Методическое письмо подготовлено на основе аналитического отчета «Результаты единого государственного экзамена 2009 года» председателем федеральной предметной комиссии по русскому языку к.п.н. И.П. Цыбулько.
Научный руководитель – к.п.н. Г.С. Ковалева.
Письмо утверждено директором ФИПИ А.Г. Ершовым.

Методическое письмо
Об использовании результатов единого государственного экзамена 2009 года в преподавании русского языка в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования

Единый государственный экзамен по русскому языку вводился в условиях вариативности учебников, учебных программ, методик обучения и стал одним из факторов сохранения не только образовательного, но и языкового пространства Российской Федерации как государства с полиэтническим составом населения.

Выделение экзамена по русскому языку в самостоятельный экзамен, уход от такой формы аттестации, как сочинение на литературную тему, где владение языком оценивалось исключительно как сформированность орфографических и пунктуационных навыков, позволили не только учесть достижения современной методики преподавания русского языка, психологической и лингвистической науки, тенденции определения уровней владения языками в мировой практике, но и поднять статус русского языка как учебного предмета, как языка межнационального общения, как государственного языка РФ.

ЕГЭ по русскому языку позволяет получить качественную обобщённую информацию, характеризующую тенденции в состоянии подготовки выпускников по русскому языку и обозначить существующие проблемы в преподавании предмета. Стабильность и сравнимость результатов ЕГЭ по русскому языку последних лет, апробированный инструментарий контроля дают возможность говорить о получении достоверных сведений об уровне подготовки выпускников, выявлять недостатки в усвоении отдельных элементов школьного курса, определять направления совершенствования преподавания предмета в школе. Анализ результатов экзамена позволяет также оценивать качество контрольных измерительных материалов и намечать пути их совершенствования.

Характеристика КИМ ЕГЭ по русскому языку 2009-2010 годов

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

Все **основные характеристики** экзаменационной работы 2009 года **сохраняются в 2010 году**.

Регламентируют разработку КИМ ЕГЭ 2010 года по русскому языку следующие документы:

- Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для ЕГЭ по русскому языку;

- Спецификация контрольных измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку;

- Демонстрационный вариант КИМ для ЕГЭ по русскому языку.

Указанные документы согласованы с научно-методическим советом по русскому языку и размещены на сайте ФИПИ (http://www.fipi.ru).

Содержание экзаменационной работы 2009 года определялось на основе обязательного минимума содержания среднего (полного) и основного общего образования (приложения к Приказам Минобразования России № 1236 от 19.05.98 и № 56 от 30.06.99) и Федерального компонента государственного стандарта общего образования, утвержденного приказом Минобразования России от 05.03.2004 № 1089. КИМ ЕГЭ 2010 года опирается только на последний документ.

Каждый вариант экзаменационной работы по русскому языку (в 2009 и 2010 годах) состоит из трёх частей и включает 3 типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом и с развёрнутым ответом. Задания экзаменационного теста позволяют 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.

В экзаменационную работу 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.

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

Задания первой части охватывают все разделы и аспекты курса и проверяют:

– лингвистическую подготовку экзаменуемых;

– владение важнейшими нормами русского литературного языка;

– практические коммуникативные умения (чтение).

Часть 2 (В) состоит из 8-ми заданий открытого типа с кратким ответом, проверяющих подготовку по родному языку на **высоком уровне сложности**.

В заданиях второй части работы выпускникам предлагается самостоятельно сформулировать ответ и записать его кратко: в виде слова (слов) или в виде цифр. Все задания второй части требуют от экзаменуемого проведения того или иного вида лингвистического анализа текста. Выпускнику предлагается найти в тексте примеры того или иного языкового явления либо назвать термин, соответствующий данному примеру. Все восемь заданий

второй части работы и три последних задания первой части ориентированы на языковой, смысловой и речеведческий анализ текста, на основе которого экзаменуемый должен написать сочинение.

Каждое правильно выполненное задание из первой и второй частей работы оценивается одним баллом. Исключение составляет задание В8. Максимальный балл за выполнение этого задания – 2 балла.

Часть 3 (**С**) включает одно задание с развёрнутым ответом: выпускники должны написать сочинение-рассуждение на основе предложенного текста. С помощью этого задания выявляется уровень сформированности следующих речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции выпускника:

– понимать читаемый текст (адекватно воспринимать информацию, содержащуюся в нём);

– 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 выполнения задания третьей части работы, контролирующего в ЕГЭ коммуникативную компетентность выпускников, разработана система оценивания, включающая 12 критериев. Одни критерии предусматривают оценку соответствующего умения баллами от 0 до 1, другие – от 0 до 2; один критерий – 3 баллами: таким максимальным баллом поощряется работа, где экзаменуемый приводит в подтверждение собственного мнения не менее 2-х аргументов, один из которых взят из художественной, публицистической или научной литературы.

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

Основные результаты ЕГЭ по русскому языку в 2009 году

Единый государственный экзамен по русскому языку в 2009 году проводился во всех субъектах Российской Федерации. Всего ЕГЭ по русскому языку сдавали 964413 экзаменуемых, что составило 99,6% выпускников 2009 года. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку 2009 года в целом сопоставимы с результатами ЕГЭ предыдущих лет. Средний тестовый балл участников ЕГЭ 2009 года составил 57 баллов.

860 экзаменуемых выполнили экзаменационную работу на 100 баллов, что составило 0,09% от общего числа экзаменуемых.

В 2009 году наибольшее количество экзаменуемых, писавших экзаменационную работу, так же как и в 2008 году, 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.

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы показывает устойчивость тенденций в выполнении заданий, проверяющих уровень сформированности основных предметных компетенций. Так, наметившаяся в 2005–2008 годах тенденция улучшения результатов выполнения заданий, проверяющих степень сформированности **коммуникативной компетенции**, сохранилась и в 2009 году. 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 отмечаются 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 – правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные, 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**.

Рекомендации по совершенствованию преподавания предмета на основе анализа результатов выполнения экзаменационной работы по основным содержательным линиям школьного курса

Представленные в работе задания охватывали учебный материал всех содержательных блоков, разделов школьного курса русского языка. При этом эти знания и умения по тому или иному разделу, как правило, были востребованы при выполнении всех трёх частей экзаменационного теста. Так, например, применение знаний и умений по фонетике и орфоэпии потребовалось экзаменуемому при работе с отобранным языковым материалом, представленным в виде отдельных слов, словосочетаний или предложений, а также с языковыми явлениями, предъявленными в тексте.

Все способы предъявления языкового материала не новы для школьников и постоянно используются в практике преподавания русского языка, а овладение

умениями, проверяемыми на едином государственном экзамене, является основой формирования предметных компетенций:

- умение анализировать, классифицировать языковые факты с целью обеспечения различных видов речевой деятельности;
- умение оценивать языковые факты с точки зрения нормативности;
- умение анализировать языковые единицы с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления;
- умение использовать основные приемы информационной переработки текста;
- умение оценивать письменные высказывания с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач; проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных стилей и разновидностей языка;
- умение создавать собственное речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами; осуществлять речевой самоконтроль.

