



Федеральная служба по надзору в сфере образования
и науки

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических
измерений»

И.П. Цыбулько

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для учителей
по преподаванию учебных предметов
в образовательных организациях
с высокой долей обучающихся с рисками
учебной неуспешности**

РУССКИЙ ЯЗЫК

Москва, 2020

Введение

Частыми причинами учебной неуспешности обучающихся являются слабая сформированность метапредметных умений и существенные пробелы в базовой предметной подготовке.

Диагностика обучающихся с трудностями в учебной деятельности позволит выявить их причины, например:

- слабая сформированность читательских навыков и навыков работы с информацией;
- слабая сформированность навыков самоорганизации, самокоррекции;
- конкретные проблемы в предметной подготовке (неосвоенные системообразующие понятия, элементы содержания, без владения которыми невозможно понимание следующих тем; слабо сформированные предметные умения, навыки и способы деятельности).

По итогам диагностики складывается содержательная картина проблем в обучении каждого класса, которая может быть взята за основу адресной корректировки методики работы учителя и образовательных программ.

В зависимости от распространенности среди учеников класса конкретной проблемы в обучении выбираются индивидуальные или групповые формы организации учебной работы.

В случае выявления проблем с грамотностью чтения и информационной грамотностью целесообразно больше внимания уделять работе с текстом учебника, детальному разбору содержания выдаваемых обучающимся заданий.

Система работы учителя может быть акцентирована на развитии у обучающихся навыков самоорганизации, контроля и коррекции результатов своей деятельности (например, посредством последовательно реализуемой совокупности требований к организации различных видов учебной деятельности, проверке результатов выполнения заданий).

Индивидуальные пробелы в предметной подготовке обучающихся могут быть компенсированы за счет дополнительных занятий во внеурочное время, выдачи обучающимся индивидуальных заданий по повторению конкретного учебного материала к определенному уроку и обращения к ранее изученному в процессе освоения нового материала.

Наличие одинаковых существенных пробелов в предметной подготовке у значительного числа обучающихся класса требует определенной корректировки основной образовательной программы вплоть до формирования образовательной программы компенсирующего уровня.

Методические рекомендации по преподаванию русского языка в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности выстроены на основе анализа проблем подготовки участников ЕГЭ, балансирующих на грани преодоления минимального балла. Рекомендации ориентированы на организацию преподавания учебных предметов в 10–11 классах и учитывают специфику учебного предмета. Рекомендации содержат в себе подходы к корректировке образовательных программ, изменению методики работы учителя-предметника, советы по организации подготовки к ЕГЭ.

Современный этап развития образования характеризуется переосмыслением функций учебного предмета «Русский язык» как в образовательной системе в целом, так и в системе филологического и собственно лингвистического образования в частности, выражающегося в реализации деятельностного подхода в обучении родному языку, ориентированного на многостороннее развитие личности школьника, его способности и готовности к дальнейшему саморазвитию.

Комплексный характер экзаменационной работы позволил проверить и оценить разные стороны подготовки экзаменуемых: сформированность лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Содержание экзаменационной работы охватывает учебный материал всех содержательных блоков курса русского языка. При этом немаловажным становится и тот факт, что результаты, показанные выпускниками на государственной итоговой аттестации по русскому языку в форме ЕГЭ, при корректной интерпретации позволяют учителю совершенствовать методику преподавания.

1. Описание проблем в образовательной подготовке обучающихся, балансирующих на грани преодоления минимального балла

Анализ проблем в образовательной подготовке обучающихся по русскому языку, балансирующих на грани преодоления минимального балла, позволяет получить качественную обобщенную информацию, характеризующую тенденции в состоянии подготовки выпускников по русскому языку и позволяющую обозначить существующие проблемы в преподавании предмета. Кратко опишем трудности, с которыми сталкиваются экзаменуемые при выполнении заданий по каждой из содержательных линий школьного курса русского языка.

У участников экзамена с минимальным уровнем подготовки частично сформированы умения, позволяющие преодолеть 50%-ный рубеж при выполнении заданий 3 (Лексическое значение слова) и 7 (Морфологические нормы (образование форм слова)). Все остальные задания части 1 экзаменационной работы участники экзамена выполняют ниже 50%-ной отметки.

Самый низкий процент выполнения эта группа экзаменуемых показывает при выполнении заданий 9, 12, 21, 25. В отдельных случаях обучающиеся с минимальной подготовкой могут выполнять многобалльные (политомические) задания с кратким ответом на 1 балл. 2 балла за политомические задания эта группа экзаменуемых может получить, выполняя задания 8, 16, 26 (рис. 1). Не исключено получение 2 баллов за орфографическую грамотность (критерий К7).

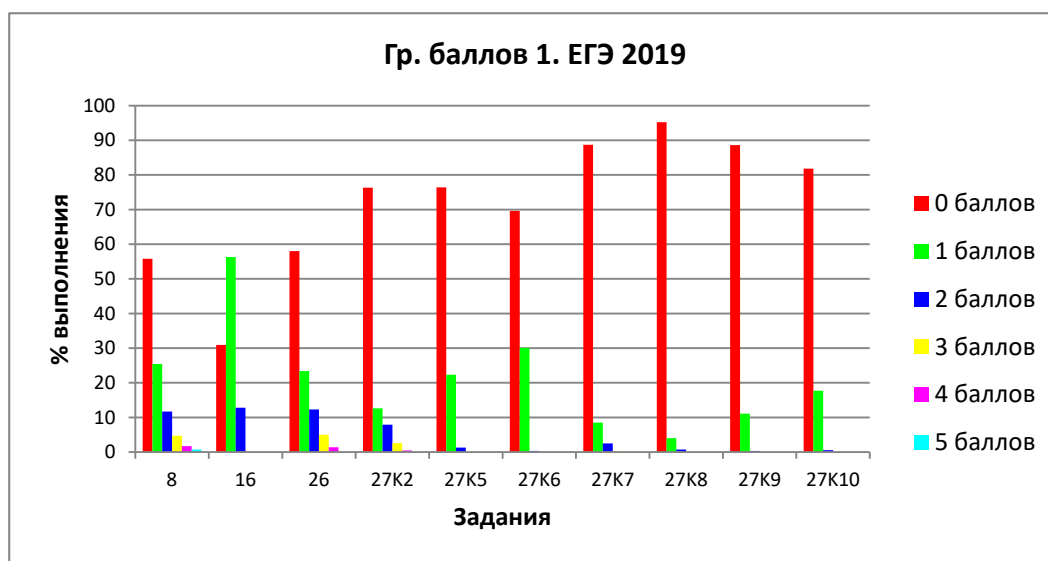


Рис. 1. Диаграмма распределения баллов за выполнение политомических заданий участниками ЕГЭ с минимальным уровнем подготовки

Выполнение задания 27 (критерий К2) экзаменуемыми, не достигшими минимальной границы, оказалось проблемным: 0 баллов по этому критерию получили 75% экзаменуемых, 1 балл получили 12%, 2 балла получили 8%.

Низкий процент выполнения этих заданий показывает, что у этой группы экзаменуемых недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа на функционально-семантической основе, т.е. с учетом 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, знакомству с разными типами языковых значений и формированию способности опираться на него при решении разнообразных языковых задач.

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.

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, 18% участников экзамена считают нормативным ударение *позвОним* (правильно: *позвонИм*).

Владение **лексическими нормами** в экзаменационной работе проверялось различными заданиями во всех частях работы.

Формат предъявляемых заданий был различен. Одни задания были ориентированы на проверку умения учащихся видеть отступление от языковой нормы, т.е. находить ошибку, другие задания были нацелены на проверку умения среди предложенных вариантов ответа найти правильный вариант.

Чтобы справиться с заданиями по *лексике*, экзаменуемому нужно иметь достаточно большой лексический запас слов, уметь правильно употреблять слова с учетом их лексического значения.

Наименьшие затруднения у экзаменуемых вызвала работа с фрагментом словарной статьи, предполагающая умение определять значение многозначного слова, в котором оно использовано в приведенном контексте (задание 3). Более 50% испытуемых, не достигших минимального балла, справились с этим заданием. Такой же процент выполнения и задания 6 (редактирование текста: исключение лишнего слова или исправление лексической ошибки).

Ошибки, связанные с употреблением паронимов (задание 5), достаточно часто встречаются в речи. Их причины объясняются многозначностью аффиксов в русском языке, различной сочетаемостью слов. Это подтверждают и результаты выполнения экзаменационной работы. Так, например, в 30% случаев тестируемые смешивают паронимы *представить* и *предоставить*: *Образование представит огромные возможности* (верно: *предоставит*).

Анализ выполнения задания 5 показал, что сложность для 72% этой группы участников ЕГЭ составляет не только распознавание ошибки, допущенной при

употреблении паронимов, но и подбор соответствующего контексту паронима для редактирования примера с ошибкой; это обнаруживает узость словарного запаса экзаменуемых.

Умение опознавать фразеологические единицы, а также лексику различных групп в указанных фрагментах текста у обучающихся с минимальной подготовкой сформировано слабо (22% выполнения). Задание 22 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 у экзаменуемых четкого 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-изобразительную функцию, – от свободных словосочетаний.

При написании развернутого ответа наибольшее количество ошибок связано именно с использованием слова без учета его точного лексического значения, например: «Автор осуждает *пустое* отношение молодежи к поставленной проблеме», «Штольц умел правильно *расставлять* свое время». Часто используются без учета значения и эмоциональной окраски и фразеологические сочетания, например: «Я считаю, что *нужно жить одним днем: ценить каждое мгновение жизни и проводить его с пользой*».

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

К наиболее распространенным речевым ошибкам в письменной речи обучающихся относятся:

- употребление слова в несвойственном ему значении;
- употребление слов иной стилевой 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: *попадешь в точно такой же случай (вместо ситуацию); рассказывает проблему (вместо поднимает проблему); Это еще понадобится нашим предкам на многие тысячелетия вперед (вместо потомкам)*.

Результаты выполнения заданий позволяют сделать определенные выводы, связанные с уровнем усвоения выпускниками **основных грамматических норм**.

Стоит заметить недостаточность овладения экзаменуемыми, не достигшими минимального балла, центральными нормами морфологии (50% выполнения). Именно поэтому при выполнении экзаменационной работы отмечались ошибки, связанные с отсутствием систематизированных знаний о нормах формообразования имен существительных, прилагательных, числительных, а также местоимений, глаголов. Так, экзаменуемые ошибались при квалификации правильной формы слов: «время», «пламя», «яблоко», «ботинки», «блюдца», «стричь», «ехать», «четверо», «класть», «жечь» и т.п. Ошибки чаще всего обусловлены влиянием морфологии разговорного стиля, для которой характерны определенный, «свой» набор грамматических форм и отсутствие некоторых

форм, присущих книжным стилям¹. Показательны, например, образованные испытуемыми формы: глагола «ехать»: *едь, ездн, езжай, ездейте, ехайте, едьте, ездите*; существительного «блюдца»: (пить из) *блюдцев, блюдц, блюдеца, блюдиц, блюдиев* (норма: пить из блюдец).

Выпускники часто допускают следующие грамматические ошибки: считают правильными плеонастические формы сравнительной и превосходной степеней (*более выше, более честнее, более лучший, самый красивейший*) и нагромождение суффиксов в сравнительной степени (*хуже*); не замечают ошибок в падежных формах существительных (*свежие торты, у новых туфлей, несколько помидор, без золотых погонов, много время*); пропускают ошибочные формы глаголов повелительного наклонения глаголов (*подъедь побыстрей, положьте, ляжьте*), настоящего времени с отсутствующим чередованием согласных в корне (*жгётся, сожгёшь*), прошедшего времени с избыточным суффиксом (*засохнул, замёрзнул*), неправильно образуют деепричастия (*делав, залазя*); не считают ошибочными случаи неправильного склонения количественных числительных (*пятиста фотографий, восьмиста страниц*).

