Ещё одной распространённой лексической ошибкой в сочинениях является использование слов без учёта требования лексической сочетаемости, например: «Мой друг привёл брошенного щенка к себе домой, и тот *приобрёл пристанище*», «Я согласен с автором, потому что, на мой взгляд, природа *играет* огромное значение в жизни человека», «Разумеется, прежде всего необходимо правильно *установить приоритеты*».

Только 60 % экзаменуемых не сделали речевых ошибок или допустили не более трёх речевых ошибок.

К наиболее распространённым речевым ошибкам в письменной речи относятся:

- употребление слова в несвойственном ему значении;
- употребление слов иной стилиевой окраски;
- неразличение синонимичных слов;
- неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и фразеологизмов;
- нарушение лексической сочетаемости, плеоназм, тавтология, неоправданное повторение слова;
- бедность и однообразие синтаксических конструкций.

Проиллюстрируем это несколькими речевыми ошибками: *попадёшь в точно такой же случай* (вместо *ситуацию*); *рассказывает проблему* (вместо *поднимает проблему*); *Это ещё понадобится нашим предкам на многие тысячелетия вперёд* (вместо *потомкам*).

Результаты выполнения задания обнаруживают отсутствие системы в работе по развитию речи обучающихся, что делает эту работу недостаточно эффективной. Между тем работа, связанная с созданием устных и письменных высказываний с последующим анализом использования лексических и грамматических средств языка, должна проводиться систематически: каждый урок должен быть нацелен на развитие всех видов речевой деятельности в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Навык применения толкового словаря для определения значения слова, используемого в контексте, необходим преимущественно при восприятии письменного или устного высказывания, хотя, безусловно, это умение может быть полезно и для создания устного, а также письменного высказывания, особенно на этапе редактирования. Однако создание грамотного в речевом отношении высказывания может быть результатом только комплексной работы над собственными высказываниями, которая нацелена на формирование следующих умений:

- анализировать лексические средства, использованные в образцовых текстах: многочисленные слова, синонимы, антонимы, паронимы, омонимы, фразеологизмы, а также тропы;
- использовать слово в соответствии с его точным лексическим значением и с требованием лексической сочетаемости в собственных письменных высказываниях;
- использовать в собственных высказываниях слова, относящиеся к разным группам лексики, в зависимости от речевой ситуации (книжная, нейтральная и разговорная лексика), слова, вступающие в разные смысловые отношения (синонимы, антонимы, паронимы, омонимы) и т. д.;
- уместно использовать изобразительно-выразительные языковые средства в собственной речи;
- редактировать готовые тексты.

Комплексная работа, целью которой является создание и редактирование письменного высказывания, должна проводиться ежеурочно.

Результаты выполнения заданий 6, 7, 25 (критерий К9) позволяют сделать определённые выводы, связанные с уровнем усвоения выпускниками **основных грамматических норм**.

По сравнению с выполнением других заданий части 1 задания, проверяющие уровень сформированности языковой компетенции, выполнены в целом успешно. Эта тенденция, наметившаяся в предыдущие годы, сохранилась и в 2015 г.: средний процент выполнения задания 6 (морфологические нормы) — 80; задания 7 (синтаксические нормы) — 75; задания 25 по критерию К9 — 60.

В задании 6 требовалось опознать пример с ошибкой в образовании формы слова той или иной части речи и в ответе записать исправленный вариант. Заметное различие при выполнении задания 6 во многом объясняется недостаточностью овладения центральными нормами морфологии. Именно поэтому при выполнении задания 6 отмечались ошибки, связанные с отсутствием систематизированных знаний о нормах формообразования имён существительных, прилагательных, числительных, а также местоимений, глаголов. Так, экзаменуемые ошибались при квалификации правильной формы слов: *время, пламя, яблоко, ботинки, блюда, стричь, ехать, четверо, класть, жечь* и т. п. Ошибки чаще всего обнаруживают влияние морфологии разговорного стиля, для которой характерны определённый набор грамматических форм и отсутствие некоторых форм, характерных для

книжных стилей¹. Показательны, например, образованные испытуемыми формы: глагола «ехать»: *едь, езди, езжай, ездейте, ехайте, едьте, ездите*; существительного «блюдца»: (пить из) *блюдцев, блюди, блюдеца, блюдиц* (норма: *пить из блюда*); местоимения «трое» (друзей): *троя, троих, трѐх, трѐмя*.

Грамматические ошибки широко распространены в речи школьников. Выпускники считают правильными плеонастические формы сравнительной и превосходной степени (*более выше, более честнее, более лучший, самый красивейший*) и нагромождение суффиксов в сравнительной степени (*хужее*); не замечают ошибок в падежных формах существительных (*свежие торта, у новых туфлей, несколько помидор, без золотых погонов, много время*); пропускают ошибочные формы глаголов повелительного наклонения (*подбѐдь побыстрей, положьте, ляжьте*), настоящего времени с отсутствующим чередованием согласных в корне (*жѐётся, сожѐшь*), прошедшего времени с избыточным суффиксом (*засохнул, замѐрзнул*); деепричастий (*делав, залазя*); не считают ошибочными случаи неполного склонения количественных числительных (*пятиста фотографий, восьмиста страниц*).

Формат задания 7 (проверяющего уровень владения синтаксическими нормами на высоком уровне сложности) новый, впервые предъявленный в экзаменационной работе в 2015 г. Задание 7 — задание на установление соответствия: экзаменуемым нужно квалифицировать грамматические (синтаксические) ошибки, допущенные в каждом из пяти предъявленных в задании предложений, и соотнести с указанным типом ошибки. Проверяемое в задании 7 умение значимо, поскольку связано с формированием правильности речи, что очень важно в коммуникативной практике любого человека. Кроме того, умение опознавать тип грамматической ошибки актуализирует личностно-регуляторный компонент языковой и коммуникативной компетенции — навыки самооценки и самокоррекции, направленные на оценку собственной речи с точки зрения правильности — соответствия грамматическим нормам русского литературного языка, осознанное исправление грамматических ошибок в собственной речи.

Неудачи при выполнении задания 7 во многом объясняются недостаточностью систематизированных знаний у экзаменуемых в области синтаксиса словосочетания, простого и сложного предложений, непрочностью сформированных метапредметных логико-познавательных умений, таких как умения анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т. п.

Так, пример ошибки в построении предложения с косвенной речью (*Всех писателей в ходе интервью обычно спрашивают, над чем вы сейчас работаете*) экзаменуемые квалифицируют как нарушение связи между подлежащим и сказуемым. Пример ошибки в построении предложения с однородными членами (*Писатели удивлялись и хвалили изобретательность мастера*) квалифицируют как неправильное построение предложения с деепричастным оборотом. Пример нарушения построения предложения с несогласованным приложением (*М. Ю. Лермонтов так и не закончил любимое детище — поэму «Демона»*) считают неправильно построенным предложением с однородными членами.

Традиционно наиболее хорошо усвоенными оказались нормы управления, связанные с употреблением предлогов *благодаря, согласно, вопреки*. Однако и среди хорошо усвоенной нормы управления можно выделить типичную ошибку — неверную квалификацию производного предлога *благодаря* (например, в предложении *Благодаря героизма людей катастрофа была предотвращена*). Экзаменуемые считают предлог *благодаря* деепричастием и характеризуют ошибку в предложениях с этим предлогом как неправильное построение предложения с деепричастным оборотом.

Результаты выполнения заданий 6, 7, 25 (критерий К9) экзаменационной работы иллюстрируют хороший уровень сформированности языковой компетенции участников экзамена с результатами выше 32 п. б.: средний процент выполнения задания 6 — выше 80, задания 7 — выше 70.

Экзаменуемые, не набравшие минимального балла, не смогли справиться с заданиями 6 и 7 (средний процент выполнения — 30 и 15 соответственно). Экзаменуемые с удовлетворительным уровнем подготовки продемонстрировали умения, необходимые для выполнения задания 6: средний процент выполнения задания 6 — 65; средний процент выполнения задания 7 — 40. Наибольшие проблемы у этих групп выпускников, как показывает статистика, возникли при выполнении задания 7 (синтаксические нормы). Ошибки, допущенные экзаменуемыми, во многом объясняются как недостаточным уровнем сформированности лингвистической компетенции (не изучены базовые морфологические и синтаксические нормы русского литературного языка), несформированностью

¹ Стилистика русского языка. — М., 1982. — С. 255.

ключевых компетенций, связанных с развитием общеучебных умений, так и процессами, происходящими в современной речевой среде: широко распространённые в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные, и, наоборот, правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные.

Самый низкий уровень владения грамматически правильной речью экзаменуемые демонстрируют в условиях создания самостоятельного речевого высказывания. Только 51 % экзаменуемых не допускают в собственной письменной речи грамматических ошибок (критерий К9).

В целом грамматические ошибки — один из самых распространённых видов ошибок и в устной, и особенно в письменной речи. В речи выпускников встречается нарушение управления и согласования в словосочетании (например, *показать об этом* — вместо *показать это*; *с семьями солдат* — вместо *с семьями солдатами*), нарушение норм согласования (координации) между подлежащим и сказуемым (*Стая голубей кружились над домом* — вместо *кружилась*), неправильное построение предложений с однородными членами, особенно в случаях, когда однородные члены требуют разных предлогов или управляют разными падежами (*был на поле и лесу* — вместо *на поле и в лесу*; *интересовался и уделял много времени семье* — вместо *интересовался семьёй и уделял ей много времени*). В сложном предложении часто допускаются ошибки: в выборе союзов, союзных слов, указательных слов, связывающих главное и придаточное предложения (*Я считаю то, что автор не прав* — вместо *Я считаю, что автор не прав*); в согласовании сказуемого с подлежащим, выраженным относительным местоимением (*Все, кто сдали экзамен, получают стипендию* — вместо *Все, кто сдал...*); в избыточности подчинительных союзов (*Чичиков так говорит о мёртвых душах, что как будто они были живыми*) и т. д. Наиболее распространённой грамматической ошибкой является дублирование подлежащего, когда вслед за существительным идёт местоимение *он, она, они* (*Эта теория, она послужила основой всех его поступков. Солдаты, они сражались героически.*).

Особая группа ошибок, допущенных при выполнении задания 25, связана, вероятнее всего, с явлением интерференции, когда испытуемые воспринимают русский язык через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к ошибкам типа: *мой книга, большой комнат, вырастил большой дерево, спортивная мотоцикл, весна красивый* и т. п. Характерными в этом случае являются и ошибки, связанные с категорией одушевлённости/неодушевлённости: *видел брат, люблю этого книга*.

Трудности вызывает также употребление однокоренных слов, требующих управления разными падежами, поэтому они должны быть в центре внимания учителя при изучении словообразования, например: *слушать (что?) — прислушиваться (к чему?) — вслушиваться (во что?)*; *думать (о чём?) — задумываться (над чем?)*; *касаться (чего?) — прикоснуться (к чему?)*; *одеть (кого?) — надеть (что?)*; *вера (во что?) — уверенность (в чём?)*; *благодарить (кого?) — благодарность (кому?) — благодаря (кого?)* — в роли деепричастия — *благодаря (чему?)* — в роли предлога.

