



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ

**И.П. Цыбулько, Е.В. Бузина, И.П. Васильевых,
Ю.Н. Гостева, С.Л. Иванов**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для учителей, подготовленные на
основе анализа типичных ошибок
участников ЕГЭ 2015 года
по РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Москва, 2015

Единый государственный экзамен по русскому языку является обязательным экзаменом. В 2015 г. он проводился во всех субъектах Российской Федерации. Всего ЕГЭ по русскому языку в 2015 г. сдавали более 680 тыс. экзаменуемых.

Задания экзаменационной работы по русскому языку позволяют объективно оценить общеобразовательную подготовку по русскому языку выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений в целях их государственной итоговой аттестации и конкурсного отбора в организации высшего профессионального образования.

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

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

2) Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобрнауки 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 экзаменационной работы состоял из двух частей и включал в себя 25 заданий, различающихся формой и уровнем сложности.

Часть 1 содержала 24 задания с кратким ответом.

В экзаменационной 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.

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

В 2015 г. были пересмотрены содержание и структура экзаменационной работы.

Изменилось количество частей и заданий в экзаменационной работе.

Изменён формат заданий работы. Из экзаменационной работы исключены задания с выбором ответа. Изменён первичный балл выполнения работы с 64 до 56.

Экзаменационная работа 2015 г. 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 экзаменационной работе постоянно используются в практике преподавания русского языка, известны школьникам и являются основой формирования предметных компетенций.

Изменилась структура экзаменационной работы. Экзаменационная работа 2015 г. состояла из двух частей, каждая из которых отличается характером предъявляемого материала, организацией ответов и степенью сложности заданий (см. спецификацию КИМ для проведения ЕГЭ 2015 г. по русскому языку).

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

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

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

Задания КИМ прежних лет, проверяющие умение проводить словообразовательный, морфологический и синтаксический разборы, трансформировались в практико-ориентированные задания. 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 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 экзаменуемого 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 экзамена должны были продемонстрировать способность к пониманию текста и элементарные навыки его продуцирования. Эти умения, в частности, проверяются заданиями 20–24, для выполнения которых экзаменуемым необходимо владеть умением проводить смысловый 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.

Часть 2 экзаменационной работы осталась неизменной в сравнении с 2014 г. и направлена на создание сочинения-рассуждения, которое позволяет проверить уровень сформированности разнообразных речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции обучающихся, например умения: адекватно воспринимать информацию, развивать мысль автора, аргументировать свою позицию, последовательно и связно излагать свою мысль, выбирать нужные для данного случая стиль и тип речи, отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи, соблюдать письменные нормы русского литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

ЕГЭ по русскому языку даёт возможность получить качественную обобщённую информацию, характеризующую тенденции в состоянии подготовки выпускников по русскому языку и позволяющую обозначить существующие проблемы в преподавании предмета. Результаты экзамена 2015 г. рассматриваются по каждой части экзаменационной работы отдельно в зависимости от выделяемых уровней выполнения экзаменационной работы.

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

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

Средний тестовый балл в 2015 г. составил 65,8, что на 3,3 выше, чем в 2014 г. (62,5). К основным причинам увеличения среднего тестового балла ЕГЭ по русскому языку можно отнести следующие.

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

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

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

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

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

Данные о выполнении заданий с кратким ответом разными группами экзаменуемых представлены на рисунке 1.

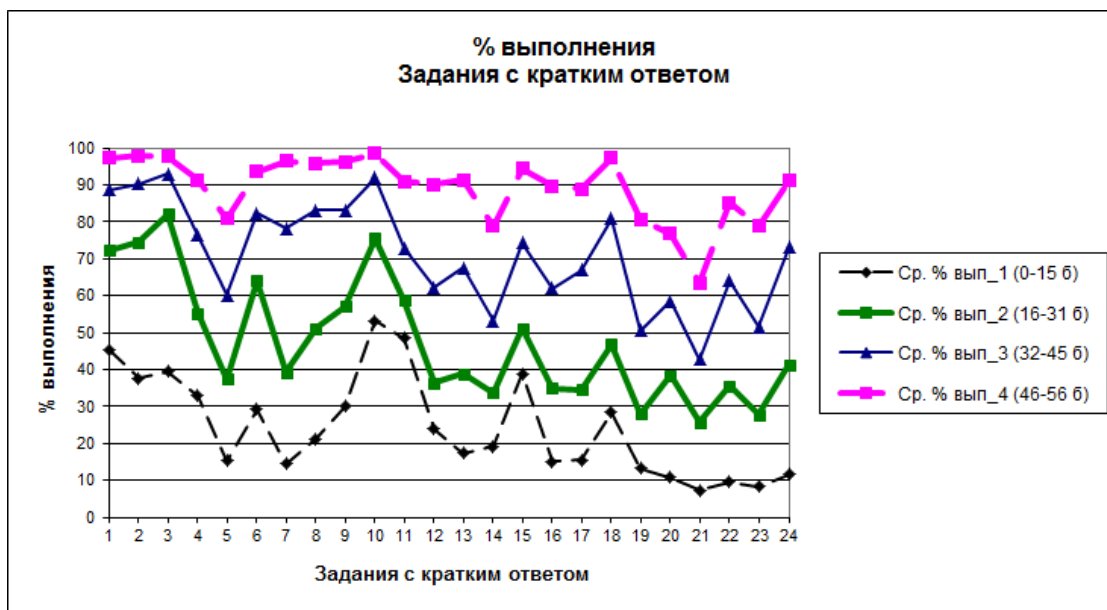


Рис. 1. Результаты выполнения заданий с кратким ответом

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

Часть 2 работы, состоящая из 1 задания (25), представляет собой сочинение на основе предложенного текста. Задание проверяет сформированность у экзаменуемых отдельных коммуникативных умений и навыков: анализировать содержание и проблематику прочитанного текста; комментировать проблему исходного текста; определять позицию автора текста по заявленной проблеме; выражать и аргументировать собственное мнение; последовательно и логично излагать мысли; использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка; практическую грамотность – навыки оформления высказывания в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и речевыми нормами современного русского литературного языка.