Задание, проверяющее уровень владения синтаксическими нормами, нацеленное на установление соответствия (экзаменуемым нужно квалифицировать грамматические (синтаксические) ошибки, допущенные в каждом из пяти предъявленных в задании предложений, с указанным типом ошибки), выполняется в среднем 15% экзаменуемых этой группы. Проверяемое в задании 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 компетенций – навыки самооценки и самокоррекции, направленные на оценку собственной речи с точки зрения ее правильности, а именно соответствия грамматическим нормам русского литературного языка, осознанное исправление грамматических ошибок в собственной речи.

Неудачи при выполнении этого задания во многом объясняются недостаточностью у экзаменуемых систематизированных знаний в области синтаксиса словосочетания, простого и сложного предложений, непрочностью сформированных метапредметных логико-познавательных умений, таких как умение 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 успешно усвоены нормы управления, связанные с употреблением предлогов *благодаря, согласно, вопреки*. Однако и среди достаточно 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.

Самый низкий уровень владения грамматически правильной речью экзаменуемые демонстрируют в условиях создания самостоятельного речевого высказывания. Только

¹ См.: Стилистика русского языка. – М., 1982. – С. 255.

2% экзаменуемых не допускают в собственной письменной речи грамматических ошибок (критерий К9).

В целом грамматические ошибки – один из самых распространенных видов ошибок 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 семьей 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 прав* – вместо *я считаю, что автор 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 мертвых душах, что как будто они были живыми.*) и т.д. Наиболее распространенной грамматической ошибкой является дублирование подлежащего, когда вслед за существительным идет местоимение: он, она, они (*Эта теория, она послужила основой всех его поступков. Солдаты, они сражались героически.*).

Особая группа ошибок, допущенных при выполнении задания 27, связана, вероятней 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 одушевленности/неодушевленности: *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 чем?) – задумываться (над чем?)*; *касаться (чего?) – прикоснуться (к чему?)*; *одеть (кого?) – надеть (что?)*; *вера (во что?) – уверенность (в чем?)*; *благодарить (кого?) – благодарность (кому?) – благодаря (кого?)* (в роли деепричастия) – *благодаря (чему?)* (в роли предлога).

Несмотря на то что современная школа располагает достаточно высоким уровнем методического сопровождения изучения орфографических норм, уровень сформированности базовых **орфографических умений**, отработка которых ведется в течение длительного времени, чрезвычайно низок.

Хуже других орфографических заданий части 1 работы выполняется задание на орфограмму «Безударная гласная в корне слова» (10%).

Можно предположить, что некоторые экзаменуемые не отличают корни с историческим чередованием О/А (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.

Задание 10 проверяет несколько орфограмм: 1) приставки с неизменяемым составом (*сзади, позавчера, побудьте*); 2) приставки с беглой гласной О (*предостеречь*); 3) приставки, оканчивающиеся на -З/-С (*исподтишка, развеселый, ниспадающий*); 4) приставки ПРЕ-, ПРИ (*пресмыкаться, пререkanie, причудливый*); 5) гласные Ы/И после приставок (*обыграть, заискивающий*); 6) употребление разделительных Ъ и Ь (*бьется,*

безъядерный). Частотная ошибка при выполнении этого задания – правописание приставок на -З/-С. Средний процент выполнения этого задания невысок – 12.

Задание 11 проверяет умение опознавать частеречную принадлежность слов с тем или иным суффиксом и применять соответствующие правила для выбора верного написания. Процент выполнения этого задания слабо подготовленными экзаменуемыми составил 15%.

Как показывает статистика, самой сложной орфограммой для обучающихся с минимальной подготовкой оказалась орфограмма «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий». Практика показывает, что причиной ошибок при выполнении этого задания зачастую является неумение восстановить неопределенную форму производящего глагола – результат недостаточной тренировки в трансформировании инфинитива в личные формы глагола и наоборот.

Низкие результаты у этой группы экзаменуемых отмечены по заданиям, проверяющим: правописание НЕ и НИ; слитное, дефисное, раздельное написание слов; правописание -Н- и -НН- в различных частях речи.

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

Успешность выполнения задания, проверяющего навыки слитного, дефисного и раздельного написания слов зависит не только от знания правил, но и от овладения экзаменуемыми всеми практическими способами разграничения производных союзов и омонимичных словосочетаний: возможность переноса частицы (*бы*) или ее 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*). Процент выполнения этого задания равен 35; это выше, чем по другим заданиям, однако недостаточно, чтобы говорить о том, что эти умения освоены описываемой группой экзаменуемых на базовом уровне.

Процент выполнения задания 27 по критерию К7 (орфография) показывает, что орфографическая грамотность экзаменуемых, не получивших минимального балла, практически сводится к нулю.

Наибольшее количество орфографических ошибок было допущено на следующие орфограммы:

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

Группа заданий части 1 работы и задание 27 проверяли уровень овладения **пунктуационными нормами**.

Задание, проверяющее умение определять условия постановки запятой в простых предложениях, осложненных однородными членами, и в сложносочиненных предложениях, части которых связаны одиночным союзом *и*, выполняется в среднем 40% экзаменуемых с минимальной подготовкой. Этот результат самый высокий среди заданий по пунктуационным нормам. Относительно «высокий» процент выполнения этого задания обусловлен тем, что формирование и отработка умения проводить пунктуационный анализ конструкций с однородными членами и сложносочиненных 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 воляница*». 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 проведения синтаксического анализа;
- 2) неразличение простых предложений с однородными членами и сложносочиненных предложений;
- 3) смешение распространенных 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 сложносочиненные или сложноподчиненные;
- 5) смешение союзов с другими частями речи или разрядов союзов;
- б) смешение простого предложения со сложным, состоящим из односоставных простых.

Все остальные задания, проверяющие знание пунктуационных норм, были выполнены в среднем не выше 25% экзаменуемых.

Между тем ошибки экзаменуемых при работе с заданиями по пунктуации имеют общие истоки. Так, например, ошибки при выполнении задания 17 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 конструкции, которые синтаксически не связаны с его членами, – вводные конструкции (задание 18). И здесь экзаменуемые обнаружили неспособность различить вводные конструкции, с одной стороны, и омонимичные им члены предложения или служебные части речи (преимущественно частицы) – с другой.

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, его грамматическая связь 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*).

Немалую сложность для экзаменуемых традиционно составило выполнение задания 20, требующего анализа сложной синтаксической конструкции с разными видами связи: союзной сочинительной, союзной подчинительной, бессоюзной. Это задание, в отличие от других заданий по пунктуации, требует анализа синтаксических отношений, которые установлены не между отдельными членами предложения, а между простыми предложениями в составе сложных, что делает задачу более трудной. Только разобравшись в синтаксических особенностях предложения, выпускник мог избежать ошибок. Самая распространенная из них – это неверная характеристика предложения по количеству грамматических основ, т.е. выпускники принимают сложное предложение за простое и наоборот. С этой задачей успешно справилось чуть более 10% экзаменуемых.

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 сложносочиненные, сложноподчиненные, 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 распространенное; если нет, нераспространенное), и т.д.

Самая распространенная ошибка при выполнении этого задания – постановка только одного из знаков препинания. Так, например, в предложении: *Я пробырался туда где гуще зелень и солнечный луч бежал вслед за мной* – самая распространенная ошибка – постановка одной запятой, после слова *туда* или *зелень*. 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.

В 2019 г. в экзаменационную работу было введено новое задание (21), ориентированное на проверку умения экзаменуемых выполнять пунктуационный анализ небольшого текста. В вариантах ЕГЭ для анализа были предложены тексты, пунктуационный анализ которых предполагал поиск конструкций с запятой, двоеточием, тире. Успешность выполнения задания, нацеленного на пунктуационный анализ на основе лингвистических знаний из области синтаксиса и пунктуации, низкая – всего 5%. Процент выполнения задания не зависел от того, анализ каких пунктуационных правил был предложен обучающимся, – процент выполнения был одинаково низким.

Проблемы с освоением пунктуации обучающимися с минимальной подготовкой прослеживаются и при выполнении задания с развернутым ответом (критерий К8). Способность экзаменуемых соотносить конкретный языковой материал с абстрактной схемой, осознание структуры синтаксической конструкции являются основой для выполнения этого задания. Следовательно, низкие результаты усвоения участниками экзамена пунктуационных норм, как и орфографических норм, связаны с уровнем сформированности лингвистической компетенции.

Выполнение задания с развернутым ответом выявило наиболее распространенные ошибки, связанные с нарушениям **текстовых норм**. В первую очередь следует обратить внимание на нарушения требований к последовательности и смысловой связности изложения при выполнении задания части 2 экзаменационной работы. Высокий процент нарушений абзацного членения в сочинениях анализируемой группы экзаменуемых: не выделяют в тексте абзацы или выделяют их неправильно. Это свидетельствует о том, что эти экзаменуемые не умеют членить свой текст на смысловые части, не видят их границ, не знают возможностей абзацного членения в качестве графического средства выражения своих мыслей.

Овладение текстовой нормой проверялось на основе выявления главной информации в небольших научно-популярных текстах, содержащих фактологическую, теоретическую или гипотетическую информацию: изложение концептуальной информации; характеристика изучаемого объекта; рассказ о становлении научного знания, об истории открытия и т.д. Как показали результаты выполнения задания 1, основные способы свертывания информации выпускникам знакомы. Около трети экзаменуемых с минимальной подготовкой соотносили содержание текста с предложениями, где основная информация сжата, и находили предложения, в которых основная информация, переданная без фактических ошибок, не содержит перечислений, дополнительной детализированной информации.

В дистракторах при сжатии текста использовались различные приемы компрессии: включение новой информации в тему сообщения, сжатие нескольких сообщений в одно предложение, т.е. использование информативно компактных предложений (как правило, грамматически простых вместо сложных), предложений со вторичными предикатами, связей противительных, причинно-следственных, условно-временных, которые передаются не с помощью соответствующих союзов и союзных слов, а позиционным соположением компонентов межфразовых единств.

Низкий процент выполнения задания 2 обусловлен недостаточно прочными знаниями по морфологии: значительную трудность для экзаменуемых представляет распознавание местоимений и союзов того или иного разряда. Также обучающиеся часто не различают прилагательные и наречия, наречия и частицы.

Вызывает трудности у экзаменуемых разграничение союзов и союзных слов. В методической литературе содержится достаточно дидактического материала по этому вопросу. В частности, решить эту задачу помогают следующие приемы².

1. Если перед омонимичным словом стоит предлог, то перед нами союзное слово. Например: Он вежливо поклонился Чичикову, на что последний ответил тем же (Н. Гоголь).

2. Если слово-омоним заменяется синонимичным союзом, то это союз, а если союзным словом, то это союзное слово. Ср.: Зачем ты делаешь вид, что (будто) спишь? (что – союз) – Дай мне книгу, что (которая) лежит на столе. (что – союзное слово)

3. Союз иногда можно опустить, и смысл предложения в основном сохраняется; союзное слово опустить нельзя. Ср.: 1) По радио сообщили, что завтра будет тепло. – По радио сообщили: завтра будет тепло. 2) Я не знаю, куда он уезжает. – Я не знаю, (куда? когда? почему?) он уезжает.

