МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЧР

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

по подготовке к государственной итоговой аттестации по общеобразовательным предметам с учетом результатов ЕГЭ 2015 года

Черкесск, 2016

**Русский язык**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ для учителей подготовлены на

основе анализа работ участников диагностического тестирования по русскому языку.

Диагностическое тестирование по проекту «Я сдам ЕГЭ» по русскому языку проводилось в Карачаево-Черкесии в сентябре 2015 года. В тестировании по русскому языку приняли участие 1549 учащихся выпускных классов школ республики.

Задания диагностической работы по русскому языку позволяют объективно оценить общеобразовательную подготовку по русскому языку выпускников XI классов общеобразовательных учреждений, их готовность к государственной итоговой аттестации и конкурсному отбору в организации высшего профессионального образования.

Содержание диагностической работы по русскому языку определялось на основе следующих документов:

1. Федеральный компонент государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089);
2. Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089).

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

* компетентностный подход, позволяющий в рамках разрабатываемой модели проверить следующие виды предметных компетенций: лингвистическую, т.е. умение проводить лингвистический анализ языковых явлений; языковую, т.е. практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм; коммуникативную, т.е. владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания; культуроведческую,

т.е. осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка;

* интегрированный подход, проявляющийся как во внутреннем, так и во внешнем по отношению к системе языка (речи) единстве измеряемых умений, в интеграции подходов к проверке когнитивного и речевого развития экзаменуемого и т.п.;
* коммуникативно-деятельностный подход, основой которого является система заданий, проверяющих сформированность коммуникативных умений, обеспечивающих стабильность и успешность коммуникативной практики выпускника школы;
* когнитивный подход, связанный с направленностью измерителя на проверку способности осуществлять такие универсальные учебные действия, как сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, классификация, конкретизация, установление определённых закономерностей и правил и т.п.;
* личностный подход, предполагающий ориентацию экзаменационной модели на запросы, возможности экзаменуемого, адаптивность модели к уровням подготовки и интеллектуальным возможностям выпускников.

Заявленные подходы взаимообусловлены и дополняют друг друга. [ ]

Каждый вариант диагностической работы включал в себя 24 задания с кратким ответом, различающихся формой и уровнем сложности.

В диагностической работе были предложены следующие разновидности заданий с кратким ответом:

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

Диагностическая работа представляет собой системно выстроенные задания, связанные с проверкой: способности выпускников владеть нормами современного русского языка; умений экзаменуемых, связанных с восприятием смысловой, логической, типологической, языковой структуры текстов; умения воспринимать вторичные, подвергнутые компрессии микротексты; сформированности комплекса умений по созданию собственного текста. Все способы предъявления языкового материала в диагностической работе постоянно используются в практике преподавания русского языка, известны школьникам и являются основой формирования предметных компетенций.

В предложенной работе содержался отобранный для языкового анализа материал в виде отдельных слов, словосочетаний или предложений. Вместе с тем задания проверяли овладение тестируемыми практическими коммуникативными умениями и важнейшими нормами русского литературного языка. Например, задания 1 и 2 проверяли способность участников тестирования улавливать логику развития мысли автора предъявленного для анализа текста. При этом тестируемые должны иметь представление о том, что одну и ту же информацию можно изложить, используя разные синтаксические конструкции, и задание 1 КИМ нацеливает тестируемых на использование всего богатства синтаксических конструкций, которыми располагает русский язык.

Среди новых заданий в диагностической работе 2015 г. – работа со словарной статьёй (задание 3), позволяющая проверить уровень сформированности информационных умений тестируемых.

В работе не было ни одного задания, которое не имело бы практико-ориентированного характера.

Чтобы выполнить задания по орфографии, необходимо было проанализировать, какой частью речи являются приведённые слова, какие грамматическое и лексическое значения они имеют, определить морфемную структуру слова. Задания по пунктуации требуют синтаксического анализа предложения, понимания смысловых отношений между частями сложного предложения и между отдельными членами предложения.

