

2.2.РУССКИЙ ЯЗЫК

2.2.1. Характеристика контрольных измерительных материалов по русскому языку 2010 г.

Принципы структурирования экзаменационной работы определяются современными подходами к преподаванию русского языка в школе – ориентированностью школьного курса на развитие речемыслительных и коммуникативных умений и навыков, общей нацеленностью на речевое развитие учащихся.

Каждый вариант экзаменационной работы по русскому языку 2010 г. состоял из трёх частей и включал 3 типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом и с развёрнутым ответом. Задания экзаменационного теста позволяли оценить общеобразовательную подготовку по русскому языку выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений с целью их государственной (итоговой) аттестации и конкурсного отбора в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

Экзаменационная работа соотносится с целями обучения русскому языку в школе. В неё включены задания, проверяющие следующие виды компетенций:

- **лингвистическую компетенцию**, то есть умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений;
- **языковую компетенцию**, то есть практическое владение русским языком, его словарём и грамматическим строем, соблюдение языковых норм;
- **коммуникативную компетенцию**, то есть владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

В контрольные измерительные материалы в 2010 г. по сравнению с 2009 г. не было внесено изменений.

Часть 1 (А) содержала 30 заданий с выбором ответа (А1-А30). Эти задания проверяли подготовку выпускников по русскому языку на **базовом уровне** и предназначались преимущественно для аттестации выпускников средней (полной) школы.

Задания первой части охватывали все разделы и аспекты курса и проверяли:

- лингвистическую подготовку учащихся;
- владение важнейшими нормами русского литературного языка;
- практические коммуникативные умения (чтение).

Часть 2 (В) состояла из 8 заданий с кратким ответом, проверяющих подготовку на **высоком уровне сложности**.

В заданиях второй части работы выпускникам предлагалось самостоятельно сформулировать ответ и записать его кратко: в виде слова (слов) или цифр. Все 8 заданий второй части работы ориентированы на языковой, смысловый и речеведческий анализ текста, на основе которого экзаменуемому предстояло написать сочинение. От экзаменуемого требовалось найти в тексте примеры языкового явления либо назвать термин, соответствующий данному примеру.

Каждое правильно выполненное задание первой и второй частей работы оценивалось одним баллом. Исключение составляло задание В8. Максимальный балл за его выполнение – 2 балла.

Часть 3 (С) состояла из одного задания с развёрнутым ответом: выпускникам нужно было написать сочинение-рассуждение на основе предложенного текста. С помощью этого задания выявлялся уровень сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции учащихся.

Это умения:

- понимать читаемый текст (адекватно воспринимать содержащуюся в нём информацию);
- определять тему текста, позицию автора;
- формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания;
- развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения;

- выстраивать композицию письменного высказывания, обеспечивать последовательность и связность изложения;
- выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи;
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи;
- соблюдать при письме нормы русского литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Для оценки задания третьей части работы, контролирующего коммуникативную компетентность выпускников, была разработана система, включающая 12 критериев. Одни предусматривали оценку соответствующего умения баллами от 0 до 1, другие – от 0 до 2 и один критерий – от 0 до 3 баллов. Таким максимальным баллом оценивались работы тех экзаменуемых, кто смог привести в подтверждение собственного мнения не менее 2-х аргументов, один из которых был взят из художественной, публицистической или научной литературы.

Максимальное количество первичных баллов за третью часть работы составило 21 балл. Максимальный первичный балл за выполнение всей работы – 60 баллов.

2.2.2. Характеристика участников ЕГЭ по русскому языку 2010 г.

Единый государственный экзамен по русскому языку в 2010 г. проводился во всех субъектах Российской Федерации. Всего ЕГЭ по русскому языку сдавали 863 861 выпускников. Результаты 2010 г. в целом сопоставимы с результатами ЕГЭ по русскому языку предыдущих лет.

Средний тестовый балл участников ЕГЭ 2010 г. составил 58 баллов.

В 2010 г. наибольшее количество экзаменуемых, писавших экзаменационную работу, так же как и в 2009 г., приходилось на выпускников средних общеобразовательных школ. Незначительный процент экзаменуемых от общего числа сдававших ЕГЭ по русскому языку в последние три года составили выпускники вечерних (сменных) общеобразовательных школ и других образовательных учреждений, включая средние профессиональные.

Статистические данные по числу выпускников школ различных типов населённых пунктов в 2010 г. по сравнению с 2009 г. практически не изменились. Так, большинство выпускников, сдававших ЕГЭ как в 2010 г., так и в прежние годы, проживают в населённых пунктах сельского (село, деревня, хутор и пр.) и городского типов, а также в городах с населением до 450 тыс. человек.

2.2.3. Основные результаты экзамена по русскому языку 2010 г.

Основные результаты экзамена представлены в таблице 2.1. По сравнению со всеми другими предметами, охват выпускников 2010 г., сдававших экзамен, составил наибольший процент.

Таблица 2.1. Результаты ЕГЭ 2010 года (май-июнь) по русскому языку

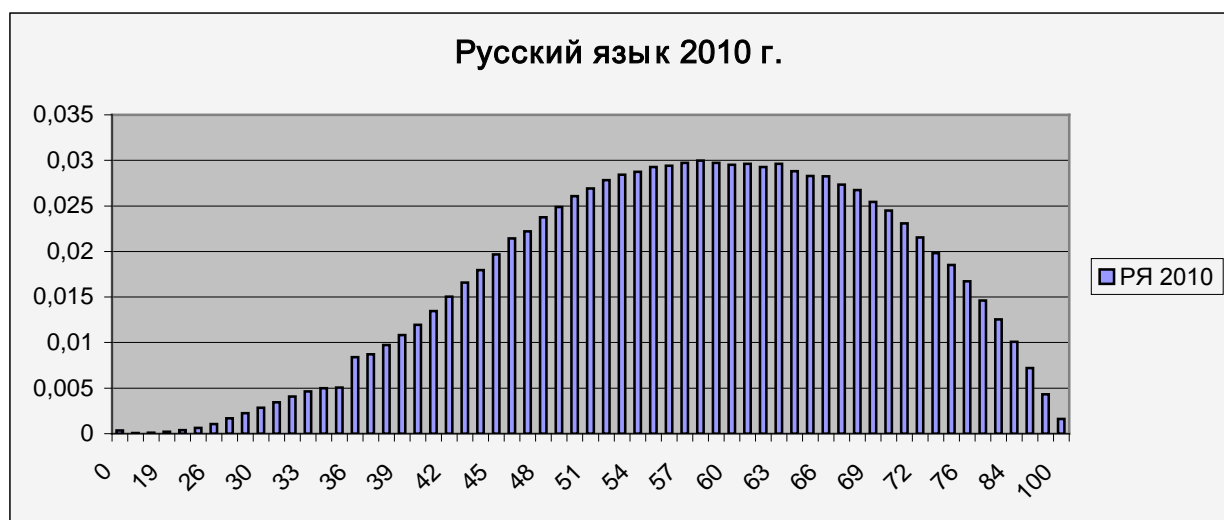
Доля от выпускников текущего года в составе сдававших ЕГЭ %	Доля участников, не набравших мин. кол-во баллов ЕГЭ (без пересдачи), %	Число 100-балльников в 2010 г.	Процент 100-балльников в 2010 г.	Средний тестовый балл
98,2%	3,3%	1396	0,14%	58

В 2010 г. 1396 экзаменуемых выполнили экзаменационную работу на 100 баллов, что составило 0,14% от общего числа экзаменуемых. В 2009 г. эти показатели составили 864 и 0,09% соответственно.

Возросло и количество работ, оцененных от 81 до 100 баллов: с 2,4% от всех работ экзаменуемых в 2009 г. до 3,4% – в 2010 г.

На рис. 2.1 представлено распределение участников ЕГЭ 2010 года по набранным тестовым баллам.

Рис. 2.1 Распределение участников экзамена по полученным тестовым баллам в 2010 г.



Комплексный характер экзаменационной работы позволил проверить и оценить разные стороны подготовки экзаменуемых: сформированность лингвистической, языковой и коммуникативной **компетенций** (см. таблицу 2.2). Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста и комментарием проблематики текста. Несформированность понятийного аппарата, недостаточно развитые навыки аналитической работы со словом и текстом, отсутствие необходимой практики анализа языковых явлений сказываются и на качестве выполнения экзаменуемыми части 3 экзаменационной работы. Во многих сочинениях выпускников встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения.

Результаты выполнения заданий, проверяющих владение экзаменуемыми **языковой компетенцией**, во многом объясняются процессами, происходящими в современном обществе: широко распространённые в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные и наоборот – правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные. Это приводит к неверным ответам при выполнении экзаменационной работы. Статистика показывает низкий процент выполнения заданий второй части работы, проверяющих сформированность **лингвистической компетенции**.

Уровень сформированности той или иной компетенции можно определить по результатам выполнения групп заданий, проверяющих соответствующие умения. Эти результаты представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2. Результаты выполнения заданий, проверяющих сформированность компетенций

Компетенция	Часть/уровень сложности	Проверяемое содержание	Средний процент выполнения
Лингвистическая (знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Морфология А11	83%
		Синтаксис А8-А10	58%
		Речеведение А6-А7	86%
	Часть 2 (В) (высокий уровень)	Словообразование В1	58%
		Морфология В2	37%
		Синтаксис В3-В6	47%

		Речеведение В7-В8	50%
Языковая (владение основными языковыми нормами)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Орфоэпия А1	75%
		Орфография А12-А18	77%
		Пунктуация А19-А25	72%
		Культура речи А2, А3, А4, А5, А26	75%
	Часть 3 (С) (повышенный уровень)	Орфография К7	36%
		Пунктуация К8	27%
		Грамматические нормы К9	55%
		Речевые нормы К10-К12	79%
Коммуникативная (речевые умения)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Построение текста А27	77%
		Понимание содержания текста А28-А29	75%
		Понимание лексики текста А30	70%
	Часть 3 (С) (повышенный уровень)	Понимание содержания текста К1	87%
		Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста К2	57%
		Отражение позиции автора исходного текста К3	82%
		Выражение своего мнения К4	41%
		Построение текста К5	62%
		Выразительность речи К6	60%

Сравнение групп экзаменуемых, выделенных на основе полученных результатов ЕГЭ, позволило выявить ряд особенностей, специфичных для каждой группы.

Для того, чтобы разделить экзаменуемых по качеству их подготовки, по результатам ЕГЭ 2010 г. было выделено четыре уровня выполнения экзаменационной работы: минимальный, удовлетворительный, хороший, отличный. Эти уровни на 100-балльной шкале отмечают границы достижений экзаменуемых, имеющих разное качество подготовки по предмету. Минимальный уровень определялся Рособрнадзором.

В соответствии с выделенными уровнями определены четыре группы учащихся:

группа 1 – экзаменуемые, не достигшие минимальной границы ЕГЭ 2010 г. (минимальный уровень);

группа 2 – экзаменуемые, достигшие минимальной границы и показавшие удовлетворительный, но не хороший уровень выполнения тестов ЕГЭ 2010 г. (удовлетворительный уровень);

группа 3 – экзаменуемые, достигшие хорошего, но не отличного уровня выполнения тестов ЕГЭ 2010 г. (хороший уровень);

группа 4 – наиболее подготовленные экзаменуемые, достигшие отличного уровня выполнения тестов ЕГЭ 2010 г. (отличный уровень).

В таблице 2.3 представлены обобщенные результаты выполнения всех заданий первой части экзаменационной работы.

