

Методические рекомендации
по преподаванию русского языка на основе анализа результатов ГИА-2018
и региональных диагностических работ 2017/2018 учебного года

*АВТОР: Гвоздинская Л.Г., старший преподаватель
кафедры филологического образования СПб АППО*

Введение

Государственная итоговая аттестация по русскому языку в 2018 году проводилась в формах Основного государственного экзамена (ОГЭ) для обучающихся, освоивших программы основного общего образования, Единого государственного экзамена (ЕГЭ) для лиц, завершивших обучение по образовательным программам среднего общего образования, и в форме Государственного выпускного экзамена (ГВЭ) для той и другой категории экзаменуемых в случае ограничения возможностей сдачи экзамена по состоянию здоровья и медицинским показаниям (ОВЗ).

Государственная итоговая аттестация (ЕГЭ, ОГЭ) была проведена в Санкт-Петербурге в сроки, установленные приказами Минобрнауки России от 10.11.2017 №1097 и от 10.11.2017 №1099, и состоялась в досрочный, основной и дополнительный периоды, а также в резервные дни каждого из периодов проведения экзамена.

ОГЭ по русскому языку в 2018 году сдавали все обучающиеся 9 классов (независимо от вида и типа учебного заведения) – **38785** экзаменуемых, ЕГЭ – **28442** экзаменуемых, среди которых абсолютное большинство, как и в предыдущие годы, составили выпускники текущего года образовательных организаций разного типа. Состав участников ГИА позволяет соотносить результативность экзамена прежде всего с выполнением требований, предъявляемых государственным стандартом к уровню подготовки по русскому языку школьников и студентов профессиональных учреждений, реализующих программы основного общего и основного среднего образования.

Государственная итоговая аттестация по русскому языку в выпускных классах является обязательной и позволяет рассматривать государственный экзамен как универсальную форму итогового контроля и эффективный инструмент проверки предметной обученности, а результаты ГИА – как уровень достижений обучающихся на этапах получения основного общего и основного среднего образования. В контрольные измерительные материалы (КИМ) ОГЭ и ЕГЭ включены задания, проверяющие владение основными компетенциями: лингвистической (умение проводить лингвистический анализ языковых явлений), языковой (практическое владение русским языком, его словарём и грамматическим строем, соблюдение языковых норм), коммуникативной (владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания), культуроведческой (широта кругозора выпускников, общая культура, начитанность). Элементы проверяемого содержания на ОГЭ и ЕГЭ представлены в Кодификаторах элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников, участвующих в экзамене соответствующего формата.¹

¹ Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по русскому языку; Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по русскому языку (<http://www.fipi.ru>).

Задания КИМ имеют практико-ориентированный характер и проверяют как предметные, так и общеучебные умения и навыки: опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности; осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию; осуществлять свободное владение языком в разных условиях общения, используя при этом достаточный уровень словарного запаса и грамматического строя русского языка; соблюдать нормы построения текста (соответствие выбранной теме, логичность, последовательность, связность); осуществлять речевой самоконтроль: оценивать свою речь с точки зрения её правильности, находить и исправлять грамматические и речевые ошибки и недочёты, редактировать собственный текст.

Специфика КИМ ОГЭ связана с включением в экзаменационный материал работы по аудированию и созданию на основе прослушанного текста сжатого изложения. Сжатое изложение проверяет умение выпускника выполнить информационную обработку текста и навык выбора лексических и грамматических средств, позволяющих связно и кратко передать полученную информацию, а также комплекс предметных и общеучебных умений, необходимых выпускникам основной школы для продолжения обучения. В других заданиях КИМ ОГЭ и ЕГЭ наблюдается преемственность и определённая возрастом степень усложнения содержания предъявляемого языкового и речевого материала.

Сами способы предъявления языкового материала в экзаменационных работах ОГЭ и ЕГЭ используются в практике преподавания русского языка и являются основой формирования предметных компетентностей. В КИМ по русскому языку уже на данном этапе введены задания, проверяющие результативность метапредметного характера. Это в первую очередь задания, связанные с информационной переработкой текстов.

В соответствии с вышесказанным можно утверждать, что уровень результативности обучения, установленный на государственной аттестации в выпускных классах, – это итог учебной деятельности, на основании которого можно анализировать достижения в предметном преподавании и корректировать учебный процесс в соответствии с выявленными на аттестации проблемами, определёнными «зонами риска».

С целью выявления проблем в преподавании русского языка и подготовке к государственной итоговой аттестации в системе регионального контроля осуществляется проверка предметной обученности. В 2017 – 2018 учебном году в соответствии с Распоряжениями Комитета по образованию Санкт-Петербурга были проведены региональные диагностические (РДР) и предэкзаменационные (ПЭ) работы по русскому языку в выпускных 9-ых и 11-ых классах:

- **19.10.2017** – РДР в 9-ых классах (Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 25.09.2017 г. № 2934-р «Об организации проведения региональной диагностической работы по русскому языку в девятых классах государственных общеобразовательных организаций в октябре 2017 года»);
- **18.01.2018** – РДР в 11-ых классах, результаты государственной итоговой аттестации которых ниже среднестатистических по городу (Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 15.12.2017 г. № 3867-р «Об организации проведения региональных диагностических работы по русскому языку и математике в одиннадцатых классах государственных общеобразовательных организаций в январе 2018 года»);

- **13.03. - 15.03.2018** – ПЭ в 9-ых классах (Письмо Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 15.02.2018 № 03-28-1044/18-0-0).

РДР в 9 классах, проведённая **19 октября 2017 года**, ставила целью

- оценить общую предметную подготовку обучающихся 9 классов;
- диагностировать уровень сформированности общеучебных (метапредметных) умений, универсальных учебных действий, освоенных учащимися в процессе обучения с 5 по 9 классы.

Содержание КИМ и форма предъявления заданий в соответствии с целью проверки отличались от экзаменационного формата. При этом в предложенной работе каждое из заданий диагностировало те умения и навыки, которые необходимы и при подготовке к ОГЭ, и в учебной деятельности в целом.

В диагностической работе проверялись

в части 1 – знания и умения по основным разделам курса русского языка: фонетике, лексике, грамматике, орфографии и пунктуации; задания на опознавание и анализ языковых единиц были предъявлены в традиционной тестовой форме; в формате теста предлагалось новое по проверяемому содержанию задание на проверку умения производить действия с заданным языковым материалом (задание метапредметного характера) – определить, какие действия необходимо произвести, чтобы решить орфографическую задачу правописания окончания причастия в контексте предложения;

в части 2 – умение работать с заданной информацией: чтение и информационная обработка текста на уровне понимания содержания;

в части 3 – умение критически оценивать информацию, полученную при выполнении всех частей диагностической работы, и использовать её в развёрнутом ответе.

Задания в частях 2 и 3 диагностической работы были нацелены на проверку умений, овладение которыми свидетельствует о понимании текста. Ученики должны были решить задачи на общую ориентацию в содержании текста и понимании его целостного смысла, на нахождение в тексте определённой информации, на интерпретацию текста. Задание на рефлексию, оценку текста (мнение учащегося, аргументы) было связано с написанием свободного развёрнутого ответа с обоснованием своей позиции по теме прочитанного текста. Кроме того, ставилась задача проверить умение обучающихся для реализации своего речевого замысла использовать информацию, предоставленную в 1 и 2 частях диагностической работы.

РДР в 11 классах, проведённая **18 января 2018 года** в четырёх образовательных организациях, в которых результаты ГИА по предметам базисного учебного плана в 2017 году оказались ниже средних результатов по Санкт-Петербургу, ставила целью

- диагностировать предметную подготовку обучающихся 11 классов;
- получить информацию о готовности обучающихся к предстоящей государственной итоговой аттестации по русскому языку в 2018 году.

Диагностическая работа состояла из двух частей и включала задания, определяющие

в части 1 – уровень предметной компетентности обучающихся по основным разделам курса русского языка в соответствии со Спецификацией КИМ 2018 года;

в части 2 – уровень сформированности коммуникативной компетентности в задании с развёрнутым ответом (сочинение) на основе информационной переработки исходного текста.

В связи с ограничениями по времени данная работа включала 20 заданий, выбор которых из типового набора заданий КИМ осуществлялся в соответствии с принципом их значимости для определения уровня подготовленности к ЕГЭ.

Предэкзаменационная работа в 9-ых классах, проведённая **13 – 15 марта 2018 года**, ставила целью

- оценить предметную подготовку обучающихся 9 классов к государственной итоговой аттестации;
- диагностировать уровень сформированности предметных умений, освоенных учащимися в процессе обучения с 5 по 9 классы.