Так, например, традиционно сложным заданием экзаменационной работы является задание, проверяющее умение делать верный выбор при написании -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи. Сложность обусловлена тем, что умение применять на практике правила орфографии основывается на умении правильно определять частеречную принадлежность слов и их морфемный состав. Несформированность грамматических умений неизбежно сказывается и на результатах выполнения задания, проверяющего орфографические навыки.

Умение выделять грамматическую основу предложения следует признать базовым в обучении синтаксису и пунктуации. Анализ статистики прежних лет позволяет сделать вывод о том, что выпускники испытывают затруднения при определении границ составного сказуемого, при определении подлежащего, функции которого в придаточной части сложноподчинённого предложения выполняют союзные слова (*что, который*); часто включают в состав грамматической основы второстепенные члены предложения – определения и обстоятельства. В диагностической работе полностью соответствующей экзаменационной модели 2015 г. умения, связанные с синтаксическим анализом предложения, были востребованы при выполнении заданий, проверяющих владение пунктуационными нормами.

Анализ языкового материала, требующий владения лингвистической компетенцией, понадобился также при выполнении заданий, связанных с нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими). Так, например, выполнение задания 7, которое требовало определить характер грамматической ошибки в речи, можно успешно выполнить только тогда, когда у учащегося сформировано представление о грамматической системе языка, есть знания о законах создания речевых единиц. Задание на установление соответствия допущенной ошибки и её причины можно рассматривать как основу для исправления ошибок в собственной речевой практике. Формулировки возможных причин грамматических ошибок знакомы выпускникам по школьному курсу русского языка: они изучали типы связи слов в словосочетании, правила построения предложений разной структуры и т.д. И при выполнении задания 7 необходимо было применить знания на практике: в конкретной речевой ситуации – в работе с незнакомым языковым материалом. Учителя, объясняя обучающимся синтаксические нормы, используют ту терминологию, которая приводится в правой колонке в задании 7 и широко представлена в учебной литературе.

Наряду с языковой и лингвистической компетентностью участники тестирования должны были продемонстрировать способность к пониманию текста и элементарные навыки его продуцирования. Эти умения, в частности, проверяются заданиями 20–24, для выполнения которых тестируемым необходимо владеть умением проводить смысловой и речеведческий анализ текста. Так, например, задание 24 предусматривало знание выразительно-изобразительных средств, умение не только увидеть их в отмеченном интервале текста, но и терминологически обозначить.

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

Как уже отмечалось, тестовые материалы полностью повторяют модель экзамена 2015 г. и ориентированы прежде всего на способ действия с языковым материалом (проверка слова, исправление неверного произношения, точное употребления слова или предложения, исправление ошибки). Эти способы действия знакомы ученикам и постоянно используются на уроках русского языка в школе. Таким образом, все задания привычны для ученика, встречались в его школьной практике.

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

Данные о выполнении тестовых заданий с кратким ответом учащимися школ Карачаево-Черкесии представлены в таблице.

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

**Владение нормами русского литературного языка**

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

Средний процент выполнения задания по **орфоэпии** (задание 4) составил 69%.

Орфоэпические ошибки тестируемых обусловлены практикой подмены изучения звуковой стороны речи работой по орфографии. В результате – смешение тестируемыми звуков и букв в фонетическом анализе как целого слова, так и отдельных звуков, его составляющих. Иными словами, учащиеся часто анализируют не звуки, опираясь на законы устной речи, а буквы, которые изображают их в письменной речи.

Владение **лексическими нормами** в диагностической работе проверялось заданиями 3, 5, 22.

Средний процент невыполнения – 48 и 67 соответственно – экзаменуемые продемонстрировали, работая с заданиями 5 и 22, выполнение которых требует разных умений. Задание 5 проверяет умение выявлять речевые ошибки, связанные с употреблением паронимов, и производить адекватную замену; задание 22 – умение опознавать фразеологические единицы, а также лексику различных групп в указанных фрагментах текста.