Таблица 2.3. Результаты выполнения заданий первой части экзаменационной работы

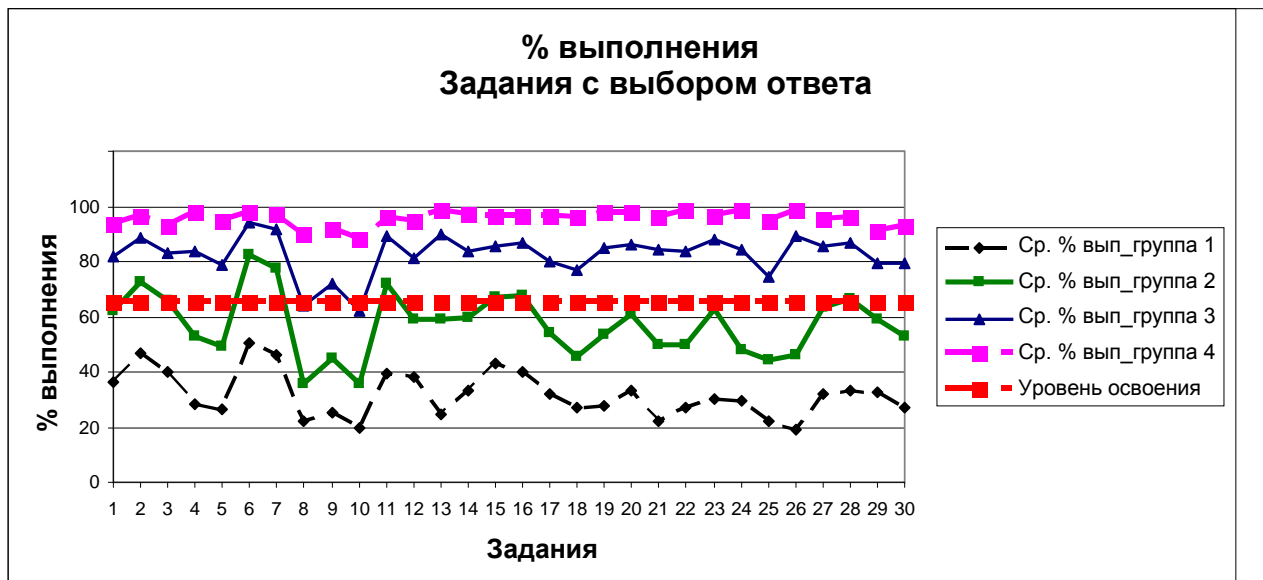
№ заданий	Тема	Средний процент выполнения
A1	Орфоэпические нормы	75%
A2	Лексические нормы (употребление слов)	83%
A3	Морфологические нормы	77%
A4	Синтаксические нормы (употребление деепричастий)	73%
A5	Синтаксические нормы (согласование, управление, построение предложений с однородными членами, сложноподчиненные предложения)	69%
A6	Текст. Смысловая и композиционная целостность текста. Последовательность предложений в тексте	89%
A7	Средства связи предложений в тексте	86%
A8	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения	56%
A9	Синтаксический анализ предложения (обобщение)	63%
A10	Морфологический анализ	55%
A11	Лексическое значение слова	83%
A12	Правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи	74%
A13	Правописание корней	78%
A14	Правописание приставок	75%
A15	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени	79%
A16	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-)	80%
A17	Правописание НЕ и НИ с различными частями речи	71%
A18	Слитное, дефисное, раздельное написание слов	67%
A19	Пунктуация в простом и сложном предложениях	74%
A20	Знаки препинания при обособленных членах предложения (определения, обстоятельства)	77%
A21	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения	72%
A22	Знаки препинания в простом осложнённом предложении (однородные члены предложения)	72%
A23	Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении	78%
A24	Знаки препинания в сложноподчиненном предложении	71%
A25	Знаки препинания в сложном предложении с союзной и бессоюзной связью	65%
A26	Грамматические нормы (синтаксические нормы)	73%
A27	Информационная обработка текста	77%
A28	Текст. Смысловый и композиционный анализ	79%
A29	Текст. Тип речи	72%
A30	Текст. Лексическое значение слова	70%

По сравнению с выполнением других заданий базовой части более успешно испытуемые справились с заданиями, проверяющими языковые и речемыслительные умения и навыки. Это задания, связанные с применением орфоэпических, лексических, морфологи-

ческих, синтаксических норм (A1-A4, A26, A27), со смысловым и композиционным анализом микротекста (A6, A7), смысловым, типологическим и лексическим анализом макротекста (A28, A29), а также с орфографическим анализом слов различных частей речи (A14-A17), пунктуационным анализом простых (A19, A20) и сложных предложений (A23, A25, A26). Эта тенденция наметилась ещё в 2007 г. и сохранилась до 2010 г.

Успешность выполнения заданий базового уровня различными группами экзаменуемых неодинакова. Результаты выполнения заданий с выбором ответа (А) по каждой из выделенных групп представлены на рисунке 2.2.

Рис.2.2. Результаты выполнения заданий с выбором ответа (А)



Доля участников ЕГЭ по русскому языку, не преодолевших *минимальную границу*, составила 3,3% от общего числа экзаменуемых (без пересдачи).

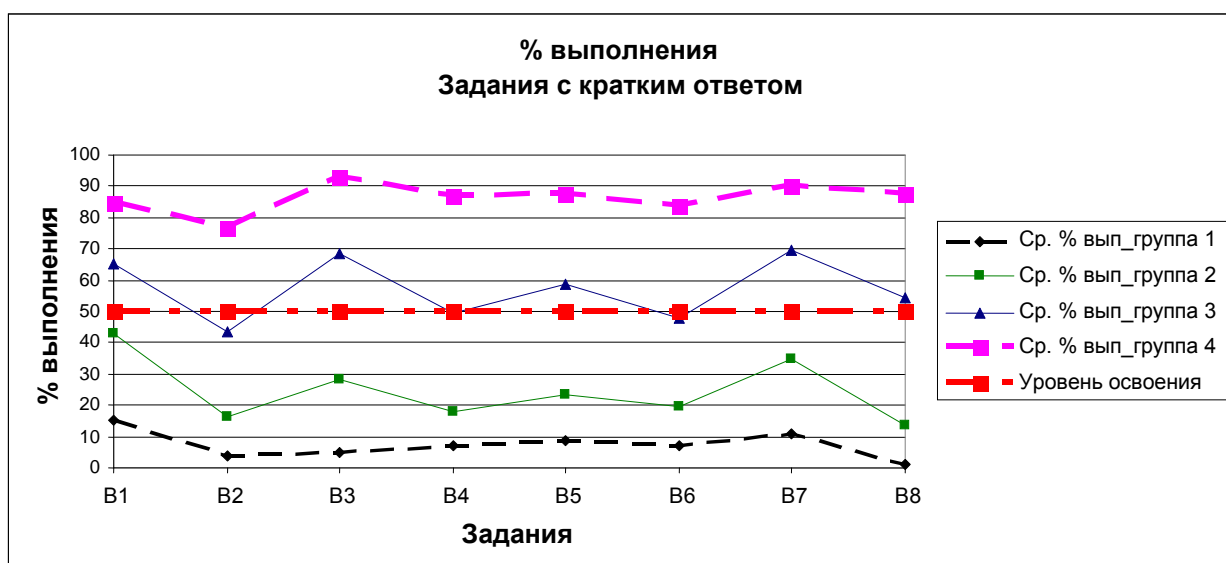
Экзаменуемые, относящиеся к группе с *удовлетворительным уровнем* подготовки, продемонстрировали умения, необходимые для выполнения примерно трети заданий первой части работы. Проблемы у выпускников этой группы возникли при выполнении заданий A4 и A5 (Синтаксические нормы), A8 (Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения), A9 (Предложение. Виды предложений по количеству грамматических основ), A10 (Части речи), A17 (Правописание НЕ и НИ), A18 (Слитное, дефисное, раздельное написание слов), A21 (Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения), A22 (Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами)), A24 (Знаки препинания в сложноподчинённом предложении), A25 (Знаки препинания в сложном предложении с союзной и бессоюзной связью. Сложное предложение с разными видами связи), A26 (Синтаксические нормы), A29 (Текст. Тип речи), A30 (Текст. Лексическое значение слова).

Для экзаменуемых с *хорошим и отличным уровнями подготовки* процент выполнения заданий базового уровня выше 65%.

На рис. 2.3 показаны результаты выполнения заданий с кратким ответом (В) различными группами экзаменуемых.

Обращает на себя внимание тот факт, что 50-процентного порога выполнения большинства заданий этой части работы, кроме задания В2 (Части речи), достигают только те экзаменуемые, которые по результатам ЕГЭ относятся к группам с хорошим и отличным уровнями подготовки. Процент выполнения заданий этой части работы экзаменуемыми из других групп низок и не превышает 30%-40%. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у экзаменуемых этих групп лингвистической компетенции.

Рис. 2.3. Результаты выполнения заданий с кратким ответом (В)

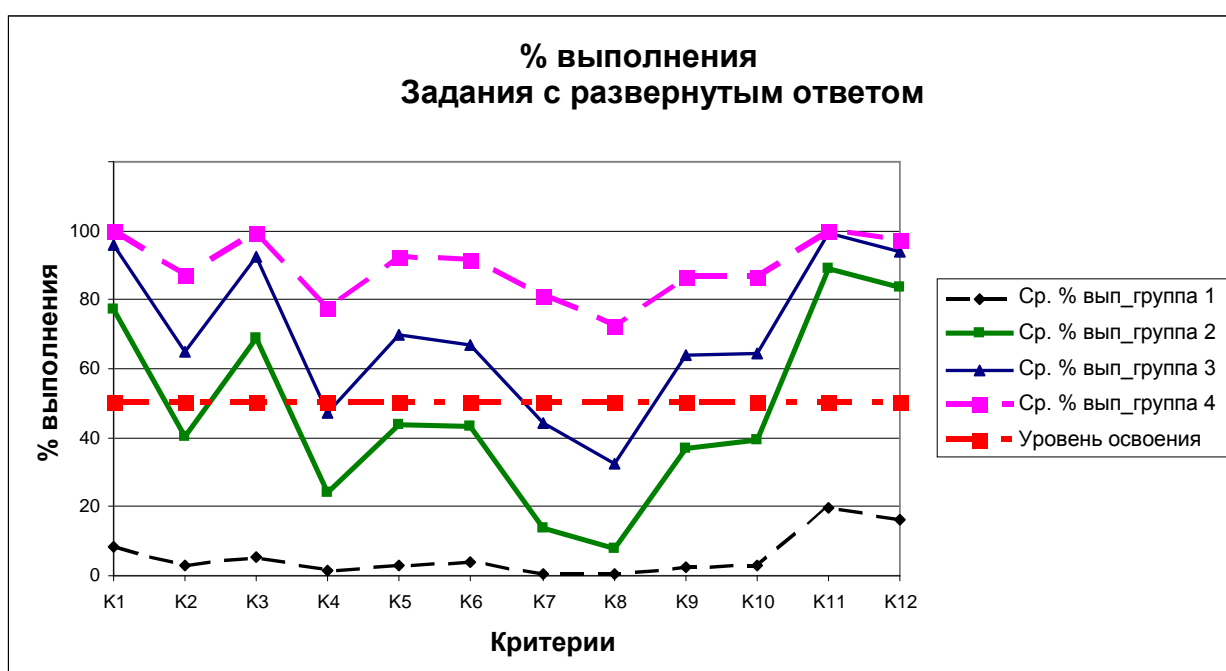


Значимость части 3 в структуре экзаменационной работы велика, т.к. именно задание С1 позволяет в достаточно полном объёме проверить и оценить речевую подготовку экзаменуемых, их практическую грамотность.

Выполнение части 3 экзаменационной работы показывает различия групп экзаменуемых по уровню сформированности коммуникативной и языковой компетенций, в овладении 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 правилами орфографии и пунктуации. При этом средний процент выполнения третьей части работы в каждой из групп ниже среднего процента выполнения первой части работы, но значительно выше среднего процента выполнения заданий второй части работы.

На рис. 2.4 показаны результаты выполнения задания с развёрнутым ответом (С1) различными группами экзаменуемых.

Рис. 2.4. Результаты выполнения заданий с развёрнутым ответом (С1)



Наиболее сформированным в проверяемой заданием С1 группе умений оказалось умение выделять одну из проблем прочитанного текста (К1). Возможно, сказывается то, что этому умению обучают на протяжении всех лет изучения курса (с начальной школы). Статистика показывает, что умения и навыки в области чтения-понимания в целом сформированы, хотя проблемы, связанные с формированием такого важнейшего общеучебного умения, существуют.

Все группы экзаменуемых, кроме выпускников с минимальным уровнем подготовки, в большей степени овладели способностью формулировать проблему, поставленную автором текста (средний процент выполнения по критерию К1 – 87%, экзаменуемыми 2 группы – 77%, 3 группы – 96%, 4 группы – 100%), и определять позицию автора по отношению к этой проблеме (средний процент выполнения по критерию К3 – 82%, экзаменуемыми 2 группы – 69%, 3 группы – 92%, 4 группы – 99%), чем умением комментировать поставленную проблему (средний процент выполнения по критерию К2 – 57%, экзаменуемыми 2 группы – 41%, 3 группы – 65%, 4 группы – 87%) и аргументированно выразить свою точку зрения (средний процент выполнения по критерию К4 – 41%, экзаменуемыми 2 группы – 24%, 3 группы – 47%, 4 группы – 78%). Как показывает статистика, остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста (К2), комментарием проблематики текста (К4). При этом следует отметить, что в небольшом количестве работ экзаменуемых была выявлена оригинальность выдвинутых положений и способов их аргументации, приведены примеры из художественной литературы. Фактических ошибок в фоновом материале допущено немного (средний процент выполнения по критерию К12 – 89%, экзаменуемыми 2 группы – 83%, 3 группы – 94%, 4 группы – 97%).

Анализ выполнения экзаменуемыми третьей части работы позволил выделить проблему привлечения при ответе опыта изучения других предметов, в частности предметов филологического цикла. Их изучение происходит по сложившейся традиции автономно, недостаточно реализуются межпредметные связи, поэтому опыт изучения других предметов редко используется при написании сочинения по прочитанному тексту. Умение отстаивать свою позицию, уважительно относиться к собеседнику, вести беседу в доказательной манере служит показателем общей культуры человека. Подлинная рациональность, включающая способность к аргументации своей позиции, не противоречит целям развития эмоциональной сферы, эстетического сознания. В этом единстве и заключается такое личностное начало, как ответственность за свои взгляды и позицию.

Таким образом, экзамен выявил достаточно высокий уровень готовности успевающих учащихся к смысловому анализу текста и одновременно обнаружил недостаточную сформированность умения создавать содержательное письменное высказывание заданного типа речи по определённой теме.

Единый государственный экзамен по русскому языку предполагает проверку важнейших коммуникативных умений, связанных с этически корректной аргументацией своей точки зрения (средний процент выполнения по критерию К11 – 94%, экзаменуемыми 2 группы – 89%, 3 группы – 99%, 4 группы – 100%). Результаты по этому критерию показали высокий уровень осознания выпускниками речевых этических норм, отсутствие языковой агрессии в сочинениях-рассуждениях.