Навыки грамотного использования синтаксического управления вырабатываются постепенно, в процессе овладения языковыми нормами. В процессе лексической работы необходимо обращать внимание обучающихся на глаголы-синонимы, которые требуют управления разными падежами.

Низкий уровень владения грамматическими нормами при выполнении задания 25 объясняется как процессами, которые происходят в самом языке (предпочтение более экономным средствам выражения, стремление к возможной унификации при избыточной вариантности форм, активное действие закона аналогии при становлении новых форм и пр.), так и низким уровнем речевой культуры школьников (рост разного рода ошибок, возникающих под влиянием просторечия, территориальных и социальных диалектов, полудиалектов, проявляющихся в стилистическом снижении современной устной и письменной речи, в заметной вульгаризации бытовой сферы общения и пр.).

Работа по изучению норм современного русского литературного языка и овладению ими — длительный процесс, поэтому она должна иметь систематический и целенаправленный характер на протяжении всего периода обучения не только русскому языку, но и другим учебным предметам. Это потребует от коллектива школы соблюдения единого речевого режима — системы обязательных требований, регламентирующих деятельность участников образовательного процесса в целях обеспечения условий для оптимального речевого развития обучающихся.

По сравнению с результатами выполнения заданий, проверяющих другие разделы школьного курса, уровень выполнения заданий по орфографии (задания 8—14 в части 1 работы) стабильно высок. Это обусловлено высоким уровнем методического сопровождения изучения орфографических норм и сформированностью базовых орфографических

умений, отработка которых ведётся в течение длительного времени с начальных и до старших классов, когда происходит комплексное повторение орфографии на базе всех полученных знаний.

Наиболее успешно все группы экзаменуемых справились с заданиями 10 (правописание суффиксов различных частей речи, кроме Н / НН) и 11 (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий). Для группы участников с результатами ниже минимального балла все остальные задания по орфографии оказались непосильными.

Относительно низкие результаты у всех групп экзаменуемых отмечены по заданиям 12 (правописание НЕ и НИ), 13 (слитное, дефисное, раздельное написание слов), 14 (правописание Н и НН в различных частях речи).

Показательно, что все группы экзаменуемых гораздо более успешно справились с заданиями части 1 работы, требующими проведения орфографического и пунктуационного анализа заданных языковых единиц, чем с правильным орфографическим и пунктуационным оформлением собственного текста (задание 25, критерии 7 и 8).

Успешность формирования орфографического умения зависит от уровня осознания языковой сущности каждой орфографической ситуации и от умения проводить языковой анализ в процессе письма: на этапе обнаружения орфограммы, на этапе языковой квалификации явления и на этапе применения правила.

Результаты выполнения работы показывают, что экзаменуемые отличают одну орфограмму от другой, группируют слова по данным орфограммам, действуя по соответствующему алгоритму. Но все эти знания остаются невостребованными, как только экзаменуемые начинают самостоятельно писать развёрнутый ответ. Невысокий уровень культуры письменной речи, вероятно, объясняется тем, что обучение орфографии ведётся в отрыве от развития речи и поглощает максимум времени, отведённого учебным планом на изучение русского языка, процессы формирования орфографических и речевых навыков развиваются параллельно, мало соприкасаясь друг с другом.

В процессе анализа результатов выполнения задания части 2 работы были выявлены орфографические темы, усвоенные слабо:

- 1) написание гласных в личных окончаниях глаголов;
- 2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов;
- 3) написание твёрдых и мягких согласных;
- 4) ошибки в слитном, раздельном или дефисном написании слова;
- 5) Н или НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий;
- 6) слитное и раздельное написание служебных слов-омофонов: *тоже / то же, потому / по тому, чтобы / что бы* и т. п.

Трудность при выполнении задания 8 представляют примеры с чередующимися гласными в корнях слов. Можно предположить, что некоторые экзаменуемые не отличают корни с историческим чередованием А/О (например, *-гар/-гор-*), где невозможно проверить гласную букву корня ударением, от корней с безударными проверяемыми гласными корня. В то же время корни с чередованием Е/И (например, *-бер/-бир-, -пер/-пир-*) не вызывают подобных трудностей.

Минимальный результат при выполнении этого задания показали экзаменуемые, не получившие минимального балла и выполнившие это задание хуже всех орфографических заданий части 1 работы (20 %).

Задание 9 проверяет несколько орфограмм: 1) приставки с неизменяемым составом (*сзади, позавчера, побудьте*); 2) приставки с беглой гласной О (*предостеречь*); 3) приставки, заканчивающиеся на -З/-С (*исподтишка, развесёлый, ниспадающий*); 4) приставки ПРЕ-, ПРИ- (*пресмыкаться, пререкание, причудливый*); 5) гласные Ы/И после приставок (*обыграть, заискивающий*); 6) употребление разделительных Ь и Ъ (*бьётся, безъядерный*). Частотная ошибка при выполнении этого задания — правописание приставок на -З/-С. Средний процент выполнения этого задания — 82.

Задание 10 (средний процент выполнения — 90) проверяет умение опознавать частеречную принадлежность слов с тем или иным суффиксом и применять соответствующие правила для выбора верного написания. Это задание для всех групп экзаменуемых оказалось не очень сложным по сравнению с другими орфографическими заданиями. Поэтому можно говорить об определённом уровне сформированности умений экзаменуемых применять сведения из различных разделов программы по русскому языку для определения орфографических особенностей слова.

Результаты орфографического задания 11 также высоки (средний процент выполнения — 75). Вероятно, экзаменуемые 2015 г. обладают в достаточной степени сформированным умением применять грамматические (в частности, морфологические) знания для определения орфографических особенностей глагола и причастия.

Задание 12 на проверку навыков слитного и раздельного написания слов с частицами НЕ/НИ имело комплексный характер. В экзаменационных вариантах были представлены разные правила написания частиц НЕ/НИ с краткими и полными причастиями, краткими и полными прилагательными, наречиями, деепричастиями, глаголами, местоимениями.

Успешность выполнения задания 13 зависит не только от знания правил, но и от овладения экзаменуемыми всеми практическими способами разграничения производных союзов и омонимичных словосочетаний. Это возможность переноса частицы (*бы*) или её пропуска (*же*), постановки вопроса к местоимению (*что, то, этому, того*) или наречию (*так*); наличие определяемого слова (при указательных местоимениях *то, этому, того*); возможность подбора синонимов среди тех же частей речи (*оттого — потому, поэтому; тоже — также, и; зато — но, однако*).

Результаты выполнения задания 14 иллюстрируют известную истину: успешность формирования орфографических умений школьников зависит не только от знания орфографического правила, но и от уровня осознания языковой сущности каждой орфографической ситуации, от умения проводить языковой анализ в процессе письма: на этапе обнаружения орфограммы, на этапе языковой квалификации явления и на этапе применения правила. Типичная ошибка при выполнении задания 14 — неразличение прилагательных и причастий.

Процент выполнения задания 25 по критерию К7 (Орфография) показывает, что орфографическая грамотность экзаменуемых, не получивших минимального балла, практически сводится к нулю. Разность в соблюдении орфографических норм между группами участников с разным уровнем подготовки составляет около 30 %, что свидетельствует о высокой диагностической значимости задания 25.

Группа заданий (15—19, критерий К8 задания 25) проверяла уровень овладения выпускниками **пунктуационными нормами**.

Сложность формирования пунктуационных умений заключается в том, что они предполагают и грамматико-синтаксические, и речевые операции. Осознание структуры синтаксической конструкции проходит с опорой на синтаксические познания и отражает способность экзаменуемых соотносить конкретный языковой материал с отвлечённой схемой, а выбор необходимого знака предполагает и синтаксические и пунктуационные умения, и способность соотносить конкретный материал со схемой, с образцом, и понимание смысловых оттенков той или иной конструкции.

Анализ статистических данных по результатам выполнения заданий показывает, что наименьшие затруднения у экзаменуемых вызывает выполнение заданий 15 и 18.

Задание 15 проверяет умение определять условия постановки запятой в простых предложениях, осложнённых однородными членами, и в сложносочинённых предложениях, части которых связаны одиночным союзом *и*. Средний процент его выполнения — 75. Столь высокий процент обусловлен тем, что формирование и отработка умения выполнять пунктуационный анализ конструкций с однородными членами и сложносочинённых конструкций проводятся в течение всего школьного курса обучения русскому языку.

Однако следует обратить внимание на то, что наиболее успешно выполняются те варианты задания, в которых в качестве языкового материала предлагаются конструкции с двойными союзами *как... так и; не только... но и*, например: *В русской песне звучат как робость, так и мятежная вольница*. Так, выполняя задания с подобным наполнением, более двух третей экзаменуемых получают максимальный балл — 2, и лишь десятая часть получает 1 балл. При этом около трети экзаменуемых, анализировавших конструкции с повторяющимися союзами *или, и, то* или с попарно соединяющимися однородными членами, полностью справляются с заданием, 1 балл получают более половины испытуемых.

Затруднения в расстановке знаков препинания при однородных членах предложения возникают в том случае, если неверно выполнен синтаксический анализ предложения: неправильно поставлен вопрос к членам предложения, или союз был воспринят как безоговорочный сигнал к постановке пунктуационного знака. Например, встречающийся два раза союз *и* выпускники принимают за повторяющийся и приходят к выводу, что здесь пропущена запятая.

Причины ошибок при выполнении этого задания могут быть разные: 1) попытка угадать тип предложения без определения всех его грамматических основ; 2) смешение однородных членов с простыми предложениями, особенно в составе сложного предложения; 3) смешение распространённых обособленных, а также уточняющих и пояснительных конструкций с придаточными предложениями; 4) определение по первому союзу вида предложения без прочтения его до конца; в результате сложные предложения с разными видами связи квалифицируются как сложносочинённые или сложноподчинённые;

5) смешение союзов с другими частями речи или разрядов союзов; 6) смешение простого предложения и сложного, состоящего из односоставных простых.

Задание 18, средний процент выполнения которого составляет 80, требует умения определять границы придаточной части в составе сложноподчинённого предложения. Экзаменуемые должны были проанализировать сложноподчинённое предложение с придаточным определительным: найти в главной части определяемое слово, поставить вопрос к придаточной части и таким образом определить условия и места постановки пунктуационных знаков.

Экзаменуемые с высоким уровнем подготовки продемонстрировали способность к безошибочному проведению пунктуационного анализа сложноподчинённых конструкций: процент выполнения ими этого задания достигает 100. Успешно справились с этим заданием более двух третей испытуемых с хорошей подготовкой, половина испытуемых с удовлетворительной подготовкой и 40 % участников с результатами ниже минимального балла.

Выполняя задания 16 и 17, экзаменуемые продемонстрировали примерно одинаковый средний процент выполнения — 64 и 66 соответственно, несмотря на то что эти задания связаны с пунктуационным анализом, казалось бы, разного рода: при работе с заданием 16 необходимо рассмотреть предложения с обособленными распространёнными согласованными членами предложения: определениями, выраженными причастным оборотом, и распространёнными обстоятельствами, выраженными деепричастным оборотом, в то время как выполнение задания 17 предполагает анализ предложения с конструкциями, синтаксически не связанными с членами предложения, — с вводными конструкциями.