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

Задание 22 (средний процент невыполнения – 67) контролирует уровень сформированности умения находить в тексте и квалифицировать, например, с точки зрения происхождения, сферы употребления различные лексические единицы (слова, фразеологизмы). Это задание также позволяет оценить умение соотносить слово с тем значением, которое оно получает в тексте. Типичной ошибкой является неразличение фразеологизмов и метафорических сочетаний в контексте. Анализ результатов выполнения этого задания выявил отсутствие более чем у трети экзаменуемых чёткого представления о группах лексики, выделяемых в зависимости от характера смысловых отношений: синонимов и антонимов, а также об отличиях устойчивых сочетаний – фразеологизмов, выполняющих в тексте выразительно-изобразительную функцию, – от свободных словосочетаний.

Наименьшие затруднения у экзаменуемых вызвала работа с фрагментом словарной статьи, предполагающая умение определять значение многозначного слова, в котором оно использовано в приведённом контексте (задание 3). Около 50% испытуемых справились с этим заданием. Полученные результаты позволяют сделать вывод о сформированности у большей части выпускников навыка работы с толковым словарём русского языка.

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

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

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

Навык 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), слова, вступающие в разные смысловые отношения (синонимы, антонимы, паронимы, омонимы) и т.д.;
	+ уместно использовать изобразительно-выразительные языковые средства в собственной речи;
	+ редактировать готовые тексты.

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

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

По сравнению с выполнением других заданий задания, проверяющие уровень сформированности языковой компетенции, выполнены в целом успешно. Средний процент выполнения задания 6 (морфологические нормы) – около 56; задания 7 (синтаксические нормы) – более 85.

В задании 6 требовалось опознать пример с ошибкой в образовании формы слова той или иной части речи и в ответе записать исправленный вариант. Заметное различие при выполнении задания 6 во многом объясняется недостаточностью овладения центральными нормами морфологии. Именно поэтому при выполнении задания 6 отмечались ошибки, связанные с отсутствием систематизированных знаний о нормах формообразования 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 обнаруживают влияние морфологии разговорного стиля, для которой характерны определённый, «свой» набор грамматических форм и отсутствие некоторых форм, характерных для книжных стилей[[1]](#footnote-1). Показательны, например, образованные испытуемыми формы: глагола «ехать»: *едь, езди, езжай, ездейте, ехайте, едьте, ездиете*; существительного «блюдца»: (пить из) *блюдцев, блюдц, блюдеца, блюдиц, блюдиев* (норма: пить из блюдец); местоимения «трое» (друзей): *троя, троих, трёх, тремя*.

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

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

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

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

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

Результаты выполнения заданий 6, 7 экзаменационной работы иллюстрируют хороший уровень сформированности языковой компетенции участников тестирования.

По сравнению с результатами выполнения заданий, проверяющих другие разделы школьного курса, уровень выполнения заданий **по орфографии** (задания 8–14) стабильно высок. Это обусловлено высоким уровнем методического сопровождения изучения орфографических норм и сформированностью базовых орфографических умений, отработка которых ведётся в течение длительного времени с начальных и до старших классов, когда происходит комплексное повторение орфографии на базе всех полученных знаний.

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

Относительно низкие результаты у всех групп экзаменуемых отмечены по заданиям: 8 (правописание корней), 13 (слитное, дефисное, раздельное написание слов), 14 (правописание -Н- и -НН- в различных частях речи).

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

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

Трудность при выполнении задания 8 представляют примеры с чередующимися гласными в корнях слов. Можно предположить, что некоторые тестируемые 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.

Минимальный результат при выполнении этого задания показали тестируемые из Карачаевского и Адыге-Хабльского районов (68% и 51,7% невыполнения задания соответственно).