Анализ выполнения задания с развёрнутым ответом также показал, что в целом работы экзаменуемых отличаются логичностью (средний процент выполнения по критерию К5 – 62%, экзаменуемыми 2 группы – 44%, 3 группы – 70%, 4 группы – 92%), однако в работах экзаменуемых 2 и 3 групп встречаются ошибки, связанные с нарушением логики внутри предложения, на стыке предложений и абзацев, нарушения при выделении абзацев.

Проверка выполнения задания С1 обнаружила недостаточно высокий уровень практической грамотности учащихся по критерию К7 – «Соблюдение орфографических норм» (средний процент выполнения по критерию К7 – 36%, экзаменуемыми 2 группы –

14%, 3 группы – 44%, 4 группы – 81%) и по критерию К8 – «Соблюдение пунктуационных норм» (средний процент выполнения по критерию К8 – 27%, экзаменуемыми 2 группы – 8%, 3 группы – 32%, 4 группы – 72%).

Результаты выполнения задания С1 позволяют говорить о более высоком, по сравнению со 2 группой экзаменуемых, уровне речевого (критерии К6, К10) и языкового (критерий К9) развития у экзаменуемых 3 и 4 групп (средний процент выполнения по критерию К6 – 60%, экзаменуемыми 3 группы – 67%, 4 группы – 91%; средний процент выполнения по критерию К10 – 56%, экзаменуемыми 3 группы – 64%, 4 группы – 87%) и о невысоком уровне – у экзаменуемых 2 группы (процент выполнения по критерию К6 – 43%, по критерию К10 – 39%).

2.2.4. Результаты выполнения заданий по основным содержательным разделам учебного предмета «Русский язык»

Содержание экзаменационной работы охватывало учебный материал всех содержательных разделов. Знания и умения по основным разделам школьного курса русского языка, как правило, были востребованы при выполнении всех трёх частей экзаменационного теста.

Владение нормами русского литературного языка

Освоение выпускниками литературно-языковых норм обеспечивает правильность речи, составляющую 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. В экзаменационном тесте 2010 г. были задания, проверяющие владение различными видами норм русского литературного языка: *орфоэпическими, лексическими, грамматическими*.

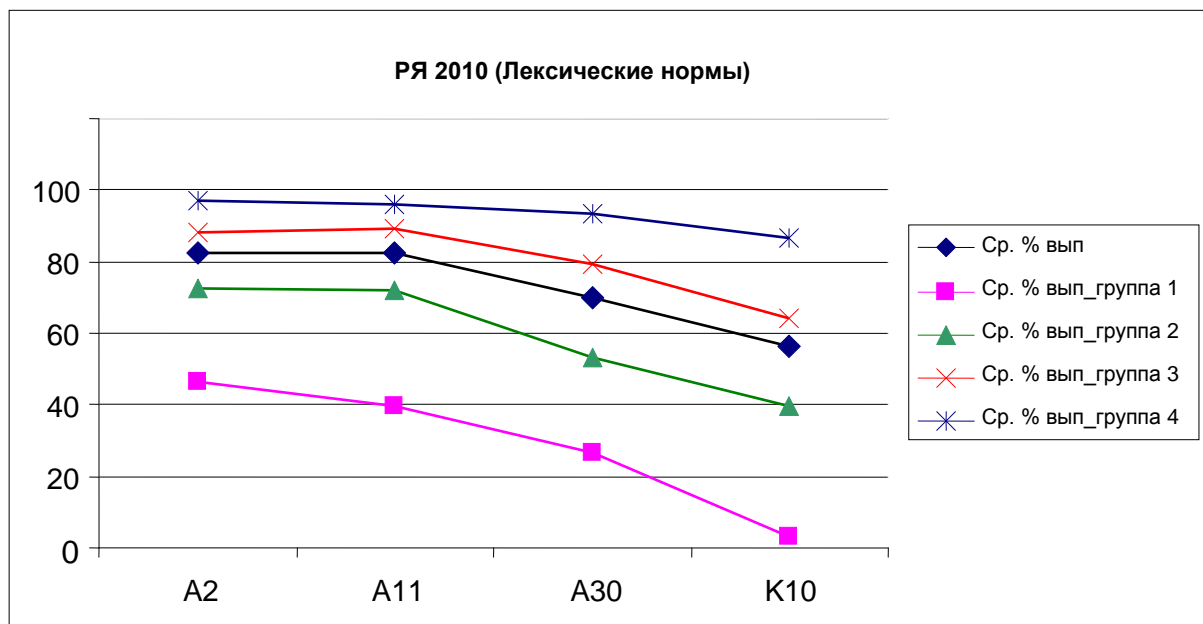
Орфоэпические нормы. Средний процент выполнения задания (75%) в 2010 г. выше, чем в 2009 г. Видимо, это объясняется публикацией перечня словоформ, используемых при разработке заданий, усилением внимания к формированию орфоэпических умений и навыков в средней школе. Вместе с тем нижний порог успешности (36%) свидетельствует о неразвитости речевого слуха части выпускников, об ориентации школ и учителей-словесников на преимущественное развитие умений и навыков письменной речи.

Орфоэпия строится на базе фонетики, поэтому без знания законов фонетической системы русского языка, без дифференциации звуков и букв невозможно овладение нормами произношения и ударения. Успешность выполнения задания, проверяющего владение основными орфоэпическими нормами, зависела также от того, насколько экзаменуемый владеет основными нормами произношения слов и отдельных форм слов, а также от знания наиболее употребительных слов русского языка. Ошибки при выполнении задания А1 (Орфоэпические нормы) объясняются тем, что в школьной практике изучению звуковой стороны речи не уделяется должного внимания. Отсюда неразвитость речевого слуха выпускников, многочисленные орфоэпические ошибки. По мнению психологов, речь становится средством коммуникации исключительно в результате согласованной работы слухового и речедвигательного анализаторов. При этом восприятие речи тесно связано с работой памяти человека, хранящей эталон. Для речевой организации существенна как долговременная, так и кратковременная память. Поэтому учащиеся должны произносить слова, вслушиваясь в их звучание и опираясь на знание основных фонетических законов русского языка (редукция гласных звуков в безударной позиции первой и второй степени; оглушение звонких согласных в абсолютном конце слова или перед следующими глухими согласными; озвончение глухих согласных перед следующими звонкими согласными), проводить фонетический анализ. При этом должен быть соблюден определённый порядок фонетического анализа: от звука к букве, а не наоборот.

Основой методического подхода при изучении орфоэпических норм должны стать постоянное внимание к звучащей речи учащихся и целенаправленная работа по формированию у школьников потребности в систематической работе со словарями.

Лексические нормы в целом достаточно хорошо усвоены учащимися (см. рис.2.5).

Рис. 2.5. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения лексических норм современного русского литературного языка



Средний процент выполнения задания A2 – 83%. Задание выполняется различными группами экзаменуемых неодинаково: экзаменуемые 2 группы – 73% выполнения, экзаменуемые 3 и 4 группы – 88% и 97% выполнения соответственно.

В речи достаточно часто встречаются ошибки, связанные с употреблением паронимов. Это подтверждают и результаты выполнения задания A2. Так, примерно в 30% случаев тестируемые не различают паронимы. Причины ошибок при выполнении этого задания объясняются не только многозначностью аффиксов в русском языке, различной сочетаемостью родственных слов, но и отсутствием у экзаменуемых навыка определения лексического значения слова.

Речевые умения, владение разными способами определения лексического значения слова необходимы и при выполнении задания A11 (средний процент выполнения – 83%, экзаменуемыми 2 группы – 72%, экзаменуемыми 3 группы – 89%, 4 группы – 96%). Следует обратить внимание на то, что отбор слов для этого задания обусловлен их стилиобразующей функцией: в научных текстах предпочтение отдаётся специальной, терминологической лексике, знакомой тестируемым (она не выходит за пределы школьной программы). Или, например, для анализа предлагается общеупотребительное слово, приобретающее в выделенном контексте терминологическое значение. Особые затруднения выпускники испытывают при толковании многозначных слов.

Задание A30 (средний процент выполнения – 70%, экзаменуемыми 2 группы – 53%, экзаменуемыми 3 группы – 79%, 4 группы – 93%) предшествует созданию письменного связного монологического высказывания в третьей части теста и контролирует уровень сформированности умения находить в макротексте и квалифицировать, например, с точки зрения происхождения, сферы употребления различные лексические единицы (слова, фразеологизмы). Это задание, ориентированное на проверку умения проводить лексический анализ слова в контексте, также позволяет оценить умение соотносить слово с тем значением, которое оно получает в тексте.¹

¹ С.И.Львова. Усиленное внимание к смысловой стороне речи – условие эффективности обучения.// РЯШ, 1988, №5.

Анализ выполнения третьей части экзаменационной работы по критерию К10 позволил выделить наиболее типичные речевые ошибки в речи экзаменуемых:

- употребление слова в несвойственном ему значении (употребление слова без учета его точного лексического значения);
- нарушение норм лексической сочетаемости, расширение и сужение значения слова;
- неразличение (смешение) паронимов, ошибки в употреблении омонимов, антонимов, синонимов, не устраненная контекстом многозначность;
- немотивированное использование просторечной лексики, диалектизмов, жаргонизмов и др.

Показательно, что по критерию, указывающему на количество речевых ошибок в сочинении-рассуждении, только 40% от общего числа экзаменуемых смогли получить высший балл. Одной из причин существующего положения в области сформированности языковой компетенции является отсутствие у экзаменуемых систематизированных знаний по культуре речи, что позволяет констатировать следующее: результаты выполнения письменной работы с точки зрения языковой компетенции в целом удовлетворительны, но невысоки.

В теории и практике методики преподавания русского языка обозначены основные пути работы по обогащению словарного запаса учащихся: наблюдение за своей речью и речью окружающих, направленность при изучении грамматической теории на широкое речевое развитие; воспитание активного отношения к окружающему, к содержанию обучения; развитие способности оценивать происходящее и др. Следует особо подчеркнуть, что эта проблема не может быть решена без учёта особенностей речи школьников различного возраста, так как процесс усвоения норм и словарного обогащения отличается неравномерностью и имеет свои особенности, которые следует учитывать в учебном процессе.

Работа по обогащению словарного запаса школьников должна вестись скоординированно и целенаправленно учителями разных дисциплин, так что усиление межпредметных связей при обучении русскому языку приобретает важнейшее значение. Кроме того, на уроках следует уделять достаточное внимание употреблению многозначных слов в контексте – это раскрывает разнообразные значения слова, что также способствует развитию речевых умений и навыков выпускников.

Результаты выполнения заданий А3-А5, А26, С1 (К9) экзаменационной работы единого государственного экзамена в 2010 г. (см. рис. 2.6) позволяют сделать некоторые выводы, связанные с уровнем усвоения выпускниками основных **грамматических норм**.

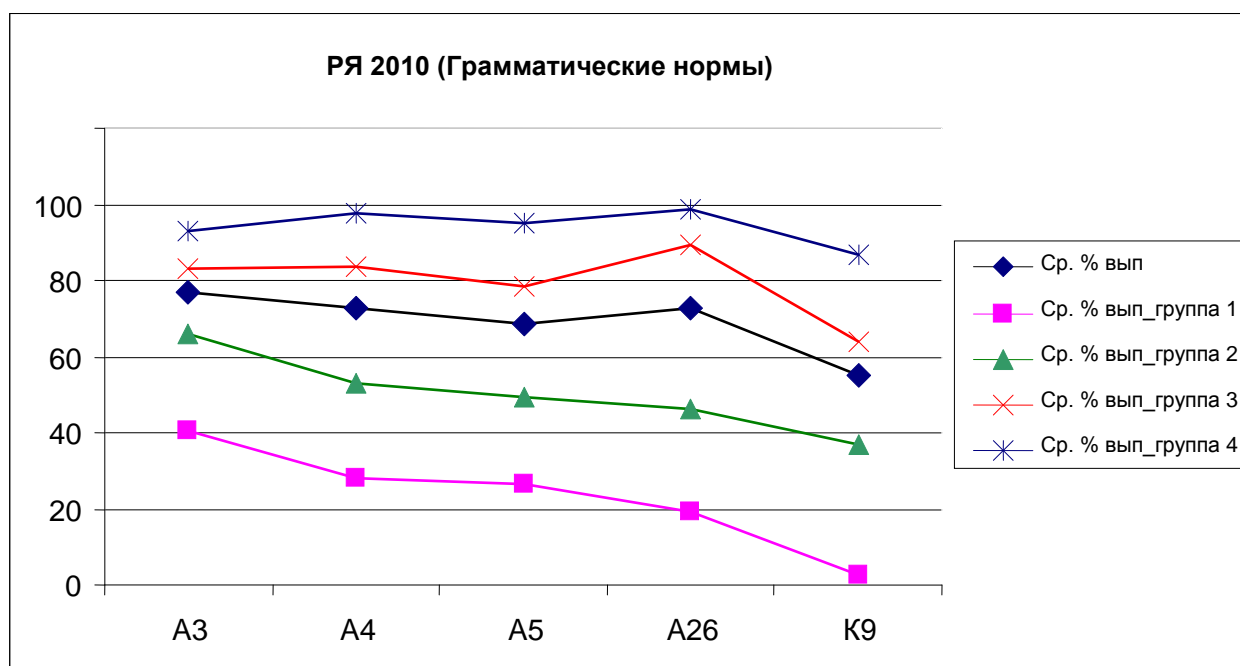


Рис. 2.6. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения грамматических норм современного русского литературного языка

Результаты выполнения заданий А3-А5, А26 фиксируют хороший уровень сформированности языковой компетенции в области владения грамматическими нормами при условии выбора одного правильного варианта ответа из четырёх предложенных.