Ориентация процесса обучения в современной школе на интенсивное речевое развитие учащихся требует усиленного внимания к формированию и развитию способности соблюдать в процессе речевого общения нормы современного русского литературного языка.

Освоение выпускниками норм современного русского литературного языка, владение ими обеспечивает правильность речи, составляющую основу индивидуальной культуры речи, предполагает творческое применение норм в разных ситуациях общения. В последние десятилетия в науке достаточно активно разрабатываются принципы организации такого обучения, определяются основные его направления, а также эффективные приемы и средства работы.

Формат заданий ЕГЭ, проверяющих владение тестируемыми различными видами **норм русского литературного языка**, бал различен. Одни задания были ориентированы на проверку умения экзаменуемых видеть отступление от языковой нормы, то есть находить ошибку, другие задания были нацелены на проверку умения среди предложенных вариантов ответа найти правильный вариант.

Освоение орфоэпических норм

Орфоэпия строится на базе фонетики, поэтому без знания законов фонетической системы русского языка, без дифференциации звуков и букв (вторичных элементов, созданных для обозначения звуков в письменной форме языка) 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. Низкий процент выполнения задания А2 (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 конкретное 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 соблюдён определённый порядок фонетического анализа: от звука к букве, а не наоборот.

В приложении к методическому письму дан орфоэпический словник, используемый для составления экзаменационных материалов 2010 года. Он поможет учителю выработать верный методический подход к практическому освоению учащимися орфоэпических норм. Основой такого подхода должны стать постоянное внимание к звучащей речи учащихся и целенаправленное формирование у школьников потребности в систематической работе со словарями[1].

Освоение лексических норм

В школьном курсе русского языка слово, становясь объектом лексического анализа, рассматривается в разных аспектах (семантическом, функциональном, этимологическом), и каждый аспект рассмотрения требует владения определённой системой понятий. Несмотря на обилие терминов и понятий, с которыми знакомятся учащиеся, изучая раздел «Лексика», центральным остаётся понятие *лексического значения слова*.

Именно поэтому в экзаменационной работе по русскому языку при проверке овладения выпускниками лексическими нормами проверяется именно умение определять лексическое значение слова. Чтобы справиться с заданиями по *лексике,* экзаменуемому нужно иметь достаточно большой лексический запас, уметь употреблять слова с учетом точного лексического значения и требования лексической сочетаемости.

Ошибки, связанные с употреблением паронимов, достаточно часто встречаются в речи. Это подтверждают и результаты выполнения экзаменационного теста (А2). 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.

Владение разными способами определения лексического значения слова необходимо и при выполнении задания А11.

---

[1] «Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы» / под ред. Р. И.Аванесова. – М.: Русский язык, 1996.

Львов В.В. «Школьный орфоэпический словарь русского языка». – М.: Дрофа, 2004-2007.

Лекант П.А., Леденева В.В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. М.: Просвещение, 2007.

Это задание, ориентированное на проверку умения проводить лексический анализ слова в контексте, позволяет оценить умение соотносить слово с тем значением, которое оно получает в тексте.[2] Следует обратить внимание на то, что отбор слов для этого задания обусловлен их стилеобразующей 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 контексте терминологическое значение. Средний процент выполнения задания А11 – 68%. Особые затруднения выпускники испытывают при толковании многозначных слов.

Анализ выполнения третьей части экзаменационной работы 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.

При этом показательно то, что по критерию, указывающему на количество речевых ошибок в сочинении-рассуждении, только 50% от общего числа экзаменуемых смогли получить высший балл.

Разработка проблемы усвоения лексически норм и обогащения словаря учащихся представляет как теоретический, так и практический интерес, так как отличительным признаком литературной речи является, по словам А.М. Пешковского, «максимально обогащенный словарь» и «максимально усложнённый синтаксис». В теории и практике методики 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.

Освоение грамматических норм

Задания единого государственного экзамена по русскому языку 2009 проверяли владение следующими грамматическими нормами современного русского литературного языка:

[2] С.И.Львова. Усиленное внимание к смысловой стороне речи – условие эффективности обучения. РЯШ, 1988, №5

- 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;*
  - управление в словосочетаниях *«рецензия на…», «отзыв о…», «оплатить (вин. п.)», «описывать (вин. п.), «ожидать (кого, что или чего);*
  - управление в предложении с однородными членами с общим дополнением;
  - нормы употребления причастных и деепричастных оборотов в составе простого предложения;
  - нормы употребления однородных членов в составе простого предложения.
  - порядок слов в предложении (однородные члены с двойными союзами: *не только, но и... (ошибка – не только, а также…);*
  - 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).

Нарушение грамматической нормы (грамматическая ошибка**) –** это ошибка в структуре языковой единицы: в структуре слова, словосочетания или предложения; это нарушение какой-либо грамматической нормы – словообразовательной, морфологической, синтаксической.

Грамматические ошибки в речи обусловлены как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К экстралингвистическим причинам грамматических ошибок в речи относится современная языковая ситуация: увеличение количества разного рода ошибок и вариантов, возникающих под влиянием просторечия, территориальных и социальных диалектов, полудиалектов современной устной и письменной речи, заметная вульгаризация бытовой сферы общения.

Наиболее частотной ошибкой в разговорной речи при построении простого предложения является неправильное употребление деепричастного оборота. Примеры ошибочного построения подобной синтаксической конструкции демонстрируют средства массовой информации (СМИ), Интернет, разговорная практика старшеклассников. Поэтому не случайно только 64% экзаменуемых могут правильно построить простое предложение с деепричастным оборотом (задание А4).

Задание А3 в течение трёх лет даёт стабильно высокий средний процент выполнения – 71%. Однако в отдельных случаях отмечается снижение результатов выполнения задания, что во многом объясняется происходящими в современном языке процессами: «…это явное нарастание в языке аналитических черт; предпочтение более экономным средствам выражения; при избыточной вариантности форм стремление к возможной унификации; активное действие закона аналогии при становлении новых форм и, наконец, явное вхождение в нейтральный литературный фонд морфологических средств фактов живой разговорной речи»[3].

Так же, как и в 2008 году, 68% экзаменуемых способны выделить правильно построенную синтаксическую конструкцию среди синтаксических конструкций, построенных с нарушением грамматической нормы (задание А5). Недостаточно усвоены выпускниками 2009 года нормы координации подлежащего и сказуемого при их дистантном расположении, нормы построения предложения с несогласованным определением.

При выполнении задания А26 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.

Трудности выполнения этого задания экзаменуемыми во многом обусловлены 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.

Только 51% экзаменуемых не допускают в собственной письменной речи грамматических ошибок.

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

---

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

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

Освоение орфографических норм

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

Результаты выполнения работы показывают, что экзаменуемые отличают одну орфограмму от другой, группируют слова по данным орфограммам, действуя по соответствующему алгоритму. Но все эти знания остаются невостребованными, как только экзаменуемые попадают в условия самостоятельного письма.

По сравнению с предыдущими годами результаты выполнения тех же заданий по орфографии в 2009 году в целом существенно не изменились.

Задание А12 проверяло знания и умения экзаменуемых по теме «Правописание -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи».