Результаты выполнения задания 25 различными группами экзаменуемых показаны на рисунке 2.

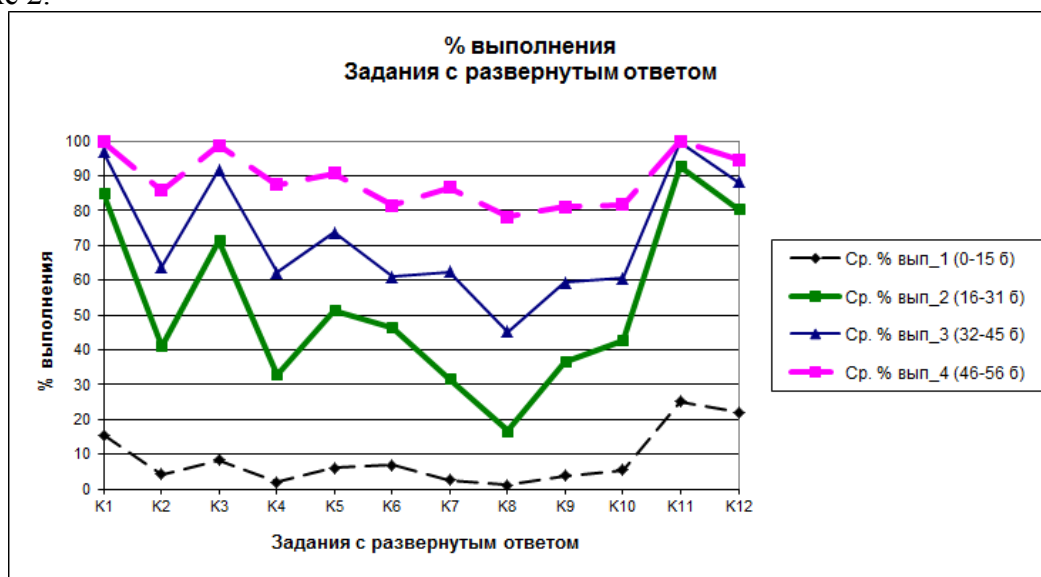


Рис. 2. Результаты выполнения задания с развёрнутым ответом (по критериям оценивания)

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

В целом средний процент выполнения части 2 работы (задание 25) в каждой из групп ниже среднего процента выполнения заданий части 1 работы, что показывает различный уровень сформированности коммуникативной и языковой компетенций – уровень овладения умениями и навыками, связанными со смысловым анализом текста и созданием собственного речевого высказывания заданного типа речи в соответствии с грамматическими и лексическими нормами, а также с правилами орфографии и пунктуации.

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

Владение нормами русского литературного языка

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

Средний процент выполнения задания по **орфоэпии** (задание 4) составил 75%. Результаты выполнения задания 4 различными группами экзаменуемых показаны на рисунке 3.

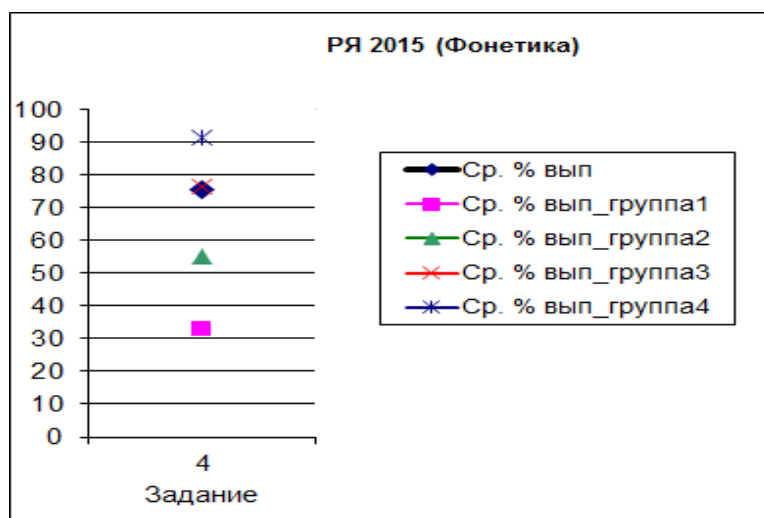


Рис. 3. Результаты выполнения задания 4

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

Владение **лексическими нормами** в экзаменационной работе 2015 г. проверялось заданиями 3, 5, 22 и 25 (критерий К10). Результаты выполнения этих заданий различными группами экзаменуемых показаны на рисунке 4.