4. Придаточное предложение, которое присоединяется к главному предложению союзным словом, может быть преобразовано в самостоятельное вопросительное предложение. Придаточное предложение, которое начинается союзом, подобную трансформацию не допускает. Ср.: 1) Трудно вспомнить, что я чувствовал в тот момент. – Что я чувствовал в тот момент? (что – союзное слово) 2) Трудно было поверить, что это правда.

5. Придаточное предложение, которое начинается союзным словом, может быть преобразовано в сложносочиненное предложение с союзом И с присоединительным значением. Например: Этот фильм понравился всем, чего и следовало ожидать. – Этот фильм понравился всем, и этого следовало ожидать. Придаточное предложение, которое связано с главным предложением посредством союза, такого преобразования не допускает.

6. К союзному слову можно присоединить усилительные частицы *же, именно*, а к союзу нельзя. Ср.: Он никак не мог узнать, когда (когда же, когда именно) придет поезд. (когда – союзное слово) – Он очень обрадовался, когда наконец пришел поезд. (когда – союз)

7. На союзное слово, в отличие от союза, часто падает логическое ударение. Ср.: Я не слышал, что он сказал. (что – союзное слово) – Я знаю, что он придет. (что – союз)

Однако низкий процент выполнения задания 2 связан еще и с тем, что экзаменуемые не осмысливают логических связей между предложениями текста, не осознают конструктивных приемов построения логического единства (микротекста); зачастую не выделяют средств связи предложений в тексте (лексический повтор; однотематическая лексика; местоименные замены; видо-временная соотнесенность глаголов; использование союзов, союзных слов, предлогов, вводных слов). А ведь именно эти умения востребованы при анализе, необходимом для успешного выполнения заданий

² См.: Юрченко В.С. Приемы разграничения омонимичных союзов и союзных слов // Русский язык в школе. – 1988. – № 2.

21, 24, комментирования проблемы исходного текста (К2) с указанием связи примеров-иллюстраций.

Речеведение

Результаты выполнения заданий по речеведению свидетельствуют о том, что в процессе обучения следует более последовательно реализовывать в школе сознательно-коммуникативный принцип обучения родному языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. При этом необходимо постоянное внимание к смысловой стороне рассматриваемых языковых явлений (лексических, грамматических, словообразовательных и др.), использование разнообразных видов деятельности, нацеленных на применение знаний и умений в различных ситуациях, а не на простое их воспроизведение. Этот тезис иллюстрируют результаты выполнения экзаменуемыми из анализируемой группы заданий к тексту (22–27).

Задание 22, проверяющее понимание прочитанного текста, выполняется лишь 20% участников ЕГЭ с минимальной подготовкой. Такой же процент выполнения получен по заданиям 24 (Лексическое значение слова. Синонимы. Антонимы. Омонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению) и 26 (Языковые средства выразительности). Задания 23 (Функционально-смысловые типы речи) и 25 (Средства связи предложений в тексте) выполняются примерно 10% слабо подготовленных экзаменуемых.

Ответ к заданию 25 (Средства связи предложений в тексте) мог содержать как один, так и несколько ответов. Основная ошибка экзаменуемых – неумение найти аналогичное средство связи: указывался, как правило, номер одного предложения. Чаще всего ошибки связаны с неверной квалификацией средств связи. Значительную трудность для экзаменуемых представляет распознавание местоимений того или иного разряда. Также выпускники часто не различают прилагательные и наречия, причастия и прилагательные, краткие прилагательные и глаголы, наречия и частицы. Низкий процент выполнения задания обусловлен недостаточно прочными знаниями по морфологии.

Основные ошибки участников экзамена с минимальной подготовкой при выполнении задания 26 связаны с незнанием терминологии, отсутствием системного представления об основных стилистических ресурсах языковой системы. Лучше других средств выразительности в тексте опознаются функции просторечной лексики, вопросительных предложений, разговорных синтаксических конструкций. Трудности возникали у тестируемых при выборе соответствующих терминов, называющих усиление признака в тексте (градация), переноса признаков с одного субъекта на другой (метафора) в случае лингвостилистического анализа художественного текста.

Статистика показывает, что все группы экзаменуемых, кроме участников с минимальным уровнем подготовки, овладели умением формулировать проблему, поставленную автором текста. Участники с минимальным уровнем подготовки так справились с задачей: критерий К1 – в среднем 25% выполнения; К3 – в среднем 10% выполнения.

Следует отметить прямую зависимость между усвоением всего курса русского языка и умением обучающихся читать, анализировать текст, комментировать проблему. Выполнение задания 27 (критерий К2) экзаменуемыми, не достигшими минимальной границы, оказалось проблемным: 0 баллов по этому критерию получили 75% экзаменуемых, 1 балл получили 12%, 2 балла получили 8%. Проблемным для этой группы экзаменуемых оказалось умение определять проблему прочитанного текста и позицию автора. Распространенными ошибками при написании сочинения по прочитанному тексту у этой группы выпускников являются неверное выявление смысловой связи между примерами-иллюстрациями, подмена определения связи между примерами самыми

общими словами («Развивая свою мысль, автор приводит следующий пример...», «Продолжая повествование автор текста приводит пример...» и проч.).

В целом по заданию части 2 ни по одному из критериев оценивания обучающиеся с минимальной подготовкой не смогли превысить 50% выполнения. Самый низкий процент среди позиций оценивания эта группа экзаменуемых демонстрирует при орфографическом (критерий К7; процент выполнения – 2%) и пунктуационном (критерий К8; процент выполнения – 1%) оформлении работы. Низкими (процент выполнения – 2,8%) также являются показатели по критерию К9 (соблюдение языковых норм) – 2%.

2. Основные направления работы по русскому языку со слабо успевающими обучающимися

Статистика выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом слабо успевающих обучающихся убеждает в необходимости обратить внимание на устранение некоторых дефицитов в современной методике обучения русскому языку.

Устранение дефицита внимания к содержанию и методам обучения русскому языку из-за смещения акцента в обучении на прохождение ГИА.

Общеизвестно, что ЕГЭ является в первую очередь испытанием, проверяющим индивидуальные достижения участника экзамена по предмету. И поэтому мы неоднократно подчеркивали значение учета индивидуальных особенностей обучающихся в освоении школьного курса и дифференцированного подхода к обучению русскому языку. Главными вопросами каждого учителя должны стать следующие. Как учиться ученик и как лучше его обучать? Каковы сильные стороны конкретного ученика и как их можно развить? В чем ученик испытывает трудности и как они могут быть преодолены? Есть ли в обучении и учении школьников положительная динамика и в чем ее причина? Происходит ли переход обучающихся на более высокий уровень в освоении предметного содержания?

Специфика предмета «Русский язык» состоит в его особой теоретико-практической направленности. Обучающиеся с детства владеют языком: умеют говорить на родном языке, понимают устную речь. Казалось бы, зачем обучать известному? Однако дело в том, что знание родного языка, вынесенное из детства, – это неосознаваемое знание. Ученик получил его непроизвольно, знакомясь в раннем детстве с окружающим его миром. Это непосредственное знание языка обеспечивает общение в привычных бытовых условиях, но не создает условий для развития речи: таким знанием нельзя воспользоваться как инструментом самоконтроля и совершенствования речи. Для этого нужны осознанные знания, опосредованные в **лингвистических понятиях**.

И здесь сложно переоценить значение учебника. Нет сомнений в том, что современные учебники по русскому языку строятся на основе знаний об устройстве русского языка (материал структурирован по уровням языка, даются разделы по орфографии и пунктуации) и ориентируют на формирование навыков анализа, способности квалифицировать языковые явления и факты, на воспитание речевой культуры. Однако именно в предъявлении теории, связанной с формированием лингвистической компетенции, имеются принципиальные расхождения. Различными оказываются последовательность разделов, терминология, статус формообразующих суффиксов, количество частей речи, научная основа орфографии, словосочетания, квалификация полного и неполного предложений, квалификация типов придаточных в сложных предложениях и др.³

Следует заметить, что курс может также быть значительно изменен, если учитель работает по альтернативным учебникам и программам. Особенно в этом случае

³ См.: Общероссийская общественная организация «Ассоциация учителей литературы и русского языка». Итоговая экспертиза учебно-методических комплексов по русскому языку.

подвержен изменениям курс русского языка в старшей школе: используются учебники различной направленности – от орфографической и пунктуационной грамотности до сложнейшего лингвистического анализа. В ряде случаев вместо русского языка изучается риторика или стилистика. Подобное «разнообразие» приводит не только к «размыванию» содержания, но и к проблемам в изучении русского языка учеником, перешедшим в другую школу, к тому, что низкие результаты экзаменуемые показывают именно при выполнении заданий, проверяющих элементы лингвистической компетенции; это, естественно, скажется на дальнейшем речевом развитии выпускников школы. Думается, что продвижению в освоении обучающимися школьного курса русского языка будет способствовать обучение в рамках единой лингвистической концепции, непротиворечивое толкование одних и тех же явлений языка в разных учебниках и звеньях школьного курса, единство в понимании и использовании лингвистических терминов, осуществление «единого принципиального подхода к обучению, единых исходных позиций в обучении родному языку» (М.Р. Львов). Единство исходных позиций определяет цели, основные направления в преподавании русского языка, эффективные способы анализа языковых явлений, методы и средства обучения.

Важно понимать необходимость проверки не только усвоения элементов знаний, но и, в равной мере, проверки **овладения умениями**, составляющими языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции владения языком (табл. 1).

Таблица 1

Проверяемая компетенция	Базовые предметные умения
Языковая	<ul style="list-style-type: none"> • употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка; • использовать омонимические, синонимические и антонимические средства языка
Лингвистическая	<ul style="list-style-type: none"> • опознавать языковые единицы разных уровней; • квалифицировать языковые единицы разных уровней; • анализировать языковые единицы разных уровней
Коммуникативная	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно воспринимать прочитанный и прослушанный текст; • проводить речеведческий анализ текста; • создавать тексты различных стилей и типов речи; • совершенствовать и редактировать тексты; • оценивать выразительную сторону речи; • владеть речевым этикетом

Современная методика обучения русскому языку обладает огромным потенциалом средств и методов обучения, способствующих формированию базовых предметных умений, составляющих ту или иную компетентность. Однако следует обратить внимание на специфику предъявления учебного материала, на которую указывал Д.Н. Богоявленский. Ученый говорил о том, что наряду с вопросом «Почему ты так думаешь?» необходимо постоянно задавать вопрос «Как ты это узнал?»⁴

Приведем примеры некоторых упражнений, которые иллюстрируют различия в подходах (табл. 2).

Таблица 2

⁴ Богоявленский Д.Н. Усвоение грамматических понятий. – Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1977 С. 198.

Традиционные упражнения	Вариант упражнения
1. Запишите существительные в единственном числе в именительном падеже. Определите их род	1. Запишите существительные в единственном числе в именительном падеже. Какого они рода? <i>Как вы его определили? Изменяются ли существительные по родам?</i>
2. Рассмотрите рисунок «...». Опишите... Назовите глаголы, обозначающие действие, а затем состояние	2. Рассмотрите рисунок «...». Опишите... Назовите глаголы, обозначающие действие, а затем состояние. <i>Чем они различаются? Каких глаголов вы назвали больше? Почему? Какие глаголы движения вы назвали?</i>
3. Ответьте на вопросы. Глаголы какого вида вы употребили?	3. Ответьте на вопросы. Глаголы какого вида вы употребили? <i>Почему?</i>

Анализ выполнения заданий экзаменационной работы экзаменуемыми, не сумевшими достичь минимальной границы, показал, что многие просчеты в формировании у этих обучающихся лингвистической компетенции связаны с отсутствием у них представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена. В связи с этим на уроках русского языка нужно формировать умения опознавать, анализировать, квалифицировать языковые факты; оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения; применять полученные знания и умения в собственной речевой практике.