Предэкзаменационная диагностическая работа по русскому языку в полном объёме соответствовала измерительным материалам основного государственного экзамена. Она состояла из трёх частей (сжатое изложение, задания с выбором ответа и кратким ответом, развёрнутый ответ-сочинение на лингвистическую тему или на тему, связанную с анализом текста) и проверяла

в части 1 – аудирование и умение воспроизводить текст с заданной степенью свернутости в собственном письменном тексте;

в части 2 – чтение и умения проводить различные виды анализа языковых и речевых единиц на основе языкового материала, предъявленного в тексте;

в части 3 – умение создавать собственное высказывание на лингвистическую тему или на тему, связанную с анализом текста, предъявленного для чтения, а также с использованием содержания текста, предъявленного для аудирования и написания сжатого изложения.

Результаты ГИА по русскому языку в выпускных классах проанализированы в аналитических отчётах Предметных комиссий². Итоговая результативность ОГЭ представлена по группам участников, сдававших экзамен в форме ОГЭ и ГВЭ, что является немаловажным показателем этого экзамена. Итоговые показатели на ЕГЭ дифференцированы по трём группам экзаменуемых (не преодолевшие пороговый балл; набравшие от 61 до 80 баллов за всю работу; набравшие от 81 до 100 баллов за всю работу), что даёт представление о том, какие трудности являются общими для всех категорий участников экзамена, а какие представляют сложность только для экзаменуемых с низким уровнем знаний.

Кроме того, результативность ЕГЭ в регионе всегда соотносится с результатами других регионов Российской Федерации. Отметим, что в 2018 году при общей положительной динамике результативности ЕГЭ по русскому языку увеличилось количество высокобалльных работ, а средний балл в Санкт-Петербурге (72, 41 б.), как и в прошлом году, оказался выше, чем в среднем по РФ (70,93 б.).

² Н.В. Григорьева, И.С. Вяткина, В.А. Фомина, Н.Н. Яковлев. Аналитический отчёт Предметной комиссии о результатах государственной итоговой аттестации выпускников девятых классов по русскому языку в 2018 году в Санкт-Петербурге (<http://www.ege.spb.ru>);
Л.Н. Каминская, С.П. Белокурова. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку в 2018 году в Санкт-Петербурге. Аналитический отчёт Предметной комиссии (<http://www.ege.spb.ru>).

Результаты проведённых региональных диагностических и предэкзаменационной (9 класс) работ представлены в аналитических отчётах и методических рекомендациях сотрудников кафедры филологического образования СПб АППО.³

Данные, полученные в результате экзаменационных и мониторинговых процедур, позволяют выявить ряд общих проблем, которые проявились при проверке знаний и умений выпускников основной и средней школы и могут соотноситься с недочётами в предметном преподавании в целом, а поэтому требуют внимания преподавателей и организации целенаправленной учебной деятельности.

Общие проблемы, выявленные на государственной итоговой аттестации и в системе мониторинговых работ

Анализ результатов ГИА и итогов выполнения РДР даёт основание говорить об отдельных проблемах в системе формирования предметных умений и навыков, а также умений и навыков метапредметной направленности. Вследствие специфики предмета, который является предметом изучения и средством обучения другим предметам, а значит, соотносится с предметной результативностью и должен соотноситься с достижениями метапредметного результата, итоги государственной аттестации по русскому языку важны для каждой образовательной организации.

Остановимся на тех направлениях работы учителей-словесников, которые в текущий период требуют повышенного внимания.

1. Формирование практической (орфографической и пунктуационной) грамотности

Несмотря на общие показатели высокой результативности ЕГЭ и в целом удовлетворительную результативность ОГЭ, следует отметить, что в течение последних лет происходит снижение уровня практической грамотности обучающихся, что подтверждается и региональными работами. Оценивание заданий с развёрнутым ответом по критериям грамотности письменной речи выявляет прежде всего проблемы в соблюдении **пунктуационных** и, в меньшей степени, **орфографических норм**.

По результатам 2018 года отмечается снижение уровня практической грамотности обучающихся 9 классов и увеличение количества выпускников, не владеющих пунктуационными (31%) и орфографическими (23%) нормами. Обучающиеся делают ошибки в предложениях с вводными словами и обособленными членами, в сложноподчинённых предложениях, особенно если придаточное предложение находится внутри главного, путают предложение с однородными членами и сложносочинённое предложение. При выполнении тестовой части на ОГЭ испытывают затруднения в синтаксическом и пунктуационном анализе предложений, причём в большей степени затрудняются в анализе сложного предложения. При выполнении диагностической (РДР) и

³ Л.Г. Гвоздинская. Аналитический отчёт, подготовленный на основе анализа результатов региональной предэкзаменационной работы по русскому языку в 9 классах образовательных организаций разных типов; Аналитический отчёт по итогам региональной диагностической работы по русскому языку в 11 классах общеобразовательных организаций, результаты государственной итоговой аттестации которых ниже среднестатистических по городу; Аналитический отчёт, подготовленный на основе анализа результатов региональной предэкзаменационной работы по русскому языку в 9 классах образовательных организаций разных типов. (<http://spbappo.ru>).

предэкзаменационной работ в 9 классах результат аналогичен: девятиклассники показали низкий уровень владения умением проводить синтаксический анализ словосочетаний и предложений, пунктуационный анализ предложений, затрудняясь в идентификации осложняющих предложение языковых единиц (вводных слов и словосочетаний, обособленных определений). В целом результаты свидетельствуют о том, что прочный и осознанный навык распознавания синтаксических единиц на уровне 9 класса ещё не выработан и не освоен практически.

На ЕГЭ с заданиями тестовой части, проверяющими знания пунктуационных норм русского языка, экзаменуемые в 2018 году справились лучше, чем в 2017 году, и процент правильного выполнения большинства заданий части 1 по пунктуации и орфографии достаточно высок. Однако в сочинении результат оказался хуже, что свидетельствует о формальном освоении пунктуационных норм, неумении использовать их с целью самоконтроля в практике письменной речи. В аналитическом отчёте Предметной комиссии по русскому языку (ЕГЭ) делается вывод о тревожной тенденции, выразившейся в «существенном разрыве между практической грамотностью, продемонстрированной участниками экзамена в сочинении части 2, и формальным усвоением норм орфографии и пунктуации, которые проверяются в тестовых заданиях части 1». Безусловно, результат выполнения теста и должен быть выше, но выявленная на экзамене диспропорция между формальным знанием и практическим использованием должна быть осмыслена учителями.

Складывается характерная ситуация: в основной школе учащиеся затрудняются как в синтаксисе, так и в пунктуации, то есть на этапе завершения основного общего образования осознанной и прочной связи теории и практики мы ещё не достигли, в выпускном же 11 классе теория на формальном алгоритмизированном уровне освоена, но в практике письма это сказывается по-прежнему слабо.

Совершенно очевидно, что механическая алгоритмизация действий обучающихся при подготовке к выполнению заданий тестовой части 1 не приводит к повышению уровня практической грамотности. К сожалению, в письменной речи выпускников как 9, так и 11 классов типичны ошибки на основные правила пунктуации, изучаемые в школе, а именно: правила постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами, с обособленными членами (обособление определения, приложений, обстоятельств), правила обособления вводных слов и конструкций; правила постановки знаков препинания в сложносочинённом и сложноподчинённом предложениях и в предложениях с разными видами связи. Обучающиеся 9 классов хуже знают правила пунктуации при прямой речи и цитировании. Особо отметим, что девятиклассники в подавляющем большинстве, как свидетельствуют региональные работы, не умеют графически (кавычками) выделять слова, которые в их сочинениях даются в качестве примеров (*слово «произнести» является синонимом...*). Это единичный и несложный в освоении пунктуационный навык, который востребован в форматах существующих экзаменационных и диагностических работ, поэтому его нужно с учениками отработать.

Раздел «Синтаксис и пунктуация» в курсе русского языка является сложным в теоретическом изучении и практическом освоении. Но его изучение начинается с обязательного пропедевтического курса в 5 классе и продолжается в течение всех лет до систематического изучения в 8-9 классах. При этом должны соблюдаться основные методические принципы – преемственности и поступательности в процессе освоения программного материала, взаимосвязи разделов курса (например, изучение морфологии на

синтаксической основе) при постоянном внимании учителя к таким аспектам работы, как обогащение речевого и грамматического строя речи и формирование на этой основе практической грамотности. Системный характер изучения синтаксических единиц, выработка единых требований к достижению результата, последовательная реализация принципа преемственности на разных этапах обучения, практико-ориентированный подход в изучении должны привести к сформированности пунктуационных умений.

Учитель должен уметь органически сочетать формально-грамматический подход с его традиционными составляющими элементами – выделением грамматической основы, синтаксическим и пунктуационным разборами, графическим комментарием пунктограмм – с подходом понятийным, заставляющим осмысливать синтаксические единицы целостно, в единстве формы и смысла.