Между тем ошибки экзаменуемых при работе с заданиями 16 и 17 имеют общие истоки. Ошибки при выполнении задания 16 объясняются неумением определить границы обособленных конструкций, что, в свою очередь, обусловлено несформированностью навыка устанавливать характер синтаксических связей между членами предложения. Несформированность этого навыка не позволяет также выделить в составе предложения такие конструкции, которые синтаксически не связаны с его членами, — вводные конструкции, что требуется для правильного выполнения задания 17. Более трети экзаменуемых обнаружили неспособность различить вводные конструкции, с одной стороны, и омонимичные им члены предложения или служебные части речи (преимущественно частицы) — с другой.

Известно, что вводные конструкции выделяются запятыми (скобками, тире), но на основе только этого внешнего признака нельзя делать обобщение, что данное слово или словосочетание является вводным. Ошибки участников экзамена связаны с тем, что не учитывается значение слова, его место в предложении, способ выражения, связано ли грамматически слово с другими членами предложения, а внешний признак вводности — обособление — принимается как основной.

Некоторые союзы, частицы, наречия принимаются экзаменуемыми за вводные на основании сходства в значении (*словно, как бы, именно* и т. д.). Участники экзамена затрудняются находить вводные слова, если те указывают на порядок мыслей и их связь: *Для этого, во-первых, необходимо выяснить все достоинства и недостатки прогресса.*

Наибольшую сложность для экзаменуемых традиционно составило выполнение задания 19, требующего анализа сложной синтаксической конструкции с разными видами связи: союзной сочинительной, союзной подчинительной, бессоюзной. Это задание, в отличие от заданий 16 и 17, требует анализа синтаксических отношений, которые установлены не между отдельными членами предложения, а между простыми предложениями в составе сложных, что делает задачу более трудной. С этой задачей успешно справились немногим более половины экзаменуемых, причём значительные трудности испытали не только экзаменуемые с минимальным и удовлетворительным уровнем подготовки (12 % и 20 % выполнения соответственно), но и те, кто получил баллы выше 32 п. б. Только разобравшись в синтаксических особенностях предложения, выпускник мог избежать ошибок. Самая распространённая из них — это неверная характеристика предложения по количеству грамматических основ, то есть выпускники принимают сложное предложение за простое и наоборот.

Для того чтобы не ошибиться при решении пунктуационной задачи, экзаменуемому необходимо выполнить следующие операции:

- найти все грамматические основы предложения, чтобы определить, простое оно или сложное;
- найти союзы (союзные слова) или установить их отсутствие, что позволит сложные предложения характеризовать как сложносочинённые, сложноподчинённые, бессоюзные;
- в простых предложениях нужно установить наличие подлежащего и сказуемого (если предложение двусоставное) либо наличие только одного главного члена (если предложение односоставное);

• определить, есть ли, кроме главных членов, хотя бы один второстепенный член – дополнение, определение, обстоятельство (если есть, предложение распространённое; если нет, нераспространённое) и т. д.

Самая распространённая ошибка при выполнении этого задания — постановка только одного из знаков препинания. Так, например, в предложении: *Я пробирался туда где гуще зелень и солнечный луч бежал вслед за мной* — самая распространённая ошибка — постановка одной запятой — после слова *туда* или *зелень* (31,7 %). Подобные ошибки могут быть допущены в том случае, если выпускник не проанализировал предложение, не увидел его синтаксическую структуру или плохо знаком с расстановкой знаков препинания в предложениях с сочинительной и подчинительной связью.

Анализ развёрнутого ответа по критерию К8 (Пунктуационное оформление письменного высказывания) показывает, что не все экзаменуемые успешно справляются с решением пунктуационных задач при написании сочинения-рассуждения. Наиболее частотные ошибки связаны с темами «Пунктуация в предложениях с обособленными членами», «Пунктуация в предложениях с вводными конструкциями», «Пунктуация в сложных предложениях с разными видами связи». Выпускники нередко расставляют знаки препинания там, где их не должно быть, нарушают правила пунктуации при цитировании.

Такого рода трудности в освоении пунктуации обусловлены недооценкой необходимости функционально-семантического подхода в обучении русскому языку. Несмотря на то что современные методические системы опираются на основные положения системно-деятельностного и когнитивно-коммуникативного подходов и ориентируют на комплексное изучение разделов «Синтаксис» и «Пунктуация», в процессе обучения богатые возможности материала современных учебников используются не в полной мере.

Анализ развёрнутых ответов участников экзамена обнаружил несформированность навыка проведения синтаксического анализа в целях определения условий постановки пунктуационных знаков. В процессе обучения недооценивается и роль наблюдений над интонацией, уделяется недостаточно внимания работе по развитию интонационного слуха учащихся.

Между тем рассмотрение каждой синтаксической темы должно быть ориентировано на практический, прагматический аспект изучения. Необходимо ставить перед обучающимися задачу использовать изучаемую конструкцию в конкретной ситуации устного и письменного общения с определённой целью и в процессе этого общения подчёркивать зависимость адекватного восприятия письменного высказывания от его правильной пунктуационной оформления — только таким образом сформируется представление о его значимости.

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы позволил выявить тенденции в формировании коммуникативной компетенции.

При рассмотрении результатов работы участников экзамена с заданиями, связанными с анализом текста, установлено, что задания к микротексту (1 и 2) вызывают у экзаменуемых меньше трудностей, чем задания к макротексту (20, 21 и 23).

Высокий процент выполнения задания 1 (87 %), требующего умения проводить информационную обработку текста, объясняется, с одной стороны, небольшим объёмом текста (три предложения), а с другой — строго определённым количеством правильных ответов (два из пяти). С этим заданием успешно справились в том числе и участники ЕГЭ по русскому языку, не преодолевшие минимальной границы.

Небольшой процент экзаменуемых неверно прочитали формулировку задания 1 и, выбрав более двух ответов, получили 0 баллов за это задание (такая же картина наблюдается при анализе ответов на задание 15, где также нужно было указать в качестве правильного ответа две цифры).

С заданием 20, проверяющим способность проводить смысловую и композиционный анализ текста, участники экзамена справляются хуже (60 %), чем с заданием 1. Причин может быть несколько: объём текста значительно больше, количество правильных ответов строго не определено. Кроме того, в отличие от микротекста, написанного научным стилем, макротекст представляет собой отрывок из публицистического или художественного произведения, а следовательно, в нём используются языковые средства выразительности и присутствуют слова в переносном значении, имеющие «большую, чем прямое значение, зависимость от контекста»¹. Ошибки, допущенные при выполнении задания 20, оказываются во многом продиктованными неумением находить в тексте не только содержательно-фактуальную информацию, но и прежде всего содержательно-концептуальную (СКИ), которая, по словам И. Р. Гальперина, «в научных текстах всегда выражена достаточно ясно, в то время как в художественных (пожалуй, за исключением морально-дидактической поэзии) для декодирования СКИ требуется мыслительная

¹ Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю. Н. Караулова. – М.: Дрофа, 1997. — С. 331.

работа»¹. Невысокий процент выполнения задания 20 сигнализирует о необходимости усиления внимания к аналитической работе с текстом на уроках русского языка и соответственно развития коммуникативной компетенции школьников.

Похожая картина наблюдается при сравнении двух заданий, проверяющих умение находить средства связи слов и предложений в тексте. Успешность выполнения задания 2 (88 %) может быть объяснена тем, что экзаменуемые работают с микротекстом и им нужно логически определить, какое из пяти предложенных слов (сочетаний слов) должно стоять на месте пропуска. Трудности же при выполнении задания 23 (54 %), в котором требуется найти предложение, связанное с предыдущим при помощи того или иного слова (слов), обусловлены во многом неумением определить частеречную принадлежность этого слова, что свидетельствует о плохо развитой лингвистической компетенции экзаменуемых.

Умение находить средства связи предложений в тексте значимо: установление связи между предложениями в тексте — одно из доказательств того, что перед нами связный текст, а не разрозненные предложения. Логически связь проявляется в том, что часть информации, которая заложена в предыдущем предложении, в той или иной форме повторяется в последующем(их) предложении(ях). Языковые средства выражения этой связи могут быть лексическими, морфологическими, синтаксическими, более того, возможно сочетание одновременно двух или нескольких средств.

Как показали результаты экзамена, чаще всего при выполнении этого задания ошибаются те из экзаменуемых, кто плохо знает морфологию и не различает разрядов местоименных слов. Например, выполняя задание: «Укажите предложение, которое связано с предыдущим при помощи указательного местоимения», 38 % экзаменуемых выбрали в качестве ответа предложение с личным местоимением. Другие экзаменуемые приняли за указательное местоимение отрицательное *ничего* и вопросительное *что*. Другой тип ошибки связан с тем, что экзаменуемые путают связь между предложениями в тексте со связью между частями в сложном предложении.

Меньше 50 % участников экзамена успешно выполнили задание 21, предполагающее проверку умения проводить типологический анализ текста и также проверяющее лингвистическую компетенцию. При определении функционально-смысловых типов речи экзаменуемые нередко испытывают затруднения, путая, в частности, повествование с рассуждением в публицистических текстах («реализация традиционных коммуникативных задач публицистики — информирования и убеждающего воздействия — предопределяет преимущественное функционирование в текстах повествования и рассуждения, последнего — прежде всего в виде доказательства»²). Допускают ошибки экзаменуемые и при анализе художественных текстов, для которых характерны все три типа речи: «описание — при характеристике предмета, портрета, пейзажа, окружающей обстановки; повествование — при перечислении активных действий, их смене во времени; рассуждение — при отступлениях автора, объясняющих поведение персонажей, при выражении позиций морально-нравственного, психологического порядка»³. Для предупреждения подобного рода ошибок необходимо отрабатывать на уроках тексты, в которых типы речи представлены в «чистом» виде: «это может быть отдельное высказывание, построенное по тому или иному типу; межфразовое единство или абзац; некоторый фрагмент текста, то есть границы типов речи не обусловлены границами текстовых единиц»⁴.

В задании 24 проверялось умение соотносить функции изобразительно-выразительного средства, охарактеризованные в небольшой рецензии, с термином, указанным в списке. Экзаменуемые должны были прочитать небольшой фрагмент текста, в котором содержался лингво-стилистический анализ использованных в исходном тексте изобразительно-выразительных средств, и на месте пропуска-пробела поставить цифру, соответствующую правильному ответу из предложенных в списке 9 терминов, называющих то или иное понятие из области стилистических ресурсов языка — источников речевой выразительности.

Средний процент выполнения задания 24 — 70. Экзаменуемые с удовлетворительным уровнем подготовки выполняют это задание в среднем на 40 %, с хорошим уровнем подготовки — на 71 %, с отличной подготовкой — на 90 %. Для экзаменуемых, не набравших минимального балла, это задание сложное: средний процент выполнения данной группой составил 10.