Так, статистика выполнения заданий по **орфографии** доказывает, что соблюдение правописных норм во многом определяется уровнем сформированности лингвистической компетенции обучающихся, значимым компонентом которой является понятие. При этом важно понимать, что только системный подход определяет строгую последовательность, логику усвоения лингвистического материала, создает условия для преодоления фрагментарности курса русского языка. Задача состоит в построении иерархии понятий, изучении их во взаимосвязи в практической деятельности с языковым материалом.

Например, для того, чтобы справиться с заданием 9 единого государственного экзамена, необходимо уметь:

- 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.

Поэтому для успешного выполнения этого задания необходимы знания по орфоэпии, морфемике, морфологии, лексике.

Всем этим умениям необходимо уделять должное внимание в процессе изучения курса, а на этапе подготовки к экзамену нужно организовать повторение этих разделов.

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, этапе языковой квалификации явления и этапе применения правила.

Чтобы экзаменуемые не допускали ошибок в морфемном анализе, учитель должен убедить обучающихся в том, что анализ слова по составу является разновидностью смыслового анализа, в ходе которого вычленяются значимые части слова, т.е. морфемы, а также результатом словообразовательного анализа, заключающегося в установлении последовательности и особенностей образования того или иного слова. Решить поставленные задачи помогут словари, без которых не обойтись во время изучения

данного раздела в школе и при подготовке к ЕГЭ по русскому языку⁵. Значимую роль в отработке орфографических навыков и формировании лингвистической компетенции играет этимологический анализ. И здесь важнейшим умением является подбор однокоренных слов. Во время повторения можно включить в работу по морфемному анализу слова с этимологическими приставками: по – пожар, потолок (притолока), посох (соха), поток (восток); за – закон, завтра, забава; ис – исчез, искусство, исказить; су – сутки, супруг, сугроб, сумерки – или с этимологическими суффиксами: аш – торгаш; тух – пастух; от – доброта, слепота; ба – свадьба, молотба и т.п. Безусловно, необходимо подчеркнуть специфику морфемного строения этих слов в современном русском языке.

Пользу в освоении орфографических навыков при выполнении задания 9 может оказать задание, ориентированное на словообразовательный анализ. Приведем пример.

Постройте из данных ниже слов словообразовательные цепочки, располагая слова в порядке последовательной производности. Какие слова не войдут ни в одну из возможных цепочек? Объясните устно свое мнение.

Пустота, пусто, пустырь, пустыня, пустынный, пустошь, пустой, пустоватый, опустошить, опустеть, опустелый, опустошительный.

Ответ: Можно образовать три словообразовательные цепочки:

1) *пустой – пуст-ошь – о-пустош-и-ть – опустоши-тель-н-ый;*

2) *пустой – пуст-е-ть – о-пустеть – опусте-л-ый;*

3) *пустой – пуст-ын-я – пустын-н-ый.*

Слова *пустота, пустырь, пустоватый, пусто* не войдут ни в одну из цепочек. Каждое из этих слов образовано от прилагательного *пустой*, т.е. они равноправны по отношению друг к другу: *пустой – пустота; пустой – пустырь; пустой – пустоватый; пустой – пусто.*

Орфографические навыки можно отрабатывать и на языковом материале текста.

Приведем пример задания.

Объясните орфограммы (выделены буквы).

Прощальными раскатами прогремели летние грозы. Ливни пошли на убыль. Но солнце ещё щедро отдаёт своё тепло.

В августе в природе улавливаются приметы перехода лета в осень. В этих приметах нежность и грусть.

Разотравье превратилось в душистые скирды. Небо расчистилось от облаков и стало звонким. Оно приготовилось и ждёт, когда в нём зазвонят прощальные крики птиц.

Когда в полдень припекает солнце, замечаешь особо нежное томление земли. Зелёная листва отслужила своё и начинает блёкнуть. Полняли краски летней поры.

Солнце выплывает теперь в глубокой тишине и посеревших от ночной прохлады туманах.

(По А. Марину)

Важно, чтобы ученики верно определяли орфограмму и условия выбора написания.

Ответ:

Прощальными раскатами (буква С в приставке перед глухим согласным) *прогремели* (чередующаяся гласная в корне слова) *летние грозы. Ливни пошли на убыль. Но солнце* (непроизносимая согласная, проверяем «солнышко») *ещё щедро отдаёт своё тепло.*

В августѐ (окончание Е у существительного 2 скл. в П.п.) *в природѐ* (окончание Е у существительного 1 скл. в П.п.) *улавливаетсѧ* (буква Е в окончании глагола I спр.) *приметы перехода лета в осень. В этих приметах нежность и грусть.*

⁵ См.: Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1985 и послед. годы; Морфемно-орфографический словарь русского языка. Русская морфемика. – М.: Школа – Пресс, 1996; Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1991 и послед. годы. Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М.: Просвещение, 1987. Львова С.И. Краткий словообразовательный словарь школьника. – М.: Мнемазина, 2004.

Разнотравье (соединительная гласная О) превратилось (Е в приставке ПРЕ со значением «близко к значению пере-») в *душистые скирды*. Небо *расчистилось* (буква С в приставке перед глухим согласным) от облаков и стало *звонким*. Оно *приготовилось* и *ждёт*, когда в нём зазвонят *прощальные* (непроверяемая гласная в корне слова) *поклики птиц*.

Когда в полдень *припекает солнце* (непроизносимая согласная, проверяем «солнышко»), *замечаешь* (буква Е в окончании глагола I спр.) *особо нежное томление земли*. *Зелёная листва отслужила своё и начинает блёкнуть*. *Полдняли* (безударная гласная в корне, проверяемая ударением, – «линька») *краски летней поры*.

Солнце (непроизносимая согласная, проверяем «солнышко») *выплывает* (буква Е в окончании глагола I спр.) *теперь в глубокой тишине* (безударная гласная в корне, проверяемая ударением, – «тихо») и *посеревших от ночной* (в сочетании ЧН не ставится Ъ) *прохлады туманов*.

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

Поэтому в практике работы учителя должны в большем объеме использоваться такие учебные действия, которые рассчитаны на комплексное использование языковых единиц, с учетом межуровневых связей и отношений, с оценкой лексических, словообразовательных и грамматических особенностей порождаемого текста и с целенаправленными наблюдениями над значениями, функциями и уместностью употребления языковых единиц.

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

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.

При работе по изучению норм современного русского литературного языка и овладению ими особое внимание в этом процессе следует уделять работе со словарями⁶.

⁶ См.: Скворцов Л.И. Школьный словарь по культуре русской речи. – М.: Просвещение, 2007.

Скорлуповская К.Н., Снетова Г.П. Школьный толковый словарь русского языка с лексико-грамматическими формами. – М.: Просвещение, 2000.

Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1997.

Крысин Л.П. Школьный словарь иностранных слов. – М.: Просвещение, 1997.

Лапатухин М.С. и др. Школьный толковый словарь русского языка (любое издание).

Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. М.: 2007.

Семенюк А.А., Матюшина М.А. Школьный толковый словарь русского языка. – М.: Просвещение, 2007.

При этом, конечно, необходимо учитывать специфику изучаемого раздела. Так, например, работа по обогащению словарного запаса обучающихся должна вестись целенаправленно на основе текста, с использованием словарей и справочников.

Навык использования 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 по созданию собственных высказываний, которая нацелена на формирование следующих умений:

- анализировать лексические средства, использованные в образцовых текстах: многозначные 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), а также 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.

Одним из главных направлений организации учебной деятельности по усвоению языка должно быть постоянное внимание к смысловой стороне рассматриваемых языковых явлений (лексических, грамматических, словообразовательных и др.), к текстообразующей функции языковых средств. Текстцентризм в обучении русскому языку как один из основополагающих принципов организации учебного процесса, реализация которого позволяет усилить деятельностный аспект обучения, развивать речемыслительные умения и навыки, должен быть осознан учителями русского языка.

Результаты выполнения заданий экзаменационной работы 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.

Низкий уровень владения **грамматическими и речевыми** нормами 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 проч.), так и низким уровнем речевой культуры школьников (рост количества различных 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 проч.).

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. – М.: Просвещение, 1997.

Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. Значение и происхождение словосочетаний. – М.: Просвещение, 2005.

Грамматические ошибки, допущенные анализируемой группой экзаменуемых, во многом объясняются как недостаточным уровнем сформированности лингвистической компетенции (не изучены базовые морфологические и синтаксические нормы русского литературного языка), несформированностью ключевых компетенций, связанных с развитием общеучебных умений, так и процессами, происходящими в современной речевой среде: широко распространенные в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные, и, наоборот, правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные.

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.

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.

Усилия всех учителей, преподающих предметы школьного цикла, в настоящий момент необходимы 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, т.е. 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 пестрый языковой состав регионов. В связи с этим остро встает вопрос соблюдения единого речевого режима в школе.

Анализ выполнения задания с развернутым ответом экзаменуемыми анализируемой группы соответствует данным научных исследований, посвященных формированию мировоззренческих установок и обретению личностных смыслов, определяющих отношение формирующейся личности к миру. Ученые констатируют изменение возрастных параметров речевого развития школьников в сторону их понижения, что проявляется в несформированности умения активной аналитико-оценочной обработки информации, в неспособности адекватно вербализировать свою рефлексию, в несоориентированности на целостный смысл при порождении текста, в неадекватной интерпретации фоновых знаний, в примитивности эмоций и т.д. В связи с этим обращаем внимание на те учебные действия, которые должны уметь выполнять ученики на каждом из этапов работы с текстом (табл. 3).

Таблица 3

этап	Задачи этапа	Учебные действия, осуществляемые учащимися на каждом этапе		
I. Предтекстовый	Пробудить к прогнозированию содержания текста	Прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрациям, с опорой на предшествующий опыт и знания		
	Обеспечить осознание коммуникативной задачи, нацеливающей на то, как читать	Чтение с <i>пониманием основного содержания</i> с целью: – выделить главную мысль текста; – получить общее представление о содержании текста; – определить свое отношение к тексту	Чтение с <i>полным пониманием содержания</i> с целью: – принять к сведению извлеченную информацию, запомнить ее для расширения знаний и возможного дальнейшего использования	Чтение с <i>выборочным пониманием читаемого</i> с целью: – определить, где имеется нужная интересующая ученика информация; – понять именно эту информацию
	Предоставить возможность снять часть трудностей	– семантизация лексики, необходимой для понимания основного содержания (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде); – обращение к словарю при острой необходимости	– ознакомление со значением большей части незнакомой лексики; – ознакомление с грамматическим комментарием	– семантизация лексики, необходимой для понимания искомой информации (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде)
II. Текстовый	Нацелить на чтение текста с различной степенью проникновения в содержание и смысл. Нацелить на информационную переработку текста в процессе чтения для его лучшего понимания	– однократное чтение; – использование опор в тексте для понимания основного содержания; – обращение к словарю при острой необходимости	– многократное возвращение к тексту; – использование опор в тексте и обращение к словарю, чтобы добиться полного понимания деталей содержания и смысла текста	– однократное просмотровое чтение для поиска и общего понимания нужной информации; – вторичное возвращение к той части текста, где найдена нужная информация, для более точного ее понимания
		Проверка в процессе чтения правильности сделанных ранее прогнозов и уточнение их		
III. Проверка понимания текста	Осуществить контроль полноты и адекватности понимания содержания и смысла текста в зависимости от вида чтения	<i>Невербальная реакция</i> – улыбка, смех, покачивание головой; – иллюстрирование с помощью рисунка; – тест на множественный выбор для проверки понимания основной информации и др.;	– кодирование информации (+/-) для проверки понимания как основной информации, так и деталей; – реакция; – тест на множественный выбор и др.	– идентификация информации с помощью теста (найдена/не найдена) и др.