Внимание к понятийным основам курса при изучении синтаксиса является важным аспектом работы учителя: синтаксис по своей природе коммуникативен, поэтому общая коммуникативная направленность в изучении русского языка связана в первую очередь с изучением синтаксиса. Учащиеся должны понимать «устройство» системы, которая позволяет упорядочивать все языковые единицы, вступающие на синтаксическом уровне в определённые связи друг с другом. Так, если имя существительное обозначает предмет, то на уровне словосочетания его распространителем может быть, за исключением отглагольных существительных, только определение, какой бы частью речи оно ни было выражено. Именно поэтому возникают синонимичные словосочетания с разными способами выражения зависимого слова при одном и том же главном: *шкатулка из дерева – деревянная шкатулка, осторожно подвинулся – подвинулся с осторожностью*. При этом не формальный, а коммуникативный подход не признаёт синонимии в, казалось бы, аналогичных словосочетаниях *братский привет – привет брата / привет от брата*.

Наблюдение, анализ, выводы – это те приёмы, к которым, особенно в старших классах, следует прибегать, изучая закономерности синтаксических связей слов и отражение этих закономерностей в пунктуации, так как только единство смыслового наполнения и структурного выражения синтаксических единиц разных уровней обеспечивают правильную постановку знаков препинания. Современная пунктуация – сложная, исторически сложившаяся система, в которой знание правил не является залогом практической грамотности. Главное – постичь её существо, принципы, усвоить её системность. Три принципа русской пунктуации – формально-грамматический, смысловой и интонационный – по сути своей так или иначе определяются смыслом, который кодируется в письменной речи с помощью знаков препинания. Грамматически значимые части (однородные и обособленные члены предложения, части сложного предложения и др.) совпадают с логически значимыми, более того, служат их выражению и соответственно сопровождаются или не сопровождаются знаками препинания. Так, интонационный признак может нарушаться в пользу грамматического: деепричастный оборот, стоящий после союза И, интонационно не выделяется, но должен быть выделен по грамматическому признаку; аналогично не сопровождается интонацией запятая на стыке сочинительного и подчинительного союзов при отсутствии элементов ТО, НО, ТАК в двойном союзе. Случаи, когда знак стоит там, где нет паузы, или, наоборот, пауза есть там, где нет знака, должны быть проанализированы и с точки зрения грамматики, и с точки зрения интонации.

В синтаксическом анализе сложного предложения, как свидетельствуют результаты диагностических и итоговых экзаменационных работ, испытывают трудности выпускники

и девярых, и одиннадцатых классов. В этом случае, очевидно, сказывается формализованный подход изучения тем с ориентацией на тесты. Языковой материал, предлагаемый для анализа, должен заставлять учеников размышлять, выдвигать гипотезы, приходить к пониманию, какую роль та или иная синтаксическая единица играет в передаче смысла высказывания и как знаки препинания помогают этот смысл передать.

Задания, например, на конструирование и анализ предложений, состоящих из одного «строительного материала», позволяет наглядно убедиться в богатых возможностях синтаксиса русского языка. Так, два простых предложения (две информации), объединяясь в сложное (информацию с определёнными отношениями между взаимосвязанными частями), дают варианты разных смысловых отношений, переданных в разных по строению и грамматическому значению предложениях: ***Я узнала о его сложном характере. Я решила не говорить с ним на эту тему.*** Варианты: *Я узнала о его сложном характере и решила не говорить с ним на эту тему. / Когда я узнала о его сложном характере, то решила не говорить с ним на эту тему. / Как только я узнала о его сложном характере, решила не говорить с ним на эту тему. / Я решила не говорить с ним на эту тему, потому что узнала о его сложном характере. / Я решила не говорить с ним на эту тему потому, что узнала о его сложном характере. / Я узнала о его сложном характере, так что решила не говорить с ним на эту тему. / Я решила не говорить с ним на эту тему: (я) узнала о его сложном характере* и др. Сопоставив составленные предложения по выраженным в них смысловым отношениям, синтаксическим характеристикам и пунктуационному оформлению, сравним их с всего одним вариантом предложения с деепричастным оборотом *Узнав о его сложном характере, я решила не говорить с ним на эту тему* и сделаем вывод о том, какие предложения более точно передают мысль.

Заметим, что подобные упражнения предупреждают неверное использование союзов или союзных слов при построении сложных предложений, что является частотной ошибкой участников ОГЭ, а главное – вырабатывают осмысленный подход к использованию языка в речи. Кроме того, сопоставление синтаксических конструкций с разными средствами связи частей в них является особенно востребованным в текущем учебном году: контрольные измерительные материалы ЕГЭ изменены как раз в направлении использования языковых единиц как средств связи (задание 2 в новом формате и традиционно сложное задание 25).

Исследовательский характер работы позволяет не только практически осваивать синтаксические закономерности, но и активизирует познавательную деятельность, усиливает развивающий потенциал урока и повышает интерес к предмету и языку как средству общения. Исследовательский характер приобретают и наблюдения в текстах авторов, изучаемых на уроках литературы. Вопрос, чем интересно предложение в тексте изучаемого произведения с точки зрения синтаксиса и / или пунктуации, заставляет учащихся осмысливать значимость связи *значение — форма — функция*. Задание объяснить использование автором тех или иных синтаксических конструкций приближает к пониманию авторского замысла. Именно такого рода знания и умения проверяются на ОГЭ (задание 15.1) при написании лингвистического сочинения, которое, заметим, на экзамене пишут всё меньше и меньше учащихся.

Введение нового задания в КИМ ЕГЭ в 2018 - 2019 учебном году на пунктуационный анализ предложений (задание 21), с одной стороны, вызовет прогнозируемые трудности, но, с другой стороны, возможно, позволит обучающимся связать теорию и практику и не

только выполнить тестовое задание, но и повысить уровень владения умениями ставить знаки препинания и осуществлять самоконтроль.

Несформированность **орфографической грамотности** в диагностических и итоговых экзаменационных работах проявляется меньшей степени, чем в пунктуации. Вместе с тем традиционными ошибками, характерными для выпускников как основной, так и средней школы являются ошибки в словах, правильное написание которых требует аналитических умений. Сложность заключается в том, что орфография многих категорий слов зависит от грамматической формы, семантики слова или контекста его употребления; правила написания таких слов построены именно на анализе их категориальных свойств. Таково, например, правописание «Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных», для правильного написания которых необходимо проанализировать не только видовую принадлежность глагола, от которого образовано прилагательное или причастие, но и наличие зависимых слов, строение слов. Таковы правила правописания «НЕ с разными частями речи», выбор слитного или отдельного написания омонимичных частей речи, которые требуют не только умений различать части речи и отличать омонимичные по совокупности признаков, но и знать, как пишется орфограмма в словах данной части речи. Именно в подобных случаях чаще всего и допускаются ошибки.

Теоретическое обоснование является необходимым условием в выработке грамотного письма, а методика обучения орфографии должна базироваться на принципах

- сопоставления различных явлений (звук и буква, фонема в сильной и слабой позиции);
- структурно-семантического принципа (опора на знание состава и значения морфем в слове);
- изучения орфографии в тесной связи с изучением грамматики.

Изучение орфографии невозможно без опоры на знания и умения, полученные в процессе изучения всех разделов языка. Многие правила орфографии в своих формулировках опираются на умения различать сильную и слабую позицию гласных и согласных (проверяемые и непроверяемые гласные и согласные), делить слово на слоги и морфемы (правила переноса), определять морфемный состав слова и его частеречную принадлежность (О и Ё в разных морфемах разных частей речи, правописание суффиксов слов разных частей речи и другие правила), определять наличие или отсутствие у слова зависимых слов (Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных, написание НЕ со словами разных частей речи), различать собственные и нарицательные имена (правописание прописной и строчной буквы) и т. д.

Работа по изучению орфографии опирается на использование всех видов памяти – зрительной, слуховой, моторной: при переводе устной речи в письменную обучающиеся отождествляют различно звучащие морфемы, зрительно и моторно запоминают написание отдельных морфем и целых слов, особенно с непроверяемыми гласными и согласными («словарных» слов).

Работа по орфографии при подготовке к экзамену в старших классах чаще всего строится в форме повторения и обобщения. При таком подходе учитель сталкивается с проблемой выделения тем для такого обобщения материала. Группировка орфограмм может быть осуществлена по-разному: на основе морфологического признака с объединением частей речи, на основе правописного признака (слитно / отдельно / дефис). Методически же верным и оправданным подходом является не изучение правил заново, что

может уничтожить уже сформировавшийся навык, а аналитическая деятельность, основанная на понимании языковых явлений и процессов, на языковом чутье. Учитель должен дифференцированно подходить к повторению орфографии, выделяя те из орфограмм, которые действительно требуют акцентированного внимания. Так, например, не ошибёмся, если скажем, что о проверке безударных гласных ударением знают все. Но ошибки в словах *показался, объединение, наслаждение, обаятельный, просвещение, благословлять* по-прежнему традиционны и частотны. Трудности правописания окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени, как правило, в 11 классе касаются отдельных слов, таких как *стелются, стелющийся, движимый, клеим, клеящий*.