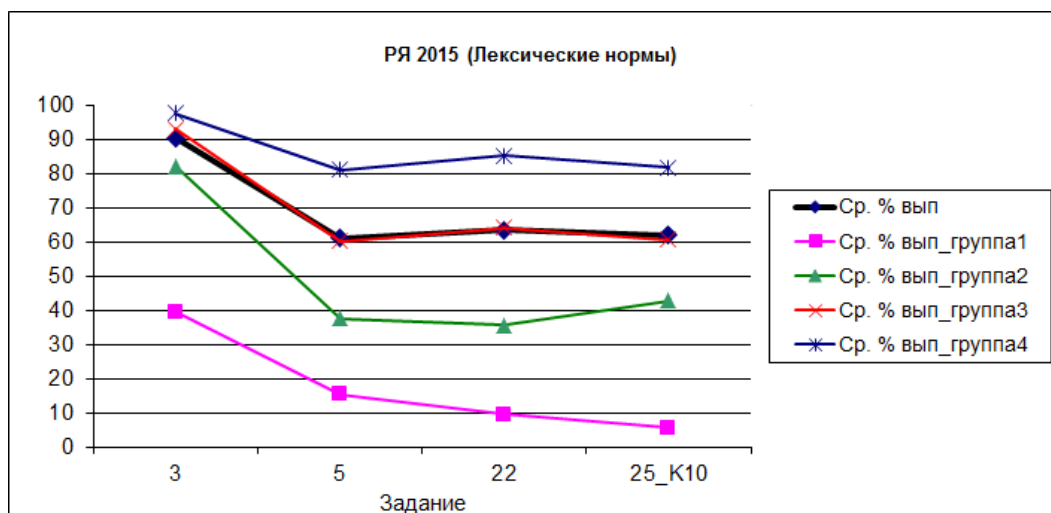


Рис. 4. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения лексических норм современного русского литературного языка

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

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

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

Наименьшие затруднения у экзаменуемых вызвала работа с фрагментом словарной статьи, предполагающая умение определять значение многозначного слова, в котором оно

использовано в приведённом контексте (задание 3). Более 90% испытуемых справились с этим заданием, причём высокий результат показали 40% участников, не достигших минимального балла, и 80% участников с удовлетворительной подготовкой. Полученные результаты позволяют сделать вывод о сформированности у большей части выпускников навыка работы с толковым словарём русского языка.

В то же время при написании развёрнутого ответа наибольшее количество ошибок связано именно с использованием слова без учёта его точного лексического значения, например: «Автор осуждает *пустое* отношение молодёжи к поставленной проблеме», «Штольц умел правильно *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*».

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

К наиболее распространённым речевым ошибкам в письменной речи относятся:

- употребление слова в несвойственном ему значении;
- употребление слов иной 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, 25 (критерий К9) позволяют сделать определённые выводы, связанные с уровнем усвоения выпускниками **основных грамматических норм**.

Результаты выполнения этих заданий разными группами экзаменуемых показаны на рисунке 5.

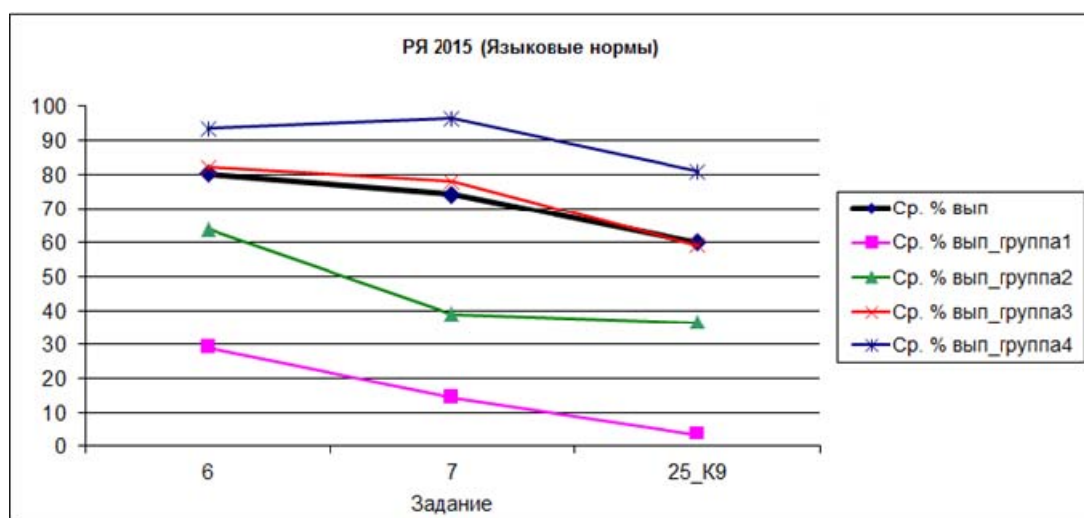


Рис. 5 . Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения грамматических норм современного русского литературного языка

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

В задании 6 требовалось опознать пример с ошибкой в образовании формы слова той или иной части речи и в ответе записать исправленный вариант. Заметное различие при выполнении задания 6 во многом объясняется недостаточностью овладения центральными нормами морфологии. Именно поэтому при выполнении задания 6 отмечались ошибки, связанные с отсутствием систематизированных знаний о нормах формообразования 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 стилей¹. Показательны, например, образованные испытуемыми формы: глагола «ехать»: *едь, езди, езжай, ездейте, ехайте, едьте, ездите*; существительного «блюдца»: (*пить из*) *блюдцев, блюдиц, блюдеца, блюдиц, блюдиев* (норма: *пить из блюдец*); местоимения «трое» (*друзей*): *троя, троих, трёх, трема*.

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

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 падежных формах существительных (*свежие торты, 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.*) экзаменуемые квалифицируют как нарушение связи между подлежащим и сказуемым. Пример ошибки в построении предложения с однородными членами (*Писатели удивлялись и хвалили изобретательность мастера.*) квалифицируют как неправильное построение предложения с деепричастным оборотом. Пример нарушения построения предложения с несогласованным приложением (*М.Ю. Лермонтов так и не закончил любимое детище – поэму «Демона».*) считают неправильно построенным предложением с однородными членами.