¹ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: КомКнига, 2007. — С. 28.

² Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Флинта: Наука, 2003. — С. 580.

³ Валгина Н. С. Теория текста. — М.: Логос, 2003. — С. 57.

⁴ Там же

Лучше других средств выразительности в тексте опознаются функции вопросительных предложений, рядов однородных членов, эпитетов, парцелированных конструкций (приём парцелляции). Особенно много ошибочных ответов было в тех случаях, когда в тексте-рецензии анализировались функции диалога, синтаксического параллелизма, иронии, цитирования в исходном публицистическом тексте. Трудности возникали у экзаменуемых с удовлетворительной подготовкой (40 % выполнения задания 24) при выборе соответствующих терминов, называющих перенос признаков с одного субъекта на другой (метафора, олицетворение) в случае анализа средств выразительности художественного текста. Например, метафора («красота успевает увянуть»), «свет сердца») опознаётся экзаменуемыми как фразеологизм, эпитет; олицетворение («травы привстают на цыпочки... чтобы... поглядеть на воду»), «белое облако дремлет среди... травы») квалифицируется ими как литота. Можно предположить, что низкий процент выполнения задания 24 рассматриваемой группой экзаменуемых обусловлен всё ещё недостаточно целенаправленной работой учителей по изучению в старших классах функций средств выразительности в текстах различных стилей, незнанием экзаменуемыми терминологии, отсутствием системного представления об основных стилистических ресурсах языковой системы при взаимосвязанном обучении языку и речи. Так, М. М. Бахтин отмечал: «Грамматические формы нельзя изучать без постоянного учёта их стилистического значения. Грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику»¹. Важное значение имеет при этом реализация в процессе обучения принципа интеграции лингвистических понятий, изучаемых в основных разделах курса русского языка (звук, морфема, слово и т. д.), и понятий, характеризующих выразительность речи, её эстетический аспект (звукочисль, индивидуально-авторское употребление, оксюморон, парцелляция, синтаксический параллелизм, анафора и т. д.).

В целом анализ результатов выполнения задания 24 экзаменационной работы позволил выявить тенденции в формировании коммуникативной компетенции. Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с формированием и развитием способности экзаменуемых воспринимать и оценивать изобразительный аспект речевого высказывания.

Часть 2 работы (задание 25) выявляет уровень сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции выпускника средней школы.

Как и в прежние годы, задание этой части работы успешно выполнили те экзаменуемые, которые по результатам ЕГЭ относятся к группам с хорошим и отличным уровнями подготовки. Показательно, что участники с удовлетворительной подготовкой тоже демонстрируют хорошие результаты по некоторым критериям (К1 и К3).

Статистика показывает, что все группы экзаменуемых, кроме участников с минимальным уровнем подготовки, овладели умением формулировать проблему, поставленную автором текста (К1), и определять позицию автора по отношению к этой проблеме (К3) в большей степени, чем умением комментировать поставленную проблему (К2) и аргументированно выражать свою точку зрения (К4). Разумеется, интерпретировать чужой текст сложнее, чем воспринимать и анализировать его: «действенное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем её действительную, аффектно-волевую подоплёку»².

Для успешного выполнения задания 25 нужен высокий уровень качества чтения. Текст нужно прочитать несколько раз. Чтение должно быть не просмотрным, а изучающим, и уже при первом прочтении нужно обратить внимание не только на содержание текста, но и на его художественные образы. Художественные образы в публицистике не украшение, они неразрывно слиты с размышлениями. Вымысел в публицистическом стиле тесно соединён с фактами, а художественные образы соседствуют с размышлениями автора.

Наибольшее значение приобретают художественные образы в художественно-публицистических жанрах (очерк, фельетон, памфлет), где они появляются не случайно и составляют необходимую часть произведений. В художественно-публицистических произведениях ведущая роль принадлежит автору, который рассказывает, рассуждает, ведёт читателя от одного факта к другому, знакомит с явлениями, анализирует и разъясняет явления или проблемы. Важно понять, о чём текст и с какой целью автор использует тот или иной приём. Уход от основной мысли текста, внимание

¹ Бахтин М. М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность. — 1994. — № 2. — С. 47—56.

² Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 175.

к второстепенным деталям в рассуждениях автора исходного текста приводят к неправильной формулировке проблемы и оценке сочинения по первым четырём критериям нулём баллов.

Комментируя проблему исходного текста, экзаменуемые выявляют свой уровень культуры: «на достоинства интерпретации художественного текста, помимо демонстрируемых интерпретатором и достаточно легко учитываемых языковых компетенций, влияют такие «ускользающие» от точного измерения факторы, как развитый художественный вкус, этический и эстетический опыт, чувство стиля и пр.»¹.

Ошибки выпускников по критерию К2 обусловлены главным образом незнанием функции, которую выполняет комментарий проблемы в структуре сочинения, непониманием того, какое место занимает эта часть в композиции высказывания: комментарий развёртывается как целенаправленное движение к заданной точке, конкретный текст становится всего лишь исходным материалом для продуцирования нужного вывода.

Комментарий может развёртываться по двум линиям: 1) от проблемы к исходному тексту; 2) от исходного текста к проблеме. В любом случае участник экзамена должен показать знание выявленной проблемы. Распространённой ошибкой в комментировании является поверхностное прочтение исходного текста: экзаменуемый связывает лексико-грамматической связью ключевые слова исходного текста, оставляя в стороне нравственную суть проблемы, её противоречивый характер, драматическую остроту. Скучность комментария в данном случае обусловлена бедностью тезауруса, то есть недостаточностью общекультурных знаний о данной проблеме, что не позволяет увидеть эту проблему во всей её широте.

Отсутствие нужных знаний приводит к ещё одной ошибке по критерию К2 — неосознанному отступлению от темы. Типологически эта ошибка из того же ряда, что и ошибки по критерию К1: участник экзамена пишет не о том, о чём говорится в тексте, а о том, о чём он может написать. Такое отклонение от проблемы исходного текста особенно характерно для работ, где автор сочинения выделяет какой-либо компонент (пейзаж, интерьер, событие, метафору), который хотя и играет важную роль в создании картины, но к проблеме имеет косвенное отношение, и, разрабатывая этот материал, ученик произвольно деформирует содержание текста.

С неумением интерпретировать чужой текст напрямую связано и неумение создать свой собственный текст, в котором экзаменуемым нужно в соответствии с заданием 25 выразить своё согласие или несогласие с мнением автора. Учитывая, что «текст как результат интерпретации представляет собой итог освоения и адаптации... содержания исходного... текста»², самостоятельно сформулировать свою позицию по проблеме (возможно, недостаточно хорошо поняв прочитанный текст) и при этом аргументировать её удаётся немногим экзаменуемым.

Помимо этого, низкий процент по критерию К4 объясняется и небольшим читательским опытом участников экзамена: аргументируя собственное мнение по проблеме, они чаще приводят примеры из жизни, чем вспоминают прочитанное произведение, в котором поднимается та или иная проблема. Случается, что именно неспособность найти литературные аргументы оказывается решающим фактором при формулировке экзаменуемым проблемы исходного текста; это нередко приводит к обнулению по первым четырём критериям, поскольку сформулированная в итоге проблема в авторском тексте не представлена. Уводя своё рассуждение в совершенно иное русло, экзаменуемый таким образом проявляет полное непонимание сути исходного текста.

Для выявления существующих тенденций в выборе выпускниками примеров для аргументации (К4) было проанализировано 3000 работ, написанных на основе 10 разных текстов, предложенных в ЕГЭ 2015 г. Результаты анализа показали, что практически каждый пятый выпускник не может привести аргумент из читательского опыта. Это свидетельствует о необходимости расширения круга чтения школьников, культуры представления собственного взгляда на актуальные вопросы, составляющие нравственные ценности общества и человека, живущего в нём.

Выборка примеров для аргументации в работах выпускников проводилась по пяти основным показателям:

1) произведения изучаются по программе на ступени основной/старшей школы, а также внеклассного (внепрограммного/самостоятельного) чтения;

¹ Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. — СПб., 2007. — С. 271.

² Теория текста: Учеб. пособие / Сост. Н. В. Панченко, И. Ю. Качесова, Л. Ю. Комиссарова, А. А. Чувкин, Ю. Н. Земская. — М.: Флинта: Наука, 2010. — С. 91.

2) примеры для аргументации выбираются в варианте «литературные произведения/жизненный опыт»;

3) выбор примеров для аргументации — из произведений русской литературы XIX—XXI вв. (русская литература XIX в. — русская литература XX в. (1910—1950) — русская (советская) литература XX в. (1960—1990) — российская литература XXI в.);

4) выбор примеров для аргументации — из произведений зарубежной литературы ранее XVIII в., XVIII—XIX вв., XIX—XXI вв.;

5) частотность выбора примеров для аргументации — из произведений разных периодов русской и зарубежной литературы XIX—XXI вв.

Отчётливо прослеживается стремление выпускников выбрать для аргументации пример из литературного произведения (до 91 %), так как по условию, заданному в критерии 4, именно такой выбор может быть оценён (при наличии второго аргумента) максимумом баллов.

В качестве аргументации своего мнения выпускники чаще всего (26—46 %) привлекают примеры из произведений, которые изучались по программе в 10—11 классах. При этом в качестве примеров для аргументации своего мнения выпускники чаще всего привлекают примеры из произведений русской литературы XIX в. (22—52 %). Самый низкий процент составляют примеры из произведений современной российской литературы, не более 1 % от общего количества во всех анализируемых работах.

Результаты проведённого анализа позволяют констатировать, что, несмотря на повышение среднего балла за выполнение задания 25 на ЕГЭ в 2015 г. в сравнении с результатами выполнения аналогичного задания в 2014 г., выбор примеров для аргументации не только из произведений современной российской, современной зарубежной литературы, но и классической, программной достаточно узок и связан у значительной части выпускников только с одним-двумя произведениями.

В связи с этим следует особенно отметить, что для учителя по-прежнему актуальной остаётся задача организации систематического чтения школьников. Решение проблемы подросткового чтения возможно в объединении усилий всех учителей-предметников, в реализации программ элективных курсов, направленных на поддержку чтения, формирование мировоззренческих установок и обретения личностных смыслов, необходимых для позитивного отношения подростка к окружающему миру как одного из ключевых результатов чтения и анализа литературных произведений.

Анализ выполнения задания с развёрнутым ответом также показал, что в целом работы экзаменуемых отличаются логичностью (К5): не допуская логических ошибок и ошибок в абзацном членении текста, экзаменуемые с хорошим и отличным уровнями подготовки демонстрируют умение правильно организовывать, структурировать свой собственный текст. Однако у участников с удовлетворительной подготовкой результат по критерию К5 едва превышает 50%.

О недостаточной сформированности языковой компетенции свидетельствуют относительно низкие баллы, полученные экзаменуемыми за речевое оформление сочинения и грамотность. Одной из причин низкого уровня речевой подготовки экзаменуемых (невысокие результаты по критериям К6 и К10) является отсутствие у них систематизированных знаний по культуре речи, повышению которой может способствовать «целенаправленная система упражнений и речевых задач, обеспечивающая формирование вначале осмысленных умений, а в последующем речевых навыков»¹.