Систематичность и системность в формировании орфографического навыка безошибочного письма, сознательность в овладении навыками правописания в методике изучения орфографии является основным требованием. Реализуя эти требования, не следует забывать и о таком традиционном виде упражнений, как **диктанты** – зрительные и слуховые по восприятию, репродуктивные и творческие или с элементами творчества (свободный, с изменениями текста) в соответствии с учебной задачей. Диктанты, а также **списывание** с последующей проверкой и самопроверкой являются эффективным способом достижения практической орфографической и пунктуационной грамотности, а в системе оценивания демонстрируют устойчивость правописного навыка. **Упражнения** в системе обучения и контроля должны преследовать разные цели:

- опознать изучаемое языковое или речевое явление, отличить его от сходных, конкурирующих (рассуждения по образцу, ответы на вопросы, списывание с грамматическим заданием и др.);
- объяснить изучаемое явление (грамматический разбор, выбор правильного написания по образцу и др.);
- перенести знания, умения и навыки в новую учебную ситуацию (вставка, замена, конструирование и реконструкция, составление таблиц и схем, работа со словарями и др.);
- развивать литературно-творческие способности, филологические наклонности, чувство языка, формировать нравственные и эстетические ценности (подбор собственных примеров, составление предложений, текста или его фрагментов по заданным моделям; переконструирование предложений; составление алгоритмов; решение проблемных и ситуативных задач; стилистические упражнения; изложения, сочинения и др.).

Не должны остаться без внимания такие виды деятельности, как **письменные ответы на вопросы**, которые могут использоваться для проверки понимания содержания текста и знаний по конкретным темам лингвистического характера, в 5 классе для проверки умения учеников грамматически правильно строить предложения, в 6—11-х классах, кроме этого, для выявления умения самостоятельно раскрыть существо вопроса, адекватно вопросу выражать свои мысли. Они готовят к государственной итоговой аттестации в обязательной на сегодняшний день форме связного аргументированного ответа.

Вопросы для письменного ответа по прочитанному тексту, в том числе лингвистического содержания, могут касаться тематического своеобразия, проблематики, выразительных средств языка и т.п. Ответы на вопросы по прочитанному материалу приближают этот вид работ к изложению, подготовка к которому должна вестись систематически, но при этом в разных формах. Порядок вопросов в этом случае можно

приравнять к плану изложения. Ответ на вопрос в форме рассуждения, аргументированный опорой на жизненный, знаниевый, литературный опыт, сближает этот вид письменной работы с сочинением, которое как жанр ученической работы непозволительно вытесняется и заменяется механическим «натаскиванием» на формат связного ответа в заданиях государственной итоговой аттестации.

В любом случае, отбирая дидактический материал для учебных целей, учитель должен помнить о его функциональном аспекте, связанным с использованием в речи, устной или письменной. Такой **функциональный подход** может быть осуществлён только в тексте. Научить пользоваться средствами языка на уроках, посвящённых только орфографии или только пунктуации, нельзя. Но если орфография и пунктуация, как и фонетические, лексические, грамматические языковые единицы, являются средством реализации смысла, достижения понимания, то работа обретает конкретную цель, заключающуюся не в изучении правил, а в научении пользоваться языком в его устной или письменной формах в разных учебных и жизненных ситуациях. **Текстоориентированное направление** в преподавании русского языка при том, что все учителя знают об этом ведущем принципе изучения, остаётся по-прежнему реализованным далеко не в полной мере.

При этом очевидна и связь с проблемами, возникающими у выпускников 9 и 11 классов, при выполнении заданий по текстоведению и речеведению.

2. Формирование умений проводить текстоведческий и речеведческий анализ

Задания на определение функционально-смысловых типов речи (№ 22 в версии ЕГЭ 2018 г.) правильно выполнили 62,98%, на выявление средств связи предложений в тексте (№ 24 в версии ЕГЭ 2018 г.) – 50%. Безусловно, выявление формальных средств связи предложений затрудняет некоторых экзаменуемых потому, что они плохо знают части речи, например, не различают личные, указательные и притяжательные местоимения, не отличают союзы от частиц, соединительные и противительные союзы друг от друга и т. д. Причиной ошибок становится также поверхностное представление о лексических средствах языка (синонимах и антонимах, в том числе контекстных) и грамматических категориях (неразличение однокоренных слов и форм слова). Как свидетельствует анализ выполнения заданий на текстовом материале участниками с разными группами баллов, в «зоне риска», особенно для экзаменуемых с общим низким результатом, остаются прежде всего задания на понимание смысловых отношений в тексте.

Та же причина сложности понимания и установления смысловых связей выявляется у выпускников 9 классов при создании вторичного текста (сжатое изложение) и собственного текста: они путают причину и следствие, целое и частное, употребляют противоречивые суждения. И хотя явно заметна целенаправленная деятельность учителей по освоению темы «Микротема. Абзац» в подготовке к сжатому изложению, свободное речепорождение остаётся проблемой, требующей серьёзного внимания.

Следовательно, раздел «Текст» программного курса русского языка в 5-9, 10-11 классах должен изучаться полноценно, всесторонне, с обязательным практическим освоением понятий *признаки текста, типы речи, абзац, средства связи предложений в тексте и частей текста, средства художественной и языковой выразительности* и др. Характер работы с текстом должен быть комплексным (комплексный анализ текста): это поможет обучающимся увидеть содержательное, стилевое и структурное единство текста,

расширит их представления о построении текстов разных типологических моделей и употреблении языковых единиц в соответствии с изобразительно-выразительными возможностями, которые заложены в них и могут реализоваться только в тексте. Анализ завершённого в смысловом отношении текста позволит совершенствовать логическое мышление, умение видеть смысловую связь между частями текста, поддерживаемую формальными средствами связи (лексическими, морфологическими, синтаксическими).

В программе по русскому языку умение определять функционально-смысловый тип текста или его фрагмента является базовым и формируется с 5 класса. Изучение средств связи предложений в тексте сопровождается изучением тех языковых единиц, которые могут выполнять связующие функции в тексте, то есть должно формироваться в основном на уроках по морфологии и, добавим, также с 5 класса. В старших классах необходимо продумывать систему работы по обобщению и углублению знаний, формированию практических умений определять тип речи, видеть структуру текста и связующие звенья этой структуры. Тем более, что уроки русского языка в 10-11 классах должны быть ориентированы на практическое освоение функционально-смысловых типов речи в их стилистической интерпретации.

Задания на системное знание типов речи актуально и значимо для определения предметной компетентности выпускников. Поэтому следует учесть трудности, связанные с выполнением этих заданий. Невысокий результат выполнения задания 22 (в версии 2019 г. задание 23) на ЕГЭ в течение последних лет свидетельствует, что в условиях выбора из нескольких вариантов нескольких же правильных ответов экзаменуемые испытывают серьёзные затруднения, так как выбор нужно сделать осознанно, правильно классифицировав языковые явления. Трудности в распознавании типов речи (типов текста) в небольшом по объёму контексте связаны с самим содержанием задания, формулировки которого предполагают разграничение таких понятий, как ведущий тип речи и элементы типа речи: «Предложения ... содержат элементы описания» и «В предложениях ... представлено описание». Трудности вызывает и то обстоятельство, что экзаменуемый не знает количества правильных ответов (два и более), в то время как он может получить один балл только за верно выполненное задание в целом. Следует отметить, что в практике школьного обучения материал, связанный с проверяемым в задании содержанием, изучается в основной школе, а в старших классах может повторяться неглубоко и несистемно. Поэтому, с одной стороны, затруднение обучающихся понятно, но, с другой стороны, если затруднение существует, надо найти способы решения задачи.

На всех этапах обучения надо организовывать работу с текстом как речевым произведением, обращая внимание учеников на единство содержания и формы, которое проявляется и в функционально-типологической модели текста, и в его строении, и в тех типах и средствах связи, которые обеспечивают единство компонентов текста и помогают автору выразить мысли в их развитии. Учащиеся должны понимать, что в тексте-описании, например, главная информация и авторское видение предмета будут воплощены в деталях описания, в повествовании – в развитии действия, поступках героев и т.д., а в рассуждении – в логике развития мысли, убедительности аргументации и подготовленности выводов, примерах и т.п. Смысловая связь в тексте обеспечивается тематическим единством слов, словесным рядом, отражающим главную идею, а также смысловое содержание одного предложения может противопоставляться другому, второе предложение может раскрывать смысл первого, дополнять его содержание и т. п. Увидеть это в тексте можно, составляя его

план, выписывая тематические группы слов, ключевые слова темы, идеи. Грамматически предложения могут связываться с помощью одинакового порядка слов, грамматических форм, одинаковых синтаксических конструкций и т. п. Любой текст – это соединение предложений, осуществлённое по особым правилам.

Цепная связь обеспечивает развитие мысли последовательно, от одного предложения к другому, и осуществляется обычно в повторе слова из предыдущего предложения, развёртывании его смысла в последующем предложении.

Параллельная связь обеспечивает единство текста при самостоятельности каждого предложения, которые при этом сопоставляются или противопоставляются и объединяются наличием сквозной мысли.