Традиционно наиболее хорошо усвоенными оказались нормы управления, связанные с употреблением предлогов *благодаря, согласно, вопреки*. Однако и среди 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.

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

Экзаменуемые, не набравшие минимального балла, не смогли справиться с заданиями 6 и 7 (средний процент выполнения – 30 и 15 соответственно). Экзаменуемые с удовлетворительным уровнем подготовки продемонстрировали умения, необходимые для выполнения задания 6, – 65%; средний процент выполнения задания 7 – 40.

Наибольшие проблемы у этих групп выпускников, как показывает статистика, возникли при выполнении задания 7 (синтаксические нормы). Ошибки, допущенные экзаменуемыми, во многом объясняются как недостаточным уровнем сформированности лингвистической компетенции (не изучены базовые морфологические и синтаксические нормы русского литературного языка), несформированностью ключевых компетенций, связанных с развитием общеучебных умений, так и процессами, происходящими в современной речевой среде: широко распространённые в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные, и, наоборот, правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные.

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

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

Особая группа ошибок, допущенных при выполнении задания 25, связана, 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 одушевлённости/неодушевлённости: *видел брат, люблю этого книга*.

Трудности вызывает также употребление однокоренных слов, требующих управления разными падежами, поэтому они должны быть в центре внимания учителя при изучении словообразования, например: *слушать (что?) – прислушиваться (к чему?) – вслушиваться (во что?); думать (о 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).

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

Низкий уровень владения грамматическими нормами при выполнении задания 25 объясняется как процессами, которые происходят в самом языке (предпочтение более

экономным средствам выражения, стремление к возможной унификации при избыточной вариантности форм, активное действие закона аналогии при становлении новых форм и проч.), так и низким уровнем речевой культуры школьников (рост разного рода ошибок, возникающих под влиянием просторечия, территориальных и социальных диалектов, полудиалектов, проявляющихся в стилистическом снижении современной устной и письменной речи, в заметной вульгаризации бытовой сферы общения и проч.).

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

По сравнению с результатами выполнения заданий, проверяющих другие разделы школьного курса, уровень выполнения заданий **по орфографии** (задания 8–14 в части 1 работы) стабильно высок (рисунок 6). 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.

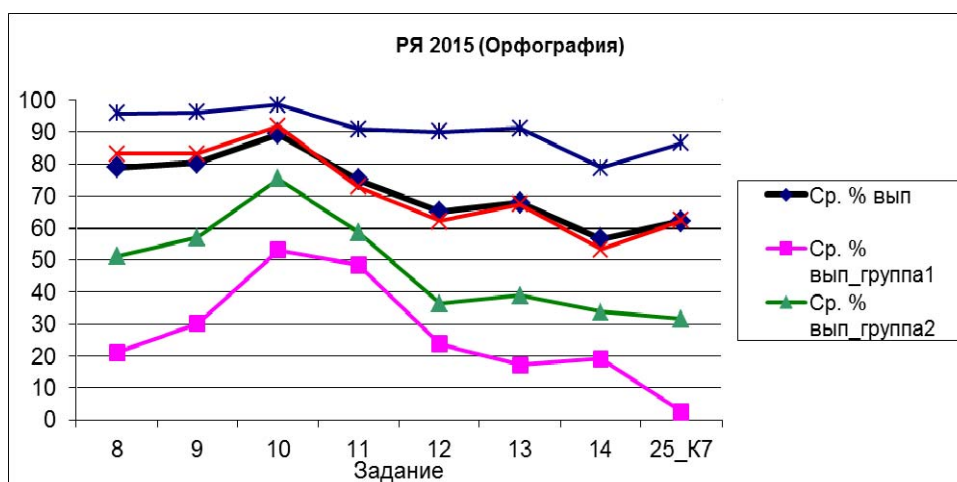


Рис. 6. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения орфографических норм современного русского литературного языка

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

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

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

Успешность формирования орфографического умения зависит от уровня осознания языковой сущности каждой орфографической ситуации и от умения проводить языковой

анализ в процессе письма: на этапе обнаружения орфограммы, на этапе языковой квалификации явления и на этапе применения правила.

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

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

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

Трудность при выполнении задания 8 представляют примеры с чередующимися гласными в корнях слов. Можно предположить, что некоторые экзаменуемые не отличают корни с историческим чередованием 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 экзаменуемые, не получившие минимального балла, которые выполнили это задание хуже всех орфографических заданий части 1 работы (20%).

Задание 9 проверяет несколько орфограмм: 1) приставки с неизменяемым составом (*сзади, позавчера, побудьте*); 2) приставки с беглой гласной О (*предостережь*); 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 Ъ и Ь (*бьется, безъядерный*). Частотная ошибка при выполнении этого задания – правописание приставок на -З/-С. Средний процент выполнения этого задания – 82.

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

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

Задание 12 на проверку навыков слитного и раздельного написания слов с частицей НЕ (НИ) имело комплексный характер. В экзаменационных вариантах 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 экзаменуемыми всеми практическими способами разграничения производных союзов и омонимичных словосочетаний. Это возможность переноса частицы (*бы*) или её пропуска (*же*), постановки вопроса к местоимению (*что, то, этому, того*) или наречию (*так*); наличие определяемого слова (при указательных местоимениях *то, этому, того*); возможность подбора синонимов среди тех же частей речи (*оттого – потому, поэтому; тоже – также, и; зато – но, однако*).

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

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

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

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

Анализ статистических данных по результатам выполнения заданий (рисунок 7), требующих пунктуационного анализа, показывает, что наименьшие затруднения у экзаменуемых вызывает выполнение заданий 15 и 18.