Средний процент выполнения этого задания (65%) свидетельствует о том, что значительная часть экзаменуемых с заданием справляется успешно. Наибольшую трудность для экзаменуемых представляют примеры с краткими причастиями.

Трудность при выполнении задания А13 по-прежнему представляют дистракторы с чередующимися гласными в корнях слов. Поскольку правописание корней изучается в школе на протяжении ряда лет, то можно предположить, что некоторые экзаменуемые не отличают корни с чередованием *о//а* (например, *-гар-//-гор-*), где невозможно проверить написание гласной подбором однокоренного слова с ударной гласной, от корней с безударными проверяемыми гласными корня. В то же время правописание корней с чередованием *е//и* (например, *-бер-//-бир-, -пер-//-пир-)* не вызывают подобных трудностей.

Низкие результаты дало выполнение задания А14, традиционного для ЕГЭ последних лет: средний процент выполнения снизился до 65%. Затруднение, как обычно, вызвало правописание приставок *пре-* и *при-* и правописание гласных *и* и *ы* после приставок.

Результаты выполнения орфографического задания А15 также несколько ниже (72%), чем в 2008 году (77%). Нижний предел выполнения этого задания (32%) объясняется, видимо, несформированностью у экзаменуемых умения применять грамматические (в частности, морфологические) знания для определения орфографических особенностей слова. По этой причине правописание глаголов и причастий по-прежнему представляет серьёзную трудность для экзаменуемых.

Средний процент выполнения задания А16 снизился по сравнению с 2008 годом с 84% до 73%. Такие низкие показатели связаны, возможно, с несформированностью у экзаменуемых умения применять сведения из различных разделов программы по русскому языку для определения орфографических особенностей слова.

Относительно стабилен средний процент выполнения задания А17 (67% – в 2009 г.), проверявшего умение экзаменуемых различать написание частиц *не* и *ни* и приставок *не-* и *ни-*, выбирать их слитное или раздельное написание с различными частями речи.

Показатель практической грамотности экзаменуемых в 2009 году составил 32%.

В процессе анализа результатов выполнения третьей части работы были выявлены орфографические темы, слабо усвоенные выпускниками (они те же, что и в прошлом году):

1) написание гласных в личных окончаниях глаголов;

2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов;

3) написание непроизносимых согласных;

4) слитное, раздельное или дефисное написание слов;

5) Н или НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий;

Такое положение является результатом отрыва обучения орфографии от работы по развитию речи, отсутствия коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию орфографии. В центре внимания на уроках изучения орфографии

оказывается только письмо, причём организованное на неосознанном, механическом оперировании правилами орфографии. Отсюда и основная проблема в усвоении орфографических норм: учащиеся знают правила, но не способны их применить на практике. Существование этой проблемы является следствием недооценки одного из законов психолингвистики – закона взаимосвязи и взаимозависимости всех видов речевой деятельности в процессе их совершенствования.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода появилась возможность по-иному решать традиционную проблему орфографической подготовки учащихся. Результативность подобного подхода определяется не столько орфографическими знаниями и умениями, сколько уровнем развития навыков чтения, слушания, письма, говорения, а также знаниями в области фонетики, лексики, грамматики. Одним словом, приобретение прочных орфографических навыков является закономерным результатом совершенствования, обогащения всего строя речи учащегося, результатом овладения всеми видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи.

Освоение пунктуационных норм

Задания по пунктуации (задания А19 – А25, критерий С8 третьей части работы) выявляли уровень владения выпускниками **пунктуационными нормами.**

Результаты выполнения заданий по пунктуации свидетельствуют о недостаточной систематизации знаний экзаменуемых в области пунктуации, а также о недостаточной сформированности у экзаменуемых умения проводить грамматико-пунктуационный анализ, необходимый в конкретной языковой ситуации.

По данным современной лингвистики, общие свойства осложняющих компонентов, к которым относятся не только обособленные определения и обстоятельства (задание А20), но и вводные и вставные конструкции (задание А21), заключаются в следующем: 1) значение их имеет добавочный характер по отношению к семантике основной части высказывания; 2) осложняющие компоненты характеризуются относительной обособленностью строения и особой интонацией, передаваемой на письме запятыми, тире, скобками, а нередко и сочетаниями знаков. Неоднородность и многочисленность группы вводных и вставных конструкций, многообразие их типизированных значений и оттенков препятствуют успешному усвоению выпускниками этой пунктуационной темы, а «неполнота» грамматико-пунктуационного анализа влечёт за собой ошибки в квалификации вводных единиц и постановке знаков препинания при них.

Как и в 2008 году, выпускники успешно справились с анализом предложений, в которых однородные члены соединялись при помощи повторяющихся сочинительных союзов (задание А22). Подобные языковые задачи дали максимальный процент выполнения – 79%.

Минимальный результат выполнения (39%) наблюдался при выполнении заданий, где для анализа были даны предложения с двойными сочинительными союзами *как… так и, не только… но и, не столько… сколько* и др. Заметим, что подобные пунктуационные задания традиционно вызывают затруднения у

экзаменуемых, не опознающих указанные союзы как единую морфологическую единицу.

В 2009 году до 58% повысился процент выполнения задания А24 (постановка отделяющих знаков препинания в сложноподчинённых предложениях с одним придаточным). Минимальный процент выполнения этого задания (23%) приходится на задания с дистантным расположением союзного слова *который.*

В целом можно говорить о том, что уровень практической пунктуационной грамотности экзаменуемых по-прежнему невысок, что подтвердилось при анализе письменных высказываний, созданных экзаменуемыми при выполнении третьей части работы. 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».

Пунктуационная подготовка экзаменуемых в целом несколько ниже орфографической – не более 22% тестируемых не допускают ошибок в пунктуации.

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

По-новому осмыслить традиционные методические проблемы обучения пунктуации, найти новые пути их решения позволяют исследования современных психолингвистов. Так, установлено, что учащиеся младших классов, расставляя знаки препинания в уже написанном тексте, допускают много пунктуационных ошибок, так как не могут воспроизвести после записи интонаций и пауз продиктованного учителем текста. Такого же рода трудности в освоении пунктуации наблюдаются и у учащихся старших классов. Это обусловлено тем, что при изучении систематического курса «Синтаксис и пунктуация» недооцениваются роль наблюдений над интонацией и 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.

Освоение раздела «Речеведение»

Результаты выполнения заданий по речеведению свидетельствуют о том, что в процессе обучения следует более последовательно реализовывать в школе сознательно-коммуникативный принцип обучения родному языку, основная идея которого заключается в признании **важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений**. При этом необходимо постоянное внимание к смысловой стороне рассматриваемых языковых явлений (лексических, грамматических, словообразовательных и др.), использование разнообразных видов деятельности, нацеленных на применение знаний и умений в различных ситуациях, а не на простое их воспроизведение. Этот тезис иллюстрируют результаты выполнения экзаменуемыми заданий к тексту: А6, А7, А27, А28–А30, В7, В8, С1.

Задания А6, А7 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. Такие тексты можно назвать логическим единством, микротекстом, в нём, «как в капле воды, отражается структура целого текста настолько, что можно выделить вступление, главную часть, заключение»[4]. Средний процент выполнения этих заданий достаточно высок – 79%. Наибольшие трудности при выполнении задания вызвали микротексты, где логические связи выражены эксплицитно, связь между предложениями цепная, осуществляемая при помощи личных местоимений, лексических повторов.

