



Федеральная служба по надзору в сфере образования
и науки

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических
измерений»

Р.А. Дощинский, С.Л. Иванов, И.П. Цыбулько

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для учителей
по преподаванию учебных предметов
в образовательных организациях
с высокой долей обучающихся с рисками
учебной неуспешности**

РУССКИЙ ЯЗЫК

Москва

Введение

Частыми причинами учебной неуспешности обучающихся являются слабая сформированность метапредметных умений и существенные пробелы в базовой предметной подготовке.

Диагностика обучающихся с трудностями в учебной деятельности позволит выявить их причины, например:

- слабая сформированность читательских навыков и навыков работы с информацией;
- слабая сформированность навыков самоорганизации, самокоррекции;
- конкретные проблемы в предметной подготовке (неосвоенные системообразующие понятия, элементы содержания, без владения которыми невозможно понимание последующих тем; слабо сформированные предметные умения, навыки и способы деятельности).

По итогам диагностики складывается содержательная картина проблем в обучении каждого класса, которая может быть взята за основу адресной корректировки методики работы учителя и образовательных программ.

В зависимости от распространенности среди учеников класса конкретной проблемы в обучении выбираются индивидуальные или групповые формы организации учебной работы.

В случае выявления проблем с читательской грамотностью и информационной грамотностью целесообразно больше внимания уделять работе с текстом учебника, детальному разбору содержания выдаваемых обучающимся заданий.

Система работы учителя может быть акцентирована на развитии у обучающихся навыков самоорганизации в процессе обучения, навыков самоконтроля и самокоррекции результатов своей деятельности (например, посредством последовательно реализуемой совокупности требований к организации различных видов учебной деятельности, «точечной» проверке результатов выполнения заданий).

Индивидуальные пробелы в предметной подготовке обучающихся могут быть компенсированы за счет дополнительных занятий во внеурочное время, выдачи обучающимся индивидуальных заданий по повторению конкретного учебного материала к определенному уроку и обращения к ранее изученному в процессе освоения нового материала.

Наличие одинаковых существенных пробелов в предметной подготовке у значительного числа обучающихся класса требует определенной корректировки основной образовательной программы вплоть до формирования образовательной программы компенсирующего уровня.

Методические рекомендации по преподаванию русского языка в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности выстроены на основе анализа проблем подготовки участников ЕГЭ, балансирующих на грани преодоления минимального балла. Рекомендации ориентированы на организацию преподавания учебных предметов в 10–11 классах и учитывают специфику учебного предмета «Русский язык». Рекомендации содержат подходы к корректировке образовательных программ, изменению методики работы учителя-предметника, советы по организации подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Современный этап развития образования характеризуется переосмыслением функций учебного предмета «Русский язык» как в образовательной системе в целом, так и в системе филологического и собственно лингвистического образования в частности, выражающимся в реализации деятельностного подхода в обучении русскому языку, ориентированного на многостороннее развитие личности школьника, его способности и готовности к дальнейшему саморазвитию.

Комплексный характер экзаменационной работы позволяет проверить и оценить разные стороны подготовки экзаменуемых: сформированность лингвистической, языковой, коммуникативной и даже культуроведческой компетенций. Содержание экзаменационной работы охватывает учебный материал всех содержательных блоков курса русского языка. При этом немаловажным становится и тот факт, что результаты, показанные выпускниками на государственной итоговой аттестации по русскому языку в форме ЕГЭ, при корректной интерпретации позволяют учителю успешно совершенствовать методику преподавания.

1. Описание проблем в образовательной подготовке обучающихся, балансирующих на грани преодоления минимального балла

Обобщенный анализ статистических данных

Анализ проблем в образовательной подготовке обучающихся по русскому языку, балансирующих на грани преодоления минимального балла, позволяет получить качественную обобщенную информацию, характеризующую тенденции в состоянии подготовки таких выпускников по русскому языку и позволяющую обозначить существующие проблемы в преподавании учебного предмета. Кратко опишем трудности, с которыми сталкиваются экзаменуемые при выполнении заданий по каждой из содержательных линий школьного курса русского языка.

У участников экзамена с минимальным уровнем подготовки (см. рис. 1) частично сформированы умения, позволяющие преодолеть или практически достигнуть 40%-ный рубеж при выполнении задания 3 (в демоверсии 2023 г. задания 2 – «Лексическое значение слова»), задания 4 («Орфоэпические нормы (постановка ударения)»), задания 6 («Лексические нормы (употребление слов в лексической сочетаемости)»), задания 7 («Морфологические нормы») и задания 13 («Слитное и раздельное написание НЕ (НИ) со словами разных частей речи»). Все остальные задания части 1 экзаменационной работы участники экзамена выполняют значительно ниже 40%-ной отметки.

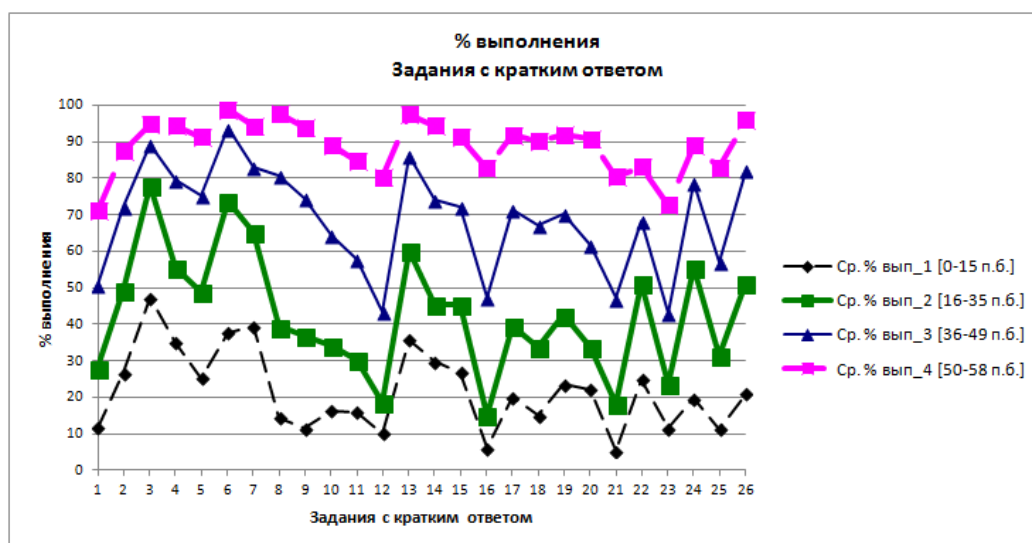


Рис. 1. Результаты выполнения заданий с кратким ответом разными группами экзаменуемых

Самый низкий процент качества эта группа экзаменуемых показывает при выполнении задания 1 (в демоверсии 2023 г. задания 3 – «Стилистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка»), задания 8 («Синтаксические нормы»), задания 9 («Правописание гласных и согласных в корне слова»), задания 10 («Правописание гласных и согласных в приставке слова. Употребление Ъ и Ь. Буквы И, Ы после приставок»), задания 11 («Правописание гласных и согласных в суффиксах слов разных частей речи (кроме суффиксов причастий, деепричастий)»), задания 12 («Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, деепричастий»), задания 16 («Знаки препинания в сложносочиненном предложении и простом предложении с однородными членами»), задания 18 («Знаки препинания в предложении со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения»), задания 21 («Пунктуационный анализ»), задания 23 («Функционально-смысловые типы речи») и задания 25 («Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста»).

В отдельных случаях обучающиеся с минимальной подготовкой могут выполнять многобалльные (политомические) задания с кратким ответом на 1 балл (см. рис. 2). 2 балла за политомические задания эта группа экзаменуемых может получить, выполняя задание 8 («Синтаксические нормы») и задание 26 («Основные изобразительно-выразительные средства русского языка»). Не исключено получение 1 балла за смысловую цельность, речевую связность и последовательность изложения в сочинении (критерий К5) и за точность и выразительность речи в сочинении (критерий К6).

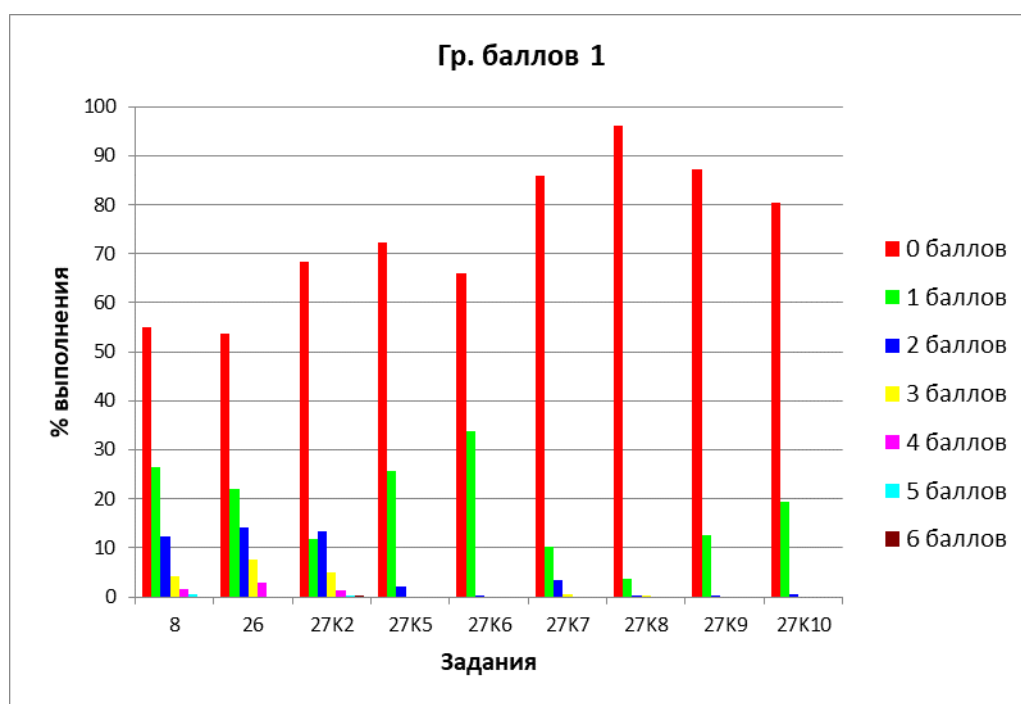


Рис. 2. Диаграмма распределения баллов за выполнение политомических заданий участниками ЕГЭ с минимальным уровнем подготовки