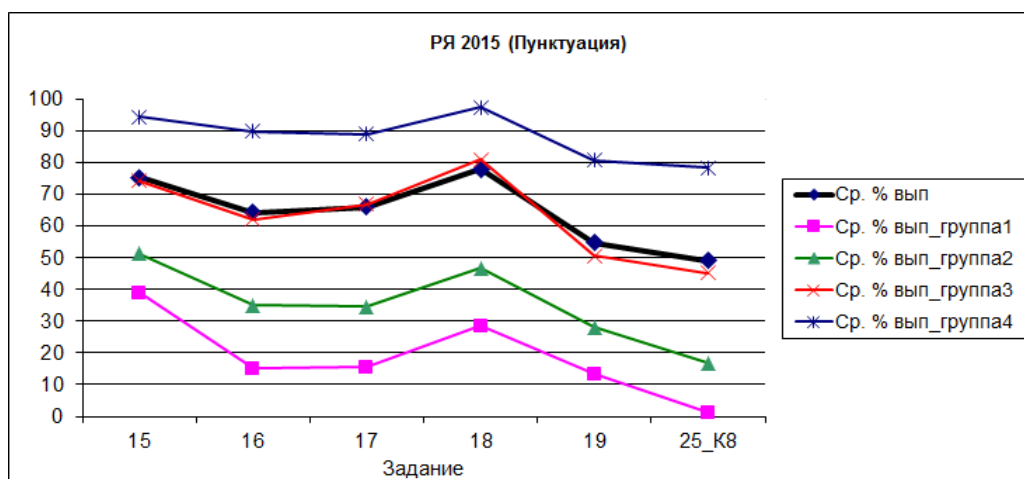


Рис. 7. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения пунктуационных норм современного русского литературного языка

Задание 15 проверяет умение определять условия постановки запятой в простых предложениях, осложнённых однородными членами, и в сложносочинённых предложениях, части которых связаны одиночным союзом *и*. Средний процент его выполнения – 75. Столь высокий процент обусловлен тем, что формирование и отработка умения 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*». Так, выполняя задания с подобным наполнением, более двух третей экзаменуемых получают максимальный балл – 2, и лишь десятая часть получает 1 балл. При этом около трети экзаменуемых, анализировавших конструкции с повторяющимися союзами *или, и, то* или с попарно соединяющимися однородными членами, полностью справляются с заданием, 1 балл получают более половины испытуемых.

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

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

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

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

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

Между тем ошибки экзаменуемых при работе с заданиями 16 и 17 имеют общие истоки. Ошибки при выполнении задания 16 объясняются неумением определить границы обособленных конструкций, что, в свою очередь, обусловлено несформированностью навыка устанавливать характер синтаксических связей между членами предложения. Несформированность этого навыка не позволяет также выделить в составе предложения

такие конструкции, которые синтаксически не связаны с его членами, – вводные конструкции, что требуется для правильного выполнения задания 17. Более трети экзаменуемых обнаружили неспособность различить вводные конструкции, с одной стороны, и омонимичные им члены предложения или служебные части речи (преимущественно частицы) – с другой.

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

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

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

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

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

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

Анализ развёрнутого ответа по критерию К8 (Пунктуационное оформление письменного высказывания) показывает, что не все экзаменуемые успешно справляются с решением пунктуационных задач при написании сочинения-рассуждения. Наиболее

частотные ошибки связаны с темами «Пунктуация в предложениях с обособленными членами», «Пунктуация в предложениях с вводными конструкциями», «Пунктуация в сложных предложениях с разными видами связи». Выпускники нередко расставляют знаки препинания там, где их не должно быть, нарушают правила пунктуации при цитировании.

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

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

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

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

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

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

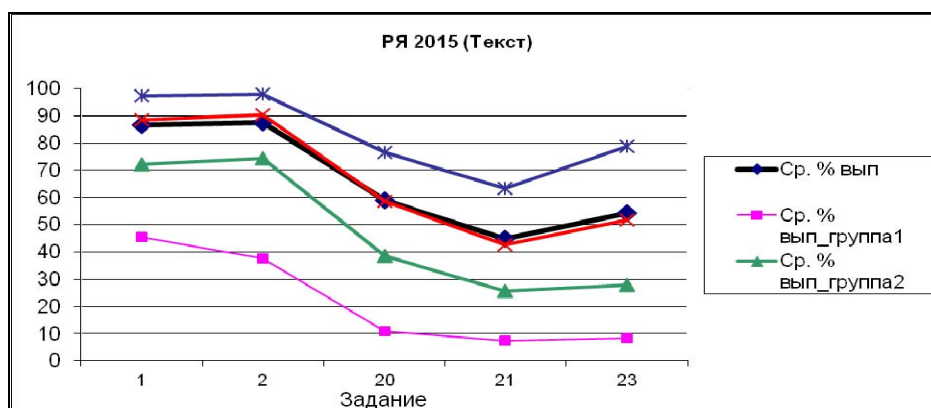


Рис. 8. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень освоения коммуникативных умений (1, 2, 20, 21, 23)

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

С заданием 20, проверяющим способность проводить смысловый и композиционный анализ текста, участники экзамена справляются хуже (60%), чем с заданием 1. Причин может быть несколько: объём текста значительно больше, количество правильных ответов строго не определено. Кроме того, в отличие от микротекста, написанного научным стилем, макротекст представляет собой отрывок из публицистического или художественного произведения, а следовательно, в нём используются языковые средства выразительности и присутствуют слова в переносном значении, имеющем «большую, чем прямое значение, зависимость от контекста»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. Невысокий процент выполнения задания 20 сигнализирует о необходимости усиления внимания к аналитической работе с текстом на уроках русского языка и, соответственно, развития коммуникативной компетенции школьников.