В 2009 г. в экзаменационную работу по русскому языку было включено задание А27, нацеленное на проверку овладения выпускниками текстовой нормы. Задание предполагало поиск речевого высказывания, не утратившего основного смысла в результате информационной компрессии.

Понятия избыточной (второстепенной) и свёрнутой (обобщённой, главной) информации обычно рассматриваются на уровне целого текста, однако эти качества избыточности и свёрнутости применимы и к отдельным высказываниям, и к фрагментам текста, в которые включаются эти высказывания, т.е. на уровне минимальных единиц, поэтому сжатие двух-трех предложений в одно простое предложение с сохранением объёма главной информации, по мнению известного лингвиста, – закономерное явление.

Для анализа выпускникам были предложены тексты аргументирующего типа, где информация представлена в виде определения или объяснения, доказательства, собственно рассуждения и умозаключения (рассуждение). Такой текст отражает движение мысли с указанием на причинно-следственные связи и условно-временные отношения, с использованием разных логических операций, утверждений и отрицаний, противопоставлений и сопоставлений. Рационально-логический строй речи в научно-популярном тексте подчёркивается наибольшей эксплицитностью выражения содержания и наибольшей связностью[5]. Причинно-следственные связи выражены преимущественно лексически (*так как, потому что, вследствие чего* и т.п.), порядок слов предпочтительнее прямой, эмоционально насыщенные слова и экспрессивные конструкции отсутствуют. [6]

Модель задания предполагает выбор выпускниками из четырех вариантов такой ответ, где сокращение текста проведено с сохранением полного объёма информации, при этом главная информация максимально выражена при минимальной затрате речевых средств.

Среди дистракторов – предложения, где при свёртывании информации использованы коммуникативные способы компрессии: пропуск системы доказательств и аргументации, полно и широко поданной в исходном микротексте, использование средств повторной номинации – лаконичных, замещающих пространные куски текста, например, указательных слов или

---

[4] Я.Солганик. Синтаксическая стилистика. М., 1973

[5] Андреева Е.С. Диалектика текста. Опыт логико-лингвистического синтеза. М., 2001. С. 71.

[6] Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. - Москва, Логос. 2003 г.

[7] Метельская Л.Н. Компрессия как способ изучения смыслового восприятия текста вторичной языковой личностью // Филологические науки в МГИМО : сборник науч. трудов. № 22 (37) / МГИМО(У) МИД России.

сочетаний вроде «этот вопрос», «в таких случаях», «данные сведения», избыточная, детализированная, а не обобщённая информация[7].

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), предложения со вторичными предикатами, связи противительные, причинно-следственные, условно-временные передаются не с помощью соответствующих союзов и союзных слов, а позиционным соположением компонентов межфразовых единств.

Задание А27 носит компетентностно ориентированный характер, поскольку проверяет овладение ключевыми компетенциями – коммуникативной и информационной: человеку в жизни необходимо владеть навыками чтения-понимания, способами коммуникативной компрессии (сжатия) информации текста значительного объёма, для того чтобы понять главное, основное содержание. Как показали результаты выполнения задания А27, основные способы свёртывания информации выпускникам хорошо знакомы, когда, например, в тексте опускается детальная, подробная система доказательств и аргументации, когда лаконичные, короткие предложения замещают значительные части текста, в этом случае излишние детали, подробности, перечисления заменяются одним словом или оборотом. Выпускники 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.

При выполнении задания А28 тестируемый проявляет свои умения и навыки в области чтения-понимания – важнейшего вида речевой деятельности, поскольку подобные умения и навыки относятся к общеучебным умениям и навыкам и носят метапредметный характер. Большинство тестируемых (76%) успешно справляются с этим заданием.

Задание А29 базового уровня проверяет умение тестируемых на этапе ориентировки речевой деятельности решить вопрос о типологическом строении текста. Средний процент выполнения задания в 2009 году составил 58%. Неверно было определено типологическое строение текста в том случае, если в ответе назывались все типы речи (33% выполнения) или содержалось рассуждение на примере текста художественного стиля речи (20% выполнения).

Задания В7, В8 относятся к высокому уровню сложности. Самый низкий результат выполнения заданий по речеведению даёт задание В8 (Анализ средств выразительности). Средний процент выполнения этого задания равен 29%.

Можно предположить, что низкий процент выполнения экзаменуемыми 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. Немаловажное 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, парцелляция и т.д.).

Остаётся недостаточно усвоенным раздел, связанный с анализом структуры текста, выяснением способов и средств связи предложений (задание В7), что проявляется в третьей части работы как нарушение логики развития мысли (логические ошибки).

Наиболее хорошо сформированным умением в проверяемой группе умений (задание С1) оказалось умение выделять одну из проблем прочитанного текста. Возможно, сказывается то, что этому умению обучают начиная с начальной школы. Статистика показывает, что умения и навыки в области чтения-понимания на базовом уровне в целом сформированы, хотя проблемы, связанные с формированием такого важнейшего общеучебного умения, существуют.

Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста (К2), комментарием проблематики текста (К4). Умение отстаивать свои позиции, уважительно относиться к своему собеседнику, вести беседу в доказательной манере служит показателем культуры, рационального сознания вообще. Подлинная рациональность, включающая способность аргументации и доказательность своей позиции, вовсе не противоречит уровню развития эмоциональной сферы, эстетического сознания. В этом единстве и заключается такое личностное начало, как ответственность за свои взгляды и позиции. Единый государственный экзамен по русскому языку предполагает проверку важнейших коммуникативных умений, связанных с умением доказывать свою точку зрения, причем делать это этически корректно. Этот аспект коммуникативной подготовки проверяется при выполнении экзаменуемыми третьей части экзаменационной работы – написании сочинения-рассуждения по прочитанному тексту. Наиболее высокий показатель (3 балла) был у небольшого количества работ выпускников: 5%. В этих работах была выявлена оригинальность выдвинутых положений и способов их аргументации, приведены примеры из художественной литературы.

Анализ выполнения экзаменуемыми третьей части работы позволил выделить проблему использования выпускниками 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.

Освоение раздела «Словообразование»

Работа со словообразовательной моделью, её анализ апеллирует не к памяти, а к аналитическим возможностям экзаменуемого, к способности понимать семантику слова, к осознанию того, что, как говорил А.М. Пешковский, «всякое дробление слова есть дробление смысловое».

Освоение материала раздела «Словообразование» на экзамене проверялось заданием повышенной трудности (В1), для выполнения которого требовалось выписать из отрывка текста слово, образованное тем или иным

способом, или, наоборот, определить и записать способ образования предложенного слова.

Невысокий процент выполнения задания по словообразованию можно объяснить формальным подходом выпускников к разбору слова по составу, незнанием морфологических особенностей некоторых частей речи и форм (причастий, деепричастий, наречий), отождествлением понятий «нулевое окончание» – «отсутствие окончания», «словообразующие аффиксы» – «формообразующие аффиксы».