Фиксируется достаточно низкий уровень практической грамотности выпускников: результаты по критериям К7—К9 самые низкие у всех групп экзаменуемых. Причём наибольший «провал» наблюдается по критерию К8 «Соблюдение пунктуационных норм», где средний процент у экзаменуемых всех групп заметно ниже, чем по критериям К7 «Соблюдение орфографических норм» и К9 «Соблюдение языковых норм». По-прежнему пунктуационные ошибки «занимают первое место по сравнению с другими типами ошибок. Их распространённость объясняется чрезвычайной сложностью пунктуационного умения, которое основывается не только на знании синтаксиса и умения достаточно быстро схематизировать структуру записываемого предложения, но и на умении выражать разные смыслы в коммуникативных единицах — предложениях и тексте»².

Результаты по критерию К11 показали высокий уровень осознания выпускниками речевых этических норм, отсутствие языковой агрессии в сочинениях-рассуждениях. Минимальный процент фактических ошибок в фоновом материале (К12) допущен

¹ Методика преподавания русского языка / Сост. М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. — М.: Академия, 2001. — С. 229.

² Там же. — С. 219.

экзаменуемыми с отличной, хорошей и удовлетворительной подготовкой, что свидетельствует о хорошей эрудиции этих групп экзаменуемых.

Таким образом, выполнение задания части 2 экзаменационной работы демонстрирует различный уровень сформированности коммуникативной компетенции (высокие показатели по критериям К1, К3, К11 и К12) и языковой компетенции (самые низкие показатели по критерию К8) у всех групп экзаменуемых.

На основе анализа результатов выполнения всех заданий ЕГЭ 2015 г. различными группами экзаменуемых были даны описания подготовки выпускников каждой выделенной группы.

Экзаменуемые, *не преодолевшие минимального порога по количеству баллов*, не смогли справиться с большинством заданий части 1 работы. 50-процентного барьера в выполнении заданий этой части работы они достигли только при выполнении заданий 10 (правописание суффиксов различных частей речи, кроме Н/НН) и 11 (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий).

Экзаменуемые с *удовлетворительным уровнем подготовки* продемонстрировали умения, необходимые для выполнения примерно трети заданий части 1 работы. Они показали частичную сформированность языковой компетенции: способность определить лексическое значение слова в узком контексте (задание 3). У экзаменуемых не вызывали затруднений задания, проверяющие владение отдельными пунктуационными нормами; так, например, неплохой средний процент выполнения задания, проверяющего нормы пунктуации в предложениях с однородными членами (задание 15). Проблемы у этой группы выпускников возникли при выполнении заданий: 5 (лексические нормы), 7 (грамматические, синтаксические нормы), 12 (правописание НЕ с различными частями речи), 13 (слитное, дефисное, раздельное написание слов), 14 (правописание Н и НН в различных частях речи). Ниже чем на 50 % выполнены все задания по пунктуации и анализу текста.

Экзаменуемые демонстрируют частичную сформированность коммуникативной компетенции: видят смысловую и композиционную целостность текста, последовательность предложений в тексте и средства связи (задания 1, 2), а также определяют проблему исходного текста и позицию автора, в основном не допускают нарушения этических норм и фактических ошибок в фоновых знаниях (по критериям К11 и К12 задания 25 процент выполнения — около 90).

Экзаменуемые с *хорошим уровнем подготовки* продемонстрировали сформированность языковой компетенции: они успешно выполняют все задания, ориентированные на проверку основных умений, связанных с формированием этой компетенции. Исключение составили задания: 5 (лексические нормы), 12 (правописание НЕ с различными частями речи), 14 (правописание Н и НН в различных частях речи), 16 (знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями) и 21 (функционально-смысловые типы речи). Эта группа экзаменуемых продемонстрировала хорошо сформированную коммуникативную компетенцию. К умениям, сформированным у предыдущей группы выпускников, добавляются следующие:

- умение свободно и правильно излагать свои мысли в письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.);
- адекватно выражать своё отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному;
- оценивать свою и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; находить в тексте основные средства выразительности.

Экзаменуемые с *высоким уровнем подготовки* продемонстрировали в целом высокий уровень сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Затруднения у них вызвали задания 5 (лексические нормы, паронимы), 14 (правописание Н и НН в различных частях речи), 21 (функционально-смысловые типы речи) части 1 экзаменационной работы. При написании сочинения-рассуждения эта группа экзаменуемых испытывает сложности при комментировании проблемы исходного текста.

Контрольные измерительные материалы дают возможность сделать обоснованные выводы о степени освоения школьного курса каждым экзаменуемым, об уровне готовности выпускника к самостоятельному вступлению в коммуникативное пространство независимо от используемых в разных школах страны учебников, методов и приёмов обучения. Актуализация «проблемных» тем и разделов курса русского языка для каждого уровня подготовки экзаменуемых должна предусматривать отработку в рамках классно-урочной системы разноуровневого подхода к оценке выполнения заданий экзаменационной работы. Основой подобного подхода должно стать обобщение учебного материала с учётом выявленных недочётов и типичных ошибок в работах экзаменуемых. Основные задачи, которые должен решить учитель при подобном подходе, сводятся к следующим:

I. Дать объективную картину состояния обученности по русскому языку каждого учащегося.

II. Операционализовать требования к выполнению каждого задания.

Например, для успешного выполнения задания 8 экзаменуемому может быть предложен следующий алгоритм работы.

1. Место задания в работе. Оценивание.

Определите слово, в котором пропущена безударная проверяемая гласная корня. Выпишите это слово, вставив пропущенную букву.

отб..рает
орнам..нт
к..снулся
в..рховье
выр..стающий

2. **Основные понятия:** орфограмма, ударение, корень слова, однокоренные слова, формы слова, проверяемые, непроверяемые и чередующиеся безударные гласные в корне.

3. Умения, необходимые для выполнения задания 8:

- определять место ударения;
- выделять корень слова;
- квалифицировать безударную гласную: проверяемая ударением, не проверяемая ударением, чередующаяся;
- применять соответствующее орфографическое правило написания корней с безударной гласной корня.

4. **Описание содержания задания.** В задании представлен ряд слов, включающий слово(а) с непроверяемой безударной гласной в корне, слово(а) с чередующейся безударной гласной в корне и одно слово с безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением, которое экзаменуемые записывают в бланк ответов, вставив пропущенную гласную.

5. **Образец рассуждения.** В задании приведено три слова с чередующейся гласной в корне: «отбирать» — в этом слове корень с чередованием -бёр-/бир-, «коснулся» — корень с чередованием -кас-/кос- и «вырастающий» — корень с чередованием -раст-/ращ-/рос-; одно слово с не проверяемой ударением гласной в корне — «орнамент». Подбираем к слову «в..рховье» проверочное слово — «верх» («верхний», «поверхностный» и т. д.). В корне проверочного слова под ударением гласная Е, следовательно, в корне слова «верховье» также пишем Е.

6. Запись в бланк ответов: ВЕРХОВЬЕ.

III. Предложить ученику оптимальные формы освоения основных содержательных линий ЕГЭ по русскому языку с учётом типичных ошибок выполнения экзаменационной работы.

IV. Поскольку подготовка обучающихся к ЕГЭ не является самоцелью, перевести содержание ЕГЭ в положительный личностный опыт каждого обучающегося.

V. Обязательным компонентом планирования работы является поэтапное предъявление разнообразных видов языкового анализа на функционально-семантической основе, то есть с учётом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи. Реализация данного аспекта в обучении требует повышенного внимания к семантической стороне языка, выяснению внутренней сути языкового явления, знакомства с разными типами языковых значений и формирования способности опираться на него при решении разнообразных языковых задач.

В целом при подобном подходе акцент должен сместиться с оценивания конечных достижений обучающихся на выявление их текущих трудностей и оперативной коррекции учебного процесса.

Новый формат экзаменационной работы по русскому языку имеет практико-ориентированную направленность, практические умения и навыки по основным разделам школьного курса русского языка были востребованы при выполнении всех заданий

экзаменационного теста. Комплексный характер экзаменационной работы позволил проверить и оценить разные стороны языковой подготовки и дать определённые рекомендации по совершенствованию преподавания русского языка. Изменённый формат экзаменационной работы по русскому языку (выбор и запись слова в бланк ответов, самостоятельная расстановка запятых, запись исправленного варианта словоформы, соответствующего норме современного русского литературного языка, и т. д.) позволил не просто констатировать тот или иной процент выполнения задания, но и дать более диагностически значимый комментарий к статистическим данным по выполнению задания.

Анализ статистики показал низкую практическую грамотность экзаменуемых. Орфографические и пунктуационные нормы осваиваются главным образом на уровне умений и к концу школьного обучения умения обучающихся не переходят в навыки грамотного письма. Об этом свидетельствует относительно высокий результат выполнения отдельных орфографических заданий в части 1 и низкая практическая грамотность, отмеченная в сочинениях (часть 2): только треть выпускников пишут грамотно, допуская не более одной ошибки в тексте небольшого сочинения; 20 % выпускников пишут с ошибками, допуская в небольшом тексте более четырёх орфографических и пунктуационных ошибок; только 18 % выпускников пишут без пунктуационных ошибок, а 25 % допускают более четырёх пунктуационных ошибок.

На недостаточную сформированность коммуникативных умений и навыков указывает тот факт, что более 25 % участников экзамена затрудняются при интерпретации содержания текста, при проведении речеведческого и языкового анализа текста; 20 % выпускников не умеют стройно, последовательно, связно излагать своё мнение, ясно и точно выражать мысли в письменной форме.

Подобные результаты, как показывает работа с веерами ответов на задания экзаменационного теста, обусловлены недостаточным уровнем сформированности лингвистической компетенции испытуемых. Испытуемые не имеют прочных знаний, позволяющих различать важнейшие единицы языка: неверно квалифицируют слова как части речи (особенно это касается кратких прилагательных, производных служебных слов, причастий и деепричастий); затрудняются в выделении грамматической основы предложения, в разграничении простого и сложного предложений.

Это ещё раз убеждает в необходимости реализации в школе **сознательно-коммуникативного принципа** обучения русскому языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. Как известно, слабая языковая подготовка обучающихся во многом объясняется влиянием интерференции и проявляется или в смешении явлений, входящих в языковую систему и связанных друг с другом, или в излишней генерализации какого-то правила, тезиса. Поэтому, акцентируя внимание на одном из явлений системы, специалисты почти всегда сопоставляют его со смежными явлениями, иначе проверка не будет диагностически значимой и дидактически обоснованной. При этом для того, чтобы сформировать коммуникативную компетентность, обучающемуся необходимо освоить достаточную сумму лингвистических знаний, без которых невозможно осознать собственную речевую практику. Только в таком случае можно говорить об автоматизации правописных навыков, когда «в светлой зоне сознания» ребёнка находятся вопросы, связанные с содержанием и речевым оформлением высказывания, а орфографические и пунктуационные проблемы отодвигаются (не вытесняются полностью!) на периферию сознания, где и происходит их автоматизация.