Выполнение задания 27 в соответствии с критерием К2 («Комментарий к проблеме исходного текста») экзаменуемыми, не достигшими минимальной границы, оказалось проблемным (см. рис. 3): 0 баллов по этому критерию получили почти 70% экзаменуемых, 1 балл получили чуть более 10% экзаменуемых, 2 балла получили тоже чуть более 10% экзаменуемых.

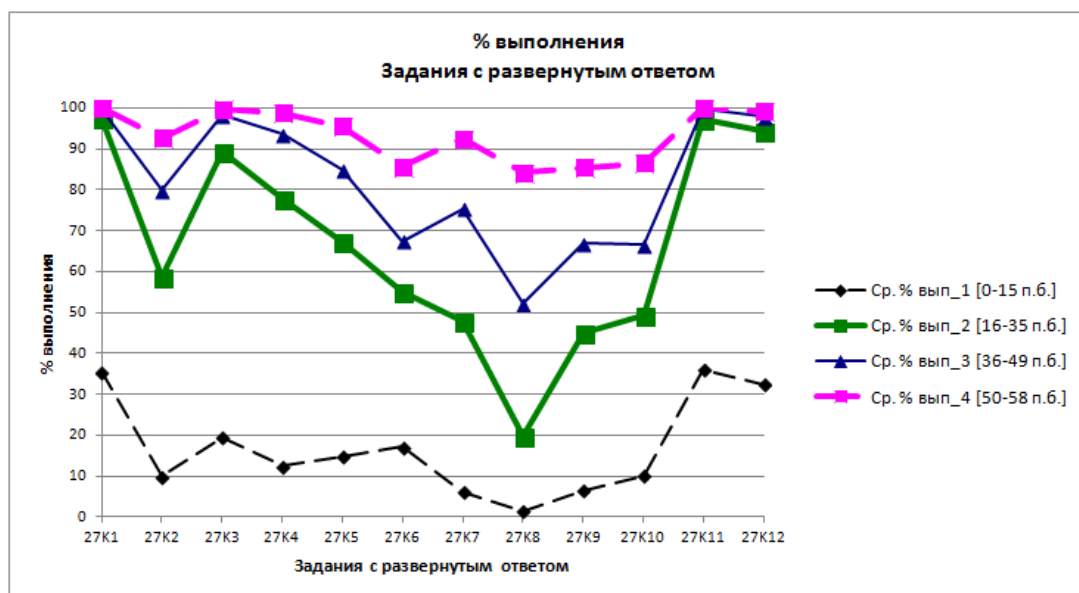


Рис. 3. Результаты выполнения задания с развернутым ответом разными группами экзаменуемых

Низкий процент выполнения указанных выше заданий показывает, что у этой группы экзаменуемых недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа на функционально-семантической основе, то есть с учетом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи. Реализация данного аспекта в обучении требует повышенного внимания к семантической стороне языка, выяснению внутренней сути языкового явления, знакомства с разными типами языковых значений и формирования способности опираться на них при решении разнообразных языковых задач.

Владение нормами русского литературного языка

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

Орфоэпические ошибки экзаменуемых обусловлены практикой подмены изучения звуковой стороны речи работой по орфографии. В результате – смешение экзаменуемыми звуков и букв в фонетическом анализе как целого слова, так и отдельных его составляющих. Иными словами, экзаменуемые часто анализируют не звуки, опираясь на законы устной речи, а буквы, которые изображают их в письменной речи. Так, некоторые участники экзамена при выполнении задания 4 считают нормативным ударение *позвОним* (правильно: *позвонИм*) именно потому, что слово правильно написано.

Следует обратить внимание обучающихся, что в 2023 году формат задания 4 претерпел изменения по двум линиям: а) замена выбора с одним ответом (так называемой «угадайку») на множественный выбор; б) замена поиска слова с неверным ударением на поиск слов с верным ударением. Кроме того, был обновлен Орфоэпический словарь,

в котором уменьшено количество словоформ и который стал более удобен в использовании за счет изменения формата представления словоформ.

Владение **лексическими нормами** в экзаменационной работе проверяется различными заданиями во всех частях работы. Формат предъявляемых заданий различен. Есть задания, которые ориентированы на проверку умения обучающихся видеть отступление от языковой нормы, то есть находить ошибку (задания 5 и 6). А есть задание, нацеленное на проверку умения среди предложенных вариантов ответа найти правильные варианты (задание 2). Кроме того, задание 24 предполагает поисковую работу с макротекстом.

Чтобы справиться с заданиями по лексике, экзаменуемому нужно иметь достаточно большой лексический запас слов, уметь правильно употреблять слова с учетом их лексического значения.

Наименьшие затруднения у экзаменуемых, как правило, вызывает работа с фрагментами словарных статей, предполагающая умение определять значение многозначного слова, в котором оно использовано в приведенном контексте (задание 2). Почти 50% испытуемых, не достигших минимального балла, справляются с этим заданием.

Необходимо обратить внимание обучающихся на изменение формата данного лексического задания в 2023 году. Были изменены формулировка, система ответов (множественный выбор) и спектр предъявляемого языкового материала. Подобное изменение формата задания 2 повлекло дополнительную маркировку пяти слов в микротексте. В целом в измененном виде задание в большей мере соответствует требованиям формирования навыков функциональной грамотности.

Примерно такой же процент (почти 50%) выполнения и задания 6 (редактирование текста: исключение лишнего слова или исправление лексической ошибки). Безусловно, следует большее внимание обучающихся сосредоточить на алгоритме выполнения задания 6 в формулировке «Отредактируйте предложение: исправьте лексическую ошибку, заменив неверно употребленное слово. Запишите подобранное слово, соблюдая нормы современного русского литературного языка».

Ошибки, связанные с употреблением паронимов (задание 5), достаточно часто встречаются в речи. Их причины объясняются многозначностью аффиксов (приставок и суффиксов) в русском языке, различной сочетаемостью слов. Это подтверждают и результаты выполнения экзаменационной работы. Так, нередко тестируемые смешивают паронимы *представить* и *предоставить*. Например: *Образование представит огромные возможности* (верно: *предоставит*).

Анализ выполнения задания 5 показывает, что сложность для участников ЕГЭ по русскому языку из группы риска составляет не только распознавание ошибки, допущенной при употреблении паронима, но и подбор соответствующего контексту паронима для редактирования примера с ошибкой. Очевидно, что это обнаруживает узость словарного запаса экзаменуемых.

Умение опознавать фразеологические единицы, а также лексику различных групп в указанных фрагментах текста у обучающихся с минимальной подготовкой сформировано критически слабо. Задание 24 контролирует уровень сформированности языковых умений на лексическом уровне, а именно умений находить в тексте и квалифицировать (например, с точки зрения происхождения, сферы употребления) различные лексические единицы (слова, фразеологизмы). Это задание также позволяет оценить умение соотносить слово с тем значением, которое оно получает в тексте. Типичной ошибкой экзаменуемых является неразличение в контексте фразеологизмов и свободных сочетаний. Анализ результатов выполнения этого задания выявляет отсутствие у экзаменуемых четкого представления о группах лексики, выделяемых в зависимости от характера смысловых отношений (синонимов и антонимов), а также об отличиях устойчивых сочетаний, выполняющих в тексте изобразительно-выразительную функцию, от свободных словосочетаний.

При выполнении задания 24 наиболее трудным для экзаменуемых является нахождение фразеологизмов (фразеологических оборотов) является трудным при выполнении этого задания. Гораздо успешнее экзаменуемые справляются с заданием 24, если предлагается найти синонимы (в меньшей мере контекстные синонимы), антонимы (в меньшей мере контекстные антонимы). Чаще всего выпускники испытывают трудности при определении фразеологизмов в тех случаях, когда фразеологический оборот является привычным для выпускников в повседневной разговорной речи и не воспринимается ими как устойчивое сочетание (*делать своё дело, на вашу долю, даст силы* и др.).

Перечислим типичные ошибки при выполнении задания 24:

- выделение вместо фразеологического оборота олицетворения (*вился дым*);
- выделение вместо фразеологического оборота сочетаний с эпитетами (*застенчивому небу, косой избе*);
- выделение вместо фразеологического оборота метафорического сочетания (*тоска была в глазах / тоска в глазах*).

Пример задания 24

Из предложений 29–31 выпишите один фразеологизм.