Чтобы экзаменуемые не допускали ошибок в морфемном и словообразовательном анализе, верно опознавали слово с определённым набором морфем в тексте, учитель должен добиться от учащихся понимания того, что *анализ слова по составу* является разновидностью *смыслового* анализа, в ходе которого вычленяются значимые части слова, то есть морфемы, а также результатом *словообразовательного* анализа, заключающегося в установлении последовательности и особенностей образования того или иного слова. Важно сформировать умение устанавливать слово, от которого образовано данное, выделять словообразующий «кирпичик», аффикс. Эффективным приемом в данном случае является установление словообразовательных отношений между однокоренными словами, восстановление всех звеньев словообразовательной цепочки с учётом строгой последовательности образования слова.

Решить поставленные задачи помогут словари, без которых не обойтись во время изучения данного раздела в школе и при подготовке к ЕГЭ по русскому языку[8]. При этом систематическая работа со словарями на уроках русского языка даёт возможность не только развить языковые и речевые умения учащихся, но и сформировать навыки работы со справочной литературой, общеучебные умения.

Освоение раздела «Морфология»

Сформированность умений экзаменуемых в области морфологии в 2009 году проверялось как на базовом уровне в первой части работы (А11), так и на повышенном уровне во второй части работы (В2).

---

[8] Тихонов А.Н.. «Словообразовательный словарь русского языка». – М.: Русский язык, 1985 и послед годы.
Тихонов А.Н.. «Морфемно-орфографический словарь русского языка. Русская морфемика». – М.: Школа – Пресс, 1996.
Тихонов А.Н. «Школьный словообразовательный словарь русского языка». – М.: Просвещение, издания с 1991 года.
Потиха З.А.. «Школьный словарь строения слов русского языка». – М.: Просвещение 1987.
Львова С.И.. Краткий словообразовательный словарь школьника. – М.: Мнемазина, 2004.
Скворцов. Л. И. Школьный словарь по культуре русской речи. – М.: Просвещение, 2007.
Скорлуповская К. Н., Снетова Г. П. Школьный толковый словарь русского языка с лексико-грамматическими формами. М.: Просвещение, 2000.
Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь. русского языка. – М., Просвещение,1997.
Крысин Л. П. Школьный словарь иностранных слов. — М., Просвещение,1997.
Лапатухин М.С. и др. Школьный толковый словарь русского языка (любое издание).
Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. М., 2007.
Семенюк А.А., Матюшина М.А. Школьный толковый словарь русского языка. – М.: Просвещение, 2007.
Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. — М.: Просвещение, 1997.
Шанский Н. М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. Значение и происхождение словосочетаний. – М.: Просвещение, 2005.

Результаты экзамена 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 причастия и деепричастия, производные предлоги, частицы.

Так, например, при выборе ответа, содержащего правильную морфологическую характеристику слова *связано*, ошибочно причислили это слово к прилагательным 18% выпускников, 20% экзаменуемых отнесли это слово к наречиям; при определении частеречной принадлежности слова *возможен* 24% экзаменуемых квалифицировали его как страдательное причастие.

Низкий процент выполнения заданий по морфологии можно объяснить несколькими причинами. Главная из них состоит в формальном подходе к изучению грамматических явлений в школе. Подобный подход даёт не только узкое представление о морфологии современного русского языка, но и провоцирует восприятие школьниками так называемых «теоретических» разделов курса русского языка как узкоспециальных, «филологических». При этом усвоение грамматического материала происходит поверхностно, недооцениваются системные связи между явлениями различных уровней языка, не уделяется должное внимание умениям, необходимым для анализа особенностей функционирования слова как части речи и его категорий в текстах разной коммуникативной направленности. Современная методика обучения морфологии русского языка строится на принципах функциональной грамматики. Такой подход обеспечивает не только новизну в обучении, но и формирует способность учащихся воспринимать грамматическое явление в единстве трёх его сторон: **значения, формы, функции**. Это требует внимания к семантической стороне языка, формирования представления о грамматическом явлении не только как грамматическом, но и коммуникативном феномене.

Освоение раздела «Синтаксис»

Синтаксису в экзаменационной работе посвящено 6 заданий – А9, А10 и В3 – В6, однако важнейшие синтаксические умения – видеть связь между словами в предложении и выделять словосочетания, находить грамматическую основу предложения, устанавливать связь между частями сложного предложения – необходимы для выполнения заданий по пунктуации, по синтаксической норме, частично – по орфографии.

Судя по результатам экзамена, для многих задание А9 – самое трудное задание не только в части А, но и во всей работе, причём, для всех групп экзаменуемых. Это обусловлено тем, что значительная часть выпускников, видимо, имеет представление о грамматической основе, но не овладела материалом на понятийном уровне. Много ошибок допускается и при нахождении главных членов, и при выделении второстепенных членов, и при определении количества грамматических основ в сложном предложении, и при различении двусоставных и односоставных предложений (даже без указания вида односоставного предложения). В 2009 году задание, проверяющее умение

расставлять знаки препинания в сложноподчиненном предложении (А26), оказалось более сложным, чем в 2006 году для всех групп экзаменуемых.

Пунктуационная подготовка экзаменуемых в целом несколько ниже орфографической – не более 11% тестируемых не допускают ошибок в пунктуации при написании сочинения.

Следует обратить внимание на то, что многие методические просчёты при изучении **синтаксиса и пунктуации** связаны с тем, что при анализе того или иного синтаксического или пунктуационного явления не учитываются его особенности: смысловые, грамматические, интонационные, пунктуационные, особенности употребления в речи. Именно из-за недостаточного внимания к перечисленным выше моментам при пунктуационном и синтаксическом анализе выпускниками допускаются ошибки.

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы выпускниками с различным уровнем подготовки

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

Для того чтобы разделить экзаменуемых по качеству их подготовки, по результатам ЕГЭ 2009 года было введено пять уровней выполнения экзаменационной работы: минимальный, низкий, удовлетворительный, хороший, отличный. Эти уровни на 100-балльной шкале отмечают границы достижений экзаменуемых, имеющих разное качество подготовки по предмету. Минимальный уровень определяется Рособрнадзором.

Минимальный уровень выполнения тестов ЕГЭ 2009 года характеризует результаты тех выпускников, которые преодолели минимальную границу ЕГЭ, набрав за выполнение экзаменационной работы число баллов, соответствующее минимальному количеству баллов ЕГЭ.

Низкий уровень выполнения тестов ЕГЭ 2009 года характеризует результаты выпускников, которые получили балл, соответствующий 25-му процентилю, т.е. балл, фиксирующий уровень, ниже которого находятся 25% экзаменуемых по результатам их выполнения ЕГЭ 2009 года. Выше этого уровня находится 75% экзаменуемых.

Удовлетворительный уровень выполнения тестов ЕГЭ 2009 года характеризует результаты выпускников, которые получили балл, соответствующий 50-му процентилю, т.е. балл, фиксирующий уровень, разделяющий экзаменуемых на две равные части.

Хороший уровень выполнения тестов ЕГЭ 2009 года характеризует результаты выпускников, которые получили балл, соответствующий 75-му процентилю, т.е. балл, фиксирующий уровень, выше которого находятся результаты 25% наиболее подготовленных экзаменуемых.