Задание А3, проверяющее владение морфологическими нормами, даёт высокий средний процент выполнения – 77%. Однако отмечается разница в выполнении этого задания различными группами выпускников: экзаменуемыми 2 группы – 66%, 3 группы – 83%, 4 группы – 93%. Снижение результатов выполнения задания в отдельных случаях (экзаменуемые 2 группы) во многом объясняется происходящими в современном языке процессами.

В среднем 73% экзаменуемых могут правильно построить простое предложение с деепричастным оборотом (А4). Выпускники отдельных групп по-разному выполняют это задание: 53% выполнения задания экзаменуемыми 2 группы, 84% – экзаменуемыми 3 группы, 98% – экзаменуемыми 4 группы. Ошибки при выполнении задания объясняются тем, что в разговорной речи наиболее типичны ошибки при построении простого предложения с деепричастным оборотом. Примеры ошибочного построения подобной синтаксической конструкции демонстрируют и средства массовой информации, Интернет, разговорная практика старшеклассников.

В среднем 69% выпускников способны отличить среди четырёх предложений правильно построенную синтаксическую конструкцию от синтаксической конструкции, построенной с нарушением грамматической нормы (А5). Экзаменуемые отдельных групп по-разному выполняют это задание: 49% выполнения задания экзаменуемыми 2 группы, 79% – экзаменуемыми 3 группы, 95% – экзаменуемыми 4 группы. При этом минимальный уровень выполнения этого задания – 27%. Заметное различие при выполнении задания во многом объясняется недостаточностью усвоения норм синтаксиса, усвоение которых контролируется при выполнении ряда заданий единого государственного экзамена.

К основным нормам синтаксиса, подлежащим обязательному изучению в школе и последующему контролю, относятся следующие:

- нормы образования форм имен существительных (*картофельных очисток* вместо *очистков* и др.);
- нормы образования форм имен прилагательных (*более темнее* вместо *более тёмный* и др.);

- нормы образования форм местоимений (*ихнего* вместо *их* и др.);
- нормы образования форм глагола, причастия и деепричастия (*выздоровят* вместо *выздоровеют*, *лопнутый* вместо *лопнувший*, *сделая* вместо *сделав* и др.);
- координация подлежащего и сказуемого (модели *Те, кто..;* *кто бы ни..., все...;* *одна из...;* *никто из тех, кто...;* *многие из тех..., кто...* («кто, как не сама природа, научил...»); координация подлежащего, выраженного сочетанием «ряд + сущ.» и сказуемого;
- согласование **несогласованных** приложений;
- согласование определительного оборота с сочетанием слов;
- координация подлежащего и составного именного сказуемого в предложении, построенном по модели «*сущ. – это сущ.*»;
- управление с предлогами *по окончании, по приезде, по завершении, по прибытии;*
- управление с предлогами *благодаря, согласно, вопреки, вследствие, подобно;*
- нормы употребления однородных членов, причастных и деепричастных оборотов в составе простого предложения;
- нормы построения сложносочиненного предложения;
- нормы построения сложноподчиненного предложения (место придаточного определительного в сложноподчинённом предложении; употребление указательного слова в главной части сложноподчинённого предложения; построение сложноподчинённого предложения с придаточным изъяснительным, присоединённым к главной части союзом *чтобы*, союзными словами *какой, который*; построение предложения с двумя определениями (ошибка – *прич. оборот + придаточное определительное*) построение предложения с дополнениями (ошибка – *косвенное дополнение + придаточное дополнительное (изъяснительное)*»);
- нормы построения бессоюзного предложения;
- нормы построения предложений с прямой и косвенной речью (цитирование в предложении с косвенной речью).

Анализ выполнения задания А5 показывает, что выпускниками 2010 г. недостаточно усвоены нормы координации подлежащего и сказуемого при их дистантном расположении, нормы построения предложения с предлогами *по окончании, по завершении* и т.п. Как в предыдущие годы, наиболее хорошо усвоенными оказались нормы управления, связанные с употреблением предлогов *благодаря, согласно, вопреки*.

При выполнении задания А26 (средний процент выполнения – 73%, экзаменуемыми 2 группы – 46%, экзаменуемыми 3 группы – 89%, 4 группы – 99%) тестируемые проводили трансформационный анализ сложноподчинённых предложений с одним придаточным и выбирали предложение, придаточную часть которого нельзя заменить причастным оборотом, не меняя порядка слов и сохраняя лексику. В основе этого специфического вида анализа лежат правила преобразования синтаксических конструкций с сохранением основного содержания.

Тестируемые успешно выполняют трансформационный анализ сложноподчинённых предложений, в которых субъект предикативного центра главного предложения не равен субъекту предикативного центра придаточного предложения. Ошибки при выборе правильного ответа возникали у тестируемых 2 группы при анализе конструкций, включающих в главной части сложноподчинённого предложения коррелят (указательное слово). В этом случае синонимическая замена придаточной части сложноподчинённого предложения причастным оборотом невозможна.

Минимальный уровень выполнения задания А26 (19%) во многом обусловлен недостаточным вниманием к семантическому аспекту синтаксиса в процессе преподавания русского языка и незначительным количеством упражнений, связанных с проведением трансформационного анализа, которые предлагаются учащимся при изучении грамматической омонимии.

Невысокий уровень владения грамматически правильной речью экзаменуемые демонстрируют в условиях создания речевого высказывания (критерий К9). По критерию К9 («Грамматические ошибки») не допускают в собственной письменной речи грамматических ошибок в среднем только 55% экзаменуемых, 37% экзаменуемых 2 группы, 64% экзаменуемых 3 группы, 87% экзаменуемых 4 группы.

Это обусловлено как особенностью современной языковой ситуации, которая характеризуется увеличением количества разного рода ошибок, возникающих под влиянием просторечия, территориальных и социальных диалектов, полудиалектов, так и резким падением уровня культуры речи выпускников. «В целом положительно оцениваемые процессы в самом языке сочетаются сегодня с резким понижением речевой культуры пользующихся языком. Глубинные изменения в общественной жизни проявили многие возможности языка, ускорив их реализацию, но одновременно обнаружили и недостаточную «языковую компетенцию» значительной части общества».²

Кроме экстралингвистических факторов, порождающих грамматические ошибки в письменном высказывании, следует назвать и лингвистические, когда на уровне системы языка появляются грамматические варианты. «...Синтаксические построения становятся всё более расчленёнными, фрагментарными; формальные синтаксические связи – ослабленными, свободными, а это в свою очередь повышает роль контекста, внутри отдельных синтаксических единиц – роль порядка слов, акцентных выделений; повышение роли имплицитных выразителей связи приводит к словесной сжатости синтаксических единиц и, как следствие, к их смысловой емкости».³

При выполнении третьей части работы **типичными грамматическими ошибками** были ошибки, связанные с употреблением глагола, глагольных форм, наречий, частиц:

1) ошибки в образовании основ настоящего времени глаголов (*Им двигает чувство сострадания.*) – норма: «движет»;

2) неправильное употребление временных форм глаголов (*Эта книга дает знания об истории календаря, научит делать календарные расчеты быстро и точно.*) – верно: «...даст..., научит... или ...дает..., учит...»;

3) ошибки в образовании действительных и страдательных причастий (*Ручейки воды, стекаемые вниз, поразили автора текста.*) – верно: «стекавшие»;

4) ошибки при образовании деепричастий (*Вышев на сцену, певцы поклонились*) – норма: «выйдя»;

5) ошибки, связанные с употреблением частиц (*Хорошо было бы, если бы на картине стояла бы подпись художника.*).

Эти ошибки связаны обычно с нарушением закономерностей и правил грамматики и возникают под влиянием просторечия и диалектов.

Кроме того, к типичным можно отнести и грамматико-синтаксические ошибки, также выявленные в работах экзаменуемых:

– ошибки в согласовании подлежащего (*Чтобы приносить пользу Родине, нужно смелость, знания, честность.*) – верно: «...нужны смелость, знания, честность»;

– отрыв частицы от того компонента предложения, к которому она относится; обычно частицы ставятся перед теми членами предложения, которые они должны выделять, но эта закономерность часто была нарушена в сочинениях (*В тексте всего раскрываются две проблемы*) – ограничительная частица «всего» должна стоять перед подлежащим: «... всего две проблемы»;

– неоправданный пропуск (эллипсис) подлежащего (*Его храбрость, (?) постоять за честь и справедливость привлекают автора текста.*);

– объединение сочинительной связью разнотипных синтаксических единиц: простого и сложного предложений; использование в ряду однородных членов простого предложения (*Ум автор текста понимает не только как просвещенность, интеллигент-*

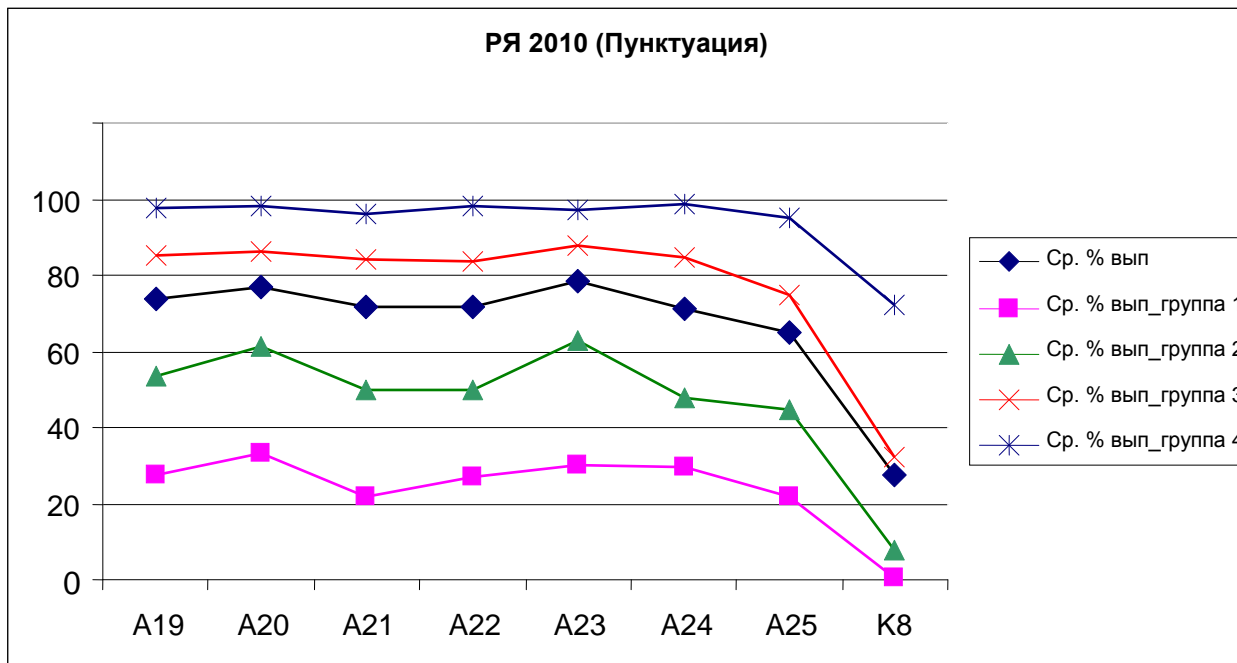
² Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М.:Логос, 2001, 304 с.

³ Там же.

ность, но и с понятием «умный» связывалось представление о вольнодумстве.) – правильно: «... но и как вольнодумство».

Пунктуационные нормы проверялись в 2010 г. заданиями А19 – А25 (см. рис.2.7).

Рис. 2.7. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения пунктуационных норм современного русского литературного языка



Как видно из графика, наибольшую трудность у выпускников вызвала постановка знаков препинания в сложных предложениях с разными видами связи: союзной сочинительной, союзной подчинительной, бессоюзной (средний процент выполнения задания А25 – 65%). Действительно, от экзаменуемых требуется чётко выраженное умение анализировать сложную синтаксическую конструкцию, как в целом, так и по частям. При этом, установив границы частей предложения, пишущий должен знать и применять сразу несколько пунктуационных правил. Заметим, что сложные синтаксические конструкции изучаются в конце IX класса, в сжатые сроки, без достаточного времени для тренировки и обобщения.

В 2010 г. выпускники успешно выполнили задания А20 и А23, проверяющие умения расставлять запятые в предложениях с обособлением членов предложения, а также объяснять знаки препинания в бессоюзных сложных предложениях (средние показатели 77% и 78% соответственно).

В целом же можно говорить о том, что уровень практической пунктуационной грамотности экзаменуемых по-прежнему низок. Это подтвердил анализ письменных высказываний, созданных экзаменуемыми при выполнении третьей части работы (средний процент выполнения задания С1 по К8 – 27%). Наиболее частотные ошибки связаны с темами: «Пунктуация в предложениях с вводными конструкциями», «Пунктуация в предложениях с однородными членами», «Пунктуация в сложных предложениях, состоящих из нескольких частей». Выпускники нередко расставляют знаки препинания там, где их не должно быть, грубо нарушают правила пунктуационного оформления конца предложения.