(29) *За оврагом, за соломенными крышами овинов вился струйками к серенькому, застенчивому небу дым из печей.* (30) *Тоска была в глазах у мальчика – тоска по такой вот косой избе, которой у него нет, по широким лавкам вдоль стен, по треснувшему и склеенному бумагой окошку, по запаху горячего ржаного хлеба с пригоревшими к донцу угольками.*

(31) *Я подумал: как мало в конце концов нужно человеку для счастья, когда счастья нет, и как много нужно, как только оно появляется.*

Правильный ответ: *в конце концов*.

При написании развернутого ответа наибольшее количество ошибок связано именно с использованием слова без учета его точного лексического значения и возможностей лексической сочетаемости с другими словами, например: «Автор осуждает *пустое* отношение молодежи к поставленной проблеме», «Штольц умел правильно *расставлять* свое время», «Мой друг привел брошенного щенка к себе домой, и тот *приобрел пристанище*», «Я согласен с автором, потому что, на мой взгляд, природа *играет* огромное значение в жизни человека», «Разумеется, прежде всего необходимо правильно *установить приоритеты*».

Часто экзаменуемыми используются без учета значения и эмоциональной окраски и фразеологические сочетания, например: «Я считаю, что нужно *жить одним днем* и проводить каждый день с пользой».

Очень важно предложить обучающимся проанализировать таблицу с обновленным перечнем речевых ошибок (см. табл. 1).

Таблица 1. Классификация речевых ошибок

№	Вид ошибки	Примеры
1	Употребление слова или фразеологизма в несвойственном им значении	Он упал навзничь и уткнулся лицом в землю. В планетарном, локальном масштабе это событие ничего не значит
2	Смешение паронимов (неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой и суффиксом)	Были приняты эффектные меры. Поиски смысла жизни обвенчаются успехом
3	Нарушение лексической сочетаемости	Автор увеличивает (вместо усиливает) впечатление .

		Автор использует художественные особенности (вместо средства). Мысль развивается на продолжении (вместо протяжении) всего текста. В конечном (вместо последнем) предложении автор применяет градацию
4	Неправильное употребление фразеологизмов	Довёл собеседника до белого <u>колена</u>
5	Неоправданное употребление диалектных, жаргонных, профессиональных, просторечных и иных слов, выходящих за пределы литературного языка	Таким людям всегда удаётся объегорить других. У Кити было два ухажёра : Левин и Вронский
6	Неоправданное повторение слова, к которому экзаменуемый не смог подобрать существующую в языке эквивалентную замену ¹	Герой рассказа не задумывается над своим поступком. Герой даже не понимает всей глубины содеянного
7	Употребление однокоренных слов в близком контексте (тавтология)	В этом рассказе рассказывается о реальных событиях
8	Речевая избыточность, или многословие (употребление лишних слов, слов-паразитов, плеоназм)	Красоту пейзажа автор передаёт нам с помощью художественных приёмов. У меня сразу же возникла картина в своём воображении. Писатель как бы считает иначе. Молодой юноша, очень прекрасный, заново перевоспитывать
9	Речевая недостаточность	Привлечь <...> читателей к данной проблеме. Николай занял первое место <...> по английскому языку. Характеру Аркадия, как и <...> его отцу, свойственна мягкость
10	Не устранённая контекстом двусмысленность (употребление местоимений, многозначных слов, омонимов)	Писатель анализирует поступок героя. Ему кажется... Педагог попросил меня кратко записать своё выступление. Автор рассказал нам его (вместо свою) историю. Директор попросил учителя пройти к себе в кабинет. Герой не только не хочет помогать другим, но и считает любую помощь вредом. А ведь это делает человека человеком. Мы, как всегда, вытянули свои носочки . По мнению рассказчика, Андрей прослушал лекцию
11	Неуместное употребление слов и фразеологизмов разговорной речи	Автор, обращаясь к этой проблеме, пытается направить людей немного в другую колею . По физиономии героя не скажешь о нём ничего положительного. Кабаниха не осознавала своё жизненное

¹ На данный вид ошибок распространяется положение о повторяющихся ошибках.

		место, и от нечего делать в жизни лезла к другим
12	Неуместное употребление эмоционально-окрашенных слов и фразеологизмов	Астафьеву как писателю браво!
13	Неуместное употребление изобразительно-выразительных средств	Поэзия Владимира Высоцкого – это зеркало с живым лицом и глазами, видящими мир субъективно
14	Неуместное употребление слов и конструкций с ярко выраженными признаками официально-делового стиля (канцеляризм, речевой штамп)	Отец вынес выговор сыну. За неимением цветов жизнь человеческая будет лишена красок. Автор ставит проблему необходимости усиления внимания к изучению природы
15	Неуместное употребление книжных слов и выражений	Реконструировал этот провинциальный клуб районный зодчий
16	Неуместное употребление заимствованных слов (в том числе варваризмов)	Герой говорит, что у него всё Ок
17	Неуместное употребление лексики разных исторических эпох (анахронизмов)	Акакий Акакиевич был мелким клерком

В ежеурочные тренинги целесообразно включать следующий материал на исправление типичных речевых ошибок: *попадешь в точно такой же случай* (вместо *ситуацию*); *автор рассказывает проблему* (вместо *обращается к проблеме*); *понадобится нашим предкам на многие тысячелетия вперед* (вместо *потомкам*).

Результаты выполнения заданий позволяют сделать определенные выводы, связанные с уровнем усвоения выпускниками **грамматических норм**.

Стоит заметить недостаточность овладения экзаменуемыми, не достигшими минимального балла, основными нормами морфологии (менее 40% выполнения). Именно поэтому при выполнении экзаменационной работы (задание 7) отмечаются ошибки, связанные с отсутствием систематизированных знаний о нормах формообразования имен существительных, прилагательных, числительных, а также местоимений и глаголов. Так, экзаменуемые ошибаются при образовании правильной формы слов: «пламя», «яблоко», «ботинки», «стричь», «класть», «четверо» и т.п. Ошибки чаще всего обусловлены влиянием морфологии разговорной речи, для которой характерны определенный, «свой» набор грамматических форм и отсутствие некоторых форм, присущих книжным стилям². Показательны, например, образуемые испытуемыми формы глагола «ехать»: *едь, езди, езжай, ездейте, ехайте, едьте, ездите* (норма: *поезжай(те)*); существительного «блюдца»: (пить из) *блюдцев, блюди, блюдеца, блюдиц, блюдиев* (норма: *пить из блюда*).

Выпускники часто допускают следующие грамматические ошибки: считают правильными плеонастические формы сравнительной и превосходной степеней (*более выше, более честнее, более лучший, самый красивейший*) и нагромождение суффиксов в сравнительной степени (*хуже*); не замечают ошибок в падежных формах существительных (*свежие торта, у новых туфлей, несколько помидор, без золотых погонов, много время*); пропускают ошибочные формы глаголов повелительного наклонения глаголов (*положьте, ляжьте*), настоящего времени с отсутствующим чередованием согласных в корне (*жгётся, сожгёшь*), прошедшего времени с избыточным суффиксом (*засохнул, замёрзнул*); неправильно образуют деепричастия (*делав, залазя*);

² Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993.

не считают ошибочными случаи неправильного склонения количественных числительных (*пятиста фотографий, с девяносто страницами*).

Задание 8, проверяющее уровень владения синтаксическими нормами и нацеленное на установление соответствия (экзаменуемым нужно квалифицировать синтаксические ошибки, допущенные в каждом из пяти предъявленных в задании предложений, с указанным типом ошибки), выполняется экзаменуемыми крайне плохо. Проверяемое в задании умение значимо, поскольку связано с формированием правильности речи, что очень важно в коммуникативной практике любого человека. Кроме того, умение опознавать тип грамматической ошибки актуализирует личностно-регуляторный компонент языковой и коммуникативной компетенций – навыки самооценки и самокоррекции, направленные на оценку собственной речи с точки зрения ее правильности, а именно соответствия грамматическим нормам русского литературного языка, осознанное исправление грамматических ошибок в собственной речи.

Неудачи при выполнении этого задания во многом объясняются недостаточностью у экзаменуемых систематизированных знаний в области синтаксиса словосочетания, простого и сложного предложений, непрочностью сформированных метапредметных логико-познавательных умений, таких как умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т.п. Так, пример ошибки в построении предложения с косвенной речью (*Всех писателей в ходе интервью обычно спрашивают, над чем вы сейчас работаете.*) экзаменуемые квалифицируют как нарушение связи между подлежащим и сказуемым. Пример ошибки в построении предложения с однородными членами (*Писатели удивлялись и хвалили изобретательность мастера.*) квалифицируют как неправильное построение предложения с деепричастным оборотом. Пример нарушения построения предложения с несогласованным приложением (*М.Ю. Лермонтов так и не закончил любимое детище – поэму «Демона».*) считают неправильно построенным предложением с однородными членами.