Отличный уровень выполнения тестов ЕГЭ 2009 года характеризует результаты выпускников, которые получили балл, соответствующий 90-му процентилю, т.е. балл, фиксирующий уровень, выше которого находятся результаты 10% наиболее подготовленных экзаменуемых.

В соответствии с выделенными уровнями определены шесть групп участников ЕГЭ:

группа 1 – выпускники, которые не достигли минимальной границы ЕГЭ, т.е. получили тестовый балл ниже минимального количества баллов ЕГЭ (условное название – «ниже минимального»);

группа 2 – экзаменуемые, достигшие минимальной границы ЕГЭ 2009 года, но получившие балл ниже низкого уровня (минимальный уровень);

группа 3 – экзаменуемые, достигшие низкого уровня ЕГЭ 2009 года, но получившие балл ниже удовлетворительного уровня (низкий уровень);

группа 4 – экзаменуемые, достигшие удовлетворительного, но не хорошего уровня выполнения тестов ЕГЭ 2009 года (удовлетворительный уровень);

группа 5 – экзаменуемые, достигшие хорошего, но не отличного уровня выполнения тестов ЕГЭ 2009 года («хороший уровень»);

группа 6 – 10% наиболее подготовленных экзаменуемых, результаты которых выше отличного уровня выполнения тестов ЕГЭ 2009 года (отличный уровень).

Для аттестации выпускников школы важны прежде всего результаты выполнения заданий первой части (А), которая проверяет сформированность умений, обеспечивающих владение устной и письменной речью, на **базовом** уровне.

Ниже приводится описание уровней подготовки выпускников по русскому языку, составленное на основе выделенных групп экзаменуемых, в зависимости от выполнения работы.

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

Характеристика группы выпускников	***Описание уровня подготовки выпускников***
Минимальный уровень Первичный балл – 15 тестовый балл –37 Процент экзаменуемых, достигших и превысивших данный уровень – 93,6% Процент экзаменуемых в группе с данным уровнем подготовки – 19,7%	Экзаменуемые этой группы продемонстрировали: – частичную сформированность умений, относящихся к **языковой компетенции**. Это умения: • проводить орфографический анализ по отдельным темам (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени и правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-); – сформированность **лингвистической компетенции** в том объёме, который позволяет решать перечисленные выше задачи; – частичную сформированность умений, относящихся к **коммуникативной компетенции.** Это умения: • адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения.
Низкий уровень Первичный балл – 25 тестовый балл – 47 Процент экзаменуемых,	Экзаменуемые этой группы продемонстрировали: – частичную сформированность умений, относящихся к **языковой компетенции**. Это умения: • проводить орфографический анализ по отдельным темам

достигших и превысивших данный уровень – 73,8% Процент экзаменуемых в группе с данным уровнем подготовки – 24,7%	(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: • 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.
<u>Удовлетворительный уровень</u> Первичный балл – 34 тестовый балл –56 Процент экзаменуемых, достигших и превысивших данный уровень – 49,1% Процент экзаменуемых в группе с данным уровнем подготовки – 24,4%	Экзаменуемые этой группы продемонстрировали: – частичную сформированность умений, относящихся к **языковой компетенции**. Это умения: • оценивать речь с точки зрения соблюдения основных лексических норм русского литературного языка; • 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: • 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.
<u>Хороший уровень</u> Первичный балл – 43 тестовый балл – 65 Процент экзаменуемых, достигших и превысивших данный уровень – 24,7% Процент экзаменуемых в группе с данным уровнем подготовки – 15,4%	Экзаменуемые этой группы продемонстрировали: – сформированность умений, относящихся к **языковой компетенции**. Это умения: • 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: **Не сформировано** умение расставлять знаки препинания в сложноподчинённом предложении.

	– сформированность умений, относящихся к **лингвистической компетенции.** Это умения: • проводить фонетический анализ слова; • определять принадлежность предложения к определённой синтаксической модели по его смыслу и грамматическим признакам; • 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. – хорошо сформированную **коммуникативную компетенцию**, проявившуюся в умениях: • 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. **Плохо сформировано** умение оформлять речь в соответствии с речевыми нормами современного русского литературного языка при создании собственного высказывания.
Отличный уровень Первичный балл – 50 тестовый балл –72 Процент экзаменуемых, достигших и превысивших данный уровень – 9,3% Процент экзаменуемых в группе с данным уровнем подготовки – 9,3%	Экзаменуемые данной группы продемонстрировали высокий уровень **сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.**

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы по русскому языку выпускниками, имеющими различные уровни подготовки, в значительной мере позволяет наметить возможные подходы к совершенствованию преподавания русского языка в школе.

Общие рекомендации по совершенствованию методики обучения русскому языку

Анализ результатов единого государственного экзамена по русскому языку в 2009 году позволяет выработать некоторые рекомендации по совершенствованию процесса преподавания русского языка.

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. 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.).

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 любой диалог вести этически корректно. При подобном подходе в центре внимания оказываются интересы и творческий потенциал ученика, его личный и читательский опыт, что соответствует требованиям реализации **личностно 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.

Материалы сайта ФИПИ (http://www.fipi.ru)

На сайте ФИПИ размещены следующие нормативные, аналитические, учебно-методические и информационные материалы, которые могут быть использованы при организации учебного процесса и подготовке учащихся к ЕГЭ:

- Аналитический отчет «Результаты единого государственного экзамена 2009 года»;
- документы, регламентирующие разработку КИМ ЕГЭ по русскому языку 2010 года;
- учебно-методические материалы для членов и председателей региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом;
- методические письма прошлых лет;
- обучающая компьютерная программа «Эксперт ЕГЭ»;
- тренировочные задания из открытого сегмента Федерального банка тестовых материалов;
- Перечень учебных изданий, рекомендуемых ФИПИ для подготовки к единому государственному экзамену; Перечень учебных изданий, подготовленных авторскими коллективами ФИПИ.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ

(ЕГЭ 2010 г.)

Важной стороной орфоэпии является ***ударение***, то есть звуковое выделение одного из слогов слова. Ударение на письме обычно не обозначается, хотя в отдельных случаях (при обучении русскому языку нерусских) его принято ставить.

Отличительные особенности русского ударения — его разноместность и подвижность. Разноместность заключается в том, что ударение в русском языке может быть на любом слоге слова (*книга, подпись* — на первом слоге; *фонарь, подполье* — на втором; *ураган, орфоэпия* — на третьем и т. д.). В одних словах ударение фиксировано на опредёленном слоге и не передвигается при образовании грамматических форм, в других — меняет с место (сравните: *тОнна — тОнны* и *стенА — стЕну — стЕнам* и *стенАм*).

В последнем примере представлена подвижность русского ударения. В этом и состоит объективная трудность усвоения акцентных норм. «Однако,— как справедливо отмечает К.С. Горбачевич, — если разноместность и подвижность русского ударения и создают некоторые трудности при его усвоении, то зато эти неудобства полностью искупаются возможностью различать с помощью места ударения смысл слов *(мУка — мукА, трУсит — трусИт, погрУженный на платформу — погружённый в воду)* и даже функционально-стилистическую закреплённость акцентных вариантов *(лаврОвый лист,* но в ботанике: *семейство лАвровых).* Особенно важной в этом плане представляется роль ударения как способа выражения грамматических значений и преодоления омонимии словоформ». Как установлено учёными, большая часть слов русского языка (около 96%) отличается фиксированным ударением. Однако оставшиеся 4% и являются наиболее употребительными словами, составляющими базисную, частотную лексику языка.