Задание 9 проверяет несколько орфограмм: 1) приставки с неизменяемым составом (*сзади, позавчера, побудьте*); 2) приставки с беглой гласной О (*предостеречь*);

3) приставки, заканчивающиеся на -З/-С (*исподтишка, развеселый, ниспадающий*); 4) приставки ПРЕ-, ПРИ (*пресмыкаться, пререкание, причудливый*); 5) гласные Ы/И после приставок (*обыграть, заискивающий*); 6) употребление разделительных Ь и Ъ (*бьется, безъядерны*й). Частотная ошибка при выполнении этого задания – правописание приставок на -З/-С. Средний процент выполнения этого задания – более 82.

Задание 10 (средний процент выполнения – 87) проверяет умение опознавать частеречную принадлежность слов с тем или иным суффиксом и применять соответствующие правила для выбора верного написания. Это задание для всех тестируемых оказалось не очень сложным по сравнению с другими орфографическими заданиями. Поэтому можно говорить об определённом уровне сформированности умений тестируемых применять сведения из различных разделов программы по русскому языку для определения орфографических особенностей слова.

Результаты орфографического задания 11 также достаточно высоки (средний процент выполнения – более 80). Вероятно, учащиеся обладают в достаточной степени сформированным умением применять грамматические (в частности, морфологические) знания для определения орфографических особенностей глагола и причастия.

Задание 12 на проверку навыков слитного и раздельного написания слов с частицей НЕ (НИ) имело комплексный характер. В тестовых материалах были представлены разные правила написания частицы НЕ (НИ) с краткими и полными причастиями, краткими и полными прилагательными, наречиями, деепричастиями, глаголами, местоимениями.

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

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

Группа заданий (15–19) проверяла уровень овладения выпускниками **пунктуационными нормами**.

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

Задание 15 проверяет умение определять условия постановки запятой в простых предложениях, осложнённых однородными членами, и в сложносочинённых предложениях, части которых связаны одиночным союзом *и*. Средний процент его выполнения – 81,5. Столь высокий процент обусловлен тем, что формирование и отработка умения проводить пунктуационный анализ конструкций с однородными членами и сложносочинённых конструкций проводятся в течение всего школьного курса обучения русскому языку.

Однако следует обратить внимание на то, что наиболее успешно выполняются те варианты задания, в которых в качестве языкового материала предлагаются конструкции с двойными союзами *как… так и; не только… но и*, например: «*В русской песне звучат как робость, так и мятежная вольница*».

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

Причины ошибок при выполнении этого задания могут быть разные: 1) попытка угадать тип предложения без определения всех его грамматических основ; 2) смешение однородных членов с простыми предложениями, особенно в составе сложного предложения; 3) смешение распространённых обособленных, а также уточняющих и пояснительных конструкций с придаточными предложениями; 4) определение по первому союзу вида предложения без прочтения его до конца; в результате сложные предложения с разными видами связи квалифицируются как сложносочинённые или сложноподчинённые; 5) смешение союзов с другими частями речи или разрядов союзов; 6) смешение простого и сложного предложения, состоящего из односоставных простых.

Задание 18, средний процент выполнения которого составляет 61,8, требует умения определять границы придаточной части в составе сложноподчинённого предложения. Тестируемые должны были проанализировать сложноподчинённое предложение с придаточным определительным: найти в главной части определяемое слово, поставить вопрос к придаточной части и таким образом определить условия и места постановки пунктуационных знаков.

Выполняя задания 16 и 17, тестируемые продемонстрировали средний процент выполнения – 49,4 и 65,3 соответственно. Эти задания связаны с пунктуационным анализом разного рода: при работе с заданием 16 необходимо рассмотреть предложения с обособленными распространёнными согласованными членами предложения: определениями, выраженными причастным оборотом, и распространёнными обстоятельствами, выраженными деепричастным оборотом, а выполнение задания 17 предполагает анализ предложения с конструкциями, синтаксически не связанными с членами предложения, – с вводными конструкциями.