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

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

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

Меньше 50% участников экзамена успешно выполнили задание 21, предполагающее проверку умения проводить типологический анализ текста и также проверяющее лингвистическую компетенцию. При определении функционально-смысловых типов речи экзаменуемые нередко испытывают затруднения, путая, в частности, повествование с рассуждением в публицистических текстах («реализация

² Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Дрофа, 1997. – С. 331.

³ Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – С. 28.

традиционных коммуникативных задач публицистики – информирования и убеждающего воздействия – предопределяет преимущественное функционирование в текстах повествования и рассуждения, последнего – прежде всего в виде доказательства»⁴). Допускают ошибки экзаменуемые и при анализе художественных текстов, для которых характерны все три типа речи: «описание – при характеристике предмета, портрета, пейзажа, окружающей обстановки; повествование – при перечислении активных действий, их смене во времени; рассуждение – при отступлениях автора, объясняющих поведение персонажей, при выражении позиций морально-нравственного, психологического порядка»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. Экзаменуемые 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 – 70 (рисунок 9). Экзаменуемые с удовлетворительным уровнем подготовки выполняют это задание в среднем на 40%, с хорошим уровнем подготовки – на 71%, с отличной подготовкой – на 90%. Для экзаменуемых, не набравших минимального балла, это задание сложное: средний процент выполнения данной группой составил 10.

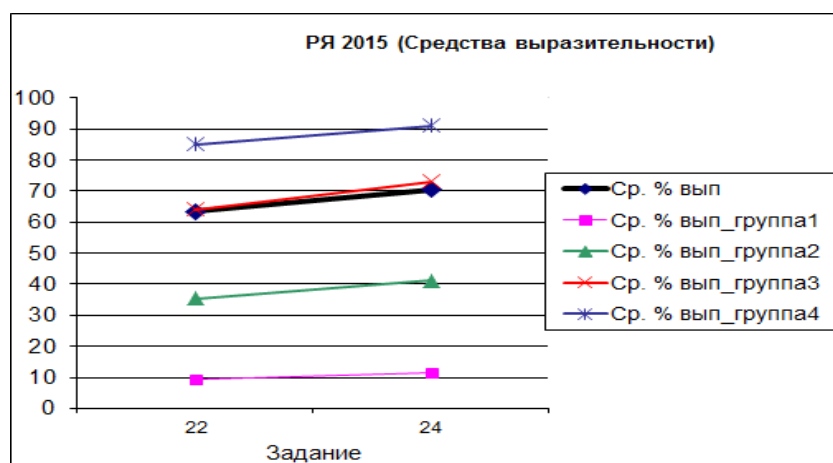


Рис. 9. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень сформированности основных умений раздела «Средства выразительности» и «Средства связи предложений в тексте»

Лучше других средств выразительности в тексте опознаются функции вопросительных предложений, рядов однородных членов, эпитетов, парцелированных конструкций (приём парцелляции). Особенно много ошибочных ответов было в тех случаях, когда в тексте-рецензии анализировались функции диалога, синтаксического параллелизма, иронии, цитирования в исходном публицистическом тексте. Трудности

⁴ Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 580.

⁵ Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – С. 57.

⁶ Там же.

возникали у экзаменуемых с удовлетворительной подготовкой (40% выполнения задания 24) при выборе соответствующих терминов, называющих перенос признаков с одного субъекта на другой (метафора, олицетворение) в случае анализа средств выразительности художественного текста. Например, метафора («красота успевает увянуть», «свет сердца») опознаётся экзаменуемыми как фразеологизм, эпитет; олицетворение («травы привстают на цыпочки... чтобы... поглядеть на воду», «белое облако дремлет среди... травы») квалифицируется ими как литота. Можно предположить, что низкий процент выполнения задания 24 рассматриваемой группой экзаменуемых обусловлен всё ещё недостаточно целенаправленной работой учителей по изучению в старших классах функций средств выразительности в текстах различных стилей, незнанием экзаменуемыми терминологии, отсутствием системного представления об основных стилистических ресурсах языковой системы при взаимосвязанном обучении языку и речи. Так, М.М. Бахтин отмечал: «Грамматические формы нельзя изучать без постоянного учёта их стилистического значения. Грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику»⁷. 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 экзаменационной работы позволил выявить тенденции в формировании коммуникативной компетенции. Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с формированием и развитием способности экзаменуемых воспринимать и оценивать изобразительный аспект речевого высказывания.

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

Результаты выполнения задания с развёрнутым ответом (задания 25) по каждой из выделенных групп представлены на рисунке 10.