Очень часто выпускники допускают сами или не замечают ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим, выраженным местоимением *кто* или производными от него, например: *Все, кто бывал в Москве, на Воробьевых горах, видел (надо: видели) с высоты белые стены и башни Новодевичьего монастыря, украшенные красным кирпичом.*

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

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

В целом грамматические ошибки – один из самых распространенных видов ошибок в устной и особенно в письменной речи. В речи выпускников встречается нарушение управления и согласования в словосочетании (например, *показать об этом* – вместо *показать это*; *с семьями солдат* – вместо *с семьями солдатами*), нарушение норм согласования (координации) между подлежащим и сказуемым (*Стая голубей кружились над домом.* – вместо *кружилась*), неправильное построение предложений с однородными членами, особенно в случаях, когда однородные члены требуют разных предлогов или управляют разными падежами (*был на поле и лесу* – вместо *на поле и в лесу*; *интересовался и уделял много времени семье* – вместо *интересовался семьей и уделял ей много времени*). В сложном предложении часто допускаются ошибки в выборе союзов, союзных слов, указательных слов, связывающих главное и придаточное предложения

(Я считаю **то**, что автор прав. – вместо Я считаю, что автор прав.); в согласовании сказуемого с подлежащим, выраженным относительным местоимением (Все, кто сдал экзамен, **получит** стипендию. – вместо Все... **получат**...); в избыточности подчинительных союзов (Чичиков так говорит о мертвых душах, что как будто они были живыми.) и т.д. Наиболее распространенной грамматической ошибкой является дублирование подлежащего, когда вслед за существительным идет местоимение: он, она, они (Эта теория, **она** послужила основой всех его поступков. Солдаты, **они** сражались героически.).

Особая группа ошибок, допущенных при выполнении задания 27, связана, вероятней всего, с явлением интерференции, когда испытуемые воспринимают русский язык через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к ошибкам типа: мой книга, большой комнат, вырастил большой дерево, спортивная мотоцикл, весна красивый и т.п. Характерными в этом случае являются и ошибки, связанные с категорией одушевленности/неодушевленности: видел брат, люблю этого книга.

Трудности вызывает также употребление однокоренных слов, требующих управления разными падежами, поэтому они должны быть в центре внимания учителя при изучении как синтаксиса, так и лексики и словообразования, например: слушать (что?) – прислушиваться (к чему?) – вслушиваться (во что?); думать (о чем?) – задумываться (над чем?); касаться (чего?) – прикоснуться (к чему?); одеть (кого?) – надеть (что?); вера (во что?) – уверенность (в чем?); благодарить (кого?) – благодарность (кому?) – благодаря (кого?) (в роли деепричастия) – благодаря (чему?) (в роли предлога).

Важное место в процессе обучения школьников должно быть отведено работе с таблицей, в которой перечислены все возможные грамматические ошибки (см. табл. 2).

Таблица 2. Классификация грамматических ошибок

№	Вид ошибки	Примеры
1	Ошибочное словообразование	Трудолюбимый; надсмехаться
2	Ошибочное образование формы имени существительного	Многие чуда техники; не хватает время
3	Ошибочное образование формы имени прилагательного или наречия	Эта книга более интереснее ; выглядит красивше
4	Ошибочное образование формы имени числительного	С пятистами рублями
5	Ошибочное образование формы местоимения	Ихние дети; не хотелось от её (книги) оторваться
6	Ошибочное образование формы глагола, причастия и деепричастия	Они ездиют ; они хочут ; пиша о жизни природы
7	Неправильное употребление имён числительных	Двое девушек неспешно шли по аллее
8	Неправильное употребление местоимений	Собралась только молодёжь, они были рады встретиться. В тексте звучит тема детской жестокости, сложности их характеров. Кусты, они покрывали берег реки
9	Нарушение согласования	Она повесила на окна новую тюль
10	Нарушение управления, в том числе неправильное употребление падежной формы имени существительного (местоимения) с предлогом или неправильный выбор варианта предлога	Это было свойственно для них . Поезд прибыл на вокзал согласно расписания . Книга написана и о мне

11	Нарушение связи между подлежащим и сказуемым	Группа художников возражали против такой оценки их творчества
12	Нарушение способа выражения сказуемого в отдельных конструкциях (неоправданный пропуск слова, нарушающий грамматические связи в предложении)	Он написал книгу, которая эпопея . Ваше мнение странным
13	Ошибки в построении предложения с однородными членами	Страна любила и гордилась поэтом. В сочинении я хотел сказать о значении спорта и почему я его люблю . Все были рады, счастливы и весёлые
14	Ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом	Читая текст , возникает такое странное чувство
15	Ошибки в построении предложения с причастным оборотом	Узкая дорожка была покрыта проваливающимся снегом под ногами . Я знаком с группой ребят, серьёзно увлекающимися джазом
16	Ошибки в построении сложного предложения	Эта книга научила меня ценить и уважать друзей, которую я прочитал ещё в детстве . Человеку показалось то , что это сон
17	Неправильное построение предложения с косвенной речью (смещение прямой и косвенной речи)	Автор сказал о себе, что я не согласен с мнением рецензента
18	Нарушение границ предложения	Когда герой опомнился. Было уже поздно
19	Нарушение видо-временной соотнесённости глагольных форм	Замирает на мгновение сердце и вдруг застучит вновь
20	Нарушение в построении предложения с несогласованным приложением	Прочитайте комментарии Ю.М. Лотмана к роману А.С. Пушкина «Евгению Онегину»

Несмотря на то что современная школа располагает достаточно высоким уровнем методического сопровождения изучения орфографических правил, уровень сформированности базовых **орфографических умений**, отработка которых ведется в течение длительного времени, чрезвычайно низок.

Хуже других орфографических заданий части 1 экзаменационной работы выполняется задание 12 на орфограмму «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий, деепричастий». Практика показывает, что причиной ошибок при выполнении этого задания зачастую является неумение восстановить неопределенную форму производящего глагола – результат недостаточной тренировки в трансформировании инфинитива в личные формы глагола и наоборот. Например: *тащАций* – экзаменуемые определяют спряжение по глаголу *таскать*, а не *тащить*, то есть смешивают виды глагола, а значит, и спряжение. Приведем другие примеры подобного рода: *подгоняЕт* – от глагола *подгонять*; *подгонИт* – от глагола *подогнать* (*гнать*); *обижЕнный* – от глагола *обидеть*, а не от глагола *обижать*; *замешАнный* (*в деле*) – от глагола *замешать* (*мешать*); *замешЕнное* (*тесто*) – от глагола *замесить* (*месить*); *пристрелЯнное* (*ружьё*) – от глагола *пристрелять* (*стрелять*); *пристрелЕнная* (*утка*) – от глагола *пристрелить*; *выкачАнный* (*бензин*) – от глагола *выкачать* (*качать*); *выкачЕнный* (*из гаража автомобиль*) – от глагола *выкатить* (*катить*).

Как показывает статистика, одной из сложных орфограмм для обучающихся с минимальной подготовкой оказывается орфограмма «Безударная гласная в корне слова»

(задание 9). Можно предположить, что некоторые экзаменуемые не отличают корни с чередованием, где невозможно проверить гласную букву корня ударением, от омонимичных корней с безударными проверяемыми гласными (например, *запирать* – *перо*).

Следует обратить внимание обучающихся на изменение в 2023 году формата данного орфографического задания. Были изменены формулировка и спектр предъявляемого языкового материала. Задание 9 по формату стало аналогичным орфографическим заданиям 10–12. Подобное изменение делает задание более практикоориентированным, требующим от экзаменуемого решения практической задачи правописания корней слов, минуя проверку самого способа решения задачи. Подчеркнем также, что в новом виде задание 9 предполагает работу не только с безударными гласными в корне, но и с такими орфограммами, как «О, Ё, Е после шипящих в корне», «Ы, И после Ц в корне». Задание 9 не уходит совсем от словарных слов, при этом словарные слова берутся строго из минисловников ныне действующих учебников по русскому языку.

В связи с этим необходимо усилить ежеурочную работу по проведению словарных диктантов. В случае допущенных обучающимися ошибок учителю рекомендуется проводить работу над ошибками, требуя от выпускников многократного правильного написания слов, тренируя их зрительную (а следовательно, орфографическую) память.

Задание 10, как известно, проверяет несколько орфограмм: 1) приставки с неизменяемым составом (*сзади, позавчера, побудьте*); 2) приставки с беглой гласной О (*подбирать – подОбрать*); 3) исторические и современные приставки, оканчивающиеся на -З/-С (*исподтишка, развеселый, ниспадающий*); 4) исторические и современные приставки ПРЕ-, ПРИ- (*пресмыкаться, пререкание, причудливый*); 5) гласные Ы/И после приставок (*обыграть, заискивающий*); 6) употребление разделительных Ъ и Ь (*бьется, безъядерный, сэкономить*).

Для успешного выполнения задания 10 необходимы прочные знания обучающихся в области морфемики. Ошибки возникают в результате неумения правильно выделить приставку, то есть определить морфемный состав слова. Чтобы экзаменуемые не допускали ошибок в морфемном анализе, следует понимать, 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.

В процессе подготовки к выполнению задания 10 предложите обучающимся дать объяснение написания следующих слов, в которых нередко допускаются ошибки на экзамене (см. табл. 3).