В качестве **средств связи** могут выступать

лексические средства:

- лексические повторы (на уровне синтаксиса такие повторы могут обусловить фигуры речи – композиционный стык, анафору, эпифору); синонимы, антонимы, в том числе контекстуальные (на уровне текста может – антитеза);
- родовидовые слова;
- описательный оборот (на уровне текста – парафраз /-а);

морфологические средства:

- повтор однокоренных слов;
- местоимения разных разрядов;
- союзы разных разрядов;
- видовременная соотнесённость глагольных форм;
- части речи: наречия (однажды, сначала, потом; вверху, внизу, справа и др.); частицы (только, так, именно, лишь и др.);

синтаксические средства:

- заглавие;
- порядок предложений в тексте, порядок слов в предложении (инверсия – преднамеренное нарушение прямого порядка слов);
- риторический вопрос (в тексте проявляется часто как фигура речи);
- именная тема или представления (в тексте чаще проявляется как фигура речи);
- вводные слова (во-первых, во-вторых, итак, значит и т.п.);
- обращение;
- однотипные синтаксические конструкции (могут обусловить синтаксический параллелизм, парцелляцию) и др.

Представляется, что особое внимание в настоящее время следует уделить таким аспектам текста, как его цельность (единое целое в отношении содержания и построения), связность (способы связи предложений в тексте и частей текста). Ученики должны понимать, что смысловая цельность текста отражает те связи и зависимости, которые имеются в самой действительности, а сам текст создаётся не для того, чтобы употребить какие-то слова или синтаксические конструкции: в тексте находят выражение мысли и чувства автора, его представления о мире, то есть содержание. Понятие «содержание высказывания» связано с категорией информативности речи, присущей только тексту. Принято различать два вида информации: содержательно-фактуальную и содержательно-концептуальную. Содержательно-фактуальная информация включает в себя сообщение о

фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших или могущих произойти в будущем, в мире действительном или воображаемом. В содержательно-концептуальной информации заложено индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, значимости и т.п. Эти две разновидности информации – о чём говорится в тексте и что говорится – в школе определяются как тема и основная мысль (идея) текста. Содержание – это раскрытие темы текста, отражающее через выбор определённого материала действительности и языкового материала отношение к ней автора, то есть идею. Для понимания смысловой цельности текста (или для достижения смысловой цельности при создании собственного текста) выявление основной мысли так же важно, как понимание темы. В текстах большого объёма единство проявляется в виде иерархии тем. Ведущая тема распадается на ряд подтем, подтемы членятся на микротемы. Микротема считается минимальной единицей речевого смысла. В тексте ей обычно соответствует абзац, который на уровне смыслового анализа далее не членится. Анализ текстов разных стилей и жанров помогает осознать эти закономерности, а собственный речевой опыт – убедиться на практике в значимости теоретических знаний для полноценной реализации собственного замысла.

Установление **логических связей** вызывает затруднение и при анализе созданного текста, и при создании собственного. В аналитическом отчёте Предметной комиссии (ОГЭ) приводятся данные о том, что логично оформить свои высказывания способны только 62,8% учащихся, 32,8% выпускников допускают 1 логическую ошибку (нарушение абзацного членения, неверное использование языковых средств логической связи). «Особую трудность для девятиклассников при создании сочинения-рассуждения по-прежнему представляет аргументация их собственных умозаключений и выводов. Как правило, школьники не вполне ясно представляют себе, что такое аргумент и как он вводится в текст сочинения».⁴ Типичной ошибкой в обосновании собственного мнения при выполнении РДР в 9 классах является подмена аргумента примером, фактом, который не объясняет и не доказывает высказанную мысль.

Кроме того, РДР в 9 классах выявили, что при успешном использовании приёмов сжатия текста ученики допускают искажения содержания текста, проявившиеся в появлении «лишних» предложений или фрагментов предложений, исключении информации, которая влечёт за собой изменение содержания. Причина подобных ошибок в том, что учащиеся чаще всего пытаются механически запомнить текст, не подвергая его осмыслению и анализу в целом, поэтому при «погрешностях» механического запоминания возникает закономерное искажение содержания.

К нарушениям логического плана чаще всего приводят

- неумение устанавливать причинно-следственные отношения;
- небрежность в установлении порядка слов, приводящая к искажению смысла;
- пропуски необходимых звеньев в логической цепочке рассуждения;
- неспособность разграничивать смысловую однородность / неоднородность понятий;
- ошибки в установлении связи при цитировании и др.

С подобным видом ошибок, как и со всеми другими, необходимо работать: отмечать их в работах учеников, вместе с ними анализировать характер ошибки, объяснять

⁴ Н.В. Григорьева, И.С. Вяткина, В.А. Фомина, Н.Н. Яковлев. Аналитический отчёт Предметной комиссии о результатах государственной итоговой аттестации выпускников девятых классов по русскому языку в 2018 году в Санкт-Петербурге (<http://www.ege.spb.ru>).

негативную роль ошибок в достоверной передаче информации, исправлять и корректировать написанное. Можно предлагать для анализа в качестве образцов логически выверенные тексты писателей, публицистов, в которых реализация замысла автора оказывается успешной благодаря, например, продуманной и обоснованной логике рассуждения.

Преодолеть логические ошибки системного свойства всегда помогает план текста: простой и сложный, данные в сопоставлении.

Учитель должен убеждать обучающихся в практической важности знаний текстovedческого и речеvedческого характера как фундаментальных, на которых строится в целом работа с информацией и формируется коммуникативная компетентность (умение результативно общаться).

3. Формирование умений в информационной обработке текстов различных стилей и жанров

Заметим, что формирование всех видов речевой деятельности является функциональной задачей учителя-словесника, но по сути своей это задача формирования общеучебных умений и навыков, приводящая на уровне сформированных универсальных учебных действий к метапредметному результату.

Коммуникативная направленность речевой деятельности во многом определяется умением обучающихся работать с информацией, которое формируется на протяжении всего школьного периода. Обучение в девятом классе является ключевым этапом, на котором умения, связанные с восприятием и переработкой информации, должны быть явно выраженными, практически осмысленными и стабильными. Усвоение комплекса предметных и метапредметных умений, последовательно формировавшихся в течение всех лет обучения, в 9 классе должно воплотиться в сформированном навыке понимать содержание читаемого текста и определять его главную мысль, анализировать развитие мысли автора в микротемах текста, понимать, какими языковыми средствами передаётся информация, а также в умении перерабатывать информацию текста, сокращая (сжимая) её. В средней школе делается упор на приёмах информационной переработки письменного текста.

Информационная работа невозможна без навыка правильного чтения, которое в настоящее время терминологически определяется как **смысловое чтение**. Результаты диагностических и экзаменационных работ обучающихся свидетельствуют, что формирование основ смыслового чтения, без которого не может быть полноценной работа в любом информационном поле, ещё не получило чёткого и последовательного методического воплощения. Это особенно наглядно проявилось при выполнении РДР в 9 классах. В работах многих учеников проявилось «умение» следовать выработанному шаблону написания сочинения 15.2 в формате ОГЭ и полное отсутствие информационного умения понимать конкретную коммуникативную задачу, решить которую предлагалось в задании. В информационной переработке прочитанного текста ученики следовали некоему «идеальному» ответу, выбирая его из предложенных, без опоры на содержание текста и суждения, которые в предложенных текстах были заявлены явно. Это объясняется и неким уже, к сожалению, выработанным шаблонным мышлением, и поверхностным прочтением отрывков из предложенных статей, непониманием, как происходит процесс развёртывания мысли автора.

Не проявилось в работах учеников 9 классов на должном уровне умение работать с информацией для реализации своей коммуникативной цели. Всего 17,7% (эта цифра несколько завышена) обучающихся смогли воспользоваться в собственных высказываниях тем языковым материалом, который был «под рукой» и соответствовал задаче, поставленной перед учениками. Высказывания писателей и других великих людей, суждения по теме, данные в части 1 диагностической работы, могли использоваться при написании сочинения в части 3 (это умение и было заложено в проверяемые элементы содержания). Причина неумения пользоваться разными источниками информации кроется в отсутствии системной работы, явно недостаточном внимании к такому виду учебной деятельности, как смысловое чтение и переработка информации.

В кодификаторах ОГЭ и ЕГЭ одним из элементов содержания проверки на ГИА является *информационная обработка текстов различных стилей и жанров*. На ОГЭ при аудировании и чтении проверяются умения:

- адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (цель, тему основную и дополнительную, явную и скрытую информацию);
- читать тексты разных стилей и жанров;
- владеть разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым);
- извлекать информацию из различных источников;
- свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой;⁵

те же умения, но на более глубоком уровне подготовки проверяются на ЕГЭ:

- использовать основные виды чтения (ознакомительно-изучающее, ознакомительно-реферативное и др.) в зависимости от коммуникативной задачи;
- извлекать необходимую информацию из различных источников: учебно-научных текстов, справочной литературы, средств массовой информации;
- владеть основными приемами информационной переработки письменного текста.⁶

Формирование основ **читательской компетентности** происходит в информационном поле текста, оно невозможно без сформированных навыков смыслового чтения. Освоение стратегий смыслового чтения и работы с информацией обеспечивают способность как к усвоению новых знаний и умений, так и к их предъявлению в процессе коммуникации. Умения осуществлять деятельность по поиску и нахождению информации, её интерпретации и критическому осмыслению, основанное в свою очередь на рациональном выборе вида чтения (просмотрового / поискового, ознакомительного, изучающего / углублённого) нужны при изучении всех предметов.