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

(преимущественно частицы) – с другой.

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

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

Наибольшую сложность для тестируемых традиционно составило выполнение задания 19, требующего анализа сложной синтаксической конструкции с разными видами связи: союзной сочинительной, союзной подчинительной, бессоюзной. Это задание, в отличие от заданий 16 и 17, требует анализа синтаксических отношений, которые установлены не между отдельными членами предложения, а между простыми предложениями в составе сложных, что делает задачу более трудной. С этой задачей успешно справились менее половины тестируемых. Только разобравшись в синтаксических особенностях предложения, выпускник мог избежать ошибок. Самая распространённая из них – это неверная характеристика предложения по количеству грамматических основ, т.е. выпускники принимают сложное предложение за простое и наоборот.

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

* найти все грамматические основы предложения, чтобы определить, простое оно или сложное;
* найти союзы (союзные слова) или установить их отсутствие, что позволит сложные предложения характеризовать как сложносочинённые, сложноподчинённые, бессоюзные;
* в простых предложениях нужно установить наличие подлежащего и сказуемого (если предложение двусоставное) либо наличие только одного главного члена (если предложение односоставное);
* определить, есть ли, кроме главных членов, хотя бы один второстепенный член – дополнение, определение, обстоятельство (если есть, предложение распространённое; если нет, нераспространённое) и т.д.

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

Такого рода трудности в освоении пунктуации обусловлены недооценкой необходимости функционально-семантического подхода в обучении русскому языку. Несмотря на то что современные методические системы опираются на основные положения системно-деятельностного и когнитивно-коммуникативного подходов и ориентируют на комплексное изучение разделов «Синтаксис» и «Пунктуация», в процессе обучения богатые возможности материала современных учебников используются не в полной мере. В процессе обучения недооценивается и роль наблюдений над интонацией, уделяется недостаточно внимания работе по развитию интонационного слуха учащихся.

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

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

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

Высокий процент выполнения задания 1 (94,7%), требующего умения проводить информационную обработку текста, объясняется, с одной стороны, небольшим объёмом текста (три предложения), а с другой – строго определённым количеством правильных ответов (два из пяти).

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

С заданием 20, проверяющим способность проводить смысловой и композиционный анализ текста, участники тестирования справляются хуже (59,3% невыполнения), чем с заданием 1. Причин может быть несколько: объём текста значительно больше, количество правильных ответов строго не определено. Кроме того, в отличие от микротекста, написанного научным стилем, макротекст представляет собой отрывок из публицистического или художественного произведения, а, следовательно, в нём используются языковые средства выразительности и присутствуют слова в переносном значении, имеющем «бо́льшую, чем прямое значение, зависимость от контекста»[[2]](#footnote-2). Ошибки, допущенные при выполнении задания 20, оказываются во многом продиктованными неумением находить в тексте не только содержательно-фактуальную информацию, но и прежде всего содержательно-концептуальную (СКИ), которая, по словам И.Р. Гальперина, «в научных текстах всегда выражена достаточно ясно, в то время как в художественных (пожалуй, за исключением морально-дидактической поэзии) для декодирования СКИ требуется мыслительная работа»[[3]](#footnote-3). Невысокий процент выполнения задания 20 сигнализирует о необходимости усиления внимания к аналитической работе с текстом на уроках русского языка и, соответственно, развития коммуникативной компетенции школьников.

Похожая картина наблюдается при сравнении двух заданий, проверяющих умение находить средства связи слов и предложений в тексте. Успешность выполнения задания 2 (85,8%) может быть объяснена тем, что тестируемые работают с микротекстом и им нужно логически определить, какое из пяти предложенных слов (сочетаний слов) должно стоять на месте пропуска. Трудности же при выполнении задания 23 (60,1% невыполнения), в котором требуется найти предложение, связанное с предыдущим при помощи того или иного слова (слов), обусловлены во многом неумением определить частеречную принадлежность этого слова, что свидетельствует о плохо развитой лингвистической компетенции тестируемых.