Таблица 3. Словник к заданию 10

Неизменяемые приставки	Приставки на -з и -с	Приставки пре- и при-	Буквы Ы и И после приставок	Употребление или неупотребление Ъ и Ь
ПОДОзвать	ЧЕРЕСчур	ПРЕвосходство	подЫскать	адЪютант
НАДОрвать	ЧЕРЕСполосица	ПРЕвращение	подЫтожить	арЪбергард
ОБОгнать	ЧРЕЗвычайно	ПРЕгрешение	предЫстория	субЪект
ПРАродители	ЧРЕЗмерно	ПРЕодолеть	предЫюльский	обЪект
ПРАродина	НИСпадать	ПРЕпятствие	безЫскусный	инЪекция
ПРАязык	НИЗвергнуть	ПРЕследовать	безЫдейный	трансЪевропейский
ПРОобраз	БЕСчеловечный	ПРИдирчивый	безЫглый	предЪюбилейный
ПРОроссийский	БЕЗвкусный	ПРИскорбный	безЫкорный	отутюжить
ПРОректор	РАСсерженный	ПРИсмиреть	обЫндевать	сэкономить

ДЕЗориентация	РАСсчитать	ПРИстрастие	сЫзмальства	двухэтажный
ДИЗъюнкция	РАСширить	ПРИсутствие	надЫндивидуальный	нюанс
ДИСбаланс	ИСчезать	ПРИчудливый	сверхИзысканный	навЬючить

Задание 11 («Правописание гласных и согласных в суффиксах слов разных частей речи (кроме суффиксов причастий, деепричастий)») проверяет умение опознавать частеречную принадлежность слов с тем или иным суффиксом и применять соответствующие правила для выбора верного написания. Таким образом, для успешного выполнения задания 11 в первую очередь требуются знания по морфологии, а уже потом применение определенного орфографического правила. Именно с неумением определять часть речи слова, данного для анализа, связано большинство ошибок при выполнении этого задания.

Особую трудность у экзаменуемых вызывает применение правила «Буквы О, Ё, Е после шипящих и Ц в суффиксах слов разных частей речи». Например: *мышОнок, сургучОвая печать, облиОвка, смешОн, ландышЕвый неужЕ, ситцЕвый, стажЁр, вооружЁнный, сгуцЁнка, защицЁнность*.

Низкие результаты у этой группы экзаменуемых отмечены по заданиям, проверяющим: правописание НЕ и НИ; слитное, дефисное, раздельное написание слов; правописание -Н- и -НН- в различных частях речи. Все перечисленные задания имеют комплексный характер, то есть охватывают сразу несколько частей речи, к которым применяются разные правила.

Задание 13 на проверку навыков слитного и раздельного написания слов с НЕ (НИ) в экзаменационных вариантах представлено разными правилами написания НЕ (НИ) с краткими и полными причастиями, краткими и полными именами прилагательными, именами существительными, наречиями, глаголами, деепричастиями и местоимениями.

Успешность выполнения задания 14, проверяющего навыки слитного, дефисного и раздельного написания слов, зависит не только от знания правил, но и от овладения экзаменуемыми всеми практическими способами разграничения производных слов и омонимичных им сочетаний, имеющих различное написание: возможность переноса частицы (*бы*) или ее пропуска (*же*), постановки вопроса к местоимению (*что, то, этому, того*) или наречию (*так*); наличие или подстановка определяемого слова (при указательных местоимениях *то, этому, того*); возможность подбора синонимов среди тех же частей речи (*оттого – потому, поэтому; тоже – также, и; зато – но, однако*).

При работе над орфограммой «Н и НН в словах разных частей речи» (задание 15) учителю рекомендуется предлагать обучающимся для сравнительного орфографического анализа следующие пары или ряды слова: *варёный – отваренный; смолёный – высмоленный; решение обосновано необходимостью реконструкции – его мнение обоснованно – говорить обоснованно* и др.

Процент выполнения задания 27 по критерию К7 («Соблюдение орфографических норм») показывает, что орфографическая грамотность экзаменуемых, не получивших минимального балла, практически сводится к нулю. Наибольшее количество орфографических ошибок допускается на следующие орфограммы:

- 1) написание гласных в личных окончаниях глаголов: *строятся, борются*;
- 2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов: *девчонки, нищенский, ключевой, решенный, снова, сначала*;
- 3) написание двойных согласных: *искусство, интеллигенция, мировоззрение; проблема, раскрыть, количество, галерея, грамотный*;
- 4) употребление мягкого знака: *возьмём, просьба, помощник, мощный; роскошь, фальшь, помощь, возвращаешься, задач, могуч; должен приготовиться, может надеяться, хочется, нравится*;

5) Н и НН в суффиксах прилагательных, причастий, наречий: *истинный, подлинный, путаный, путано, бешеный, бешено, невиданный, отчаянный, желанный, временный, старинный, постоянный, юный, ветреный, труженик*;

6) слитное и раздельное написание слов-омофонов: *тоже / то же; потому / по тому; чтобы / что бы* и т.п.

Группа заданий части 1 экзаменационной работы и задание 27 проверяют также уровень овладения выпускниками **пунктуационными правилами**.

Задание 16, проверяющее умение определять условия постановки запятой в простых предложениях, осложненных однородными членами, и в сложносочиненных предложениях, части которых связаны одиночным союзом *и*, выполняется экзаменуемыми с минимальной подготовкой хуже, чем остальные пунктуационные задания. Хотя формирование и отработка умения проводить пунктуационный анализ конструкций с однородными членами и сложносочиненных конструкций проводятся в течение всего школьного курса обучения русскому языку, но целая группа периферийных пунктуационных явлений, по-видимому, остается вне зоны повышенного внимания педагогов:

- наличие в сложносочиненных предложениях общего второстепенного члена;
- разграничение однородных и неоднородных определений;
- парное расположение однородных членов предложения и проч.

Заметим, что наиболее успешно выполняются школьниками из группы риска те варианты задания 16, в которых в качестве языкового материала предлагаются конструкции с двойными союзами *как... так и; не только... но и*, например: «*В русской песне звучат как робость, так и мятежная вольница*». Как правило, серьезные затруднения в расстановке знаков препинания при однородных членах предложения возникают в том случае, если неверно выполнен синтаксический анализ предложения: неправильно поставлен вопрос к членам предложения; союз воспринят как безоговорочный сигнал к постановке пунктуационного знака. Например, встречающийся два раза союз *и* выпускники зачастую по формальному признаку принимают за повторяющийся и приходят к выводу, что здесь пропущена запятая.

Перечислим другие причины ошибок при выполнении этого задания:

- 1) неправильное выделение грамматической основы (грамматических основ) и, как следствие, неразличение простых предложений с однородными членами и сложносочиненных предложений;
- 2) смешение однородных членов и распространенных обособленных членов;
- 3) смешение союзов со словами других частей речи;
- 4) смешение простого предложения со сложным, состоящим из односоставных частей.

Ошибки экзаменуемых при работе с заданиями по пунктуации часто имеют общие истоки. Так, например, ошибки при выполнении задания 17 объясняются неумением определить границы обособленных конструкций, что, в свою очередь, обусловлено несформированностью навыка устанавливать характер синтаксических связей между членами предложения. Несформированность этого навыка не позволяет также выделить в составе предложения конструкции, которые синтаксически не связаны с его членами, – вводные конструкции (задание 18). И здесь экзаменуемые обнаруживают неспособность различить вводные конструкции, с одной стороны, и омонимичные им члены предложения или служебные части речи (преимущественно частицы) – с другой.

Вводные конструкции выделяются запятыми, но на основе только этого внешнего признака нельзя делать обобщение, что данное слово или сочетание слов являются вводными. Ошибки участников экзамена связаны с тем, что не учитывается значение слова, его место в предложении, способ выражения, его грамматическая связь с другими членами предложения, а внешний признак вводности – обособление – принимается как основной.

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

При выполнении задания 19 напомним обучающимся, что сложноподчиненное предложение состоит из двух или более простых предложений. Принято различать сложноподчиненное предложение с одним придаточным (например: *Часть города, вокруг которой возводилась стена, носила название кремля.*) и сложноподчиненное предложение с несколькими придаточными (например: *Если удалось передать представление о сущности писательского труда, то считаю, что выполнил долг.*).

По общему правилу части сложноподчиненного предложения следует разделять запятыми. Однако есть исключения. Так, обратите внимание обучающихся на примеры, в которых между частями сложноподчиненного предложения запятая не ставится: *В лесу послышалось, как кто-то закричал и как вздохнул медведь.* (запятая перед союзом *и* не ставится, так как перед нами однородные придаточные); *Многие думают, что если человек умеет плавать, то ему нечего бояться.* (запятая между «что» и «если» не ставится, потому что присутствует элемент «то»).

Немалую сложность для экзаменуемых традиционно составляет выполнение задания 20, требующего анализа сложной синтаксической конструкции с разными видами связи: союзной сочинительной и союзной подчинительной. Это задание, в отличие от других заданий по пунктуации, требует анализа синтаксических отношений, которые установлены не между отдельными членами предложения, а между простыми предложениями в составе сложного, что делает задачу более трудной. Только разобравшись в синтаксических особенностях предложения, выпускник может в полной мере избежать ошибок.

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

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

- найти все грамматические основы предложения;
- найти все союзы (союзные слова);
- четко установить все границы частей сложного предложения.

Сначала рекомендуется научить школьников анализировать предложения с союзом *и*. Он может соединять как части сложного предложения, так и однородные члены. Чтобы понять его функцию, нужно правильно выделить грамматическую основу (грамматические основы) предложения. Например: *Весь день стояла прекрасная погода, **И**, когда мы высадились на берег, все так же светило солнце.* (запятая перед союзом *и* ставится, так как он соединяет две грамматические основы, разделенные придаточным); *Туристы находились на смотровой площадке **И**, пока экскурсовод рассказывал легенду, любовались открывшимся видом.* (запятая перед союзом *и* не ставится, так как он соединяет однородные сказуемые, разделенные придаточным).