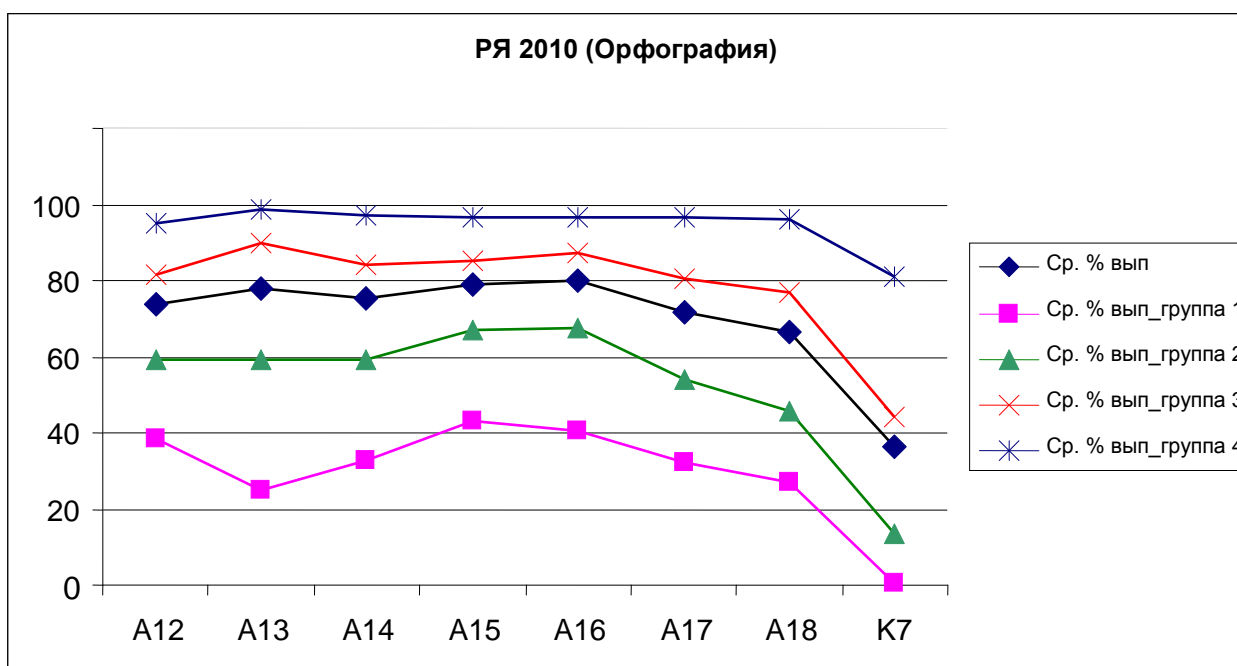
Результаты выполнения пунктуационных заданий свидетельствуют о недостаточном умении тестируемых проводить грамматико-пунктуационный анализ языковых явлений в тексте сочинения (С1).

По-новому осмыслить традиционные методические проблемы обучения пунктуации, найти новые пути их решения позволяют исследования современных психолингви-

стов. Так, установлено, что учащиеся младших классов, расставляя знаки препинания в уже написанном тексте, допускают много пунктуационных ошибок, так как не могут воспроизвести интонации и паузы учителя, продиктовавшего текст. Такого же рода трудности в освоении пунктуации наблюдаются и у учащихся старших классов. Это обусловлено тем, что при изучении систематического курса «Синтаксис и пунктуация» недооценивается роль наблюдений над интонацией и недостаточно проводится работа по развитию интонационного слуха учащихся. Приведённый пример доказывает необходимость изучения понятий и явлений синтаксиса и пунктуации в процессе формирования и совершенствования всех видов речевой деятельности.

Орфографические нормы проверялись в 2010 г. заданиями A12 – A18 (см. рис. 2.8).

Рис. 2.8. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень усвоения орфографических норм современного русского литературного языка



Уровень выполнения заданий **по орфографии** (A12-A18) стабильно высок. Это обусловлено сформированностью 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.

Процент выполнения этих заданий экзаменуемыми четырёх различных групп отличается примерно на 20%, причём выполнение заданий A12-A16, A18 сближает экзаменуемых 3 и 4 группы, то есть тех, кто показал лучшие результаты (разница в проценте выполнения заданий A13-A16, A18 экзаменуемыми 3 и 4 групп минимальна: от 9% для A13, A16 до 13% для A14).

Результаты экзаменуемых 3 группы максимально близки к среднему проценту выполнения всех заданий, проверяющих орфографические знания и умения.

Экзаменуемые 4 группы стабильно успешно справляются с заданиями A13 — A18 (выше 96%), незначительное понижение процента выполнения наблюдается в задании A12 (95%), что объясняется традиционной для учащихся сложностью правила о правописании -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи, требующего верного соотношения подпунктов правила с предложенными в задании словами, когда оказываются необходимыми также морфологическая квалификация этих слов и умение видеть условия минимального контекста.

Экзаменуемые остальных трёх групп показывают соотносимые результаты при выполнении заданий A12, A14 — A18, и только в задании A13 процент выполнения экзаме-

нуемыми 1 группы намного ниже, чем процент выполнения того же задания экзаменуемыми 2 группы (разница в 35%), что можно объяснить низкой сформированностью знаний и умений экзаменуемых 1 группы даже в области правописания гласных в корне слова, а также низким уровнем фонематического слуха у этих экзаменуемых. Работа над орфограммами «проверяемые безударные гласные в корне слова», «чередующиеся гласные в корне слова», «непроверяемые безударные гласные в корне слова» начинается еще в начальной школе и, по-видимому, требует большего внимания учителя именно к тем ученикам, кто с трудом овладевает этими орфограммами.

Задание А12 проверяло знания и умения экзаменуемых по теме «Правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи» (средний процент выполнения – 74%). Экзаменуемый должен был указать, в каких позициях пишется -Н- или -НН-. При этом следовало верно применить правила о правописании -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи, а также соотнести правила с теми конкретными словами, которые предложены экзаменуемому в тесте. Средний процент выполнения свидетельствует о том, что значительная часть экзаменуемых с заданием справилась успешно. Наибольшую трудность для экзаменуемых представляют примеры с краткими причастиями (*решены, куплены*). Процент выполнения задания А12 экзаменуемыми 1 группы – 38%, 2 группы — 59%, 3 группы — 81%, 4 группы — 95%.

Задание А13 (средний процент выполнения – 78%) проверяет умение опознавать проверяемые безударные гласные в корне среди непроверяемых и чередующихся гласных. Минимальный результат при выполнении этого задания показали экзаменуемые 1 группы, которые выполнили это задание хуже всех орфографических заданий в первой части работы (25%), а группа 3 почти догнала группу 4 по выполнению этого задания (90%), показав лучший для себя результат среди заданий А12—А18. Трудность при выполнении задания А13 по-прежнему представляют примеры с чередующимися гласными О/А в корнях слов (например, *-гар-/-гор-*). Некоторые экзаменуемые не отличают корни с историческим чередованием, 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.

В 2010 г. достаточно высокие результаты показало выполнение традиционного для ЕГЭ последних лет задания А14 (средний процент – 75%). Экзаменуемые 2 группы стабильно выполнили задания А12—А14, показав примерно одинаковый процент (59-60%). Однако приставки *пре-/при-* и правописание *и/ы* после приставок по-прежнему вызывали затруднения у выпускников.

Результаты выполнения орфографического задания А15 также достаточно высоки (средний процент – 79%). Вероятно, экзаменуемые 2010 г. обладают в достаточной степени сформированным умением применять грамматические (в частности, морфологические) знания для определения орфографических особенностей глагола и причастия.

Задание А16 (средний процент выполнения – 80%) проверяет умение опознавать частеречную принадлежность суффиксов и применять соответствующие правила для выбора верного написания. Это задание оказалось не очень сложным для всех групп экзаменуемых. Это позволяет говорить о сформированности умений экзаменуемых применять сведения из различных разделов программы по русскому языку для определения орфографических особенностей слова.

Задание А17 проверяет умение экзаменуемых различать написание частиц и приставок НЕ и НИ и их слитное или раздельное написание с различными частями речи (средний процент выполнения задания в 2010 г. составил 71%). Это задание является традиционным для ЕГЭ последних лет и не менее традиционно даёт более или менее значительное понижение процента выполнения в зависимости от группы по сравнению с другими заданиями, проверяющими орфографические умения экзаменуемых, т.к. требует более сложного комплекса умений применять орфографические правила на уровне предложения.

Средний процент выполнения задания А18 составил 67%, несмотря на то, что это задание проверяет одно из самых сложных умений — применять словообразовательные знания морфологии, синтаксиса для выбора слитного, раздельного и полуслитного написания слов. Задание А18 традиционно демонстрирует еще большее понижение процента выполнения во всех группах экзаменуемых, что, безусловно, связано и со сложностью самой темы, и со сложностью умения, необходимого для выполнения этого задания.

Экзаменуемые 1 группы лучше всего выполнили задание А15 (43%), хуже всего — задание А13 (25%), экзаменуемые 2 группы лучше всего выполнили задание А16 (67%), а хуже всего — А18 (46%), экзаменуемые 3 группы, наоборот, лучше всего выполнили задание А13 (89%), а хуже всего, как и экзаменуемые 2 группы, — А18 (77%), тогда как экзаменуемые 4 группы лучше всего выполнили, как и 3 группа, задание А13 (98%), а хуже всего — А12 (95%).

Таким образом, можно констатировать, что участники экзамена 2010 г., показавшие лучшие результаты, обладают сформированными умениями в области проверки и правописания гласных в корне слова и в меньшей степени сформированными умениями выбирать -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи, а также слитное, раздельное или полуслитное написание слов. В то же время для слабо подготовленных экзаменуемых (1 и 2 группы) наиболее сложными оказались разные задания: если экзаменуемые 1 группы показали минимальный результат в задании А15, то экзаменуемые 2 группы при выполнении задания А18 показали минимальную для своей группы сформированность умений. Кроме того, следует заметить, что 2 и 3 группы — самые многочисленные, и их объединяет тот факт, что самым сложным для экзаменуемых этих двух групп оказалось одно и то же задание — А18, проверяющее сформированность умений выбирать слитное, раздельное и полуслитное правописание слов, а это одна из «болевых» точек русской орфографии.

В то же время показатели по критерию К7 не только дают резкое понижение процента выполнения (средний процент выполнения – 36%), но и резко увеличивают «расстояние» между 3 и 4 группами (44% и 81% соответственно, т.е. результаты экзаменуемых 3 группы почти вдвое хуже, чем результаты экзаменуемых 4 группы), а результаты экзаменуемых 2 группы в 3 раза хуже, чем результаты 3 группы.

Успешность формирования орфографических умений школьников зависит от уровня осознания ими 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.

Результаты выполнения работы показывают, что выпускники отличают одну орфограмму от другой, группируют слова по данным орфограммам, действуя по соответствующему алгоритму. Но все эти знания остаются не востребуемыми, как только экзаменуемые попадают в условия самостоятельного письма. Выпускники 3 группы демонстрируют наибольшее снижение процента выполнения по показателю практической грамотности, подтверждая сложность комплексных умений, которых требует самостоятельное письмо в ситуации стресса, ведь те же самые экзаменуемые успешно справляются с орфографическими заданиями в части 1(А).

Невысокий уровень культуры письменной речи, вероятно, объясняется тем, что обучение орфографии ведётся в отрыве от развития речи и поглощает максимум учебного времени, отведённого в учебном плане на изучение русского языка.

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

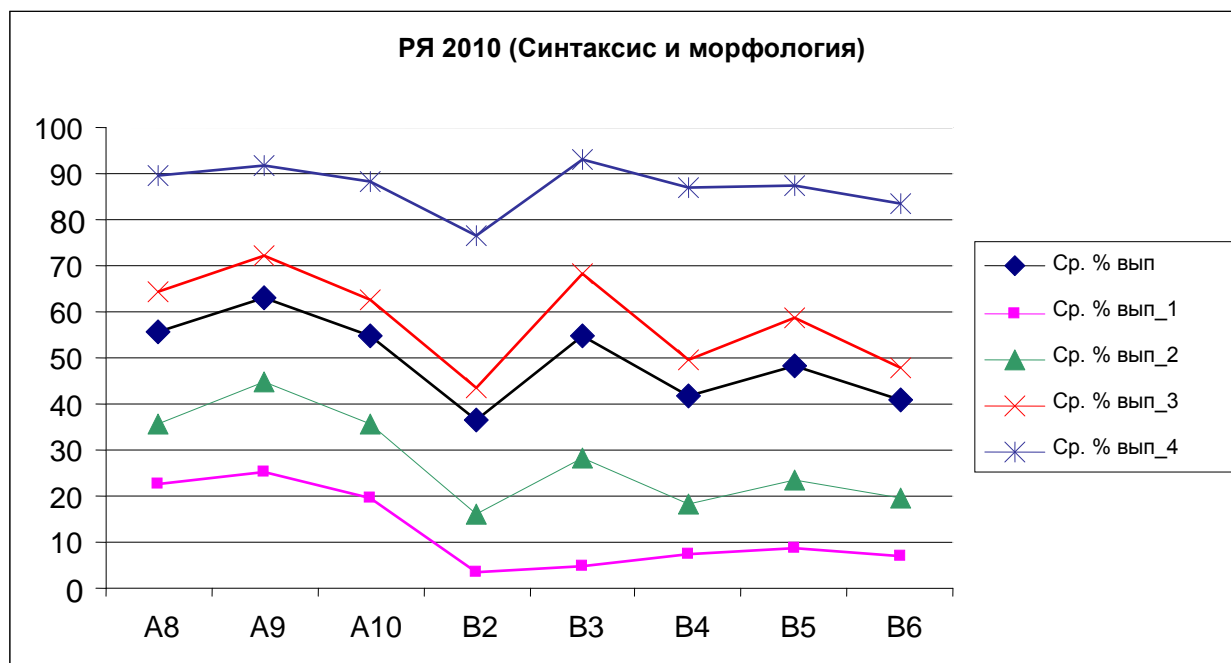
- 1) написание гласных в личных окончаниях глаголов;
- 2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов;
- 3) написание непроизносимых согласных;
- 4) ошибки в слитном, раздельном или дефисном написании слов;
- 5) Н или НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий;

б) слитное и раздельное написание омофонов: тоже / то же, потому / по тому, чтобы / что бы и т.п.