С этой же целью следует создавать благоприятные условия для **развития и совершенствования связной речи обучающихся**: больше работать с текстом, на протяжении всего школьного курса родного языка отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой; обучать анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка; учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров; выработать у обучающихся чёткое понимание различия между сочинением по литературе и сочинением по русскому языку, постоянно знакомить их с особенностями и критериями оценки сочинения на базе исходного текста. В частности, если при сдаче ЕГЭ по русскому языку стоит задача понимания основного содержания прочитанного текста, то от обучающегося требуется умение выделять ключевые слова и не брать в основу сочинения те, от которых не зависит понимание основного содержания.

Особое значение приобретает умение анализировать и редактировать собственные письменные работы. Более 20 % экзаменуемых не работают на экзамене с черновиком, что, безусловно, сказывается на качестве написания сочинения-рассуждения.

Результаты проведённого анализа позволяют констатировать, что, несмотря на повышение среднего балла за выполнение задания 25 на ЕГЭ в 2015 г. в сравнении с результатами выполнения аналогичного задания в 2014 г., качество аргументации экзаменуемых не повышается. В связи с этим следует особенно отметить, что для учителя-словесника актуальной остаётся задача организации систематического чтения школьников, пропаганда ценностей семейного чтения. При этом особое внимание стоит обратить на то, что решение проблемы подросткового чтения, формирование мировоззренческих установок и обретение личностных смыслов возможны только усилиями всех учителей-предметников.

Усилия всех учителей, преподающих предметы школьного цикла, в настоящий момент необходимы и для решения проблемы овладения школьниками языковыми нормами. Общеизвестно, что средства массовой информации изобилуют разнообразными отступлениями от литературной нормы и поэтому формирование у школьников языковой компетенции как системы, то есть взаимодействие данных опыта и знания о языке, протекает не в самых благоприятных условиях. Нарушение норм может возникать под влиянием других языковых систем — территориальных диалектов, городского просторечия. Сказывается пёстрый языковой состав регионов. В связи с этим остро встаёт вопрос соблюдения единого речевого режима в школе.

Современная методическая ситуация характеризуется недостаточной разработанностью вопроса единого речевого режима как на методологическом, так и на практическом уровнях. Необходимость внедрения **единого речевого режима** в практику работы школы обусловлена спецификой преподавания русского языка на современном этапе: при условии сохранения национального культурного наследия и языковой самобытности личности ученика необходимо обеспечить оптимальные условия для вхождения этой личности в общегосударственный и социокультурный контексты и определить уровень этого продвижения. Реализация данных подходов обусловлена и трудностями, существующими в практике школы: недостаточный уровень внедрения, недостаточная готовность педагогов к выделению критериев адекватного соблюдения единого речевого режима, низкая компетентность учителей и преподавателей в сфере функционирования школ в области соблюдения единого речевого режима на всех этапах обучения. Перечисленные недостатки негативно сказываются на создании в школе единого методологического, методического, дидактического и психологического пространства, не позволяют определять динамическую картину развития обучающихся по предмету, выстраивать индивидуальные траектории движения с учётом зоны ближайшего развития ученика, с учётом применения знаний по русскому языку в практике изучения других предметов школьного цикла.

Единый речевой режим школы в условиях перехода на ФГОС — это система обязательных требований, регламентирующих деятельность участников образовательного процесса в целях обеспечения условий для оптимального речевого развития обучающихся. Эта система предусматривает не только соблюдение всеми участниками образовательного процесса литературной нормы, овладение терминами и специальными сочетаниями по всем дисциплинам школьного учебного плана, систематическое исправление всех ошибок и недочётов в устной и письменной речи обучающихся с обязательной последующей работой над допущенными ошибками, грамотное оформление всех материалов, документов и наглядной агитации в школе, но и систематическую работу с текстом, учебными словарями, справочной литературой, способность извлекать нужную информацию, предъявленную в различных источниках, развитие навыков самоконтроля.

В этой плоскости находится и работа учителей-предметников по обучению чтению инструкций к заданиям экзаменационной работы и заполнению бланков ЕГЭ.

Методическую помощь учителям и обучающимся при подготовке к ЕГЭ могут оказать материалы с сайта ФИПИ (www.fipi.ru):

- документы, определяющие структуру и содержание КИМ ЕГЭ 2016 г. (кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников, спецификация и демонстрационный вариант КИМ);

- Открытый банк заданий ЕГЭ;

- учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ;

- аналитические отчёты о результатах экзамена, методические рекомендации и методические письма прошлых лет.

Основные характеристики экзаменационной работы ЕГЭ 2015 г. по РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Анализ надёжности экзаменационных вариантов по русскому языку подтверждает, что качество разработанных КИМ соответствует требованиям, предъявляемым к стандартизированным тестам учебных достижений. Средняя надёжность (коэффициент альфа Кронбаха)¹ КИМ по русскому языку — 0,9.

№	Проверяемые элементы содержания	Коды проверяемых элементов содержания (п. 1 кодификатора)	Коды проверяемых умений (п. 2 кодификатора)	Уровень сложности задания (Б — базовый, П — повышенный, В — высокий)	Максимальный балл за выполнение задания	Примерное время выполнения задания (мин)	Средний процент выполнения
Часть 1							
1	Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров	11	2.1—2.3	Б	2	8	90
2	Средства связи предложений в тексте	8.2	1.4, 2.1	Б	1	3	90
3	Лексическое значение слова	2.1	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	2	90
4	Орфоэпические нормы (постановка ударения)	9.1	1.1	Б	1	3	75
5	Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости)	9.2	1.1	Б	1	6	60
6	Морфологические нормы (образование форм слова)	9.3	1.1	Б	1	6	80
7	Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления	9.4	1.1	В	5	10	85
8	Правописание корней	6.5	1.1	Б	1	3	79
9	Правописание приставок	6.6	1.1	Б	1	3	82
10	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме Н/НН)	6.7	1.1	Б	1	3	90

¹ Минимально допустимое значение надёжности теста для его использования в системе государственных экзаменов равно 0,8.

№	Проверяемые элементы содержания	Коды проверяемых элементов содержания (п. 1 кодификатора)	Коды проверяемых умений (п. 2 кодификатора)	Уровень сложности задания (Б — базовый, П — повышенный, В — высокий)	Максимальный балл за выполнение задания	Примерное время выполнения задания (мин)	Средний процент выполнения
11	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий	6.10	1.1	Б	1	3	75
12	Правописание НЕ и НИ	6.11— 6.13	1.1	Б	1	3	65
13	Слитное, дефисное, раздельное написание слов	6.16	1.1	Б	1	3	68
14	Правописание Н и НН в различных частях речи	6.8	1.1	Б	1	3	57
15	Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами). Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами	7.2, 7.18	1.1	Б	2	6	75
16	Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями)	7.7	1.1	Б	1	3	64
17	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения	7.8	1.1	Б	1	3	66
18	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении	7.12	1.1	Б	1	3	80
19	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи	7.13, 7.15	1.1	Б	1	4	55
20	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста	8.1	2.1, 2.2	Б	1	10	60
21	Функционально-смысловые типы речи	8.3	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	10	45

№	Проверяемые элементы содержания	Коды проверяемых элементов содержания (п. 1 кодификатора)	Коды проверяемых умений (п. 2 кодификатора)	Уровень сложности задания (Б — базовый, П — повышенный, В — высокий)	Максимальный балл за выполнение задания	Примерное время выполнения задания (мин)	Средний процент выполнения
22	Лексическое значение слова. Синонимы. Антонимы. Омонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению	2.1—2.5	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	6	63
23	Средства связи предложений в тексте	8.2	1.1, 1.4	В	1	6	60
24	Речь. Языковые средства выразительности	10.5	1.1—1.3, 2.1—2.3	В	4	10	70
Часть 2							
25	Сочинение. Информационная обработка текста. Использование языковых средств в зависимости от речевой ситуации		3.1—3.4	П	24	120	
<p>Всего заданий — 25; из них по уровню сложности: Б — 21; В — 3; П — 1. Максимальный первичный балл за работу — 56. Общее время выполнения работы — 210 мин.</p>							

Планирование

№ урока	Тема урока	Основные понятия	Количество часов	Дата
1	Общее знакомство с работой ЕГЭ по русскому языку	Единый государственный экзамен. Структура экзаменационной работы. Проверяемые элементы содержания. Бланк ответов № 1. Бланк ответов № 2. Оценка работы	1	
2	Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров. Задание 1	Основные признаки текста. Приёмы сжатия текста. Грамматическая и лексическая синонимия	1	
3—4	Средства связи предложений в тексте. Задание 2	Основные признаки текста. Средства связи предложений в тексте	2	
5	Лексическое значение слова. Задание 3	Слово. Лексическое значение слова в тексте. Многозначность слова. Словарная статья	1	
6	Текст. Средства связи в тексте. Лексическое значение слова. Проверочная работа-практикум. Задания 1—3	Текст, основные признаки текста. Приёмы сжатия текста. Грамматическая и лексическая синонимия, средства связи в тексте, прямое и переносное значение слова	1	
7—8	Морфологические нормы (образованные форм слова). Задание 6	Орфограмма. Части речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, наречие. Формы образования слов различных частей речи	2	
9	Морфологические нормы (образованные форм слова). Проверочная работа-практикум. Задание 6		1	
Модуль № 1 Реч. Работа с микротекстом. Задания 1—3			6	
Модуль № 2 Реч. Языковые нормы. Задания 6—7			6	

№ урока	Тема урока	Основные понятия	Количество часов	Дата
10—11	Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления. Задание 7	Орфограмма. Видо-временная соотнесённость глагольных форм, согласование подлежащего и сказуемого, употребление падежной формы существительного с предлогом, построение предложений с несогласованным приложением, с однородными членами, с причастным и деепричастным оборотами, сложных предложений, предложений с косвенной речью, употребление числительных	2 1	
12	Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления. Проверочная работа-практикум. Задание 7		1	
13—14	Правописание корней. Задание 8		6	
15	Правописание корней. Проверочная работа-практикум. Задание 8	Орфограмма. Корень слова. Состав слова. Однокоренные слова. Ударение. Проверяемые, непроверяемые и чередующиеся безударные гласные в корне	2 1	
16—17	Правописание приставок. Задание 9		2	
18	Правописание приставок. Проверочная работа-практикум. Задание 9	Орфограмма, морфема, приставка; приставки, которые пишутся всегда одинаково, независимо от произношения; приставки на -З(-С); приставки ПРЕ- и ПРИ-; правописание и—ы после приставок	1	
19—20	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме Н/НН). Задание 10		2	
21	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий. Задание 11	Орфограмма, морфема, суффикс, производящая основа Орфограмма, морфема, спряжение глагола, личные окончания глагола	1	
22	Правописание суффиксов причастий настоящего времени. Задание 11	Орфограмма, спряжение глагола, личные окончания глагола, действительные и страдательные причастия настоящего времени, суффиксы причастий настоящего времени	1	