Затем учитель обращает внимание обучающихся на стык сочинительного и подчинительного союзов и предлагает запомнить ряд подчинительных союзов, которые в русском языке могут иметь или не иметь вторую часть: *если... то; когда... то; когда... тогда; так как... то; хотя... но (однако); чем... тем*. Необходимо знать, что запятая

между сочинительным и подчинительным союзами ставится, если вторая часть подчинительного союза отсутствует. И наоборот, запятая не ставится, если имеется вторая часть этого союза. Ср.: *Любовь делает нас лучше, **И**, **ЕСЛИ** мы сумели открыть способность любить, можно считать себя счастливыми. – Любовь делает нас лучше, **И ЕСЛИ** мы сумели открыть способность любить, **ТО** можно считать себя счастливыми.*

Проблемы с освоением пунктуации обучающимися с минимальной подготовкой прослеживаются и при выполнении задания с развернутым ответом (критерий K8). Способность экзаменуемых соотносить конкретный языковой материал с абстрактной схемой, осознание структуры синтаксической конструкции являются основой для выполнения поставленных перед экзаменуемым задач. Следовательно, низкие результаты усвоения участниками экзамена пунктуационных правил, как и орфографических правил, связаны с уровнем сформированности общелингвистической компетенции.

Выполнение задания с развернутым ответом выявило наиболее распространенные ошибки, связанные с нарушениям **текстовых норм**. В первую очередь следует обратить внимание на нарушения требований к смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения (критерий K5) при выполнении задания части 2 экзаменационной работы. В частности, оказался высоким процент нарушений абзацного членения в сочинениях анализируемой группы экзаменуемых: выпускники не выделяют в тексте письменной работы абзацы или выделяют их неправильно. Это свидетельствует о том, что эти экзаменуемые не умеют членить свой текст на смысловые части, не видят их границ, не знают возможностей абзацного членения в качестве графического средства выражения своих мыслей.

Среди прочего овладение текстовой нормой проверяется в ЕГЭ по русскому языку на основе языкового материала задания 1 («Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста»). При выполнении этого задания необходимо самостоятельно подобрать слово (сочетание слов), которое должно стоять на месте пропуска в указанном предложении текста, то есть необходимо выявить отношения между предложениями текста и определить средство связи между ними в соответствии с заданными морфологическими или синтаксическими характеристиками. Например: *«Самостоятельно подберите подчинительный союз, который должен стоять на месте пропуска в третьем (3) предложении текста. Запишите этот союз».*

Трудность задания 1 связана с тем, что экзаменуемые не всегда осмысливают логические связи между предложениями текста, не осознают конструктивные приёмы построения логического единства (микротекста); зачастую не выделяют средства связи предложений в тексте (лексический повтор, однотематическая лексика, местоименные замены, видо-временная соотнесённость глаголов, использование союзов, союзных слов, предлогов, вводных слов и др.). А ведь именно эти умения востребованы при анализе, необходимом для качественного выполнения заданий 21 («Пунктуационный анализ»), 23 («Функционально-смысловые типы речи»), 25 («Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста»), а также для успешного комментирования проблемы исходного текста с развернутым анализом связи между подобранными примерами-иллюстрациями (критерий K2).

Поэтому в изучении материала, например, о смысловых отношениях между частями сложного предложения (перечисление фактов, последовательность действий, событий; причина, пояснение, дополнение смысла; противопоставление; время или условие; вывод, следствие, сравнение; резкая смена событий) целесообразно обращать внимание не только на зависимость между характером смысловой связи частей предложения и интонацией, знаком препинания, средством связи, но и на то, что аналогичные смысловые связи встречаются и на уровне построения текста.

Нет сомнения в том, что ошибки при выполнении этого задания часто сводятся к недостаточному владению экзаменуемыми морфологической и синтаксической

системами языка. Отметим, что значительную трудность для экзаменуемых представляет распознавание местоимений и союзов того или иного разряда. Выпускники также часто не различают прилагательные и наречия, наречия и частицы.

Низкий процент выполнения задания 1 обусловлен недостаточно прочными знаниями в первую очередь по морфологии. Так, особые трудности вызывает у экзаменуемых разграничение союзов и союзных слов. В методической литературе содержится достаточно дидактического материала по этому вопросу. В частности, решить непростую задачу разграничения союзов и союзных слов помогают следующие приемы³.

1. Если перед омонимичным словом стоит предлог, то перед нами союзное слово. Например: *Он вежливо поклонился Чичикову, на что последний ответил тем же (что – союзное слово).*

2. Если слово-омоним заменяется синонимичным союзом, то это союз, а если союзным словом, то это союзное слово. Ср.: 1) *Зачем ты делаешь вид, что (= будто) спишь? (что – союз).* 2) *Дай мне книгу, что (= которая) лежит на столе (что – союзное слово).*

3. Союз иногда можно опустить, и смысл предложения в основном сохраняется; союзное слово опустить нельзя. Ср.: 1) *По радио сообщили, что завтра будет тепло. = По радио сообщили: завтра будет тепло (что – союз).* 2) *Я не знаю, что он везет. ≠ Я не знаю, (что? куда? когда? почему?) он везет (что – союзное слово).*

4. Придаточное предложение, которое присоединяется к главному предложению союзным словом, может быть преобразовано в самостоятельное вопросительное предложение. Придаточное предложение, которое начинается союзом, подобную трансформацию не допускает. Ср.: 1) *Трудно вспомнить, что я чувствовал в тот момент. = Что я чувствовал в тот момент? (что – союзное слово).* 2) *Трудно было поверить, что это правда. ≠ Что это правда? – трансформация невозможна (что – союз).*

5. Придаточное предложение, которое начинается союзным словом, может быть преобразовано в сложносочиненное предложение с союзом *и* с присоединительным значением. Например: *Этот фильм понравился всем, что порадовало меня. = Этот фильм понравился всем, и это порадовало меня (что – союзное слово).* Придаточное предложение, которое связано с главным предложением посредством союза, такого преобразования не допускает.

6. К союзному слову можно присоединить усилительные частицы *же, именно*, а к союзу – нельзя. Ср.: 1) *Он никак не мог узнать, когда (= когда же, когда именно) придет поезд (когда – союзное слово).* 2) *Он очень обрадовался, когда наконец пришел поезд (когда – союз).*

7. На союзное слово, в отличие от союза, часто падает логическое ударение. Ср.: 1) *Я не слышал, что́ он сказал (что́ – союзное слово).* 2) *Я не слышал, что он пришёл (что – союз).*

Задание 1 выполняется на основе микротекста. Однако в ЕГЭ по русскому языку есть близкое по тематике задание на основе макротекста – задание 25 («Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста»). Оно тоже относится к заданию базового уровня сложности, тем не менее процент его выполнения очень низкий в группе экзаменуемых, не преодолевающих минимального порога.

Ответ к заданию 25 может содержать как один, так и несколько ответов. Встречается ошибка экзаменуемых, выявляющая неумение найти аналогичное средство связи: указывается, как правило, номер одного предложения. Но чаще всего ошибки связаны с неверной квалификацией средств связи. Значительную трудность для экзаменуемых представляет распознавание местоимений того или иного разряда. Выпускники анализируемой категории нередко не различают наречия, союзы и частицы.

³ См.: Юрченко В.С. Приемы разграничения омонимичных союзов и союзных слов // Русский язык в школе. – 1988. – № 2.

Таким образом, низкий процент выполнения задания обусловлен недостаточно прочными знаниями обучающихся по морфологии.

Речеведение

Результаты выполнения заданий по речеведению свидетельствуют о том, что в процессе обучения необходимо более последовательно реализовывать в школе сознательно-коммуникативный принцип обучения русскому языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. При этом следует уделять постоянное внимание к смысловой стороне рассматриваемых языковых явлений (лексических, грамматических, словообразовательных и др.), использовать разнообразные виды деятельности, нацеленные на применение знаний и умений в различных ситуациях, а не на простое их воспроизведение.

Задание 22, проверяющее понимание прочитанного текста, выполняется лишь незначительной частью экзаменуемых с минимальной подготовкой. Задание 23 («Функционально-смысловые типы речи») вообще практически не выполняется слабо подготовленными участниками ЕГЭ по русскому языку.

Статистика показывает, что все группы экзаменуемых, кроме участников с минимальным уровнем подготовки, овладевает далеко не сложным умением формулировать проблему, поставленную автором исходного текста (критерий К1). Проблемным для этой группы экзаменуемых оказывается и умение определять позицию автора прочитанного текста (критерий К3). Подчеркнем, что оценивание развернутых ответов экзаменуемых таково, что получение нуля баллов по критерию К1 влечет за собой получение нуля баллов по всем содержательным критериям (К2, К3 и К4), то есть потерю целых 8 баллов. То же самое, но с меньшими потерями, касается критерия К3: если экзаменуемый получает ноль баллов по этому критерию, то он автоматически получает ноль баллов по критерию К4.