Такое положение (и результаты единого государственного экзамена подтверждают это) складывается, возможно, по причине отрыва обучения орфографии от работы по развитию речи, что тормозит формирование речевых навыков.

Синтаксис и морфология

Рис. 2.9. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень сформированности основных умений из области грамматики



Умение проводить **синтаксический анализ** словосочетания и особенно простого и сложного предложений чрезвычайно важно для формирования у экзаменуемых всех видов предметных компетенций.

Разница в проценте выполнения этих заданий экзаменуемыми четырёх групп неодинакова (см. рис. 2.9): разрыв между группами 4 и 3, 3 и 2 вдвое больше, чем между группами 2 и 1, причём этот разрыв увеличивается при выполнении заданий части В. Средний процент выполнения этих заданий ближе к результатам группы 3. Максимальный разрыв между группами 2 и 3 приходится на задание В3 (разница в 40%). Следует отметить, что задания по синтаксису выполняются всеми группами лучше, чем задания по морфологии.

Экзаменуемые группы 1 выполняют задания А8 и А9 примерно на одинаково низком уровне (22% и 25% соответственно). Задание В3 выполнили всего 5% экзаменуемых, получивших минимальные баллы на ЕГЭ 2010 г. Лучший результат в этой группе даёт задание В5, проверяющее умение опознавать различные виды осложнения простого предложения.

Экзаменуемые 2 группы также лучше выполнили задание А9, чем задание А8, а из части В продемонстрировали лучшее выполнение задания В3. Та же тенденция сохраняется и для экзаменуемых групп 3 и 4. Видимо, экзаменуемые с хорошо сформированными умениями проводить анализ словосочетания легко вспоминают виды связи в словосочетании и простом предложении (которые изучаются в VIII классе) на этапе подготовки к экзамену. Наиболее сложным для групп 2, 3 и 4 оказалось задание В6, проверяющее умение анализировать сложное предложение, и задание В4, проверяющее умение экзаменуемых различать простое и сложное предложения и опознавать виды односоставных предложений. Последнее задание, видимо, представляет повышенную сложность для выпускников группы 2 в силу необходимости решения двух синтаксических «задач» одновременно. Эк-

заменяемые 3 и 4 групп показали наилучшие результаты при выполнении задания В3, а худшие — при выполнении задания В6.

Умение выделять грамматическую основу предложения следует признать базовым в обучении синтаксису и пунктуации. Анализ выполнения задания на определение грамматической основы предложения в первой части экзаменационного теста позволяет сделать вывод о том, что выпускники испытывают затруднения при анализе предложений с составным именным сказуемым в процессе определения границ составного сказуемого; при определении подлежащего, функции которого в придаточной части сложноподчинённого предложения выполняют союзные слова (*что, который*). Так, из четырёх приведённых в задании вариантов ответов правильный ответ – грамматическую основу *что связано* – указали только 10% экзаменуемых.

Также невысок (14%-33%) процент выполнения заданий, требовавших определения подлежащего в предложениях с двумя или несколькими предметами речи, обозначенными соответственно существительными в именительном и винительном падежах. Причины нужно искать в том, что выпускники стремятся найти в вариантах ответов существительное в именительном падеже и предъявить его как подлежащее. При этом они часто не учитывают семантических и грамматических связей между словами в предложении, ориентируясь на формальные показатели. Формальный подход к проведению синтаксического анализа приводит к смешению подлежащего и прямого дополнения; сказуемого, выраженного существительным в именительном падеже, и приложения. Например, 31,4% выпускников указали в качестве предположительно правильного ответа вариант *орнитоптер – самолёт* в предложении: *Поэтому и конструировать он стал орнитоптер – самолёт с крыльями, приводимыми в движение человеком.*

Нахождение грамматической основы в предложении с подлежащим, выраженным местоимением (задание А8), не первый год вызывает затруднение у экзаменуемых (средний процент выполнения в 2010 г. – 56%). Это объясняется, прежде всего, тем, что работа над темой «Местоимение» в школе мало направлена на уяснение синтаксической роли местоимений разных разрядов. Особую трудность представляет собой относительное местоимение (*который*), выступающее в роли союзного слова и соединяющее предикативные части сложноподчинённого предложения: несформированность у выпускников умения распознавать синтаксические функции слов, конкурирующих с подлежащим как «психологический субъект», а также умения учитывать омонимию форм именительного падежа неодушевлённого субъекта и винительного падежа объекта приводит к тому, что местоимение в роли средства связи частей сложного предложения не воспринимается экзаменуемыми как равноправный член предложения и, тем более, как подлежащее или не опознаётся как прямое дополнение, сливаясь в сознании выпускников с подлежащим.

Задание А9 (средний процент выполнения – 63%) тематически тесно связано с предыдущим заданием. Оно проверяет сформированность у экзаменуемых умения распознавать синтаксические конструкции разных типов: простое осложнённое и сложное предложения, а также сложносочинённые, сложноподчинённые и бессоюзные сложные предложения. Принято считать, что неумение отличить главные члены предложения от второстепенных часто не позволяет выпускникам опознать предложение как структурную единицу и правильно определить количество грамматических основ в сложном предложении. Однако анализ результатов ЕГЭ 2010 г. показывает, что в тех случаях, когда не требуется принципиальная точность в определении грамматической основы, то есть экзаменуемому достаточно понять, одна основа в предложении или несколько, как они соотносятся друг с другом (сочинительная, подчинительная, бессоюзная связь между предложениями или их сочетание), то задание выполняет бóльший процент выпускников: 63% выполнения задания А9 против 56% выполнения задания А8. При этом кажущееся усложнение (надо определить второй параметр — характер связи между частями сложного предложения) чаще облегчает задачу экзаменуемым.

Около половины экзаменуемых не смогли решить грамматическую задачу в задании В3 (средний процент — 55%) типа: *Из предложения 1 выпишите словосочетание со связью управление*. Затруднения выпускников возникают в тех случаях, когда зависимым компонентом словосочетания является относительное местоимение в предложно-падежной форме, местоименное наречие. Ошибки в определении типа подчинительной связи обусловлены неумением экзаменуемых различать лексико-грамматические разряды слов (прежде всего местоимения и наречия), определять их значение, грамматические особенности и функции в речи. Наибольшие затруднения экзаменуемые испытывают при различении самостоятельных и служебных частей речи (например, подчинительных союзов и союзных слов, выраженных омонимичными относительными местоимениями *что – что*). Это вызывает ошибку в определении способа подчинительной связи. Например, лишь 12% выпускников смогли найти словосочетание со связью примыкание в предложении *«Порой нам кажется, что мы познали всё, что нас ничем не удивит»*, только 16% – словосочетание со связью примыкание в предложении *«Да, конечно, писатель знает о них, и знает лучше, чем многие другие»*. Это обусловлено и несформированным умением обнаруживать синтаксические связи между словами в рамках предложений, и отсутствием у экзаменуемых достаточных сведений о способах подчинительной связи, а также о морфологических особенностях слов, выступающих в качестве зависимого элемента словосочетаний.

Отсутствием достаточной подготовки как в области синтаксиса, так и в области морфологии, можно объяснить и большой процент ошибок в определении типа подчинительной связи в словосочетаниях с управлением. Например, анализируя словосочетание *заменял новым*, в котором зависимая часть выражена субстантивированным прилагательным, ошибки допустили 76% экзаменуемых.

Результаты выполнения задания В4 таковы: средний процент выполнения – 41,5%. Не вызвали особых затруднений синтаксические задачи типа: *Среди предложений 1-6 найдите простое односоставное назывное предложение*. Подобные задачи дали высокий процент выполнения – 43%. Односоставные назывные предложения характеризуются чёткостью грамматических способов выражения главного члена – подлежащего, что и снижает вероятность ошибки при определении предикативной основы.

Наибольшие затруднения вызвал у экзаменуемых вариант задания, в котором требуется найти *сложное предложение, в состав которого входит односоставное безличное предложение*. Например: *И важно ли объяснять нашим детям, почему так нерадостен взрослый мир? Или: Но как быть с теми, кто не видит, не слышит, не чувствует, когда больно и плохо другому?* В этом случае экзаменуемые допускают ошибки в квалификации подобных предложений, не видя грамматической основы – сказуемого, выраженного инфинитивом или словом категории состояния.

Задание В5 (48%) проверяет умение экзаменуемых опознавать различные виды осложнения простого предложения. С этим заданием экзаменуемые всех групп справляются несколько лучше, чем с другими заданиями по синтаксису. Очевидно, причина этого кроется в том, что при выявлении осложняющих элементов в предложении синтаксические умения экзаменуемых находят поддержку и в пунктуационных умениях, так как осложняющие элементы предложения обычно выделены знаками.

С заданием В6, проверяющим знание синтаксиса и умение анализировать структуру сложного предложения, справились в 2010 г. 40% экзаменуемых. При этом не вызвали особых затруднений сложные предложения с прозрачной синтаксической структурой, чёткими синтаксическими (сочинительными и подчинительными) отношениями предикативных частей. В то же время анализ выполнения экзаменуемыми этого задания обнаружил их неспособность классифицировать виды придаточных предложений, которые присоединяются к главному многофункциональными союзами и союзными словами. Это объясняется, прежде всего, формальным подходом к синтаксическому анализу предложений, неумением определить характер смысловых отношений, установленных между частями

сложноподчинённого предложения. Так, только 20% выпускников распознали в указанном текстовом фрагменте оба сложноподчинённых предложения с придаточными изъяснительными: *Юрочка спросил, как прошло обсуждение выставки. Он слышал, что картину Николая Ивановича очень хвалили.*

Придаточные с однородным соподчинением в подобных сложных предложениях часто объединяются одним общим синтаксическим средством подчинительной связи – подчинительным союзом или союзным словом. Отсутствие такого средства перед вторым придаточным предложением и провоцирует ошибку в экзаменационных работах: воспринимая одно из придаточных как самостоятельную часть сложного предложения, в этом случае выпускники не могут найти правильный ответ – задание остаётся невыполненным. Опыт проведения ЕГЭ 2010 г. прошлых лет подтверждает устойчивость этой ошибки.

Экзаменуемые четырёх групп демонстрируют почти «синхронное» выполнение заданий А8, А9, В3-В6. Несколько лучше выполняются задание А9, проверяющее умение различать виды сложного предложения по количеству основ или средству связи, В3, проверяющее умение опознавать типы подчинительной связи в словосочетании: согласование, управление, примыкание, и небольшой подъём даёт задание В5, проверяющее умение опознавать различные виды осложнения простого предложения.

В процессе анализа результатов выполнения заданий по синтаксису, входящих в части 1(А) и 2(В), были выявлены более слабо усвоенные темы:

- выделение главных членов предложения и определение их объёма
- опознавание количества основ в сложном предложении и выделение в его составе односоставных предложений
- различение типов односоставных предложений.

Умения экзаменуемых в области **морфологии** в 2010 г. проверялись как на базовом уровне в первой части работы (А10), так и на высоком уровне во второй части работы (В2). Оба задания проверяли знания и умения в области морфологии на основе текста.

Результаты экзамена в 2010 г., как и результаты прошлых лет, показали, что выпускники владеют базовыми знаниями по морфологии: опознают части речи, знают их основные характеристики, разграничивают знаменательные и служебные слова. Но все это относится к типичным случаям их употребления. В более сложных случаях допускаются ошибки. Чаще всего неверно квалифицируются особые формы глагола, производные предлоги, частицы. Значительную трудность для экзаменуемых представляет распознавание краткой формы прилагательного, форм степеней сравнения, местоимений того или иного разряда. Также выпускники часто не различают прилагательные и наречия, причастия и прилагательные, краткие прилагательные и глаголы, наречия и частицы; допускают ошибки в определении границ производных предлогов.

Задания по морфологии оказались наиболее трудными для экзаменуемых всех четырёх групп, как задание А10, так и задание В2, которое стало в 2010 г. наиболее трудным для всех экзаменуемых, причем максимальный разрыв в результатах здесь демонстрируют группы 3 и 4, т.е. задание В2 стало своеобразным маркером, позволяющим отделить экзаменуемых, отлично усвоивших программный материал по русскому языку, от всех остальных групп.