<p>IV. Информационная переработка текста в целях ее присвоения</p>	<p>Повторно вернуться к тексту и информационно его переработать.</p>	<p>Вербальная реакция</p> <ul style="list-style-type: none"> – выбор заголовка из данных; – придумывание заголовка; – нахождение (и выписывание) основных мыслей; – членение текста на смысловые отрезки; – ответы на вопросы, позволяющие выделить основную информацию, и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>выбор заголовка из данных;</i> – <i>придумывание заголовка;</i> – <i>нахождение (и выписывание) основных мыслей;</i> – <i>членение текста на смысловые отрезки;</i> – <i>ответы на вопросы, позволяющие выделить основную информацию;</i> – постановка вопросов к содержанию текста и ответ на них; – ответы на вопросы к тексту, позволяющие выделить детали; – составление развернутого плана текста; – подбор к пунктам плана предложений из текста, уточняющих его; – работа по присвоению необходимой для порождения УРВ информации, лексики и грамматических структур: <ul style="list-style-type: none"> а) поиск информации и фиксация ее части в виде таблицы и др.; б) поиск ключевых слов/словосочетаний/предложений; в) анализ КРФ текста и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – переработка найденной информации в зависимости от цели ее дальнейшего использования: <ul style="list-style-type: none"> а) или так же, как при чтении, с пониманием основного содержания; б) или так же, как при чтении, с полным пониманием
--	--	---	---	---

V. Порождение высказывания	<p>Обеспечить осознание порождения собственного устноречевого высказывания на основе текста или в связи с текстом</p>	<ul style="list-style-type: none"> – высказывание своего мнения (понравился / не понравился текст); – формулировка главной мысли текста; – краткое изложение основных фактов содержания текста; – высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее; – связанное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта ученика; – дискуссия по проблеме и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>высказывание своего мнения (понравился / не понравился текст);</i> – <i>формулировка главной мысли текста;</i> – <i>краткое изложение основных фактов содержания текста;</i> – <i>высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее;</i> – комментарий к тексту; – составление диалога по образцу; – инсценирование диалога; – описание/характеристика главного героя и других действующих лиц; – пересказ для передачи информации; – придумывание продолжения истории; – составление объявления и др. по аналогии; – устная аннотация текста; – устный реферат текста; – связанное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта ученика; – диалог-обсуждение текста; – дискуссия по содержанию текста и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – использование найденной информации в устноречевом высказывании
----------------------------	---	--	--	--

Анализ сочинений экзаменуемых с минимальной подготовкой показал, что они, как правило, дистанцируются от целого пласта русской культуры, подменяя «язык» базовых концептов русской культуры (*правда-истина, добро-благо*), и это небезопасно для духовной жизни общества. Базовые концепты этих экзаменуемых зачастую не соотносятся с социокультурным контекстом, о чем свидетельствуют смысловые лакуны и небольшой ассортимент аргументов в индивидуальном видении проблемы. Более того, иногда подмена становится кардинальной. Известно, что мировоззренческий концепт характеризуется бинарной позицией, например *добро-зло*. Однако для некоторых экзаменуемых выявление концепта проходит на подмене его антонимом.

Напрашивается вывод: когда речь идет о формировании мировоззренческих установок подростков, то нельзя все мировоззрение сводить к «научному и систематическому», поскольку «мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное, философское и т.д.» [2]. Иными словами, речь идет о построении в процессе школьного образования гуманитарной картины мира.

Можно предположить, что подобные ошибки в сочинениях экзаменуемых связаны с сохраняющимся в школьной практике информационным стилем обучения; это приводит к неумению выпускников мыслить самостоятельно, видеть логику развития мысли в высказывании (письменном или устном), излагать свою точку зрения, аргументировать ее. В то же время представляется, что в процессе обучения необходимо больше внимания уделять реализации коммуникативно-когнитивного подхода, объединяющего коммуникативную и когнитивную парадигмы научного знания: с одной стороны,

моделировать процесс обучения языку как реальное общение, а с другой – направлять процесс обучения на формирование способностей приобретать, хранить и использовать информацию. Поэтому еще раз следует обратить внимание на необходимость целостности в обеспечении единства когнитивного, эмоционально-ценностного и личностного развития учеников на основе всех системных компонентов, предусмотренных в курсе русского языка.

Что определяет успешное решение речевой задачи на едином государственном экзамене?

1. Полноценное понимание исходного текста, которое, в свою очередь, зависит от целого ряда условий (объема и структуры текста, широты используемого культурно-исторического тезауруса, развитости ценностной сферы, степени владения способами анализа текста).

2. Умение создавать развернутое высказывание на основе текста.

Хотя мы и поставили на первое место анализ исходного текста, а на второе – создание сочинения, отражая тем самым последовательность действий в процессе реальной процедуры, но с точки зрения проектирования учебного курса вовсе не обязательно именно в таком порядке строить учебные действия, поскольку работа над текстом в данном случае выступает не как цель, а как средство решения речевой задачи, связанной с созданием сочинения-рассуждения.

Итак, у нас есть два основания для перспективного проектирования: исходный текст как материал для высказывания и сочинение-рассуждение – письменное высказывание, в котором находят свое выражение все элементы личностного опыта.

Теперь необходимо определить основное педагогическое условие, которое определяет успешное выполнение этих действий.

Ученик должен уметь определять и формулировать проблему исходного текста. В качестве дидактического материала, обеспечивающего реализацию этого действия, может быть разработана классификация неких проблемных рубрик. В основу этой классификации могут быть положены разные основания, которые учитывают возрастные особенности учащихся и закономерности формирования личностного опыта. Очевидно, что выделение и освоение этих элементов – процесс длительный и многоэтапный, он может выступать как производная цель всего обучения.

Предметом педагогического руководства может стать объем действия (действий). Чем меньше объем действия и оно элементарнее, тем оно легче в освоении. На этом этапе могут формироваться приемы выполнения отдельных действий, например комментирование цитаты текста.

Напишите фрагмент, в котором комментируется центральная проблема этого текста.

1. (Обозначим главную тему: она четко сформулирована в самом начале.)

« _____ » – вот главный вопрос, на который _____ пытается дать ответ.

2. (Начинаем комментировать проблему: что обычно думают по этому поводу, какие новые аспекты проблемы находит автор текста, как он обосновывает справедливость своей точки зрения?)

Традиционно считается, что _____. Вересаев не пытается оспорить это утверждение, он прямо говорит об этом: (см. предложение б) « _____ ». Но чтобы талант _____, нужны _____. Справедливость своей мысли он подтверждает сравнением с _____: (раскройте смысл сравнения) _____.

3. Третьим элементом педагогического руководства выступает тип предъявления учебной задачи.

Учебная задача может ставиться перед учеником по-разному, и ее выполнение направлено на достижение разных педагогических задач.

1) В общем виде мы можем задачу предъявить по так называемому прецепторному типу (где ученику даются в готовом виде основные средства для выполнения задачи); главная цель такого типа предъявления задания – построить заданную модель ответа.

2) На втором этапе задача предъявляется по фаберному типу, где ученику даются необходимые элементы. Главная цель – освоить, воспроизвести и применить изученные действия.

3) В задаче, которая предъявляется по мастерскому типу, ученику из всех атрибутов деятельности предъявляется только учебная цель. Ученик обретает опыт успешного самостоятельного решения речевой задачи, которая воспроизводит реальные соответствует формам реальной жизнедеятельности.

Важнейшей составляющей описанного подхода к обучению является использование в процессе изучения языка **формирующего оценивания**. Формирующее (формативное) оценивание – оценивание для обучения. Оно помогает ученику и учителю получить информацию о том, насколько успешно идет процесс обучения. Формирующее оценивание имеет свои особенности: ориентировано на оценивание отдельного ученика «относительно его самого», а не на оценивание его относительно других; ориентировано на проверку развития навыков, а не умственных способностей ученика; осуществляется в относительно естественных условиях и, следовательно, не порождает «послушных» данных; нацелено на поиск «лучших», а не «типичных» учебных и внеучебных достижений; происходит ослабление правил и инструкций, присущих стандартизованному тестированию; ориентировано на помощь школьнику, а не на «навешивание ярлыков».

Описанный подход к оцениванию устраняет дефициты действующей системы оценки, доминантой которой является контроль, и способен принципиально изменить сложившуюся педагогическую практику. Более того, в мировой и отечественной практике накоплен опыт создания и применения инструментов, обеспечивающих реализацию формирующего подхода в оценивании на уровне класса.

Основной отличительной чертой формирующего оценивания является обратная связь.

Это еще раз подтверждает мысль, неоднократно высказываемую авторами-разработчиками КИМ ЕГЭ: решение типовых вариантов не может заменить самого процесса изучения предмета в школе. Бездумное «натаскивание» не позволит в должной мере систематизировать знания, развить личность ученика. При этом никто не отрицает необходимости знакомства со структурой экзаменационной работы, тренировки в заполнении бланков, отработки в индивидуальном порядке сложных для ученика заданий. Однако только понимание того, что язык – это строгая система, только усвоение структуры этой системы, понимание функционирования языковых единиц в речи в их взаимосвязи и взаимозависимости обеспечат успешное прохождение испытания. На завершающем этапе систематизации и обобщения знаний выполнение типовых вариантов позволяет закрепить усвоенные алгоритмы выполнения конкретных заданий при условии, что проведение тестирования будет сопровождаться обратной связью, когда будет продумана индивидуальная траектория обучения для каждого ученика, осуществлено формирующее оценивание в процессе изучения предмета.

Данный подход к оцениванию особенно актуален в связи с исследованиями современного детства, анализ результатов которых дан в обстоятельной аналитической статье Д.И. Фельдштейна⁷, в которой упоминается о необходимости исследований, направленных «на построение новых инструментов диагностики... От нас ждут

⁷ См.: Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.

определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы»⁸.

Формирующее оценивание соответствует специфике юношеского возраста, которая в целом связана с базовым возрастным процессом – *поиском собственной идентичности*. Таким образом, ведущей деятельностью данного периода жизни человека является *самоопределение* как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своей индивидуальной траектории. Поэтому основой обучения в старшей школе должна стать проблемная организация учебного материала, предполагающая выход в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей». Основной задачей старшей школы является выведение учеников в практическое мышление, в освоение смыслов изучаемого материала.

В принципе речь идет о необходимости формирования нового пласта педагогической культуры, которая позволит наряду с интенсивным внедрением в практику работы школы личностно-ориентированных методов обучения языку, реализацией дифференцированного подхода в обучении русскому языку интенсивно использовать в работе учителя современные способы проверки знаний, умений и навыков обучающихся, критериальный подход к оценке их творческих работ.

КИМ ЕГЭ дают возможность сделать обоснованные выводы о степени освоения школьного курса каждым экзаменуемым, об уровне его готовности к самостоятельному вступлению в коммуникативное пространство независимо от используемых в разных школах страны учебников, методов и приемов 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. Основой подобного подхода должно стать обобщение учебного материала с учетом выявленных типичных ошибок в работах ученика. В целом при подобном подходе акцент должен сместиться с оценивания конечных достижений обучающихся на выявление их текущих трудностей и оперативной коррекции учебного процесса.