Следует отметить прямую зависимость между усвоением всего курса русского языка и умением обучающихся читать, анализировать текст, комментировать проблему. Выполнение задания 27 (критерий К2) экзаменуемыми, не достигшими минимальной границы, оказывается весьма проблемным. Распространенными ошибками при написании сочинения по прочитанному тексту у этой группы выпускников являются: неверный подбор примеров-иллюстраций; отсутствующие или недостаточно внятные пояснения к примерам-иллюстрациям; неверное выявление смысловой связи между примерами-иллюстрациями; подмена анализа смысловой связи между примерами-иллюстрациями самыми общими шаблонными словами, например: *«Развивая мысль, автор приводит следующий пример...»*, *«Продолжая повествование, автор приводит пример...»* и проч.

Как следует из формулировки задания 27, одна из важных задач при написании сочинения по прочитанному тексту – создание комментария к проблеме исходного текста, причем такого комментария, в котором экзаменуемый не сбивается на чистый пересказ (пересказывая, мы говорим о том, что делают герои, а комментируя, мы говорим о том, что делает автор). Помощниками здесь служат в том числе наиболее яркие изобразительно-выразительные средства, использованные автором исходного текста: именно их трактовка часто помогает экзаменуемому верно прокомментировать проблему. Например, автор, сопоставляя или противопоставляя какие-то факты, явления, использует метафору или сравнение. Объяснив, что за этим «скрывается», обучающийся может логично перейти от формулировки проблемы к изложению авторской позиции по данной проблеме.

Напоминаем, что указание на смысловую связь между примерами-иллюстрациями при комментировании проблемы исходного текста может быть выражено различными способами (см. табл. 4).

Таблица 4. Способы выражения связи между примерами-иллюстрациями

№	Связь между примерами-иллюстрациями	Вопросы	Способы выражения в сочинении
1	Детализация	Можно ли привести подробности? Какие?	... так, например,... ... укажем детали...
2	Указание на следствие	Как это может сказаться на...? Из чего это следует? Что с этим связано?	... вот почему...
3	Подтверждение	Как это подтверждается автором?	... в подтверждение этих мыслей автора...
4	Объяснение	Почему? Чем это можно объяснить?	... автор объясняет это тем, что... ... объясняется это тем, что...
5	Определение	Что обозначает это слово?	... это слово автор понимает по- своему... ... значение этого слова определяет...
6	Аналогия	На что это похоже?	... как и..., здесь прослеживается (обнаруживается)...
7	Выделение	Что здесь главное? Что автор (рассказчик) отмечает в первую очередь?	... автор текста фиксирует внимание...
8	Сопоставление и противопоставление	С чем это сравнивается? Чему это противопоставлено?	... сравним... ... автор противопоставляет... ... автор сравнивает...
9.	Уступка	Что происходит вопреки обстоятельствам?	... хотя... но....

Следует обратить внимание на тот факт, что по заданию части 2 экзаменационной работы ни по одному из критериев оценивания обучающиеся с минимальной подготовкой не могут превысить 40% выполнения. Самый низкий процент среди позиций оценивания эта группа экзаменуемых демонстрирует при орфографическом (критерий К7) и пунктуационном (критерий К8) оформлении. Низкими также являются показатели по критериям К9 («Соблюдение грамматических норм») и К10 («Соблюдение речевых норм»). Речевые ошибки оказываются «дорогостоящими» на ЕГЭ: при наличии 4 и более речевых ошибок можно потерять 4 балла (2 балла по критерию К10 и одновременно 2 балла по критерию К6).

Рекомендуется следить за тем, чтобы сочинение экзаменуемого было логичным. Для этого целесообразно изначально продумать план сочинения. Необходимо предусмотреть логически оправданные переходы между предложениями и абзацами сочинения.

В целом развернутый ответ на задание 27 лучше сначала записать на черновике, а затем переписать в бланк № 2. Не лишним будет в процессе подготовки к ЕГЭ

по русскому языку каждый раз напоминать выпускникам, что сочинение нужно писать аккуратно, предельно разборчиво. Все исправления следует вносить таким образом, чтобы проверяющий смог понять, что именно экзаменуемый зачеркивает и какое именно новое решение предлагает.

2. Основные направления работы по русскому языку со слабоуспевающими обучающимися

Статистика выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом слабоуспевающими обучающимися убеждает в необходимости обратить внимание на устранение некоторых дефицитов в современной методике обучения русскому языку.

Специфика предмета «Русский язык» состоит в его особой теоретико-практической направленности. Обучающиеся с детства владеют языком: умеют говорить на родном языке, понимают устную речь. Казалось бы, зачем обучать известному? Однако дело в том, что знание русского языка, вынесенное из детства, – это неосознаваемое знание. Ученик получил его непроизвольно, знакомясь в раннем детстве с окружающим его миром. Это непосредственное знание языка обеспечивает общение в привычных бытовых условиях, но не создает условий для развития речи на более высоком уровне. Для этого нужны осознанные знания, опосредованные в **лингвистических понятиях**.

Традиционно статистические данные результатов ЕГЭ по русскому языку свидетельствуют о том, что наиболее низкие результаты участники экзамена показывают в случае непрочных теоретических знаний. В связи с этим значимой является эффективная организация работы с теоретическим материалом параграфа учебника. Так, специальными задачами обучения, направленными на развитие у обучающихся умения работать с учебно-научным текстом, могут быть следующие:

1) познакомить обучающихся с речеведческими понятиями стиля, типа речи, текста и его признаков, со структурой текста различного типового значения в аспекте того, как знания о понятиях могут помочь в работе с учебно-научными текстами в учебнике;

2) развивать коммуникативно-речевые и учебные умения: определять тему, основную мысль, количество абзацев; выделять в тексте опорные слова; составлять простой план, формулировки которого должны отражать тему или основную мысль смысловой части;

3) развивать в ходе выполнения упражнений на материале учебно-научных текстов психофизиологические механизмы понимания: антиципации, сличения, слуховой памяти, установления смысловых связей, смыслоформулирования, степень развития которых обуславливает уровни понимания.

Сложно переоценить значение учебника по русскому языку. Нет сомнений в том, что современные учебники по русскому языку строятся на основе глубоких знаний об устройстве русского языка (материал структурирован по уровням языка, даются разделы по орфографии и пунктуации, не обходится стороной речеведение) и ориентируют на формирование навыков анализа, способности квалифицировать языковые явления и факты, на развитие речевой и в целом коммуникативной культуры.

Однако именно в предъявлении теории, связанной прежде всего с формированием лингвистической компетенции, имеются принципиальные расхождения. Различными оказываются последовательность разделов, терминология, статус формообразующих суффиксов, количество частей речи, научная основа орфографии, словосочетания, квалификация полного и неполного предложений, квалификация типов придаточных в сложных предложениях и др.⁴

⁴ См.: Общероссийская общественная организация «Ассоциация учителей литературы и русского языка». Итоговая экспертиза учебно-методических комплексов по русскому языку.

Следует заметить, что курс может также быть значительно изменен, если учитель работает по альтернативным учебникам и программам. Особенно в этом случае подвержен изменениям курс русского языка в старшей школе: используются учебники различной направленности – от акцентов на орфографической и пунктуационной грамотности до введения сложнейшего лингвистического анализа. В ряде случаев вместо полноценного курса русского языка изучаются только разделы риторической или стилистической направленности. Еще более опасная ситуация, когда учителем смещаются акценты с процесса обучения русскому языку на процесс подготовки к ЕГЭ по русскому языку, то есть на процесс «натаскивания». Подобное «разнообразие» приводит не только к «размыванию» содержания, но и к проблемам в изучении русского языка учеником, перешедшим в другую школу, к тому, что низкие результаты экзаменуемые показывают именно при выполнении заданий, проверяющих элементы лингвистической компетенции; это, естественно, скажется на дальнейшем речевом развитии выпускников школы. Думается, что продвижению в освоении обучающимися школьного курса русского языка будет способствовать обучение в рамках единой лингвистической концепции, непротиворечивое толкование одних и тех же явлений языка в разных учебниках и звеньях школьного курса, единство в понимании и использовании лингвистических терминов, осуществление «единого принципиального подхода к обучению, единых исходных позиций в обучении родному языку» (М.Р. Львов).

Важно понимать необходимость не только усвоения школьниками элементов теоретических знаний, но и в равной мере **овладения базовыми предметными умениями**, составляющими языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции (см. табл. 5).

Таблица 5. Базовые предметные умения

Проверяемая компетенция	Базовые предметные умения
Языковая	• употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка; • использовать омонимические, синонимические и антонимические средства языка
Лингвистическая	• опознавать языковые единицы разных уровней; • квалифицировать языковые единицы разных уровней; • анализировать языковые единицы разных уровней
Коммуникативная	• адекватно воспринимать прочитанный и прослушанный текст; • проводить речеведческий анализ текста; • создавать тексты различных стилей и типов речи; • совершенствовать и редактировать тексты; • оценивать выразительную сторону речи; • владеть речевым этикетом

Современная методика обучения русскому языку обладает огромным потенциалом средств и методов обучения, способствующих формированию базовых предметных умений, которые составляют ту или иную компетенцию. Однако следует обратить внимание на специфику предъявления учебного материала, на которую указывал Д.Н. Богоявленский. Ученый говорил о том, что наряду с вопросом «Почему ты так

думаешь?» необходимо постоянно задавать вопрос «Как ты это узнал?»⁵

Приведем примеры некоторых упражнений, которые иллюстрируют различия в подходах (см. табл. 6).