Приведём некоторые правила орфоэпии в области ударения, которые помогут предупредить соответствующие ошибки.

Ударение в именах прилагательных

У полных форм имён прилагательных возможно только неподвижное ударение на основе или на окончании. Вариативность этих двух типов у одних и тех же словоформ объясняется, как правило, прагматическим фактором, связанным с разграничением малоупотребительных или книжных прилагательных и прилагательных частотных, стилистически нейтральных или даже сниженных. В самом деле, малоупотребительные и книжные слова чаще имеют ударение на основе, а частотные, стилистически нейтральные или сниженные – на окончании.

Степень освоенности слова проявляется в вариантах места ударения: *кружкОвый* и *кружковОй, запАсный* и *запаснОй, околозЕмный* и *околоземнОй, мИнусовый* и *минусовОй, очИстный* и *очистнОй.* Подобные слова не включаются в задания ЕГЭ, так как оба варианта считаются правильными.

И всё же выбор места ударения вызывает затруднения чаще всего в кратких формах прилагательных. Между тем есть довольно последовательная норма, согласно которой ударный слог полной формы ряда употребительных прилагательных остаётся ударным и в краткой форме: *красИвый — красИв — красИва — красИво — красИвы; немЫслимый — немЫслим — немЫслима — немЫслимо — немЫслимы* и т.п.

Количество прилагательных с подвижным ударением в русском языке невелико, но они часто используются в речи, и поэтому нормы ударения в них нуждаются в комментариях. Ударение нередко падает на основу в форме мужского, среднего рода и мн. числа и на окончание в форме женского рода: *прАвый — прав — прАво — прАвы — правА; сЕрый — сер — сЕро — сЕры — серА; стрОйный — стрОен — стрОйно — стрОйны — стройнА.*

Подобные прилагательные, как правило, имеют односложные основы без суффиксов либо с простейшими суффиксами *(-к-, -н-).* Однако так или иначе возникает необходимость обращения к орфоэпическому словарю, так как ряд слов «выбивается» из указанной нормы. Можно, например, говорить: *длИнны* и *длиннЫ, свЕжи* и *свежИ, пОлны* и *полнЫ* и т. д.

Следует также сказать и о произношении прилагательных в сравнительной степени. Существует такая норма: если ударение в краткой форме женского рода падает на окончание, то в сравнительной степени оно будет на суффиксе *-ее: сильнА — сильнЕе, больнА — больнЕе, живА*

— *живЕе, стройнА— стройнЕе, правА — правЕе;* если же ударение в женском роде стоит на основе, то в сравнительной степени оно и сохраняется на основе: *красИва — красИвее, печАльна — печАльнее, протИвна — протИвнее.* То же касается и формы превосходной степени.

Ударение в глаголах

Одна из наиболее напряжённых точек ударения в употребительных глаголах — это формы прошедшего времени.

Ударение в прошедшем времени обычно падает на тот же слог, что и в инфинитиве: *сидЕть — сидЕла, стонАть — стонАла. прЯтать — прЯтала, начинАть — начинАла.* Вместе с тем группа употребительных глаголов (около 300) подчиняется другому правилу: ударение в форме женского рода переходит на окончание, а в остальных формах остаётся на основе. Это глаголы *брать. быть, взять, вить, врать, гнать, дать, ждать, жить, звать, лгать, лить, пить, рвать* и др. Рекомендуется говорить: *жить — жил — жИло — жИли — жилА; ждать — ждал — ждАло— ждАли — ждалА; лить — лил — лИло — лИли— лилА.* Так же произносятся и производные глаголы *(прожить, забрать, допить, пролить* и т. п.).

Исключение составляют слова с приставкой *вы-*, которая принимает ударение на себя: *вЫжить — вЫжила, вЫлить — вЫлила, вЫзвать — вЫзвала.*

У глаголов *класть, красть, слать, послать* ударение в форме женского рода прошедшего времени остаётся на основе: *крАла, слАла, послАла, стлАла.*

И ещё одна закономерность. Довольно часто в возвратных глаголах (в сравнении с невозвратными) ударение в форме прошедшего времени переходит на окончание: *начАться— началсяЯ, началАсь, началОсь, началИсь; принЯться — принялсЯ, принялАсь, принялОсь, принялИсь.*

О произношении глагола *звонить* в спрягаемой форме. Орфоэпические словари последнего времени совершенно обоснованно продолжают рекомендовать ударение на окончании: *звонИшь, звонИт, звонИм, звонИте, звонЯт.* Эта традиция опирается на классическую литературу (прежде всего поэзию), речевую практику авторитетных носителей языка.

Ударение в некоторых причастиях и деепричастиях

Наиболее частые колебания ударения фиксируются при произношении кратких страдательных причастий.

Если ударение в полной форме находится на суффиксе *-ённ-* то оно остаётся на нём только в форме мужского рода, в остальных формах переходит на окончание: *проведённый— проведён, проведенА, проведенО, проведенЫ; завезённый — завезён, завезенА, завезенО, завезенЫ.* Однако носителям языка иногда трудно правильно выбрать место ударения и в полной форме. Говорят: «завеЕзенный» вместо *завезённый,* «перевЕденный» вместо *переведённый* и т. д. В таких случаях стоит чаще обращаться к словарю, постепенно отрабатывая правильное произношение.

Несколько замечаний о произношении полных причастий с суффиксом *-т-*. Если суффиксы неопределённой формы *-о-, -ну-* имеют на себе ударение, то в причастиях оно перейдёт на один слог вперед: *полОть — пОлотый, колОть — кОлотый, согнУть — сОгнутый, завернУть — завёрнутый.*

Страдательные причастия от глаголов *лить* и *пить* (с суффиксом *-т-*) отличаются нестабильным ударением. Можно говорить: *прОлитый* и *пролИтый, прОлит* и *пролИт, пролитА* (только!), *прОлито* и *пролИто, прОлиты* и *пролИты; дОпитый* и *допИтый, дОпит* и *допИт, допитА* и *допИта, дОпито* и *допИто, дОпиты* и *допИты.*

Деепричастия часто имеют ударение на том же слоге, что и в неопределённой форме соответствующего глагола: *вложИв, задАв, залИв, занЯв, запИв, исчЕрпав* (НЕЛЬЗЯ: исчерпАв), *начАв, поднЯв, пожИв, полИв, положИв, понЯв, предАв, предпринЯв, прибЫв, принЯв, продАв, проклЯв, пролИв, пронЯв, пропИв, создАв.*

Ударение в наречиях в основном следует изучать путём запоминания и обращения к орфоэпическому словарю.