Модуль № 3
Речь. Нормы орфографии.
Задания 8—14

		<p>23 Правписание суффиксов причастий прошедшего времени. Задание 11</p> <p>24—25 Слитное и раздельное написание НЕ с разными частями речи. Задание 12</p> <p>26—28 Слитное, раздельное и дефисное написание слов. Задание 13</p> <p>29 Слитное, раздельное и дефисное написание слов. Проверочная работа-практикум. Задание 13</p> <p>30 Правписание Н и НН в различных частях речи. Задание 14</p> <p>31 Проверочная работа-практикум. Задания 8—14</p>	<p>Орфограмма, спряжение глагола, действительные и страдательные причастия прошедшего времени, суффиксы причастий прошедшего времени</p> <p>Орфограмма, отрицательная частица, части речи; производящая основа; слова, усиливающие отрицание; противопоставление, зависимые слова</p> <p>Орфограмма, частица, части речи; грамматическая основа</p> <p>Орфограмма, частица, части речи; грамматическая основа</p> <p>Орфограмма, прилагательное, причастие, глагол, приставка, совершенный/несовершенный вид, краткая форма прилагательного и причастия, зависимые слова</p> <p>Орфограмма. Орфографические нормы</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>19</p> <p>1</p> <p>1</p>	
<p>Модуль № 4 Речь. Нормы пунктуации. Задания 15—19</p>	<p>32 Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами). Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами. Задание 15</p> <p>33 Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами. Проверочная работа-практикум. Задание 15</p> <p>34 Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями). Задание 16</p>	<p>Предложение, грамматическая основа предложения, подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения, простое несложнённое предложение, простое осложнённое предложение, однородные члены предложения, средства связи однородных членов предложения, сочинительные союзы, одиночный союз, повторяющийся союз, двойной союз; сложное предложение, сложносочинённое предложение</p> <p>Простое предложение, обособление, обособленные члены предложения, обособление определений, обособленные и необособленные определения; определяемое слово, согласованные и несогласованные определения,</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>		

№ урока	Тема урока	Основные понятия	Количество часов	Дата
35	Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, дополнениями). Проверочная работа-практикум. Задание 16	причастие, причастный оборот; обособление приложений, распространённое приложение, одиночное приложение; обособление обстоятельств, одиночное деепричастие, деепричастный оборот; обстоятельство, выраженные падежными формами существительных с предлогами; обособление дополнений	1	
36	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения. Задание 17	Вводные слова, словосочетания и предложения; вставные конструкции; группы вводных слов по значению; вводные слова, сочетания слов и омонимичные члены предложения	1	
37	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения. Проверочная работа-практикум. Задание 17	Предложение, грамматическая основа, сложное предложение, сложноподчинённое предложение, главное предложение, придаточное предложение, границы предложений, виды придаточных предложений, подчинительные союзы, союзные слова, знаки препинания в сложноподчинённом предложении с одним придаточным	1	
38	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении. Задание 18	Многочленное сложное предложение, виды связи в многочленном сложном предложении, сочинительная связь, подчинительная связь, бессоюзная связь, стык союзов, средства связи предложений	1	
39	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи. Задание 19		1	
40	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи. Проверочная работа-практикум. Задание 19		1	

<p align="center">Модуль № 5 Реч. Анализ текста. Задания 20—24</p>	41	<p>Пунктуационные нормы. Проверочная работа-практикум. Задания 15—19</p>	Пунктуационные нормы	1
	42—43	Индивидуальные консультации		10
	44	<p>Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста. Задание 20</p>	Текст, проблема текста, комментирование, авторская позиция, аргументация, смысловые части, типы речи	1
	45—46	<p>Функционально-смысловые типы речи. Задание 21</p>	Текст, типы речи, описание, повествование, рассуждение	2
	47	<p>Лексическое значение слова. Синонимы. Антонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению. Задание 22</p>	Слово, лексическое значение, прямое и переносное значение, синонимы, стиливая окраска слова, омонимы, антонимы, фразеологические обороты, исконно русская лексика, заимствованная лексика	1
	48	<p>Средства связи предложений в тексте. Задание 23</p>	Текст, средства связи предложений в тексте	1
	49—50	<p>Речь. Языковые средства выразительности. Задание 24</p>	Текст, средства выразительности русской речи	2
	51	Проверочная работа-практикум. Задание 24		1
	52	Проверочная работа-практикум. Задания 20—24	Текст, проблема текста, комментирование, авторская позиция, аргументация, смысловые части; типы речи, описание, повествование, рассуждение; слово, лексическое значение, прямое и переносное значение, синонимы, стиливая окраска слова, омонимы, антонимы, фразеологические обороты, исконно русская лексика, заимствованная лексика; текст, средства связи предложений в тексте; текст, средства выразительности русской речи	1
				9

№ урока	Тема урока	Основные понятия	Количество часов	Дата
Модуль № 6 Развитие речи. Сочинение. Задание 25	53—54 Сочинение. Информационная обработка текста. Критерий К1	Текст, проблема текста, комментарий, аргумент, позиция автора, система оценивания. Тема, проблема текста	2	
	55—56 Сочинение. Информационная обработка текста. Критерий К2	Текст, проблема текста, комментарий проблемы исходного текста	2	
	57 Сочинение. Информационная обработка текста. Критерий К3	Текст, проблема, главная мысль текста, авторская позиция, средства выражения авторской позиции	1	
	58—59 Сочинение. Информационная обработка текста. Критерий К4	Проблема, комментирование, авторская позиция, аргументация, пример-аргумент	2	
	60 Практикум	Текст, проблема текста, комментарий, аргумент, позиция автора, система оценивания	1	
	61—62 Проверочная работа-практикум	Тема, проблема текста, комментарий проблемы исходного текста, главная мысль текста, авторская позиция, средства выражения авторской позиции, комментирование, аргументация, пример-аргумент	2	
			10	
	63 Орфоэпические нормы (постановка ударения). Задание 4	Орфоэпические нормы, орфоэпия, ударение, ударный гласный звук	1	
	64 Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости). Задание 5	Лексические нормы, ударение, ударный гласный звук, орфоэпические нормы	1	
			2	
Модуль № 7 Речь. Нормы орфоэпии. Лексические нормы. Задания 4—5				

Модуль № 8 Контрольные работы в формате ЕГЭ	65—67	Контрольная работа №1		3	
	68—70	Контрольная работа №2		3	
	71—72	Работа над ошибками		2	
				8	
ВСЕГО				72	

**Ответы на задания рабочей тетради
с методическими комментариями**

**УРОК № 1. ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.
СТРУКТУРА. СОДЕРЖАНИЕ. ОЦЕНИВАНИЕ**

Система оценивания экзаменационной работы по русскому языку

ЧАСТЬ 1

Номер задания	Ответ
1	15 <или> 51
2	<i>а</i>
3	3
4	<i>оптовый</i>
5	<i>изобретательской</i>
6	<i>макарон</i>
7	59321
8	<i>коснулся</i>
9	<i>бесцельныйраскол <или> расколбесцельный</i>
10	<i>милостивый</i>
11	<i>видящий</i>
12	<i>необыкновенно</i>
13	<i>сначалазатем <или> затемсначала</i>
14	34 <или> 43
15	14 <или> 41
16	12 <или> 21
17	12 <или> 21
18	14 <или> 41
19	1234 <или> любая другая последовательность этих цифр
20	14 <или> 41
21	234 <или> любая другая последовательность этих цифр
22	<i>плохоехорошее <или> хорошееплохое</i>
23	37
24	5398

ЧАСТЬ 2
Информация о тексте

Примерный круг проблем	Авторская позиция
1. Проблема неоднозначности человеческой природы. (Почему один и тот же человек может поступать как герой в исключительных обстоятельствах и испытывать страх в обычной жизни?)	1. Иногда человек, проявивший мужество в исключительных обстоятельствах, не способен проявить его в обычных житейских ситуациях из-за боязни утратить благополучие
2. Проблема проявления мужества. (В чём проявляется мужество?)	2. Мужество проявляется не только в том, что человек совершает героические поступки, но и в том, что он борется за справедливость и говорит правду. Мужество требует от человека способности преодолевать в себе страх
3. Проблема трусости, малодушия, бездействия. (Почему люди проявляют трусость?)	3. Даже самый мужественный и отважный человек способен в повседневной жизни проявить трусость и малодушие. Причиной тому становится страх утратить собственное благополучие
4. Проблема преодоления страха. (Нужно ли поддаваться страху или стоит бороться с ним?)	4. Страх — одно из самых трудных испытаний в жизни человека. Необходимо преодолевать свой собственный страх не только в исключительных обстоятельствах, но и в повседневной жизни
5. Проблема выбора. (Нужно ли бороться за справедливость?)	5. Жизнь ставит человека перед нравственным выбором: выступить в защиту справедливости или промолчать. Нужно преодолевать свой страх и всегда выступать в защиту справедливости

Критерии оценивания задания с развёрнутым ответом

№	Критерии оценивания ответа на задание 25	Баллы
<i>I</i>	<i>Содержание сочинения</i>	
K1	Формулировка проблем исходного текста	
	Экзаменуемый (в той или иной форме в любой из частей сочинения) верно сформулировал одну из проблем исходного текста. Фактических ошибок, связанных с пониманием и формулировкой проблемы, нет	1
	Экзаменуемый не смог верно сформулировать ни одну из проблем исходного текста. *Если экзаменуемый не сформулировал или сформулировал неверно (в той или иной форме в любой из частей сочинения) одну из проблем исходного текста, то такая работа по критериям K1–K4 оценивается нулём баллов	0
K2	Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста	
	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст. Экзаменуемый привёл не менее 2 примеров из прочитанного текста, важных для понимания проблемы. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы исходного текста, в комментарии нет	3

№	Критерии оценивания ответа на задание 25	Баллы
	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст. Экзаменуемый привёл 1 пример из прочитанного текста, важный для понимания проблемы. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы исходного текста, в комментарии нет	2
	Сформулированная экзаменуемым проблема текста прокомментирована с опорой на исходный текст, но экзаменуемый не привёл ни одного примера из прочитанного текста, важного для понимания проблемы, или в комментарии допущена одна фактическая ошибка, связанная с пониманием проблемы исходного текста	1
	Сформулированная экзаменуемым проблема не прокомментирована, или прокомментирована без опоры на исходный текст, или в комментарии допущено более одной фактической ошибки, связанной с пониманием исходного текста, или прокомментирована другая, не сформулированная экзаменуемым проблема, или вместо комментария дан простой пересказ текста или его фрагмента, или вместо комментария цитируется большой фрагмент исходного текста	0
К3	Отражение позиции автора исходного текста	
	Экзаменуемый верно сформулировал позицию автора (рассказчика) исходного текста по прокомментированной проблеме. Фактических ошибок, связанных с пониманием позиции автора исходного текста, нет	1
	Позиция автора исходного текста экзаменуемым сформулирована неверно, или позиция автора исходного текста не сформулирована	0
К4	Аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме	
	Экзаменуемый выразил своё мнение по сформулированной им проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его (привёл не менее 2 аргументов, один из которых взят из художественной, публицистической или научной литературы)	3
	Экзаменуемый выразил своё мнение по сформулированной им проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его (привёл не менее 2 аргументов , опираясь на знания, жизненный опыт) или привёл только один аргумент из художественной, публицистической или научной литературы	2