Применяя **стратегии чтения** в работе с текстом, учитель организует деятельность учеников, направленную

на поиск информации и понимание прочитанного, на основе умений:

- определять главную тему, общую цель или назначение текста;
- предвосхищать содержание текста по заголовку с опорой на имеющийся читательский и жизненный опыт;
- находить основные текстовые и внетекстовые компоненты (в несплошных текстах);
- находить в тексте требуемую информацию (явную): главную и второстепенную, фактическую и иллюстративную, тезисную и доказательную и т.п.;

⁵ <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>;

⁶ <http://fipi.ru/oge-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>

- выделять термины, обозначающие основные понятия текста и др.;

на понимание и интерпретацию информации, на основе умений:

- понимать смысл и назначение текста, задачу / позицию автора в разных видах текстов;
- выбирать из текста или придумывать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста;
- формулировать тезис, выражающий общий смысл текста, передавать в устной и письменной форме главное в содержании текста;
- объяснять порядок частей, содержащихся в тексте;
- сопоставлять и объяснять основные текстовые и внетекстовые компоненты (в несплошных текстах);
- интерпретировать содержание: сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера, определять причинно-следственные и другие логические связи, делать выводы из сформулированных посылок о намерении автора / главной мысли текста;
- задавать вопросы по содержанию текста и отвечать на них;
- прогнозировать содержание текста;
- находить скрытую информацию в тексте;
- использовать словари с целью уточнения непонятного значения слова;

на понимание и преобразование информации, на основе умений:

- составлять план к тексту и структурировать текст, используя план;
- делать пометки, выписки, цитировать фрагменты текста в соответствии с коммуникативным замыслом;
- приводить аргументы / примеры к тезису, содержащемуся в тексте;
- преобразовывать (перекодировать) текст, используя новые формы представления информации (опорные схемы, таблицы, рисунки, кластеры и т.п.).

на оценку информации и рефлексия, на основе умений:

- откликаться на содержание текста: связывать информацию, обнаруженную в тексте, со своими представлениями о мире;
- оценивать утверждения, находить доводы в защиту своей точки зрения в тексте;
- использовать полученную из разного вида текстов информацию для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, для объяснения, обоснования утверждений / тезисов;
- оценивать не только содержание текста, но и его форму.

Эти компоненты системной учебной деятельности в настоящее время требуют организации целенаправленной работы учителя и обучающихся. Недоработка в этом направлении сказывается даже в таких, казалось бы, «корыстных» для учеников случаях, как работа со словарями: обучающимся 9 классов на экзамене разрешено пользоваться орфографическими словарями, однако выпускники не используют такую возможность или не могут ей воспользоваться в целях проверки своей работы.

Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров всесторонне проверяется на ЕГЭ: умение определять главную и второстепенную информацию в тестовой части (задание 2) и умение строить собственное речевое высказывание на основе анализа и переработки информации в тексте, предложенном для чтения. Как показали результаты выполнения этого задания на ЕГЭ и в РДР, обучающиеся

в целом с заданием справлялись и демонстрировали стабильные результаты на ЕГЭ и удовлетворительные в диагностической работе, проведённой в 11 классах школ, результат на экзамене в которых был ниже среднего по городу.

На ГИА – 2019 в деятельности по анализу, интерпретации и предъявлению информации предполагается **введение новых компонентов проверки**.

Изменения в задании части 2 ЕГЭ внесли беспокойство в ряды и учителей, и учеников, так как приходится менять освоенный формат задания. Наверное, если работа с текстом шла только в шаблонном варианте подготовки по заданным критериям, совершить «переход» к новому формату будет сложнее. Работая с текстовой информацией, следует исходить не только из требований, предъявляемых в формате текущей государственной аттестации, проверяющей коммуникативные умения всё-таки в определённом на сегодняшний день круге задач.

Задания, связанные с чтением и анализом текста, должны быть целенаправленными – и в первую очередь на овладение приёмами аналитической работы, способами действия с текстом как речевым произведением, особенно с художественным текстом. Необходимо учить выделять элементы сюжета и композиционные части, определять особенности композиции, замечать, как претворяется замысел автора в логике развёртывания его мысли, в чём заключаются смысловые трудности восприятия того или иного литературного произведения; учить видеть изобразительные средства, понимать их роль в тексте и на основе перечисленных умений определять идею произведения, поставленные автором проблемы. Комментированный пересказ текста, интерпретация содержания с опорой на текст – умения, традиционно формируемые и на уроках литературы, и на уроках русского языка, поэтому включение этих элементов в содержание контроля не должно вызывать испуга или недоумения. Эти навыки работы с текстовой информацией не являются искусственно придуманными.

Следует также обратить внимание, что вторичные тексты, создаваемые при работе с исходной информацией, могут быть разными: план, отзыв, рецензия, аннотация, конспект и т.п.; кроме того, в процессе обучения ученик может самостоятельно выбирать и варьировать наиболее эффективные способы работы с информацией. Он не должен быть запрограммирован только на формат заданий ОГЭ или ЕГЭ, иначе при любом изменении этого формата мы вместе с ним неизбежно будем «нагонять» упущенное.

Предъявление переработанной **информации** в самом распространённом варианте, пересказе, проверяется на ОГЭ: в письменной форме это изложение, а с 2019 года – устный пересказ текста на процедуре итогового собеседования. Критериальная оценка пересказа в устной и письменной формах опирается на выявление сформированности общеучебных умений

- верно выделять смысловые части;
- определять главную и второстепенную информацию в каждой части;
- передавать информацию без смысловых потерь;
- передавать информацию без фактических ошибок;
- использовать приёмы переработки информации: сжатия при изложении, вставки фрагмента при устном пересказе;
- передавать информацию в соответствии с нормами литературного языка и речи.

В связи с этим в формировании речевой деятельности обучающихся следует особо выделить умения, связанные с таким её видом, как **говорение**. В настоящее время

собеседование как допуск к государственной итоговой аттестации выпускников 9-ых классов проверяет умения излагать свои мысли с учётом коммуникативного замысла, адресата и ситуации общения.

Требования, предъявляемые к уровню сформированности навыков говорения в процессе школьного обучения по всем предметам, предполагают более широкий спектр умений, в ряду которых умения

- говорить на тему, соблюдая её границы;
- отбирать наиболее существенные факты и сведения для раскрытия темы и основной мысли высказывания;
- излагать материал логично и последовательно (устанавливать причинно-следственные связи между фактами и явлениями, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, делать необходимые обобщения и выводы);
- строить высказывания в определенном стиле (научном, публицистическом, разговорном и др.) в зависимости от цели и ситуации общения;
- выступать с сообщением, докладом, рефератом;
- участвовать в спорах, обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации;
- соблюдать в процессе коммуникации основные нормы устной и письменной речи и правила русского речевого этикета;
- оценивать свою речь с точки зрения ее содержания и языкового оформления, совершенствовать и редактировать собственные тексты.

Концептуальные подходы к формированию КИМ для итогового собеседования определяются в целом спецификой предмета «русский язык», хотя и имеют явно выраженный метапредметный характер. Выполнение представленных в работе заданий, как это обосновано в Спецификации контрольных измерительных материалов для проведения итогового собеседования по русскому языку, должно соответствовать уровню подготовки, достигнутому к концу обучения в основной школе, по русскому языку (устная речь). Задания открытого типа с развёрнутым ответом на процедуре собеседования проверяют коммуникативную компетенцию обучающихся: выразительно читать текст вслух и пересказывать его с привлечением дополнительной информации, умение создавать монологические высказывания на разные темы, принимать участие в диалоге. О степени сформированности языковой компетенции говорят умения и навыки обучающихся, связанные с соблюдением языковых норм (орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических).

4. Формирование практической (речевой и языковой) грамотности и общее речевое развитие обучающихся

Многоплановая системная работа с информацией при обязательной рефлексивной части (собственная критическая оценка) – это необходимый речевой опыт, который в свою очередь предполагает, что в процессе его накопления происходит совершенствование речевого и грамматического строя речи, обогащение и активизация словарного запаса.

Речевые и грамматические ошибки и недочёты обучающихся – это та проблема, которая вследствие возрастной несформированности строя речи выявляется всегда и всегда

требует повышенного внимания учителя. Несовершенство речи обучающихся 9 классов в первую очередь проявляется в выборе слов, который оказывается неадекватным по смыслу языковым средствам автора, что влечёт за собой изменение содержания и ошибки уже другого плана. Грамматические ошибки чаще всего проявляются в нарушении связей в словосочетании, в построении предложений, осложнённых деепричастным оборотом, однородными членами.