Учебные достижения школьника следует оценивать объективно и разносторонне. Для этого необходимо реализовать на практике:

- *принцип открытости и ясности*, контролирующей выполнение учащимися основных требований к освоению обязательного учебного содержания, которые определены в стандарте по языкам национальных меньшинств;
- *принцип суммирования достижений*, учитывающий достижения учащихся на всех уровнях оценивания: усвоения и использования знаний, самостоятельной продуктивной деятельности;
- *принцип соответствия оценки уровню подготовки*, дающий школьникам возможность подтверждать свои знания и умения на всех уровнях оценивания при выполнении заданий, ответах на вопросы, анализе примеров и ситуаций;
- *принцип использования различных форм оценивания*: письменные, устные и комбинированные проверки, индивидуальное и групповое оценивание достижений и различные проверочные работы (например: диагностирующие, контрольные, практические, проектные работы, зачеты);
- *принцип регулярности оценивания*, позволяющий информировать школьника и его родителей о полученных им знаниях, освоенных умениях и динамике его учебных достижений;
- *принцип обязательности оценивания*, требующий оценивать учебные достижения каждого школьника, включенного в учебный процесс, в соответствии с его

⁸ Там же. С. 11.

способностями.

Оценивание осуществляется в течение всего учебного времени, при этом выделяется предусмотренное для оценивания место в рамках учебного процесса, определяются цель, методические приемы и порядок оценивания. Учебный процесс и оценивание достижений учащихся взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Учитывая это, невозможно отделить методы оценивания от собственно учебных методов и приемов.

Предварительное оценивание

Проводится в начале учебного года или перед изучением новой темы, используется формирующее оценивание.

Цели:

- выяснить уровень подготовленности учащихся к освоению темы или курса;
- создать мотивационную основу для активной деятельности учащихся в процессе освоения темы или курса;
- согласовать формы сотрудничества учителя и учащегося(-ихся), уточнить цели и задачи обучения.

В ходе предварительного оценивания учащиеся вместе с учителем выясняют, каким может быть конечный результат освоения темы (курса), критерии оценивания достижения результата.

Приведем пример.

Методы, методические приемы оценивания	Оцениваются
Беседа	Знания и умения учащихся, накопленные на предыдущих этапах обучения. Умение оценивать собственные достижения, определять проблемы
Проверочная (диагностирующая) работа	Языковые знания и умения учащихся (различать слова-части речи, члены предложения, решать орфографические задачи, делать разбор слов и предложений и т.п.). Умение создавать собственный текст на заданную тему, соблюдая освоенные орфографические и пунктуационные нормы

Текущее оценивание

Проводится в процессе обучения, используется формирующее оценивание.

Цели:

- констатировать достижения учащихся в целях их дальнейшего совершенствования;
- способствовать развитию у учащихся навыков самостоятельной учебной деятельности и ответственности за ее результат;
- контролировать соответствие учебного процесса цели обучения, используемым методам.

В разработке критериев оценивания могут участвовать учащиеся, в результате чего у них формируется ответственность за достигаемые в процессе обучения результаты.

Для фиксирования результатов оценивания можно использовать: неформальное устное и письменное оценивание; оценивание по критериям; самооценку; оценочные карты работы групп, пар; рабочие папки (портфолио) учащихся; анализ учебных работ.

Приведем пример.

Методы, методические приемы оценивания	Оцениваются
Решение проблем	Умения анализировать проблему, принимать правильное

	решение, аргументировать его, опираясь на разные источники информации и собственный языковой опыт
Анализ ситуации	Умения оценивать точку зрения собеседника, анализировать его аргументы, находить неточности, ошибки, исправлять их
Тест	Знания в области языка и речи (например, определение спряжения глаголов, склонения существительных, типов текстов). Умение находить правильный ответ, аргумент из предложенных вариантов

Поэтапное (промежуточное) оценивание

Проводится после прохождения большой темы или части курса, используется формирующее и суммарное оценивание.

Цели:

- констатировать достижения учащихся после прохождения темы или части курса, чтобы затем поднять их до требуемого уровня;
- определить соответствие учебного результата требованиям итоговой проверочной работы.

Данная форма оценивания имеет диагностический характер, в разработке критериев поэтапного оценивания могут участвовать школьники.

Результаты поэтапного оценивания можно фиксировать: процентуально или с помощью системы пунктов; в таблицах учебных достижений учащихся; в оценочных картах, которые содержат позиции: самооценка, оценка другими (одноклассниками, учителями, родителями); отметкой по 5-балльной шкале.

Приведем пример.

Методы, методические приемы оценивания	Оцениваются
Составление опорного конспекта или схемы	Уровень усвоения языкового материала. Умения находить важную информацию, систематизировать ее, передавать словесно и графически
Дидактическая игра (например, «Контрольная для одноклассника (ницы)»; «Подумай и ответь!»).	Умения отбирать языковой материал, формулировать задания, составлять ключи к ним, проверять и оценивать выполнение работы
Создание текста	Умение излагать освоенную информацию понятно, учитывая ситуацию общения. Умение использовать освоенные нормы языка и речи в собственном речевом опыте для раскрытия своего коммуникативного замысла

Итоговое оценивание

Проводится после изучения подтем, тем или курса; используется суммарное оценивание.

Цель:

- констатировать уровень освоения знаний и сформированности умений учащихся после прохождения подтем, тем, курса, в конце семестра, учебного года;
- определить их соответствие требованиям стандарта по русскому языку.

Критерии оценивания разрабатываются в процессе составления проверочной работы, учащиеся могут быть знакомы с ними полностью или частично. Например, учащиеся могут познакомиться с критериями оценивания, которые были приняты в проверочной работе предыдущего года.

Приведем пример.

Методы, методические приемы оценивания	Оцениваются
Дискуссия	Умения обмениваться идеями, выявлять разные точки зрения, находить оптимальный способ решения проблемы, делать выводы, выступать в разных ролевых позициях (ведущий дискуссии, участник группы оппонентов или проponentов, эксперт)
Комбинированная проверочная работа	Уровень освоения языковых и речевых знаний и умений, умение использовать их в собственном речевом опыте

При разработке содержания проверки следует комбинировать методы формальной проверки с аутентичными методами, среди которых важное место отводится практическим достижениям ученика. В результате этого осуществляется контроль за освоением учеником учебного содержания (обычно с помощью предварительного и текущего оценивания) и констатация достижения учебных целей и задач (с помощью поэтапного и итогового оценивания). Работы ученика учитель оценивает на основе определяемых им критериях, учитывая: содержание учебного предмета и организацию учебного процесса; содержание образовательной программы, разработанной учебным заведением; условия использования 5-балльной шкалы).

Важнейшим направлением в работе с анализируемой группой обучающихся является устранение **дефицита когнитивного подхода в практике преподавания русского языка**. Исходя из того что человек в коммуникации – это прежде всего человек думающий, современная методика обучения русскому языку провозглашает направленность процесса обучения на взаимосвязанное формирование познавательных (когнитивных) и коммуникативных универсальных учебных действий. Когнитивный аспект определения целей обучения русскому языку традиционно связывается с формированием и развитием познавательных действий (сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, классификация, конкретизация, установление определенных закономерностей и правил и т.п.). Результаты экзамена показали, что у экзаменуемых недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа с учетом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способности не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи. Следует помнить о том, что работа с лингвистическим (языковым) материалом предполагает опору на определенные когнитивные действия и их развитие. Поэтому когнитивный аспект целеполагания традиционно связывается с презентацией лингвистических понятий, а также с развитием учебных языковых умений и навыков.

Когнитивное развитие ученика в настоящее время рассматривается в связи с процессами овладения средствами и способами переработки информации, со становлением самой когнитивной системы с такими ее составляющими, как восприятие, воображение, а также умения рассуждать, выдвигать гипотезы, решать проблемы и т.п. В целом этот дефицит ведет к дефициту целостности в обеспечении единства когнитивного, эмоционально-ценностного и личностного развития учеников.

Устранение дефицита диалогичности процесса обучения должно способствовать созданию атмосферы взаимной открытости участников образовательного процесса, эмоционального комфорта для формирования у обучающихся положительного отношения к предмету с учетом специфики языковой среды в зависимости от того, в каком образовательном учреждении ведется преподавание, является ли русский язык для учеников тем языком, на котором они говорят с детства.

Явление интерференции, которым обусловлены многочисленные ошибки в речи экзаменуемых, обучающихся в национальной школе, свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по их преодолению. И в данном случае трудно переоценить приведенные выше подходы.

Огромное значение в этом контексте приобретают «диалог культур», специфические приемы формирования культуроведческой компетенции. Анализ фундаментальных понятий культуры, ментальности, национального характера, нравственных ценностей, языковой картины мира и др. помогает выработать новые методологические подходы к преподаванию русского языка в контексте отечественной и мировой культуры. Сегодня остро осознается необходимость знакомства обучающихся с культурой России в процессе обучения языку.

Использование произведений искусства на уроках русского языка – одно из эффективнейших средств, способствующих формированию **культуроведческой компетенции**, и возможность организации диалога на уроках русского языка. Организация работы по произведениям живописи и скульптуры или прослушивание музыкальных композиций на уроке русского языка может быть эффективной только в том случае, если учитель осознает их роль не только как стимулирующих средств порождения речи, но и их культуроведческие, социолингвистические возможности и воспитательный потенциал в формировании личности учащихся.

Использование произведений живописи на уроках русского языка способствует осуществлению такой важной социально-языковой функции языка, как **кумулятивная**, или накопительная. Произведения живописи, представляя собой культурные ценности, накопленные и накапливаемые определенной нацией, умножают духовное богатство человека, познающего язык и культуру своего народа.

Кумулятивная функция языка обеспечивается прежде всего лексикой и фразеологией, поскольку слова и фразеологизмы непосредственно отражают внеязыковую действительность. Предметная сущность живописи дает материал как для формирования речевых навыков, так и для активизации пассивного словаря, когда учащиеся лишь частично понимают те или иные слова. Адекватная зрительная семантизация лексики, особенно пассивной, приводит к правильному и прочному усвоению родного языка.

Поскольку произведение живописи пишется художником на определенную тему, то, естественно, содержание беседы по картине предполагает употребление тематически обусловленных слов, которые входят в единое поле слов, в одну и ту же лексическую систему. При этом естественным путем происходит обогащение словаря учащихся разного рода эмоционально-оценочными словами.

Работа над произведениями живописи позволяет учащимся реализовать **познавательно-творческую потребность**, которая проявляется в стремлении учащихся как можно больше узнать о предметах, постичь причинно-следственные связи между ними и уяснить пространственные отношения, познать красоту и выразительность

цветосочетаний. Положительное воздействие искусства на развитие творческих способностей учащихся отмечают многие психологи и педагоги. Они считают, что при восприятии искусства в духовную работу включаются все силы и творческие способности: и чувства, и интеллект, и память, и воображение. Искусство способно показать человека лучше, чем он есть в данный момент, – таким, каким он может стать, раскрыть в его личности то, о чем он и сам, быть может, не знает.

Успех работы по произведениям живописи на уроках русского языка во многом зависит от их отбора. Воздействуя на чувства зрителя, вызывая эффект сопереживания, произведение живописи надолго остается в памяти учащихся и тем самым содействует формированию их личности.