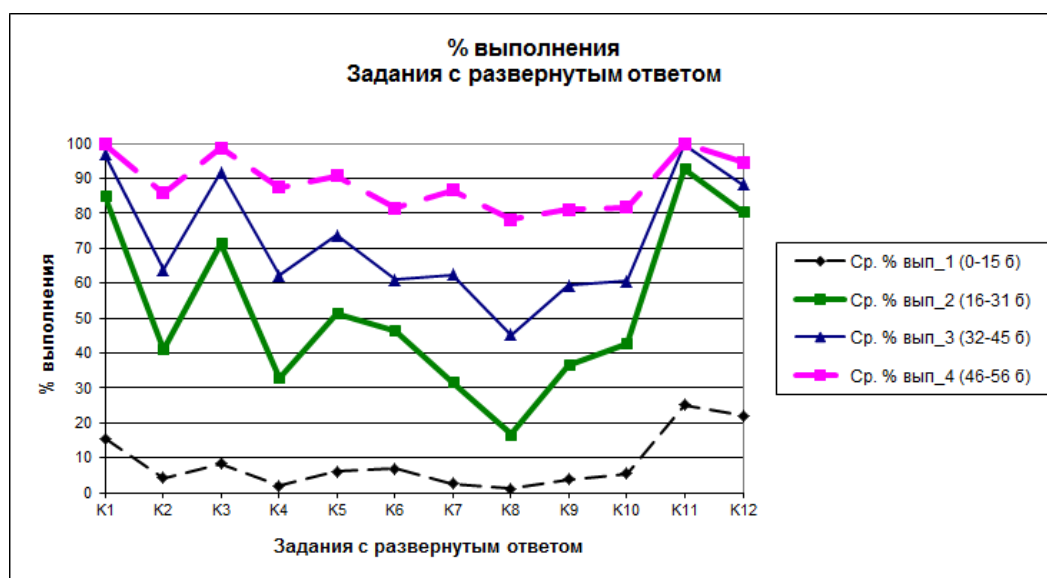


Рис. 10. Результаты выполнения задания с развёрнутым ответом (задания 25)

⁷ Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность. 1994. — № 2. — С. 47–56.

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

Статистика показывает, что все группы экзаменуемых, кроме участников с минимальным уровнем подготовки, овладели умением формулировать проблему, поставленную автором текста (критерий К1), и определять позицию автора по отношению к этой проблеме (К3) в большей степени, чем умением комментировать поставленную проблему (К2) и аргументированно выражать свою точку зрения (К4). Разумеется, интерпретировать чужой текст сложнее, чем воспринимать и анализировать его: «действенное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем её действительную, аффектно-волевою подоплёку»⁸.

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

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

Комментируя проблему исходного текста, экзаменуемые выявляют свой уровень культуры: «на достоинства интерпретации художественного текста помимо демонстрируемых интерпретатором и достаточно легко учитываемых языковых компетенций влияют такие «ускользающие» от точного измерения факторы, как развитый художественный вкус, этический и эстетический опыт, чувство стиля и пр.»⁹

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

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

⁸ Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – С. 175.

⁹ Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. – СПб., 2007. – С. 271.

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

С неумением интерпретировать чужой текст напрямую связано и неумение создать свой собственный текст, в котором экзаменуемым нужно в соответствии с заданием 25 выразить своё согласие или несогласие с мнением автора. Учитывая, что «текст как результат интерпретации представляет собой итог освоения и адаптации <...> содержания исходного <...> текста»¹⁰, самостоятельно сформулировать свою позицию по проблеме (возможно, недостаточно хорошо поняв прочитанный текст) и при этом аргументировать её удаётся немногим экзаменуемым.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ Теория текста: учебное пособие / Сост. Н.В. Панченко, И.Ю. Качесова, Л.Ю. Комиссарова, А.А. Чувкин, Ю.Н. Земская. – М.: Флинта; Наука, 2010. – С. 91.

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

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

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

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

О недостаточной сформированности языковой компетенции свидетельствуют относительно низкие баллы, полученные экзаменуемыми за речевое оформление сочинения и грамотность. Одной из причин низкого уровня речевой подготовки экзаменуемых (невысокие результаты по критериям К6 и К10) является отсутствие у них систематизированных знаний по культуре речи, повышению которой может способствовать «целенаправленная система упражнений и речевых задач, обеспечивающая формирование вначале осмысленных умений, а в последующем – речевых навыков»¹¹.

Фиксируется достаточно низкий уровень практической грамотности выпускников: результаты по критериям К7–К9 самые низкие у всех групп экзаменуемых. Причем наибольший «провал» наблюдается по критерию К8 «Соблюдение пунктуационных норм», где средний процент у экзаменуемых всех групп заметно ниже, чем по критериям К7 «Соблюдение орфографических норм» и К9 «Соблюдение языковых норм». По-прежнему пунктуационные ошибки «занимают первое место по сравнению с другими типами ошибок. Их распространённость объясняется чрезвычайной сложностью пунктуационного умения, которое основывается не только на знании синтаксиса и умении достаточно быстро схематизировать структуру записываемого предложения, но и на умении выражать разные смыслы в коммуникативных единицах – предложении и тексте»¹².

Результаты по критерию К11 показали высокий уровень осознания выпускниками речевых этических норм, отсутствие языковой агрессии в сочинениях-рассуждениях. Минимальный процент фактических ошибок в фоновом материале (К12) допущен экзаменуемыми с отличной, хорошей и удовлетворительной подготовкой, что свидетельствует о хорошей эрудиции этих групп экзаменуемых.

¹¹ Методика преподавания русского языка / Сост. М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов – М.: Академия, 2001. – С. 229.

¹² Там же. – С. 219.

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

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

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

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

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

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

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

Экзаменуемые с *высоким уровнем подготовки* продемонстрировали в целом высокий уровень сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций. Затруднения у них вызвали задания 5 (лексические нормы, паронимы),

14 (правописание -Н- и -НН- в различных частях речи), 21 (функционально-смысловые типы речи) части 1 экзаменационной работы. При написании сочинения-рассуждения эта группа экзаменуемых испытывает сложности при комментировании проблемы исходного текста.

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

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

II. Операционализировать требования к выполнению каждого задания.

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

1. Место задания в работе. Оценивание.