Средний процент выполнения задания А10, проверявшего навыки морфологического разбора на уровне микротекста, равен 55%. При этом следует заметить, что, например, 77% выпускников не определили правильную морфологическую характеристику слова *нужны* (25% экзаменуемых считает, что это причастие, 40% — что это глагол, а 12% квалифицировали данное слово как наречие). Этот пример свидетельствует о том, что экзаменуемые не обучены определять частеречную принадлежность слова по точным признакам (наличие набора определённых морфологических признаков у каждой части речи), а также смешивают понятийный аппарат морфологии и синтаксиса (сказуемое далеко не всегда выражено формой глагола).

Низкий процент выполнения заданий по морфологии можно объяснить двумя факторами: во-первых, многие школьники считают так называемые «теоретические» разделы курса русского языка узкоспециальными, «филологическими», недооценивая системные связи между уровнями языка, поэтому усвоение данного материала поверхностно; во-вторых, у значительной части учащихся в целом слабо сформированы аналитические умения, и этот недостаток ярко проявляется при выполнении заданий из различных разделов курса.

Средний процент выполнения задания В2 равен 36%, что свидетельствует о стабильно низком результате по данному разделу курса. При этом следует отметить, что формулировки задания и характер материала не изменились по сравнению с предшествующими годами. По-прежнему наиболее низкие результаты экзаменуемые показали при различении частиц (от 5% до 13% выполнения), предлогов (от 8% до 17% выполнения), местоимений различных разрядов. Показательно, что как в первой, так и во второй части работы задания на поиск наречий в превосходной степени оказались сложными для выпускников.

Подобные результаты свидетельствуют о том, что в процессе усвоения школьного курса русского языка необходимо обращать самое пристальное внимание учащихся на морфологические особенности слов, причём именно в контексте показывать функционирование различных частей речи.

Словообразовательный анализ

Словообразование на экзамене проверялось заданием высокого уровня сложности (задание В1), для решения которого требовалось выписать из отрывка текста слово, образованное тем или иным способом, или, наоборот, определить и записать способ образования предложенного слова. Невыполнение упомянутого задания объясняется, как правило, непониманием механизма основных способов словообразования в русском языке, особенно приставочно-суффиксального и бессуффиксного, игнорированием морфологической составляющей русского словообразования.

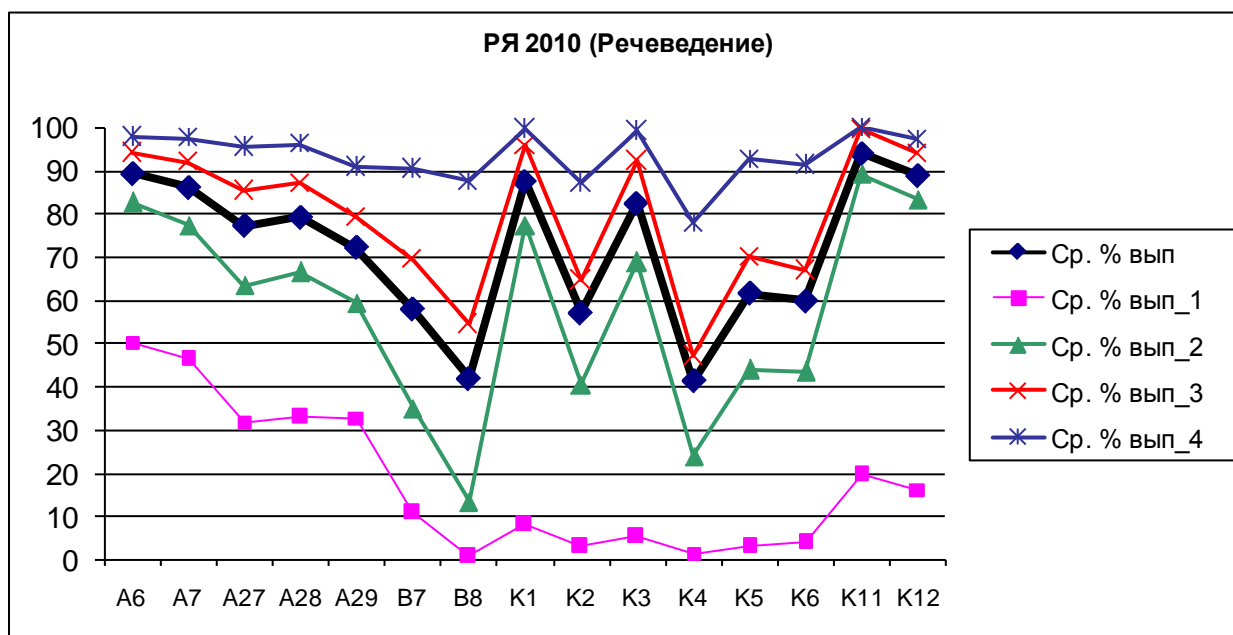
Результаты ЕГЭ показывают: в целом это задание для выпускников оказывается трудным, что объясняется низким уровнем развития лингвистической компетенции сдающих экзамен, а также несформированностью понятийного аппарата, недостаточно развитыми навыками аналитической работы со словом и отсутствием достаточной практики анализа языковых явлений.

Выпускникам были предложены стандартные, хрестоматийные примеры, однако словообразовательному анализу в школе не уделяется достаточного внимания, поэтому учащиеся не знают, что для определения способа образования следует соотнести слово с производящим – с ближайшим членом словообразовательной цепочки, от основы которого оно образовано. Например, только 12% учеников смогли обнаружить в указанных предложениях существительное, образованное бессуффиксным способом (*угрозы*).

Речеведение

Результаты выполнения заданий по речеведению (см. рис. 2.10) свидетельствуют о том, что в процессе обучения следует более последовательно реализовывать в школе сознательно-коммуникативный принцип обучения родному языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. При этом необходимо постоянное внимание к смысловой стороне рассматриваемых языковых явлений (лексических, грамматических, словообразовательных и др.), использование разнообразных видов деятельности, нацеленных на применение знаний и умений в различных ситуациях, а не на простое их воспроизведение. Этот тезис иллюстрируют результаты выполнения выпускниками заданий к тексту: А6, А7, А27-А30, В7, В8, С1.

Рис. 2.10. Результаты выполнения заданий, проверяющих уровень речеведческой подготовки



Задания А6 (средний процент выполнения – 89%: экзаменуемыми 2 группы – 83%, экзаменуемыми 3 группы – 94%, 4 группы – 98%), А7 (средний процент – 86%: экзаменуемыми 2 группы – 77%, экзаменуемыми 3 группы – 92%, 4 группы – 97%) ориентированы на проверку умения анализировать смысловую структуру научного, делового или публицистического текстов небольшого объёма как речевых высказываний, в которых раскрывается содержание той или иной темы, подтемы или комбинации подтем. При выполнении задания А6 экзаменуемый выбирал одно из четырёх предложений, которое должно стоять на первом месте в предложенном тексте, в задании А7 – один из четырёх вариантов слова, соединяющего одно предложение с другим. Для того чтобы правильно выполнить эти задания, важно понять структуру текста, его содержание и форму. В целом с этими заданиями выпускники справились хорошо. Наибольшие трудности вызвали задания к микротекстам, где логические связи выражены эксплицитно, связь между предложениями цепная, осуществляемая при помощи личных местоимений, лексических повторов.

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

Задание А27 (средний процент выполнения – 77%: экзаменуемыми 2 группы – 63%, экзаменуемыми 3 группы – 83%, 4 группы – 96%) носит компетентностно-ориентированный характер, поскольку проверяет овладение текстовой нормой, уровень сформированности коммуникативной и информационной компетенций. Задание предполагало поиск речевого высказывания, не утратившего основного смысла в результате информационной компрессии.

Овладение текстовой нормой проверялось на основе выявления главной информации в небольших научно-популярных текстах, содержащих фактологическую, теоретическую или гипотетическую информацию: изложение концептуальной информации; характеристику изучаемого объекта; рассказ о становлении научного знания, истории открытия

и т.д. Как показали результаты выполнения задания А27, основные способы свёртывания информации выпускникам хорошо знакомы. Экзаменуемые соотносили содержание текста с предложениями, где основная информация сжата, и находили предложение, в котором основная информация, переданная без фактических ошибок, не содержит перечислений, дополнительной детализированной информации.

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

Задание А28 находится в ряду таких заданий этапа ориентировки речевой деятельности, как А29, А30. Эти задания предшествуют созданию письменного связного монологического высказывания в третьей части теста.

При выполнении задания А28 (средний процент – 79%: экзаменуемыми 2 группы – 63%, экзаменуемыми 3 группы – 83%, 4 группы – 96%) экзаменуемый проявляет свои умения и навыки в области чтения-понимания – важнейшего вида речевой деятельности, поскольку подобные умения и навыки относятся к общеучебным и носят метапредметный характер. Задание А28 нацеливает на осмысление темы текста, проблематики, содержания текста, коммуникативного намерения и позиции автора текста. Большинство экзаменуемых успешно справляются с этим заданием, в основном осознают композиционно-смысловую структуру текста, верно осмысливают тему, проблематику текста, позицию автора. Наибольший процент выполнения (экзаменуемые 4 группы) фиксируется в задании, где смысловой анализ проводится на основе таких вопросов, как например: *«Какое утверждение соответствует содержанию текста», «После какого предложения текста должно стоять следующее предложение ...»*.

Задание А29 базового уровня (средний процент – 72%: экзаменуемыми 2 группы – 59%, экзаменуемыми 3 группы – 79%, 4 группы – 91%) проверяет умение экзаменуемых на этапе ориентировки речевой деятельности решить вопрос о типологическом строении текста. Минимальный результат (33%) фиксируется в случае, когда в ответе назывались все типы речи или рассуждение на примере текста художественного стиля речи.

Экзаменуемые 3 и 4 групп хорошо опознают в заданном отрезке текста такие типологические фрагменты, как описание и повествование (79% выполнения), рассуждение и описание (91% выполнения).

Задание В7 с кратким ответом относится к заданиям высокого уровня сложности и ориентировано на проверку умений и навыков анализировать текст с точки зрения важнейшей его характеристики – связности. Нужно было найти в тексте предложения, последовательно или параллельно соединённые между собой, опираясь на формальные средства, передающие связность входящих в текст предложений.

Средний процент выполнения задания В7 – 58%. Минимальный результат фиксировался при выполнении тех заданий, в которых средством связи предложения с предыдущими или предыдущим являются указательное местоимение и контекстные синонимы, антонимы, притяжательные местоимения, формы одного и того же слова. Самые высокие результаты выполнения задания В7 в 2010 г. (у экзаменуемых 3 и 4 групп) фиксировались в случае, когда средством связи с предыдущим предложением служило личное и указательное местоимение, лексический повтор.

Полученные данные о выполнении задания В7 позволяют сделать вывод о том, что остаётся недостаточно усвоенным выпускниками раздел, связанный с анализом структуры текста, выяснением способов и средств связи предложений, что проявляется в третьей части работы как нарушение логики развития мысли (логические ошибки, критерий К5).

Задание В8 (средний процент – 42%, экзаменуемыми 2 группы - 13%, экзаменуемыми 3 группы – 54%, 4 группы – 87%) – традиционно самое сложное задание экзаменационной работы по разделу «Речеведение». В задании В8 проверялось умение соотносить функции изобразительно-выразительного средства, охарактеризованные в небольшой рецензии, с термином, указанным в списке. Особенно много ошибочных ответов было в тех случаях, когда в тексте-рецензии анализировались функции вопросно-ответной формы изложения, противопоставления, лексического повтора в исходном публицистическом тексте. Трудности возникали у экзаменуемых 2 группы (13% выполнения) при выборе соответствующих терминов, называющих усиление признака в тексте (градация), переноса признаков с одного субъекта на другой (метафора) в случае лингвостилистического анализа художественного текста. Лучше других средств выразительности в тексте опознаются функции просторечной лексики, вопросительных предложений, разговорных синтаксических конструкций.

Можно предположить, что низкий процент выполнения выпускниками задания В8 обусловлен 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. 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.).

Несформированность понятийного аппарата, недостаточно развитые навыки аналитической работы со словом и текстом, отсутствие достаточной практики анализа языковых явлений в контексте сказываются и на качестве выполнения экзаменуемыми третьей части работы.

В целом анализ результатов выполнения части 3 (задание С) позволил выявить определенные тенденции в формировании коммуникативной компетенции. Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста (К4), комментарием проблематики текста (К2). Во многих сочинениях выпускников встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения (К5).

2.2.5. Анализ результатов выполнения экзаменационной работы по русскому языку выпускниками с различным уровнем подготовки

На основе анализа результатов выполнения всех заданий ЕГЭ 2010 г. различными группами экзаменуемых были даны описания подготовки выпускников каждой выделенной группы.

Описание уровней подготовки выпускников по русскому языку, составленное на основе выделенных групп экзаменуемых, в зависимости от выполнения частей работы приводится в таблице 2.4.