Важным критерием отбора картин для уроков русского языка является возможность **формирования культуроведческой компетенции учащихся**, ознакомление их с историей, культурой, традициями, бытом народа. Этот критерий предусматривает соединение языка и культуры в учебном процессе. При этом необходимо исходить из того, что между языком и культурой существует некий параллелизм, который нельзя не учитывать при обучении языку. Данный критерий предполагает обогащение словарного запаса учащихся искусствоведческими терминами, словами с культурным компонентом, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере.

Следовательно, отбор картин нужно проводить с учетом их познавательных возможностей, их информативности, имея в виду, что они помогают познавать жизнь через образ, созданный художником. Известно, что художественное полотно несет в себе не только отпечаток личности художника, его индивидуальное видение мира, но и след определенной исторической эпохи, аккумулирует срез национально-культурных традиций. Поэтому необходимо отбирать те произведения живописи, которые выдержали проверку временем, так как отражают типичные стороны жизни и представляют собой наибольшую художественную, познавательную и воспитательную ценность. Именно такие картины способствуют формированию у обучаемых культуроведческих знаний.

Отбор произведений искусства должен быть нацелен на формирование культуроведческой компетенции и учебной мотивации у учащихся, а также должен служить источником информации об окружающем мире.

Вместе с тем возникают вопросы: какие жанры живописи наиболее доступны для восприятия учащимися, какие из них следует в первую очередь использовать на уроках русского языка?

Интересная композиция, красочное цветовое решение, не подкрепленное конкретным содержанием картины, вызывают непродолжительный интерес у школьников и не оказывают существенного влияния на их отношение к произведению живописи и на его оценку. Подросткам понятнее произведения **предметно-описательные** или **повествовательные**. Наиболее доступными для учащихся являются жанры: натюрморт, пейзаж и бытовой. Более трудны для восприятия портретный и исторический жанры, поскольку требуют от учащихся большей осведомленности, определенных эмоций, коммуникативной и **культуроведческой компетенции**.

Итак, при отборе картин по жанровому принципу необходимо учитывать возрастные особенности восприятия учащимися различных жанров живописи, общее развитие обучаемых, их знания по изобразительному искусству, а также уровень языковой компетенции.

Восприятие обучаемыми произведения живописи, подкрепленное рассказом учителя или текстом, связанным с содержанием картины, значительно обостряет эмоции детей, помогает более глубоко понять содержание картины и средства выражения замысла художника.

Поэтому, естественно, возникает мысль в качестве образца при подготовке к сочинению по картине использовать **искусствоведческий текст**. Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описываются содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения. Искусствоведческая литература довольно разнообразна: книги по истории искусства, монографии о творческом пути художника, альбомы репродукций со вступительной статьей и с комментариями автора, книги типа бесед по искусству для детей дошкольного и школьного возрастов, для учащихся-иностранцев, для широкой публики, интересующейся искусством; это обзоры выставок произведений искусства в отдельных изданиях газет, журналов, путеводителей по музеям, картинным галереям.

Для синтаксиса указанных текстов характерно наличие номинативных предложений, удобных для передачи содержания картины, частое обращение к конструкциям с однородными членами, сравнительным оборотам и восклицательным предложениям. В таких текстах часто используются конкретные слова и пространственная лексика, имена прилагательные, описательные глаголы, причастия, наречия, а также специфическая лексика (искусствоведческие термины).

Культуроведческая компетенция при работе с картиной формируется прежде всего путем применения **системного и комплексного комментариев**. При системном комментарии семантизируется отдельное слово, которое рассматривается как составной элемент той лексической системы, с которой его связывают отношения родства. Отличительной особенностью системного комментария является наличие общей и выделение частной характеристик разъясняемых слов.

Однако при работе с картиной наиболее целесообразен комплексный комментарий, который применяется для семантизации тематической лексики в совокупности (в комплексе), во взаимосвязи слов друг с другом.

Таким образом, картина на уроках русского языка создает условия для сочетания собственно языковой и культуроведческой работы. Использование произведений живописи на уроках русского языка способствует осуществлению такой важной социально-языковой функции языка, как кумулятивная, или накопительная. Работа по картине обеспечивает учащихся экстралингвистическими (внеязыковыми) знаниями об окружающем мире, помогает употреблению тематически обусловленных слов, содействует обогащению словаря обучаемых разного рода эмоционально-оценочными словами и формированию ситуативной речи.

Применение произведений искусства на уроках русского языка создает благоприятные условия для эмоционально-эстетического и нравственного воспитания учащихся. Работа с произведением живописи позволяет реализовать учащемуся свои познавательно-творческие потребности, пробуждает в нем творца, что важно при обучении русскому языку.

Приведем примерные вопросы для анализа произведения искусства.

1. Музыка

- Какое впечатление производит произведение?
- Какое настроение пытается передать автор?
- Каков характер произведения?
- Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения звучание определенного инструмента или голоса?
- Какой инструмент звучит?
- Какие музыкальные темы звучат (если они узнаваемы)?
- Что из услышанного является по-Вашему, главным?
- Почему именно это кажется Вам главным?

- Какими средствами композитор выделяет главное?
- Как в музыкальном произведении чередуются темы?
- Смогли ли Вы услышать изменения тем в музыкальном произведении и их конфликт?

2. Архитектура

1. Какое впечатление производит произведение?
2. Какое ощущение может испытывать посетитель?
3. Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения его масштаб, формат, горизонтальное, вертикальное или диагональное расположение частей, использование определенных архитектурных форм, распределение света в архитектурном памятнике?
4. Что видит посетитель, стоя перед фасадом?
5. Почему именно это кажется Вам главным?
6. Какими средствами архитектор выделяет главное?
7. Как в архитектурном сооружении составляются объемы и пространства (архитектурная композиция)?
8. Какие, по-Вашему, события могут чаще происходить в данном архитектурном сооружении?
9. Имеют ли символический характер композиция произведения и ее основные элементы: купол, арка, свод, стена, башня?
10. Каково название произведения?
11. Что хотел передать людям автор произведения?

3. Скульптура

1. Какое впечатление производит произведение?
2. Какое настроение пытается передать автор?
3. Каков характер произведения?
4. Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения его масштаб, формат, горизонтальное, вертикальное или диагональное расположение частей?
5. Кого Вы видите в скульптуре?
6. Что, по-Вашему, главное из того, что Вы увидели?
7. Почему именно это кажется Вам главным?
8. Какими средствами скульптор выделяет главное?
9. Как в произведении скомпонованы предметы (предметная композиция)?
10. Что сделала бы (сказала бы) данная скульптура, если бы смогла ожить?
11. Каково название произведения?
12. Что хотел сказать людям автор произведения?

Важнейшими направлениями работы со слабо успевающими обучаемыми являются разграничение методического обеспечения и методического сопровождения учебного процесса, усиление внимание к технологиям профессиональной деятельности. Иногда учитель идет на урок с самостоятельно подготовленными материалами, в частности с диагностическими. Не всегда это дает положительный результат: случается, что учитель искажает базовые понятия, составляет некорректные задания. Должна быть дана профессиональная установка: с одной стороны, пользоваться проверенными материалами, знать, где эти материалы можно взять, а с другой – понимать, как методически грамотно эти материалы использовать на уроке.

3. Методика организации учебной деятельности по русскому языку со слабо успевающими обучающимися

Известно, что обучающиеся попадают в группу неуспевающих, «трудных» по разным причинам. И при отсутствии активной помощи со стороны учителя эти обучающиеся не смогут качественно усвоить учебный материал. Следовательно, главная методическая задача в организации обучения этих школьников заключается в создании таких условий, при которых ученик испытывал бы успех, смог бы увидеть свои достижения и захотел бы ликвидировать пробелы в знаниях. Организации обучения должна предусматривать осмысление не только целей, поставленных учителем, но и целей каждого отдельного ученика, предвидения его затруднений.

Учитель в таком случае осуществляет мотивированное управление учеником: меняется парадигма деятельности учителя; он управленец, консультант, координатор, помощник, исследователь. Таким образом, приоритетными в процессе обучения должны стать потребности ученика.

Важнейшим инструментом решения данной методической задачи является *организация предметного содержания учебного материала*, которая предполагает следующие элементы:

- поэтапное предъявление материала, необходимое для освоения предметного содержания;
- алгоритм решения заданий блока и отдельного задания;
- операционализация умений, необходимых для выполнения заданий блока, предъявленных в подборке дидактического материала, и др.

При этом хорошо известно, что эти подходы реализуются в условиях *классно-урочной системы*, которая остается ведущей формой организации преподавания предмета в современных условиях. Поэтому именно на уроке следует предусмотреть возможность дифференцированного подхода, возможности учащихся обучаться в своем темпе в зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). В связи с этим урок как основная форма организации учебного процесса предоставляет возможности:

учителю

- дифференцировать содержание и меру помощи ученику;
- организовать учебную деятельность в разных формах: индивидуальной, парной, групповой;

ученикам

- осуществлять самоуправление и самоуправление учебно-познавательной деятельностью;
- обучаться общению со своими товарищами и учителем;
- работать в индивидуальном темпе, но распределять свое время;
- осуществлять рефлексию по ходу учения и в конце каждого учебного занятия и др.

В отечественной методике накоплен немалый опыт выявления и описания педагогических условий индивидуализации обучения. Чтобы обучать всех, надо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и дифференцировать подлежащий усвоению материал на обязательный, дополнительный и факультативный. Конечно, такая дифференциация содержится в программах, учебниках, что значительно облегчает работу учителя, но в учебном процессе каждый учитель должен решать проблему дифференцированного подхода к каждому ученику индивидуально.

Однако понятно, что учитель может только тогда правильно организовать обучение, когда хорошо представляет себе уровень сформированности навыков обучающихся. Именно поэтому организация четко спланированной, тщательно продуманной, гибкой, неформальной системы контроля является одним из резервов повышения эффективности всего процесса обучения.

Традиционно статистические данные результатов ЕГЭ по русскому языку свидетельствуют о том, что наиболее низкие результаты участники экзамена показывают в случае непрочных теоретических понятий. В связи с этим значимой является эффективная организация работы с теоретическим материалом учебника. Так, например, задачами обучения, направленными на развитие у обучающихся умения работать с научным текстом при изучении речеведения, будут следующие:

1) познакомить обучающихся с речеведческими понятиями стиля, типа речи, текста и его признаков, со структурой текста различного типового значения в аспекте того, как знания о понятиях могут помочь в работе с учебно-научными текстами в учебнике;

2) развивать коммуникативно-речевые и учебные умения: определять тему, основную мысль, количество абзацев; выделять в тексте опорные слова; составлять простой план, формулировки которого должны отражать тему или основную мысль смысловой части;

3) развивать в ходе выполнения упражнений на материале учебно-научных текстов психофизиологические механизмы понимания: антиципации, сличения, слуховой памяти, установления смысловых связей, смыслоформулирования, степень развития которых обуславливает уровни понимания.

Следует более широко использовать потенциал учебника русского языка. Возьмем для примера учебник для IX класса под редакцией М.М. Разумовской и С.И. Леканта, (М.: Дрофа, 2018). Сформировать навыки написания сочинения на лингвистическую тему (IX класс) помогают следующие типы упражнений.