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

отб..рает

орнам..нт

к..снулся

в..рховье

выр..стающий

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

3. Умения, необходимые для выполнения задания 8:

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

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

5. Образец рассуждения. В задании приведено три слова с чередующейся гласной в корне: «отбирать» – в этом слове корень с чередованием -бир-/-бер-, «коснулся» – корень с чередованием -кас-/-кос- и «вырастающий» – корень с чередованием -рос-/-раст-/-рац-; одно слово с не проверяемой ударением гласной в корне – «орнамент». Подбираем к слову

«в..рховье» проверочное слово – «верх» («верхний», «поверхностный» и т.д.). В корне проверочного слова под ударением гласная Е, следовательно, в корне слова «верховье» также пишем Е.

6. Запись в бланк ответов: ВЕРХОВЬЕ.

- III. Предложить ученику оптимальные формы освоения основных содержательных линий ЕГЭ по русскому языку с учётом типичных ошибок выполнения экзаменационной работы.
- IV. Поскольку подготовка обучающихся к ЕГЭ не является самоцелью, перевести содержание ЕГЭ в положительный личностный опыт каждого обучающегося.
- V. Обязательным компонентом планирования работы является поэтапное предъявление разнообразных видов языкового анализа на функционально-семантической основе, т.е. с учётом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи. Реализация данного аспекта в обучении требует повышенного внимания к семантической стороне языка, выяснению внутренней сути языкового явления, знакомства с разными типами языковых значений и формирования способности опираться на него при решении разнообразных языковых задач.

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

Новый формат экзаменационной работы по русскому языку имеет практико-ориентированную направленность, практические умения и навыки по основным разделам школьного курса русского языка были востребованы при выполнении всех заданий экзаменационного теста. Комплексный характер экзаменационной работы позволил проверить и оценить разные стороны языковой подготовки и дать определённые рекомендации по совершенствованию преподавания русского языка. Изменённый формат экзаменационной работы по русскому языку (выбор и запись слова в бланк ответов, самостоятельная расстановка запятых, запись исправленного варианта словоформы, соответствующего норме современного русского литературного языка, и т.д.) позволил не просто констатировать тот или иной процент выполнения задания, но и дать более диагностически значимый комментарий к статическим данным по выполнению задания.

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

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

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

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

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

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

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

Усилия всех учителей, преподающих предметы школьного цикла, в настоящий момент необходимы и для решения проблемы овладения школьниками языковыми нормами. Общеизвестно, что средства массовой информации изобилуют разнообразными

отступлениями от литературной нормы и поэтому формирование у школьников языковой компетенции как системы, 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 пёстрый языковой состав регионов. В связи с этим остро встаёт вопрос соблюдения единого речевого режима в школе.

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

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

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

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

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

- Открытый банк заданий ЕГЭ;

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

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

Основные характеристики экзаменационной работы ЕГЭ 2015 г. по РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Анализ надёжности экзаменационных вариантов по русскому языку подтверждает, что качество разработанных КИМ соответствует требованиям, предъявляемым к стандартизированным тестам учебных достижений. Средняя надёжность (коэффициент альфа Кронбаха)¹³ КИМ по русскому языку – 0,9.

№	Проверяемые элементы содержания	Коды проверяемых элементов содержания (п. 1 кодификатора)	Коды проверяемых умений (п. 2 кодификатора)	Уровень сложности задания	Максимальный балл за выполнение задания	Примерное время выполнения задания (мин.)	Средний процент выполнения
Часть 1							
1	Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров	11	2.1, 2.2, 2.3	Б	2	8	90
2	Средства связи предложений в тексте	8.2	1.4, 2.1	Б	1	3	90
3	Лексическое значение слова	2.1	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	2	90
4	Орфоэпические нормы (постановка ударения)	9.1	1.1	Б	1	3	75
5	Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости)	9.2	1.1	Б	1	6	60
6	Морфологические нормы (образование форм слова)	9.3	1.1	Б	1	6	80
7	Синтаксические нормы Нормы согласования Нормы управления	9.4	1.1	В	5	10	85
8	Правописание корней	6.5	1.1	Б	1	3	79
9	Правописание приставок	6.6	1.1	Б	1	3	82
10	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н/-НН-)	6.7	1.1	Б	1	3	90
11	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий	6.10	1.1	Б	1	3	75
12	Правописание НЕ и НИ	6.11 6.13	1.1	Б	1	3	65
13	Слитное, дефисное, раздельное написание слов	6.16	1.1	Б	1	3	68
14	Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи	6.8	1.1	Б	1	3	57

¹³ Минимально допустимое значение надёжности теста для его использования в системе государственных экзаменов равно 0,8.

15	Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами) Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами	7.2, 7.18	1.1	Б	2	6	75	
16	Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями)	7.7	1.1	Б	1	3	64	
17	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения	7.8	1.1	Б	1	3	66	
18	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении	7.12	1.1	Б	1	3	80	
19	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи	7.13, 7.15	1.1	Б	1	4	55	
20	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста	8.1	2.1, 2.2	Б	1	10	60	
21	Функционально-смысловые типы речи	8.3	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	10	45	
22	Лексическое значение слова. Синонимы. Антонимы. Омонимы. Фразеологические обороты. Группы слов по происхождению и употреблению	2.1–2.5	1.1, 1.4, 2.1	Б	1	6	63	
23	Средства связи предложений в тексте	8.2	1.1, 1.4	В	1	6	60	
24	Речь. Языковые средства выразительности	10.5	1.1–1.3, 2.1–2.3	В	4	10	70	
Часть 2								
25			3.1–3.4	П	23	120		
<p>Всего заданий – 25; из них по уровню сложности: Б – 21; В – 3; П – 1. Максимальный первичный балл за работу – 56. Общее время выполнения работы – 210 мин.</p>								