№	Критерии оценивания ответа на задание 25	Баллы
	Экзаменуемый выразил своё мнение по сформулированной им проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его (привёл один аргумент), опираясь на знания, жизненный опыт	1
	Экзаменуемый сформулировал своё мнение по проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), но не привёл аргументов , или мнение экзаменуемого заявлено лишь формально (например: «Я согласен / не согласен с автором»), или мнение экзаменуемого вообще не отражено в работе	0
II	Речевое оформление сочинения	
K5	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения	
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: — логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена; — в работе нет нарушений абзацного членения текста	2
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, но допущена одна логическая ошибка, и/или в работе имеется одно нарушение абзацного членения текста	1
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но допущено более одной логической ошибки, и имеются два случая нарушения абзацного членения текста	0
K6	Точность и выразительность речи	
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматического строя речи. *Высший балл по этому критерию экзаменуемый получает только в случае, если высший балл получен по критерию K10	2
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, но прослеживается однообразие грамматического строя речи, или работа экзаменуемого характеризуется разнообразием грамматического строя речи, но есть нарушения точности выражения мысли	1
	Работа экзаменуемого отличается бедностью словаря и однообразием грамматического строя речи	0

№	Критерии оценивания ответа на задание 25	Баллы
III	Грамотность	
K7	Соблюдение орфографических норм	
	орфографических ошибок нет (или одна негрубая ошибка)	3
	допущено не более двух ошибок	2
	допущено три-четыре ошибки	1
	допущено более четырёх ошибок	0
K8	Соблюдение пунктуационных норм	
	пунктуационных ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка)	3
	допущено одна—три ошибки	2
	допущено четыре-пять ошибок	1
	допущено более пяти ошибок	0
K9	Соблюдение языковых норм	
	грамматических ошибок нет	2
	допущено одна-две ошибки	1
	допущено более двух ошибок	0
K10	Соблюдение речевых норм	
	допущено не более одной речевой ошибки	2
	допущено две-три ошибки	1
	допущено более трёх ошибок	0
K11	Соблюдение этических норм	
	этические ошибки в работе отсутствуют	1
	допущены этические ошибки (одна и более)	0
K12	Соблюдение фактологической точности в фоновом материале	
	фактические ошибки в фоновом материале отсутствуют	1
	допущены фактические ошибки (одна и более) в фоновом материале	0
Максимальное количество баллов за всю письменную работу (K1–K12)		24

При оценке грамотности (K7–K10) следует учитывать объём сочинения¹. Указанные в таблице нормы оценивания разработаны для сочинения объёмом в 150–300 слов².

¹ При подсчёте слов учитываются как самостоятельные, так и служебные части речи. Подсчитывается любая последовательность слов, написанных без пробела (например, «всё-таки» — одно слово, «всё же» — два слова). Инициалы с фамилией считаются одним словом (например, «М. Ю. Лермонтов» — одно слово). Любые другие символы, в частности цифры, при подсчёте не учитываются (например, «5 лет» — одно слово, «пять лет» — два слова).

² Если сочинение содержит частично или полностью переписанный экзаменуемым текст рецензии задания 24 и/или информации об авторе текста, то объём такой работы определяется без учёта текста рецензии и/или информации об авторе текста.

Если в сочинении менее 70 слов, то такая работа не засчитывается и оценивается 0 (нулём) баллов, задание считается **невыполненным**.

При оценке сочинения объёмом от 70 до 150 слов число допустимых ошибок четырёх видов (К7–К10) **уменьшается. 2 балла по этим критериям ставится в следующих случаях:**

К7 — орфографических ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка);

К8 — пунктуационных ошибок нет (или допущена одна негрубая ошибка).

1 балл по этим критериям ставится в следующих случаях:

К7 — допущено не более двух ошибок;

К8 — допущено одна—три ошибки;

К9 — грамматических ошибок нет;

К10 — допущено не более одной речевой ошибки.

Высший балл по критериям К7–К12 за работу объёмом от 70 до 150 слов не ставится.

Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа по всем аспектам проверки (К1–К12) оценивается 0 (нулём) баллов. Если в работе, представляющей собой переписанный или пересказанный исходный текст, содержатся фрагменты текста экзаменуемого, то при проверке учитывается только то количество слов, которое принадлежит экзаменуемому. Работа, написанная без опоры на прочитанный текст (не по данному тексту), не оценивается.

В соответствии с Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 26.12.2013 № 1400, зарегистрирован Минюстом России 03.02.2014 № 31205)

«61. По результатам первой и второй проверок эксперты независимо друг от друга выставляют баллы за каждый ответ на задания экзаменационной работы ЕГЭ с развёрнутым ответом...

62. В случае существенного расхождения в баллах, выставленных двумя экспертами, назначается третья проверка. Существенное расхождение в баллах определено в критериях оценивания по соответствующему учебному предмету.

Эксперту, осуществляющему третью проверку, предоставляется информация о баллах, выставленных экспертами, ранее проверявшими экзаменационную работу».

Существенным расхождением считается расхождение в 8 и более первичных баллов между суммами баллов, выставленных первым и вторым экспертами за выполнение задания 25 (по всем 12 позициям оценивания).

В этом случае третий эксперт должен выставить баллы только по тем позициям оценивания, по которым баллы, выставленные первым и вторым экспертами, различаются.

УРОК № 2. ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАБОТКА ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЕЙ И ЖАНРОВ

I. Анализ содержания заданий 1–3 контрольных измерительных материалов.

II. Отработка орфоэпических умений.

Задание 1.

1) В существительных, обозначающих промежуточные страны света, следует ставить дефис: *юго-восток, северо-запад*.

2) Корысть опасна тем, что делает человека слепым и глухим, он совершает необдуманные поступки и зачастую, неудержимо стремясь к личной выгоде, теряет всё.

- 3) В деревне нам жилОсь привольно до тех пор, пока дед не нАчал укорять нас за лень и праздность.
- 4) Когда лодка резко накренИлась и через борт хлынула вода, я на мгнове-ние растерялся.
- 5) Весь день мы напряжённо ждали, когда позвонИт тётушка, которая всегда всё знала и была в курсе всех новостЕй.

III. Работа с паронимами.

Задание 3.

2. Ответ: *дипломатический* приём, *дипломатичный* человек, *дипломатичный* разговор, *дипломатическое* представительство, *дипломатичный* поступок, *дипломатичный* подход к делу, *дипломатический* протокол.

IV. Формирование умений, необходимых для выполнения задания 1.

Задание 4.

Это упражнение позволит лучше понять, что такое ключевые слова, какие типы смысловых связей могут между ними устанавливаться. Выполнив это упражнение, можно перейти к анализу более сложных высказываний.

Следует добиваться, чтобы учащийся строил законченное высказывание, в котором раскрывается та или иная смысловая связь. Например, «день» и «ночь» — это слова с противоположным значением, следовательно, к слову «движение» мы должны подобрать слово с противоположным значением. Правильный ответ — «покой».

Ответы: 1 — композитор; 2 — камень; 3 — волк.

Задание 5.

1) Рост потребления топлива вызовет значительное увеличение углекислоты в атмосфере, но содержание углекислоты не угрожает ни животным, ни людям.

Проанализируем это высказывание.

В этом высказывании есть ключевые слова «углекислота», «атмосфера», но информация, которая в нём содержится, является неполной, так как, прочитав это высказывание, мы можем подумать, что, по мнению автора, повышенное содержание углекислоты никак не угрожает жизни на Земле. Но ведь в конце предложения 3 он пишет о том, что углекислота может убить всё живое. Следовательно, это неверное высказывание.

2) Климат Земли не зависит напрямую от содержания углекислоты, но если со временем возникнет парниковый эффект, то это вызовет опасное для жизни содержание инфракрасного излучения.

Проанализируем это высказывание. В нём используются ключевые слова текста («углекислота», «климат», «Земля»), но допущены фактические и логические ошибки. Например, говорится, что климат Земли не зависит от содержания углекислоты, но ведь в тексте утверждается противоположная мысль: климат Земли зависит от содержания углекислоты. Затем говорится о том, что парниковый эффект якобы вызывает опасное содержание инфракрасного излучения, но в тексте говорится о том, что парниковый эффект является следствием поглощения инфракрасного излучения, а не его причиной. Следовательно, это неверное высказывание.

3) Углекислота атмосферы интенсивно поглощает инфракрасное излучение Земли, которое способно убить всё живое.

Проанализируем это высказывание. В нём есть ключевые слова исходного текста, но неправильно передано содержание текста, допущена фактическая ошибка. Её можно обнаружить, если внимательно прочитать последнее предложение текста.

4) Рост потребления топлива не несёт прямой угрозы людям и животным, но из-за увеличения содержания углекислоты приводит к общему нагреву Земли и атмосферы, что может вызвать гибель всего живого на Земле.

Проанализируем это высказывание. В нём представлены ключевые слова исходного микротекста. Правильно отражены смысловые взаимосвязи: топливо — углекислота — катастрофическое изменение климата.

5) Из-за растущего потребления топлива повышается содержание углекислоты в атмосфере, и это может привести к созданию такого жаркого и влажного климата, при котором жизнь на Земле будет невозможна.

Проанализируем это высказывание. В нём представлены ключевые слова исходного микротекста. Правильно отражены смысловые взаимосвязи: топливо — углекислота — катастрофическое изменение климата.

Ответ: 4), 5).

Задание 6.

Ответ: 1), 5).

Задание 7.

Ответы:

1. 1) 10 миллионов;

2) голод, вымирание;

3) стали заниматься скотоводством и растениеводством;

4) период охоты и собирания плодов (когда человек пользуется дарами природы) и период скотоводства и растениеводства (когда человек начинает приспособливать биосферу к своим потребностям);

5) достаточно, если учащийся обозначит тему текста или его главную мысль через ключевые слова. Например: 1) человек и биосфера; 2) как человек спасся от голода; 3) две эпохи в развитии человечества.

2. Ответ: 4).

V. Домашняя работа.

Задание 1.

1. Ответ: 3), 4).

2. Ответ: *Не случайно.*

Задание 2.

1. Ответ: 2), 4).

2. Ответ: А.

УРОК № 3. СРЕДСТВА СВЯЗИ В ПРЕДЛОЖЕНИИ В ТЕКСТЕ

I. Проверка домашней работы.

II. Отработка орфоэпических умений.

Задание 1.

1) В ленте новостЕй выделялось сообщение о строительстве нового газопро-вОда.

2) В некоторых странах наличие двойного граждАнства является препятстви-ем к получению министерского портфЕля.

3) Мировое сообщество использовало все политические и военные срЕдства, чтобы заставить враждующие стороны придерЖиваться достигнутых дого-ворЁнностей.