Ошибки и недочёты, характеризующие речевые умения и грамотность оформления высказывания выпускников ЕГЭ чаще всего связаны с употреблением слов в несвойственном им значении, нарушением лексической сочетаемости, неудачным употреблением местоимений (последний вид ошибок особенно заметен в работах учеников). Следует отметить, что средний процент выполнения задания по критерию «Соблюдение языковых норм» повысился впервые за последние пять лет, что, конечно же, радует и позволяет надеяться на дальнейшее улучшение показателей.

Использование штампов и клише характерно как для обучающихся 9 классов, так и для выпускников 11 классов. Особенно показательный факт неосмысленного использования клише проявился в РДР в 9-ых классах, о чём было написано в аналитическом отчёте по результатам диагностики.

Работа по обогащению словарного запаса сопровождает учебную деятельность во всех классах. В результате этой работы и проявляется одна из целей изучения русского языка. Хотелось бы, конечно, чтобы на этапе получения образования в школе наши ученики понимали, что языковая норма – понятие социально-историческое, а речевая нормированность во многом – это порождение традиции, обычая, результат постепенного формирования и сохранения общественного представления о «правильности» или «неправильности» произношения, написания, толкования, словоупотребления. Благодаря существованию языковой нормы русский язык соединяет поколения и обеспечивает преемственность культурных и языковых традиций, сохраняет свой статус языка государственного. Для этого необходима планомерная работа, нацеленная на воспитание бережного отношения к языку и формирующая языковую личность, человека, который следит за чистотой своей речи не потому, что надо выполнить задания ОГЭ или ЕГЭ.

При изучении русского языка, как неоднократно уже упоминалось, понимание взаимосвязей изучаемого материала является определяющим. В формировании норм языка и речи это проявляется так же ярко, как и при изучении, например, морфологии на синтаксической основе: эффективное владение речью оказывается нужным для успешной деятельности, но для этого необходимо уметь делать осознанный и мотивированный выбор языковых единиц из множества вариантов, учитывая цель коммуникации, конкретную ситуацию речи. То есть понятия стиля речи, речевой ситуации, жанровых разновидностей, способов построения высказывания и языкового выражения, характерных для данного стиля, оказываются востребованными в практике живой речи.

Употребляется правильно то, что понято и осмыслено. Поэтому необходимо постоянно и целенаправленно вести работу по расширению словарного запаса, обогащению строя речи, особенно со слабоуспевающими учащимися. Лексико-семантический принцип, предполагающий изучение языковой единицы с опорой на семантику, является одним из ведущих при изучении русского языка.

При этом следует обратить серьёзное внимание на проблему теоретического и практического освоения лексического богатства русского языка. Во всех классах основной

школы эта работа требует углубления. В современных УМК программный раздел «Лексика» представлен в разном объёме информации, разрозненно и часто неполно, поэтому в 10-11 классах задачу обобщения, систематизации и углубления учебного материала приходится часто заменять задачей его изучения. Сложное для экзаменуемых задание по лексике на ОГЭ, расширение привлекаемого языкового материала в заданиях на лексический анализ и нахождение речевых ошибок на ЕГЭ заставляет обратить внимание на все пласты лексики как раздела науки, учесть разные аспекты слова как лексической единицы: с точки зрения значения (прямое и переносное, однозначное и многозначное), системных связей с другими словами (синонимы, антонимы, омонимы, паронимы), происхождения (исконно русские и заимствованные) и употребления (ограниченного и неограниченного разными условиями – временем появления в языке, спецификой местности, профессии и т.д.). При этом необходимо учесть, что современный школьник имеет слабое представление о фразеологизмах, устойчивых оборотах речи, которые уходят из активного употребления, по крайней мере из речи молодого поколения.

Расширение словарного запаса за счёт умения опираться на фоновую (контекстную) информацию, чтобы определить значение слова, формирование устойчивого навыка работы со словарями (работа со словарной статьёй включена в формат задания 3 на ЕГЭ) и другими источниками справочной информации – это те направления деятельности, которые сегодня особенно актуальны. Следует целенаправленно усилить аспекты лексической работы, которые связаны с подбором синонимов, разграничением паронимических пар, предусмотреть работу на выявление причин смешения паронимов, учёт их лексической сочетаемости в контексте.

В работе со словом и его употреблением в речи практически значимыми в старших классах оказываются такие упражнения, как редактирование, корректирование текста, которые позволяют не только увидеть ошибки, в том числе речевые и грамматические, но и исправить их. Организуя такую работу, учитель более продуктивно, а главное практически целесообразно, может решать задачи подготовки учащихся к ГИА.

Каждая языковая единица – фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса – должна изучаться обязательно с учётом её нормированного употребления. Кроме того, специальные упражнения в форме игр, разминок, тренинга («Четвёртый лишний», «Грамматические двухминутки») помогут закрепить устойчивость норм. Такие виды упражнений эффективны при формировании орфоэпических, морфологических норм, норм управления и согласования.

Расширение в КИМ ЕГЭ содержания заданий на проверку умения соблюдать речевые и грамматические нормы может быть воспринято как стимул сделать работу по предупреждению ошибок более результативной: на готовом материале не только обнаружить ошибку, но и классифицировать её, предложить варианты исправления. Учеников старших классов следует познакомить с классификацией речевых и грамматических ошибок с целью их сознательной дифференциации и обдуманного исправления. Безусловно, самым эффективным способом «избавления» от ошибок при этом остаётся индивидуальный – редактирование и корректирование собственных текстов, исправление своих ошибок и недочётов.

С введением собеседования в 9 классе и включением в устные ответы монолога и диалога следует акцентировать внимание и на культуре устной речи. «Высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается ещё и в умении

найти не только точное средство для выражении своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т. е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)», – писал С.И. Ожегов. Ценностные критерии теории культуры речи видит в последовательном разграничении и учёте трёх базовых компонентов речевой коммуникации: языкового, коммуникативного и этического. Языковой компонент подразумевает соответствие речевого действия кодифицированной норме, то есть критериям правильности. Коммуникативный компонент предполагает учёт условий и ситуации речевого общения, а значит, достижения цели, понятности. Этический компонент предполагает соответствие содержания и формы речи статусу адресата. Согласимся, что уже апробация собеседования показала важность каждого из этих компонентов. Учителя-эксперты и учителя-экзаменаторы сталкивались с речью правильной, но скучной и невыразительной, а с другой стороны, – с речью бойкой, усиленной внешними эффектами, но бессодержательной, раздражающей. Это те проблемы, которые уже на этапе апробации заставляют искать решение.

5. Организация дифференцированного подхода в подготовке к ГИА

В связи с преимуществами индивидуального характера работы следует осознать очевидность факта: необходим дифференцированный подход в обучении, который должен осуществляться на основе диагностики и выработки индивидуального маршрута сопровождения учебной деятельности. В этом убеждает анализ результативности выполнения экзаменационных работ по категориям обучающихся на ЕГЭ (три группы результатов); невысокая результативность ОГЭ, РДР в 9 классах во многом связана с тем, что на этом этапе обучения в образовательных организациях состав экзаменуемых особенно разнороден: экзамен сдают дети, для которых русский язык является неродным, часто сдают экзамен на общих основаниях дети с ОВЗ.

Индивидуальный маршрут в изучении русского языка в самом общем виде может быть реализован через систему индивидуальных заданий, которые дополняют изучаемый материал. Они должны быть невелики по объёму, а выполнение их слабоуспевающими учащимися должно носить регулярный характер и быть ориентировано на ликвидацию конкретных пробелов в знаниях конкретного учащегося. Для организации индивидуальных занятий и подготовки отдельного материала, связанного с пробелами в знаниях, необходимо, чтобы учитель систематически проводил диагностику знаний и умений, имел ясное представление о степени подготовленности каждого ученика по предмету. Листы контроля, индивидуальные карты достижений, которые ведутся учителями вместе со своими учениками помогают отслеживать результаты и вовремя оказывать индивидуальную, а значит, действенную помощь.

В методике непосредственной подготовки к тестам ученикам с низким уровнем знаний следует предлагать задания с сопутствующими вспомогательными вопросами, цель которых – помочь вспомнить знания, необходимые для выполнения задания. Вспомнить умения, которыми следует воспользоваться для выполнения заданий, помогут указания, инструкции, действия по предложенному алгоритму. Этой группой учеников в подготовке к письменной части работы (развёрнутый ответ) будут востребованы клише как примерная форма создания собственного текста. Об опасности обращения к клише в массовом порядке было сказано выше, но, например, ученики, для которых русский язык является неродным,

без устойчиво повторяющихся моделей, примерных вариантов, образцов вряд ли смогут обойтись, по крайней мере на первых этапах создания своих текстов.

Не менее значимо внимание к ученикам подготовленным, которые в год итоговой аттестации часто не получают никакого прироста в знаниях и умениях. Диагностика и выявление отдельных трудностей с целью обнаружения и решения проблем, возможность получения полноценных знаний по программе и всё-таки возможность индивидуального роста – таков маршрут их учебной деятельности и подготовки к экзаменам.