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

Как показали результаты тестирования, чаще всего при выполнении этого задания ошибаются те из учащихся, кто плохо знает морфологию и не различает разрядов местоименных слов. Другой тип ошибки связан с тем, что экзаменуемые путают связь между предложениями в тексте со связью между частями в сложном предложении.

Меньше 40% участников тестирования успешно выполнили задание 21, предполагающее проверку умения проводить типологический анализ текста и также проверяющее лингвистическую компетенцию. При определении функционально-смысловых типов речи тестируемые нередко испытывают затруднения, путая, в частности, повествование с рассуждением в публицистических текстах («реализация традиционных коммуникативных задач публицистики – информирования и убеждающего воздействия – предопределяет преимущественное функционирование в текстах повествования и рассуждения, последнего – прежде всего в виде доказательства»[[4]](#footnote-4)). Допускают ошибки тестируемые и при анализе художественных текстов, для которых характерны все три типа речи: «описание – при характеристике предмета, портрета, пейзажа, окружающей обстановки; повествование – при перечислении активных действий, их смене во времени; рассуждение – при отступлениях автора, объясняющих поведение персонажей, при выражении позиций морально-нравственного, психологического порядка»[[5]](#footnote-5). Для предупреждения подобного рода ошибок необходимо отрабатывать на уроках тексты, в которых типы речи представлены в «чистом» виде: «это может быть отдельное высказывание, построенное по тому или иному типу; межфразовое единство или абзац; некоторый фрагмент текста, т.е. границы типов речи не обусловлены границами текстовых единиц»6.

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

Средний процент выполнения задания 24 – 79,1.

Лучше других средств выразительности в тексте опознаются функции вопросительных предложений, рядов однородных членов, эпитетов, парцеллированных конструкций (приём парцелляции). Особенно много ошибочных ответов было в тех случаях, когда в тексте-рецензии анализировались функции диалога, синтаксического параллелизма, иронии, цитирования в исходном публицистическом тексте. Трудности возникали при выборе соответствующих терминов, называющих перенос признаков с одного субъекта на другой (метафора, олицетворение) в случае анализа средств выразительности художественного текста. Например, метафора («*красота успевает увянуть*», «*свет сердца*») опознаётся тестируемыми как фразеологизм, эпитет; олицетворение («*травы привстают на цыпочки… чтобы… поглядеть на воду*», «*белое облако дремлет среди*… *травы*») квалифицируется ими как литота. Можно предположить, что причина во всё ещё недостаточно целенаправленной работе учителей по изучению в старших классах функций средств выразительности в текстах различных стилей, незнании тестируемыми терминологии, отсутствии системного представления об основных стилистических ресурсах языковой системы при взаимосвязанном обучении языку и речи. Так, М.М. Бахтин отмечал: «Грамматические формы нельзя изучать без постоянного учёта их стилистического значения. Грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику»[[6]](#footnote-6). Важное значение имеет при этом реализация в процессе обучения принципа интеграции лингвистических понятий, изучаемых в основных разделах курса русского языка (звук, морфема, слово и т.д.), и понятий, характеризующих выразительность речи, её эстетический аспект (звукопись, индивидуально-авторское употребление, оксюморон, парцелляция, синтаксический параллелизм, анафора и т.д.).

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

1. Стилистика русского языка. – М., 1982. – С. 255. [↑](#footnote-ref-1)
2. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Дрофа, 1997. – С. 331. [↑](#footnote-ref-2)
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – С. 28. [↑](#footnote-ref-3)
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М.Н. Кожиной. – М: Флинта; Наука, 2003. – С. 580. [↑](#footnote-ref-4)
5. *Валгина Н.С*. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – С. 57. 6 Там же. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Бахтин М.М*. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность. 1994. – № 2. – С. 47–56. [↑](#footnote-ref-6)