1. Формирующие умение приводить примеры, которые иллюстрируют различные языковые явления:

– например, упр. 90: *«Из художественных текстов выберите сложноподчиненные предложения и используйте их для иллюстрации каждого пункта плана».*

2. Формирующие умение отбирать языковые средства в тексте в зависимости от темы, цели, адресата, ситуации общения и объяснять их роль в тексте:

– упр. 256: *«Укажите языковые средства выразительности и речевые приемы, которые делают текст выразительным»;*

– упр. 308: *«Найдите в тексте вводные слова, определите их роль в предложении. Подберите к ним, где это возможно, синонимы».*

3. Формирующие умение создавать тексты различных стилей и жанров на лингвистические темы:

– например, упр. 234: *«Выберите интересный рассказ и напишите на него рецензию. Раскройте в рецензии основную мысль рассказа; покажите, как она проводится автором. Отметьте художественные особенности текста».*

4. Формирующие умение адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному:

– например, упр. 325: *«Прочитайте фрагмент статьи известного современного лингвиста. Напишите сочинение-рассуждение, выражая свое отношение к основной мысли этого текста. Следите за тем, чтобы ваша точка зрения была аргументирована».*

5. Формирующие умение свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме:

– например, упр. 327: *«Напишите сочинение-рассуждение, используя в качестве тезиса одно из высказываний (на выбор). Подтвердите или опровергните выбранное вами высказывание. Приведите не менее двух аргументов, подтверждающих вашу точку зрения»;*

– упр. 328: *«Выберите одну из выделенных фраз в тексте и на ее основе напишите сочинение-рассуждение, объясняя при этом, как вы понимаете смысл*

самой фразы и согласны ли вы с этой мыслью автора. Приведите в сочинении не менее двух аргументов, подтверждающих вашу точку зрения».

В целом следует говорить о создании на уроке проблемной ситуации, которая будет эффективной только в том случае, если ученики хорошо ее понимают, убеждены в необходимости разрешения проблемы. Важно, чтобы поставленная проблема была обусловлена и подготовлена всем ходом урока, логикой работы над новым материалом. В противном случае проблемная постановка задачи из эффективного, развивающего фактора может превратиться в фактор, тормозящий учебную деятельность обучающихся.

Эффективность восприятия информации повысится не только при использовании интерактивных обучающих программ типа приложений мультимедиа, но и при использовании на уроках разных средств наглядности и различных аудио- и видеозаписей. Наиболее продуктивным будет совмещение зрительной и слуховой информации.

Работа с информацией происходит практически на всех этапах учебной деятельности, причем это не отдельная задача или группа задач (из ряда других в учебной деятельности). Это определенный аспект или срез учебной деятельности в целом, т.е. деятельность, представленная в аспекте приема, переработки и передачи информации. Неслучайно поэтому информационные модели учебной деятельности именно таким образом ее и описывают, т.е. как прием, переработку и передачу информации.

Такое представление о работе с информацией может быть положено в основу классификации умений работы с ней. Очевидно, что в этом случае в эту классификацию должны быть включены интеллектуальные, исследовательские, информационные и другие группы умений. Умение работать с цифровой информацией – это особая тема, которая должна быть рассмотрена отдельно. Вместе с тем целесообразно выделить в отдельную группу умения, связанные с оформлением и представлением результатов переработки информации. Анализ показывает, что эти умения обладают своей спецификой, поэтому их нельзя смешивать ни с умениями по переработке информации, ни с умениями по передаче информации.

С учетом этих замечаний схема классификации умений работы с информацией будет выглядеть следующим образом (рис. 2).

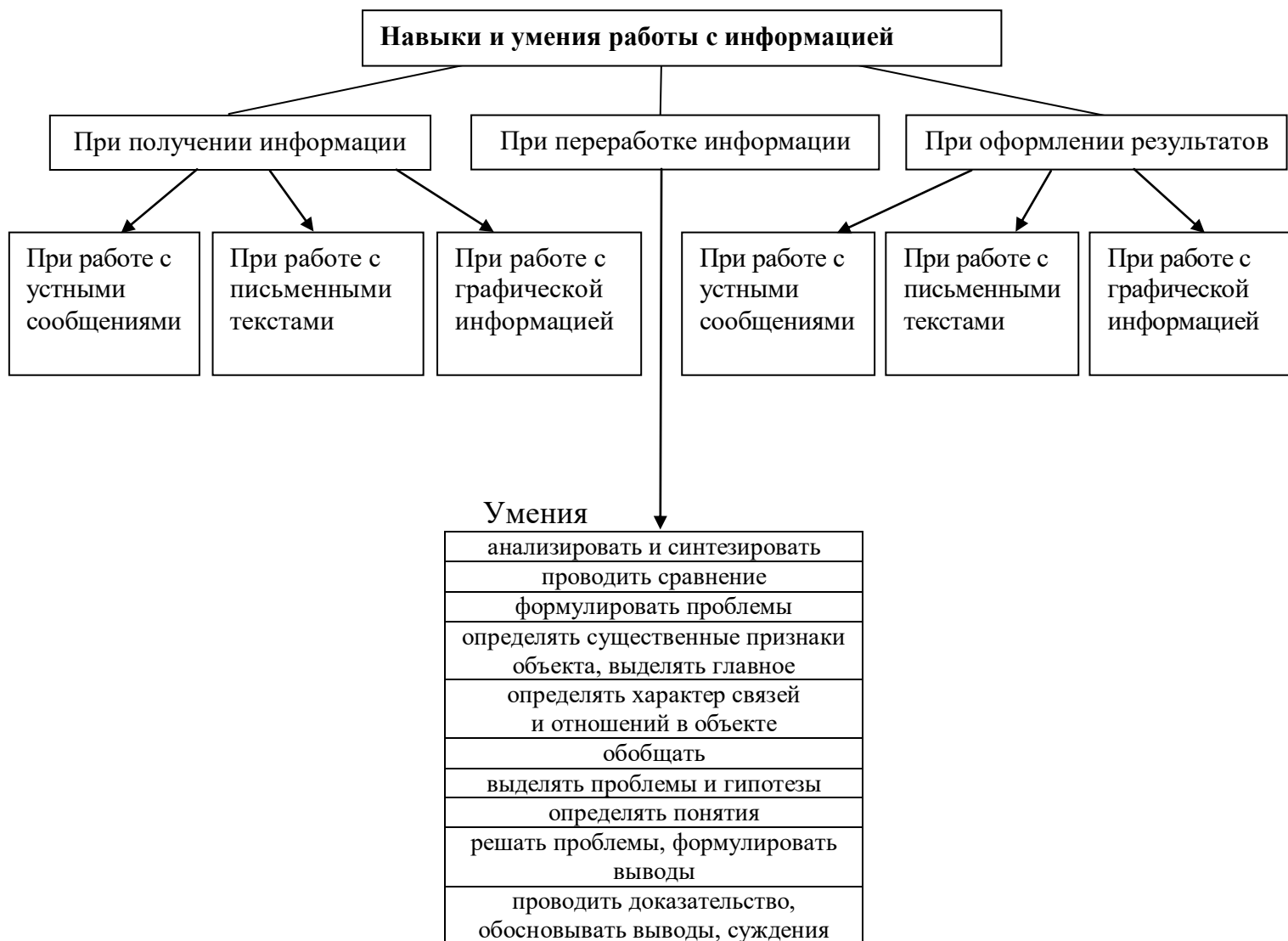


Рис. 2. Схема классификации навыков и умений работы с информацией

Выделены показатели при оценке этих умений. Кроме того, там, где это было возможно, умения организованы иерархически, т.е. в соответствии с их соподчиненностью и родо-видовыми отношениями.

Работа с информацией актуализирует в методике еще одну важнейшую задачу – организацию 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 обретение личностных смыслов, необходимых для позитивного отношения подростка к окружающему миру как одного из ключевых результатов чтения и анализа литературных произведений.

При работе с текстами различных стилей и функционально-смысловых типов речи на уроках русского языка считаем необходимым учитывать следующее.

1. Подбирая тексты различных функциональных стилей для анализа, нужно стремиться к тому, чтобы они представляли для обучающихся не только формальный, но и содержательный интерес (в идеале соответствовали тематическому полю их проектов).

2. Это же правило действует при выборе тем и заданий для написания текстов различных жанров и стилей. Важно, чтобы при выполнении задания обучающиеся видели его пользу для себя и своего проекта.

3. При анализе текстов следует уделять внимание не столько чисто лингвистическим аспектам стиля, сколько соответствию выбранных языковых средств конкретной коммуникативной задаче и ситуации. При анализе коммуникативных ситуаций следует опираться на имеющийся у учеников опыт общения и на задачи, которые возникают перед ними в процессе проектной деятельности.

Уже известную обучающимся систему функциональных стилей необходимо «пропустить» через призму коммуникативных задач (информирование, побуждение, установление контакта и т.д.), которые по-разному решаются в каждом из стилей. Для анализа коммуникативных посланий лучше выбирать конкретные ситуации, оцениваемые учащимися как примеры эффективной и неэффективной коммуникации. Анализ себя как говорящего (пишущего) касается в большей степени именно стилового разнообразия: насколько ученик может оценить владение различными функциональными стилями в своей устной и письменной речи.

Анализ результатов экзамена показал, что следует: шире использовать работу с текстом; на протяжении всего школьного курса русского 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 устному и письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров.

Литература

1. Арефьева С.А. К вопросу о стилистических ошибках в письменной речи учащихся // Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 19–28.
2. Бутакова Л.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида // II Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»: Сборник тезисов. – М., 2004.
3. Воркачев С.Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития / Известия РАН. Сер. «Литература и язык». 2011. № 5. С. 64–74.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. – М., 1982.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. Голованева М.А. Контроль качества языкового образования и работа над ошибками как важнейшие компоненты системы обучения русскому языку в школе: Учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 032900 Русский язык. – Астрахань: Астрах. гос. ун-т, 2007.
7. Емельянова Е.Н. Школьная неуспеваемость: диагностика причин, «работа над ошибками». – М.: ЭКСМО, 2010. – 125 с.; ил. (Учиться? Легко! Советы нейропсихолога)
8. Кубрякова Е.С. Когнитивные аспекты словообразования и связанные с ним правила инференции (семантического вывода) // Новые пути изучения словообразования славянских языков. – Магдебург, 1997.
9. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: Монография. – СПб.: Сага; Наука, 2009.
10. Мишатина Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку // Университетский научный журнал (Humanities and Science University Journal). – 2012. – № 2.
11. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.
12. Хэтти Дж. А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. – М.: Национальное образование, 2017. – 496 с. (Антология образования)
13. Цыбулько И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: Пособие для учителей общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2013.
14. Цыбулько И.П., Мишатина Н.Л. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 21–28.
15. Цыбулько И.П. Государственная итоговая аттестация по русскому языку: антропологический подход // Педагогические измерения. – 2016. – № 1. – С. 9–17.
16. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по русскому языку // Педагогические измерения. – 2016. – № 4. – С. 4–21.
17. Цыбулько И.П. Устная часть государственной итоговой аттестации по русскому языку как педагогическое явление // Педагогические измерения. – 2017. – № 1. – С. 8–17.
18. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку // Педагогические измерения. – 2017. – № 3. – С. 7–23.
19. Цыбулько И.П. Концептоцентрический свертхтекст как основа разработки этических задач в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации по русскому языку // Педагогические измерения. – 2018. – № 1. – С. 16–23.

20. Цыбулько И.П. Единый государственный экзамен по русскому языку. Совершеннолетие: некоторые аспекты развития // Педагогические измерения. – 2018. – № 2. – С. 30–38.
21. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 16–34.
22. Цыбулько И.П. Перспективная модель контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена по русскому языку // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 20–27.
23. Цыбулько И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по русскому языку // Педагогические измерения. – 2019. – № 3. – С. 3–22.
24. Юрченко В.С. Приемы разграничения омонимичных союзов и союзных слов // Русский язык в школе. – 1988. – № 2.