Безусловно, такая работа потребует от учителя больших усилий и времени, но это направление деятельности каждого учителя и педагогического коллектива в целом обусловлено задачами современного образования, нацеленного на личностно-ориентированное обучение.

Выводы

В заключение ещё раз подчеркнём: готовясь к государственной итоговой аттестации в выпускных классах, мы не должны забывать, что достичь желаемых результатов возможно при системном характере и соблюдении основных методических принципов изучения языка на всех этапах школьного обучения.

В учебном процессе разделы курса русского языка должны изучаться на основе ведущего принципа *текстоориентированного изучения*, заключающегося в признании текста важнейшей единицей в обучении русскому языку. Именно на основе текста изучаются грамматические категории, языковые явления, формируется система лингвистических понятий. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка. На его основе осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи. Текст выступает как основное средство овладения устными и письменными формами русской речи, овладения речевой деятельностью во всех её видах (аудирование, чтение, говорение, письмо), формирования коммуникативной компетенции. Текст является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение или проигрывается модель реальной коммуникации.

Системное изучение языка опирается на

- *лексико-семантический принцип*, предполагающий изучение языковой единицы с опорой на её лексическое значение, которое определяется только при рассмотрении единицы в контексте другой, более крупной языковой единицы: звук — в слове или слове, морфема — в слове или словосочетании, слово — в предложении или в тексте, словосочетание в предложении или в тексте;
- *структурно-семантический принцип*, основывающийся на единстве внутренней (содержательной) и внешней (формальной) сторон языковой единицы, при котором лексическое значение определяется значениями морфем данного слова, а окончание или суффиксы, например, указывают на категориальные свойства частей речи;
- *системно-функциональный принцип*, в основе которого изучение особенностей функционирования языковых единиц на всех уровнях языковой системы, обеспечивающее мотивированное использование учащимися грамматических единиц в речевом общении.

Перечисленные методические принципы окажутся действенными, если язык в школе изучается как явление многоаспектного и многофункционального характера,

позволяющее видеть не только коммуникативную функцию языка, но и когнитивную, кумулятивную, эстетическую функции. Поэтому на этапах изучения и контроля выделяются аспекты целенаправленного и выразительного использования возможностей языковых единиц разных уровней. При изучении каждого раздела курса на каждой возрастной ступени учащиеся должны не только получать соответствующие знания и овладевать необходимыми умениями и навыками, но и совершенствовать виды речевой деятельности, развивать различные коммуникативные умения, углублять представление о родном языке как национально-культурном феномене. При таком подходе процесс осознания языковой системы и личный опыт использования языка в определенных ситуациях общения оказываются неразрывно связанными.

В этом процессе не исчерпали своих возможностей традиционные виды работ, более того, в условиях введения нового стандарта практика их системного использования гарантирует, что формирование предметной компетентности не уйдет на периферию преподавания русского языка. Поэтому в методическом сопровождении учебного процесса не должны забываться разнообразные виды письменных упражнений, при выполнении которых происходит накопление практического опыта письма. В ситуации «потерь» в области орфографии и пунктуации следует использовать разные по своему характеру письменные упражнения, в том числе диктанты, которые алгоритмично формируют действия для выбора правильного написания (предупредительный, объяснительный, комментированный диктанты); требуют интеллектуальных операций (выборочный, распределительный диктанты); формируют навыки контроля и самоконтроля (диктанты «Проверяю себя» и «Проверь себя»); заставляют совмещать задачи выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические и пунктуационные нормы (свободный, с элементами творчества и творческий диктанты).

В системе работы учителя, безусловно, должны использоваться разные формы, объединяющим же средством формирования предметных знаний и умений учащихся должен выступать текст, а главным методическим принципом – текстоориентированное изучение русского языка, на основе которого выстраивается и обучение всем видам речевой деятельности – важнейшая задача, определяющая ведущее место русского языка в ряду других предметов. Уровень владения родным языком по сути своей определяется сформированностью речевых умений и навыков: осмысленного и точного понимания чужой речи (аудирование и чтение), свободного и правильного выражения собственных мыслей в устной и письменной речи (говорение и письмо). Соответствие уровня сформированности речевых умений и навыков по каждому из видов речевой деятельности требованиям ФК ГОС и ФГОС в текущем учебном году проверяется в формах государственной итоговой аттестации. Совершенно очевидно, что с завершением в 2019-2010 учебном году обучения в основной школе по ФГОС аспекты проверки будут расширяться и углубляться, поэтому учитель, реализуя программу обучения по русскому языку, должен иметь представление о перспективных линиях в обучении и контроле.

Таким образом, обеспечивая системное изучение курса русского языка и целенаправленную подготовку к ГИА, необходимо

учителям, методическим объединениям образовательных учреждений

- точно следовать рекомендациям действующих государственных образовательных стандартов и школьных программ по русскому языку, соблюдать нормы

письменных работ по русскому языку и литературе, единые подходы к оцениванию учебной деятельности;

- систематизировать работу МО учителей русского языка, добиваясь единых подходов к преподаванию предмета на всех этапах обучения;
- изучить аналитические материалы отчётов Предметных комиссий ОГЭ и ЕГЭ по результатам государственной итоговой аттестации в предшествующий текущему году период;
- ознакомиться с аналитическими материалами, составленными на основе анализа результативности региональных диагностических работ;
- исходя из анализа результативности ГИА и РДР обратить внимание на степень сформированности системных представлений о языке и речи; выявленные проблемы разрешать не количеством однотипных тестовых заданий, а организацией системного изучения и повторения разделов программы по русскому языку (акцент на разделах «Текст», «Синтаксис и пунктуация»), практическом использовании знаний;

администрации образовательных организаций

- систематически контролировать прохождение программ по русскому языку;
- осуществлять контроль за своевременным повышением квалификации учителей русского языка и литературы, обращая особое внимание на компетентность учителя выпускных классов, знание им нормативно-документальной базы ГИА, особенностей региональной подготовки, официальных рекомендаций для подготовки учащихся;

районным методическим службам

- целенаправленно информировать учителей о стратегических направлениях подготовки к разным формам ГИА на основе официальных нормативных материалов ФИПИ с учётом региональных особенностей, о целевых мероприятиях, проводимых на базе ИМЦ, СПб АППО, СПб ЦОКОиИТ и адресованных учителям;
- участвовать в системе регионального и всероссийского мониторинга знаний и умений учащихся и анализировать результаты мониторинга с целью действенной помощи в устранении выявленных недостатков и недочётов.

В подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку следует использовать пособия издательств, включённых в перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию в образовательных организациях (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.06.2016 г. № 699); пользоваться Интернет-ресурсами, в частности банком открытых заданий ФИПИ:

- <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege>
- <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>

Пособия для подготовки к ГИА по русскому языку

ОГЭ:

1. Багге М.Б., Гвоздинская Л.Г., Шерстобитова И.А. В помощь выпускнику. ОГЭ. Русский язык. Справочник с комментариями ведущих экспертов. – МОСКВА; САНКТ-ПЕТЕРБУРГ; Просвещение, 2019.

2. Васильевых И.П., Гости́ева Ю.Н., Егораева Г.Т. Русский язык. ОГЭ. Типовые тестовые задания. 36 вариантов. – М.: Издательство «Экзамен», 2019.
3. Егораева Г.Т. Русский язык. Задания части 1 и 3. ОГЭ-2019. Тематический тренажёр. – М.: Издательство «Экзамен», 2019.
4. Егораева Г.Т. ОГЭ-2019. Русский язык. Устное собеседование. Экзаменационный тренажёр. – М.: Издательство «Экзамен», 2019.
5. Драбкина С.В., Субботин Д.И. ОГЭ-2019. Русский язык. Готовимся к итоговой аттестации. – М.: «Интеллект-Центр», 2019.

ЕГЭ:

1. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов (10 вариантов) / под ред. И.П. Цыбулько. – М.: Издательство «Национальное образование», 2019.
2. Цыбулько И.П., Васильевых И.П., Александров В.Н. и др. / Под ред. И.П. Цыбулько. «Я сдам ЕГЭ!» Русский язык. Задания 1-3. Анализ текста. Тематический практикум. – М.: Просвещение, 2019;
3. Цыбулько И.П., Васильевых И.П., Александров В.Н. и др. / Под ред. И.П. Цыбулько. «Я сдам ЕГЭ!» Русский язык. Задания 4-21. Нормы современного русского литературного языка. – М.: Просвещение, 2019;
4. Васильевых И.П., Гости́ева Ю.Н. Русский язык. ЕГЭ-2019. Типовые тестовые задания. – М.: Издательство «Экзамен», 2019.
5. Драбкина С.В., Субботин Д.И. ЕГЭ-2019. Русский язык. Готовимся к итоговой аттестации. – М.: «Интеллект-Центр», 2019.