Таблица 2.4. Описание групп экзаменуемых, выделенных на основе полученных результатов ЕГЭ по уровням выполнения экзаменационной работы

Характеристика группы выпускников	Описание уровня подготовки выпускников
Минимальный уровень 0-14 первичных баллов 0-35 тестовых баллов	Экзаменуемые этой группы продемонстрировали: – частичную сформированность умений, относящихся к языковой компетенции . Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • проводить орфографический анализ по отдельным темам (правописание личных окончаний глаголов и

	<p>суффиксов причастий настоящего времени и правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-);</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформированность лингвистической компетенции в том объёме, который позволяет решать перечисленные выше задачи; – частичную сформированность умений, относящихся к коммуникативной компетенции. Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения.
<p>Удовлетворительный уровень 15-35 первичных баллов 36-56 тестовых баллов</p>	<p>Экзаменуемые этой группы продемонстрировали:</p> <ul style="list-style-type: none"> – частичную сформированность умений, относящихся к языковой компетенции. Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • проводить орфографический анализ по отдельным темам (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени и правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-)); • проводить пунктуационный анализ предложения с обособленными членами; – сформированность лингвистической компетенции в том объёме, который позволяет решать перечисленные выше задачи; – частичную сформированность умений, относящихся к коммуникативной компетенции. Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения; • определять последовательность предложений в тексте и средства связи между предложениями текста; • использовать основные приемы информационной обработки текста.
<p>Хороший уровень 36-51 первичных баллов 57-72 тестовых баллов</p>	<p>Экзаменуемые этой группы продемонстрировали:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформированность умений, относящихся к языковой компетенции. Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • оценивать речь с точки зрения соблюдения основных орфоэпических норм русского литературного языка; • оценивать речь с точки зрения соблюдения основных лексических норм русского литературного языка; • оценивать речь с точки зрения соблюдения основных морфологических норм русского литературного языка; • оценивать речь с точки зрения соблюдения основных синтаксических норм русского литературного языка. <p>Не сформировано умение расставлять знаки препинания в сложноподчинённом предложении.</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформированность умений, относящихся к лингвистической компетенции. Это умения: <ul style="list-style-type: none"> • проводить фонетический анализ слова; • определять принадлежность предложения к опреде-

	<p>лѐнной синтаксической модели по его смыслу и грамматическим признакам;</p> <ul style="list-style-type: none"> • проводить лексический анализ, проводить орфографический анализ, проводить пунктуационный анализ предложения; • определять основные способы образования слов; • проводить синтаксический анализ словосочетания; • объяснять зависимость значения, морфемного строения и написания слова. Не сформированы следующие умения: • выполнять морфологический анализ; • выполнять синтаксический анализ простого и сложного предложений. <p>– хорошо сформированную коммуникативную компетенцию, проявившуюся в умениях:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения; • определять последовательность предложений в тексте и средства связи между предложениями текста; • использовать основные приемы информационной обработки текста; • умение свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.); • адекватно выражать свое 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; • определять стили речи; • оформлять речь в соответствии с орфографическими, грамматическими и пунктуационными нормами литературного языка. <p>Плохо сформировано умение оформлять речь в соответствии с речевыми нормами современного русского литературного языка при создании собственного высказывания.</p>
<p>Отличный уровень 52-60 первичных баллов 73-100 тестовых баллов</p>	<p>Экзаменуемые данной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности всех проверяемых компонентов лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.</p>

2.2.6. Выводы и рекомендации по подготовке к ЕГЭ 2011 г.

1. Единый государственный экзамен по русскому языку в 2010 г. проводился во всех субъектах Российской Федерации. Всего ЕГЭ по русскому языку сдавали 863 861 выпускников. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку 2010 г. в целом сопоставимы с результатами ЕГЭ предыдущих лет. Средний тестовый балл участников ЕГЭ 2010 г. по русскому языку составил 58 баллов.

2. Доля участников ЕГЭ по русскому языку, не преодолевших минимальную границу, составила 3,3% от общего числа экзаменуемых (без пересдачи).

В 2010 г. 1396 выпускников выполнили экзаменационную работу на 100 баллов, что составило 0,14% от общего числа экзаменуемых. В 2009 г. эти показатели составили 864 и 0,09% соответственно.

Возросло и количество работ, оцененных от 81 до 100 баллов: с 2,4% от всех работ экзаменуемых в 2009 г. до 3,4% – в 2010 г.

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы показывает устойчивость тенденций в выполнении заданий, проверяющих уровень сформированности основных предметных компетенций. Так, наметившаяся в 2009 г. тенденция улучшения результатов выполнения заданий, проверяющих степень сформированности **коммуникативной компетенции**, сохранилась и в 2010 г. Однако при этом остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста, комментарием проблематики текста, выяснением способов и средств связи предложений. Несформированность понятийного аппарата, недостаточно развитые навыки аналитической работы со словом и текстом, отсутствие достаточной практики анализа языковых явлений сказываются и на качестве выполнения экзаменуемыми третьей части экзаменационной работы. Во многих сочинениях выпускников встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения.

На прежнем уровне по сравнению с предыдущими годами остались результаты выполнения заданий, проверяющих владение тестируемыми **языковой компетенцией**, что во многом объясняется процессами, происходящими в современном обществе: широко распространённые в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные и наоборот, что и приводит к неверным ответам при выполнении экзаменационного теста. Статистика показывает, что практически не изменился и остался низким процент выполнения заданий второй части работы, проверяющих сформированность **лингвистической компетенции**.

3. Анализ результатов единого государственного экзамена по русскому языку в 2010 г. позволяет дать некоторые рекомендации по совершенствованию процесса преподавания русского языка.

- Можно предположить, что многие недостатки в формировании **коммуникативной компетентности** экзаменуемых обусловлены тем, что при формировании коммуникативно значимых умений и навыков недостаточное внимание уделяется работе, связанной с усвоением необходимых теоретических (лингвистических) знаний. Именно сведения по теории речевого общения являются основой формирования системы коммуникативных умений и навыков. Для такого практически ориентированного курса, каким является курс русского языка, это необходимое условие, так как особенность обучения языку состоит не только в развитии и совершенствовании уже сложившейся речевой практики, но и в осмыслении учащимися своего речевого опыта при помощи соответствующих понятий. Актуальной проблемой для современной методики преподавания русского языка остаётся проблема **развития всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи**. Ориентация на речевую деятельность в учебном процессе соответствует главному требованию коммуникативной лингвистики, согласно которому язык всегда следует рассматривать и исследовать в конкретной ситуации общения. В методике преподавания русского языка основные принципы такого подхода представлены в работах М.Т. Баранова, Е.А. Быстровой, Т.К. Донской, Н.А. Ипполитовой, С.И. Львовой, Л.П. Федоренко и др.). Одним из главных требований к организации учебной деятельности по усвоению языка при таком подходе должно быть пристальное **внимание к различным языковым значениям** (лексическому, грамматическому, словообразовательному и др.).
- Годы проведения экзамена показали, что у выпускников недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа на функционально-семантической

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

- Вероятно, многие просчёты в формировании **языковой компетентности** экзаменуемых связаны с отсутствием представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена. Необходимо развивать языковой эстетический вкус учащихся, способность осознавать эстетическую ценность высказывания, объяснять языковые истоки его образности и выразительности, а также формировать у учащихся потребность совершенствовать свою собственную речь, приближая её к эстетическим речевым нормам.

Можно предположить, что многие методические просчёты в обучении русскому языку связаны с игнорированием ключевой роли планомерной работы по развитию и совершенствованию **всех видов речевой деятельности** в их взаимосвязи.

При этом в процессе преподавания русского языка необходимо целенаправленно развивать диалогическую и монологическую речь учащихся (устную и письменную); формировать умение рассуждать на предложенную тему, приводя различные способы аргументации собственных мыслей, умение делать выводы; учить вести любой диалог этически корректно. При подобном подходе в центре внимания оказываются интересы и творческий потенциал ученика, его личный и читательский опыт, что соответствует требованиям реализации **лично ориентированного подхода в обучении русскому языку**.

Весьма актуальной проблемой для современной методики преподавания русского языка становится проблема **интеграции**: как внутренней (усвоение лингвистических понятий основных разделов курса русского языка во взаимосвязи с понятиями, характеризующими выразительность речи, её эстетический аспект), так и внешней. Несмотря на выделение в Базисном учебном плане предметной области «Филология», изучение русского языка происходит по сложившейся традиции автономно, недостаточно реализуются принципы межпредметных связей, не всегда соотносится содержание и структура дисциплин филологического цикла и других школьных предметов.

Результаты ЕГЭ по русскому языку убеждают в необходимости использования в работе учителя современных **способов проверки знаний**, умений и навыков учащихся, освоения критериального подхода к оценке творческих работ учащихся, соблюдения единых норм проверки ученических работ, выработки определённых требований к подготовке педагогических кадров.

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

- документы, определяющие структуру и содержание КИМ ЕГЭ 2011 г. (кодификатор элементов содержания, спецификация и демонстрационный вариант КИМ);
- открытый сегмент Федерального банка тестовых заданий;
- учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ;
- аналитические отчеты о результатах экзамена и методические письма прошлых лет;
- перечень учебных изданий, разработанных специалистами ФИПИ или рекомендуемых ФИПИ для подготовки к ЕГЭ.

Приложение 2.1

Основные характеристики экзаменационной работы ЕГЭ 2010 года по русскому языку

Обозначение заданий в работе и бланке ответов: А – задания с выбором ответа, В – задания с кратким ответом, С – задания с развёрнутым ответом.

Уровни сложности задания: Б – базовый (примерный интервал выполнения задания – 60%– 90%), П – повышенный (40% – 60%), В – высокий (менее 40%).

Обозначение задания в работе	Проверяемые элементы содержания	Коды проверяемых элементов содержания	Коды проверяемых умений	Уровень сложности задания	Макс. балл за выполнение задания	Сред. % выполнения	
Часть 1							
1	A1	Орфоэпические нормы (постановка ударения).	9.1	1.1	Б	1	74,9
2	A2	Лексические нормы (использование слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости).	9.2	1.1	Б	1	82,6
3	A3	Морфологические нормы (образование форм слова).	9.3	1.1	Б	1	76,9
4	A4	Синтаксические нормы (построение предложения с деепричастием).	9.4	1.1	Б	1	72,6
5	A5	Синтаксические нормы. Нормы согласования. Нормы управления. Построение предложений с однородными членами. Построение сложноподчинённых предложений.	9.4	1.1	Б	1	68,6
6	A6	Текст. Смысловая и композиционная целостность текста. Последовательность предложений в тексте.	8.1	1.4 2.1 2.2	Б	1	89,3
7	A7	Средства связи предложений в тексте.	8.2	1.4 2.1	Б	1	86,2
8	A8	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения.	5.2	1.1 1.4	Б	1	55,7
9	A9	Предложение. Виды предложений по количеству грамматических основ. Виды сложных предложений по средствам связи частей. Сложные предложения с разными видами связи.	5.14	1.1 1.4	Б	1	63,3
10	A10	Части речи.	4.3	1.1 1.4	Б	1	54,7
11	A11	Лексическое значение слова.	2.1	1.1 1.4 2.1	Б	1	82,7

12	A12	Правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи.	6.8	1.1	Б	1	73,8
13	A13	Правописание корней.	6.5	1.1	Б	1	78,0
14	A14	Правописание приставок.	6.6	1.1	Б	1	75,3
15	A15	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени.	6.10	1.1	Б	1	78,9
16	A16	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-).	6.7	1.1	Б	1	79,9
17	A17	Правописание НЕ и НИ.	6.11 6.13	1.1	Б	1	71,5
18	A18	Слитное, дефисное, раздельное написание слов.	6.16	1.1	Б	1	66,5
19	A19	Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными членами.	7.18	1.1	Б	1	73,5
20	A20	Знаки препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями).	7.7	1.1	Б	1	77,1
21	A21	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения.	7.8	1.1	Б	1	71,5
22	A22	Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами).	7.2	1.1	Б	1	71,6
23	A23	Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении.	7.14	1.1	Б	1	78,3
24	A24	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении.	7.12	1.1	Б	1	71,3
25	A25	Знаки препинания в сложном предложении с союзной и бессоюзной связью. Сложное предложение с разными видами связи.	7.15	1.1	Б	1	64,7
26	A26	Синтаксические нормы.	9.4	1.1 1.3	Б	1	72,8
27	A27	Информационная обработка письменных текстов различных стилей и жанров.	11	2.1 2.2 2.3	Б	1	77,2
28	A28	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста.	8.1	2.1 2.2	Б	1	79,2
29	A29	Функционально-смысловые типы речи.	8.3	1.1 1.4 2.1	Б	1	72,1
30	A30	Лексическое значение слова. Деление лексики русского языка на группы в зависимости от смысловых связей между словами.	2.1 2.5	1.1 1.4 2.1	Б	1	70,1
Часть 2							
31	B1	Основные способы словообразования.	3.3 3.4	1.1 1.4	В	1	58,2
32	B2	Части речи.	4.3	1.1 1.4	В	1	36,6
33	B3	Типы подчинительной связи в сло-	5.1	1.1	В	1	55,0

		восочетании: согласование, управление, примыкание.		1.4			
34	B4	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Виды предложений по наличию главных членов: двусоставные и односоставные.	5.2 5.4	1.1 1.4	B	1	41,5
35	B5	Простое осложнённое предложение.	5.7	1.1 1.4	B	1	48,1
36	B6	Сложное предложение.	5.8	1.1 1.4	B	1	40,7
37	B7	Средства связи предложений в тексте.	8.2	1.1 1.4	B	1	57,8
38	B8	Речь. Языковые средства выразительности.	10.5	1.1 1.2 1.3 2.1 2.2	B	4	42,0
Часть 3							
39	C1	Сочинение. Информационная обработка текста. Использование языковых средств в зависимости от речевой ситуации.	11.0 8.6	3.1 3.2 3.3 3.4	П	23	