Имена существительные

агЕнт
алфавИт, *от Альфа* и *в**И**та*
аэропОрты, *неподвижн. ударение на 4-ом слоге*
бАнты, *неподвижн. ударение на 1-ом слоге*
бОроду, *вин.п.,только в этой форме ед.ч. ударение на 1-ом слоге*

бухгАлтеров, *род.п.мн.ч., неподвижн. ударение на 2-ом слоге*
вероисповЕдание, *от веру исповЕдать*
граждАнство
дефИс, *из нем.яз., где ударение на 2-ом слоге*
диспансЕр, *слово пришло из англ. яз. через посредство франц.яз., где удар. всегда на последнем слоге*
договорЁнность
докумЕнт
досУг
еретИк
жалюзИ, *из франц. яз., где удар. всегда на последнем слоге*
знАчимость, *от прил. зн**А**чимый*
Иксы, *им.п. мн.ч., неподвижн. ударение*
каталОг, *в одном ряду со словами диал**О**г, монол**О**г, некрол**О**г т.п.*
квартАл, *из нем. яз., где ударение на 2-ом слоге*
киломЕтр, *в одном ряду со словами сантим**Е**тр, децим**Е**тр, миллим**Е**тр…*
кОнусы, кОнусов, *неподвижн. ударение на 1-ый слог во всех падежах в ед.и мн.ч.*
корЫсть
крАны, *неподвижн. ударение на 1-ом слоге*
кремЕнь, кремнЯ, *удар. во всех формах на последнем слоге, как и в слове огОнь*
лЕкторы, лЕкторов, *см. слово бант(ы)*
лыжнЯ
мЕстностей, *род.п.мн.ч., в одном ряду со словоформой п**О**честей, ч**Е**люстей…, но новост**Е**й*
мусоропровОд, *в одном ряду со словами газопров**О**д, нефтепров**О**д, водопров**О**д*
намЕрение
нарОст
нЕдруг
недУг
некролОг, *см. катал**О**г*
нЕнависть
нОвости, новостЕй, *но: см. м**Е**стностей*
нОготь, нОгтя, *неподвижн. ударение во всех формах ед.ч.*
Отрочество, *от **О**трок- подросток*
партЕр, *из франц. яз., где удар. всегда на последнем слоге*
портфЕль
пОручни
придАное, *сущ.*
призЫв, *в одном ряду со словами поз**Ы**в, отз**Ы**в(посла), соз**Ы**в, но: **О**тзыв(на публикацию)*
процЕнт
свЁкла
сирОты, *им.п.мн.ч., ударение во всех формах мн.ч. только на 2-ом слоге*
срЕдства, *им.п.мн.ч.*
стАтуя
столЯр, *в одном яду со словами мал**Я**р, до**Я**р, школ**Я**р…*
созЫв, *см. приз**Ы**в*
тамОжня
тОрты, тОртов
цемЕнт
цЕнтнер
цепОчка
шАрфы, *см. б**А**нты*
шофЁр, *в одном ряду со словами киоск**Ё**р, контрол**Ё**р…*
щавЕль
экспЕрт, *из франц. яз., где ударение всегда на последнем слоге*

Имена прилагательные

вернА, *краткое прилаг. ж.р.*
давнИшний
знАчимый
красИвее, *прил.*и *нареч. в сравн.ст.*
красИвейший, *превосх.ст.*
кровоточАщий
кУхонный
ловкА, *краткое прилаг. ж.р.*
мозаИчный
оптОвый
прозорлИва, *краткое прилаг. ж.р., в одном ряду со словами смазл**И**ва, суетл**И**ва, болтл**И**ва..., но: прож**О**рлива*
слИвовый, *образовано от сл**И**ва*

Глаголы

баловАть, *в одном ряду со словами баловАться, избаловАть, разбаловАть…, но:бАловень судьбы*
брать-бралА
брАться-бралАсь
взять-взялА
взЯться-взялАсь
включИть-включИшь,
включИт, включИм
влИться-влилАсь

ворвАться-ворвалАсь
воспринЯть-воспринялА
воссоздать-воссоздалА
вручИть-вручИт
гнать-гналА
гнАться-гналАсь
добрАть-добралА
добрАться-добралАсь
дождАться-дождалАсь
дозвонИться-дозвонИтся,
дозвонЯтся
дозИровать
ждать-ждалА
жИться-жилОсь
закУпорить
занЯть-зАнял, занялА,
зАняло, зАняли
запЕрться-запЕрлАсь *(на ключ, на замок и т.п.)*
звать-звалА
звонИть-звонИшь, звонИт,
звонИм
исключИть-исключИт
исчЕрпать
клАсть-клАла
клЕить
крАсться-крАлась
кровоточИть
лгать-лгалА
лить-лилА
лИться-лилАсь
наврАть-навралА
наделИть-наделИт
надорвАться-надорвалАсь
назвАться-назвалАсь
накренИться-накренИтся
налИть-налилА
нарвАть-нарвалА
насорИть-насорИт
начАть-нАчал, началА, нАчали
обзвонИть-обзвонИт
облегчИть-облегчИт
облИться-облилАсь
обнЯться-обнялАсь
обогнАть-обогналА
ободрАть-ободралА
ободрИть
ободрИться-ободрИшься
обострИть
одолжИть-одолжИт
озлОбить
оклЕить
окружИть-окружИт
опломбировАть, *в одном ряду со словами формировА**ть**, нормировА**ть**, сортировА**ть**…*
опОшлить-опОшлят
освЕдомиться-освЕдомишься
отбЫть-отбылА
отдАть-отдалА
откУпорить-откУпорил
отозвать-отозвалА
отозвАться-отозвалАсь
перезвонИть-перезвонИт
перелИть-перелилА
плодоносИть
повторИть-повторИт
позвАть-позвалА
позвонИть-позвонИшь-позвонИт
полИть-полилА
положИть-положИл
понЯть-понялА
послАть-послАла
прибЫть-прИбыл-прибылА-прИбыло
принЯть-прИнял-прИняли
принУдить
рвать-рвалА
сверлИть-сверлИшь-сверлИт
снять-снялА
создАть-создалА
сорвАть-сорвалА
сорИть-сорИт
убрАть-убралА
убыстрИть
углубИть
укрепИть-укрепИт
чЕрпать
щемИть-щемИт
щЁлкать

Причастия

балОванный
включённый-включЁн, *см. низвед**Ё**нный*
довезЁнный
зАгнутый
зАнятый-занятА
зАпертый-запертА
заселЁнный-заселенА
избалОванный, *см. бал**О**ванный*

кормЯщий
кровоточАщий
молЯщий
нажИвший
нАжитый-нажитА
налИвший
налитА
нанЯвшийся
начАвший
нАчатый
прИнятый
приручЁнный
прожИвший
снЯтый-снятА
сОгнутый
низведЁнный-низведЁн, *см. включ**Ё**нный…*
ободрённый-ободрЁн-ободренА
обострЁнный
определЁнный-определЁн
отключЁнный
повторЁнный
поделЁнный
понЯвший

Деепричастия

балУясь
закУпорив
начАв
начАвшись
отдАв
поднЯв
понЯв
прибЫв

Наречия

вОвремя
добелА
дОверху
донЕльзя
дОнизу
дОсуха
завИдно, *в значении сказуемого*
зАгодя, *разговорное*
зАсветло
зАтемно
Исстари
красИвее, *прил.*и *нареч. в сравн.ст.*
навЕрх
надОлго
ненадОлго