Таблица 6. Сравнительный анализ упражнений

Традиционные упражнения	Вариант упражнения
1. Запишите существительные в единственном числе в именительном падеже. Определите их род	1. Запишите существительные в единственном числе в именительном падеже. Определите их род. <i>Как вы его определили? Изменяются ли существительные по родам?</i>
2. Рассмотрите рисунок «...». Опишите... Назовите глаголы, обозначающие действие, а затем глаголы, обозначающие состояние	2. Рассмотрите рисунок «...». Опишите... Назовите глаголы, обозначающие действие, а затем глаголы, обозначающие состояние. <i>Чем они различаются? Каких глаголов вы назвали больше? Почему? Какие глаголы движения вы назвали?</i>
3. Ответьте на вопросы. Глаголы какого вида вы употребили?	3. Ответьте на вопросы. Глаголы какого вида вы употребили? <i>Почему? Что необходимо сделать, чтобы в тексте появились глаголы другого вида?</i>

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

То же самое касается пунктуационных навыков. Сложность их формирования заключается в том, что они предполагают и грамматико-синтаксические, и речевые операции. Выбор необходимого знака препинания обеспечивается осознанием структуры синтаксической конструкции. Это осознание отражает способность обучающихся соотносить конкретный языковой материал с отвлеченной схемой. В то же время сам языковой материал естественным образом требует функционально-семантического осмысления. Несмотря на то что разработанные методические системы ориентируют учителя на комплексное изучение разделов «Синтаксис», «Пунктуация» и «Текст. Развитие речи», в реальном процессе обучения богатые возможности языкового материала современных учебников используются не в полной мере.

Поэтому в практике работы учителя русского языка должны в большем объеме использоваться такие учебные действия, которые рассчитаны на **комплексное использование языковых единиц**, с учетом межуровневых связей и отношений, с оценкой лексических, словообразовательных и грамматических особенностей порожденного текста и с целенаправленными наблюдениями над значениями, функциями и уместностью употребления языковых единиц.

Одним из главных направлений организации учебной деятельности по усвоению языка должно быть постоянное внимание к текстообразующей функции языковых средств. Текстцентризм в обучении русскому языку как один из основополагающих

⁵ Богоявленский Д.Н. Усвоение грамматических понятий // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1977. – С. 198.

принципов организации учебного процесса, реализация которого позволяет усилить системно-деятельностный аспект обучения, развивать речемыслительные умения и навыки, должен быть методически осознан учителями русского языка.

Приведем примеры реализации комплексного подхода в преподавании русского языка, связанные с нормативными аспектами изучения языка.

Низкий уровень владения грамматическими и речевыми нормами объясняется как процессами, которые происходят в самом языке (предпочтение более экономных средств выражения, стремление к возможной унификации при избыточной вариантности словупотреблений, активное действие закона аналогии при становлении новых слов, словоформ, сочетаний слов), так и низким уровнем речевой культуры школьников (рост количества различных ошибок, возникающих под влиянием просторечия, территориальных и социальных диалектов, полудиалектов, проявляющихся в стилистическом снижении современной устной и письменной речи, в заметной вульгаризации бытовой сферы общения).

Например, грамматические ошибки, допущенные анализируемой группой экзаменуемых, во многом объясняются процессами, происходящими в современной речевой среде: широко распространенные в речи ошибочные грамматические формы часто воспринимаются носителями языка как верные, и, наоборот, правильно образованные формы воспринимаются как ошибочные. Вместе с тем причина грамматических ошибок в речи школьников видится и в недостаточном уровне сформированности лингвистической компетенции (не изучены базовые морфологические и синтаксические понятия), а главное – в несформированности ключевых компетенций, связанных с развитием общеучебных речевых умений. Так, навыки грамотного использования синтаксического управления вырабатываются постепенно и почти всегда комплексно. Сначала в процессе лексической работы необходимо обращать внимание обучающихся на глаголы-синонимы, которые требуют управления разными падежами: *беспокоиться о...* – *тревожиться за...*; *предупреждать о...* – *предостерегать от...* и др. При изучении словосочетания в 5 и 8 классах заостряем внимание школьников на структурных особенностях управления как вида подчинительной связи, используя при этом следующий дидактический материал: *удостоить...* – *наградить...*; *директор...* – *заведующий...*; *отзыв о...* – *рецензия на...*. Наконец, в 10–11 классах целесообразно предлагать в чистом виде комплексно-нормативный анализ подобных синтаксических единиц, которые, во-первых, могут быть предъявлены на текстовой основе, а во-вторых, требуют от обучающихся осмысления категорий правильности / неправильности / вариативности употребления синтаксических единиц в связной речи.

Предупреждение речевых ошибок, конечно, учитывает специфику изучаемого раздела. Например, работа по обогащению словарного запаса обучающихся прежде всего должна вестись целенаправленно при изучении такого раздела, как «Лексика и фразеология». Тем не менее навык определения лексического значения слова, употребленного в контексте, необходим как при восприятии письменного или устного высказывания, так и для создания устного, а также письменного текста, особенно на этапе редактирования.

Комплексная работа по предупреждению речевых ошибок основывается на формировании следующих умений обучающихся:

- анализировать лексические средства, использованные в образцовых текстах: многозначные слова, синонимы, антонимы, паронимы, омонимы, фразеологизмы, а также тропы;
- использовать слово в соответствии с его точным лексическим значением и с требованием лексической сочетаемости в собственных письменных высказываниях;
- использовать в собственных высказываниях слова, относящиеся к разным группам лексики, в зависимости от речевой ситуации (книжная, нейтральная

и разговорная лексика), а также слова, вступающие в разные смысловые отношения (синонимы, антонимы, паронимы, омонимы) и т.д.;

– уместно использовать изобразительно-выразительные языковые средства в собственной речи;

– редактировать готовые тексты.

И такая комплексная работа, конечной целью которой является создание и редактирование письменного высказывания, должна в той или иной мере проводиться ежеурочно. Стоит подчеркнуть и тот факт, что при изучении речевых норм и овладении ими через выполнение практических упражнений особое внимание следует уделять работе с лингвистическими словарями, в том числе специально созданными для системы школьного образования⁶.

Немаловажно отметить, что работа по изучению норм современного русского литературного языка и овладению ими – длительный процесс, поэтому она должна иметь систематический и целенаправленный характер на протяжении всего периода обучения не только русскому языку, но и другим учебным предметам. Усилия всех учителей, преподающих предметы школьного цикла, в настоящий момент необходимы для решения проблемы овладения школьниками языковыми нормами. Общеизвестно, что средства массовой информации изобилуют разнообразными отступлениями от литературной нормы. В связи с этим остро встает вопрос соблюдения единого речевого режима в школе.

Отдельным направлением в изучении русского языка слабоуспевающими школьниками является **информационно-смысловая работа с текстом**. Анализ выполнения задания с развернутым ответом экзаменуемыми анализируемой группы соответствует данным научных исследований. Ученые констатируют изменение возрастных параметров речевого развития школьников в сторону их понижения, что проявляется в несформированности умения активной аналитико-оценочной обработки информации, в неспособности правильно вербализовать свою рефлексивную деятельность, в несоориентированности на целостный смысл при порождении текста, в неадекватной интерпретации фоновых знаний, в примитивности эмоций и т.д.

Анализ сочинений экзаменуемых с минимальной подготовкой показывает, что обучающиеся, как правило, дистанцируются от целого пласта русской культуры, подменяя «язык» базовых концептов русской культуры (*правда-истина, добро-благо*), и это небезопасно для духовной жизни общества. Базовые концепты этих экзаменуемых зачастую не соотносятся с социокультурным контекстом, о чем свидетельствуют смысловые лакуны и небольшой ассортимент аргументов в индивидуальном видении проблемы. Более того, иногда подмена становится кардинальной. Известно, что мировоззренческий концепт характеризуется бинарной оппозицией, например *добро – зло*. Однако для некоторых экзаменуемых выявление концепта проходит на подмене его антонимом.

Напрашивается вывод: нельзя все мировоззрение сводить к «научному и систематическому», поскольку «мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения – научное, религиозное,

⁶ См.: Толковый словарь русского языка. С.И. Ожегов / под ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2014.

Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. Около 11000 синонимических рядов. З.Е. Александрова. – 14-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык – Медиа, 2006.

Толковый словарь антонимов русского языка. Около 2700 антонимов / М.Р. Львов. – М.: АСТ-Пресс, 2021.

Учебный словарь паронимов русского языка / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников. – М.: Феникс, 2010.

Школьный фразеологический словарь русского языка / В.П. Жуков, А.В. Жуков. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2013.

Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 3-е изд., испр. – М.: 2002.

философское и т.д.»⁷. Иными словами, речь идет о построении в процессе школьного образования целостной гуманитарной картины мира.

Можно предположить, что подобные ошибки в сочинениях экзаменуемых связаны с сохраняющимся в школьной практике информационным стилем обучения; это приводит к неумению выпускников мыслить самостоятельно, видеть логику развития мысли в высказывании (письменном или устном), излагать свою точку зрения, аргументировать ее. В то же время представляется, что в процессе обучения необходимо больше внимания уделять реализации коммуникативно-когнитивного подхода, объединяющего коммуникативную и когнитивную парадигмы научного знания: с одной стороны, моделировать процесс обучения языку как реальное общение, а с другой – направлять процесс обучения на формирование способностей приобретать, хранить и использовать информацию.

В целом учителю русского языка рекомендуется обращать внимание на важнейшие умения и навыки работы с информацией (см. рис. 4).

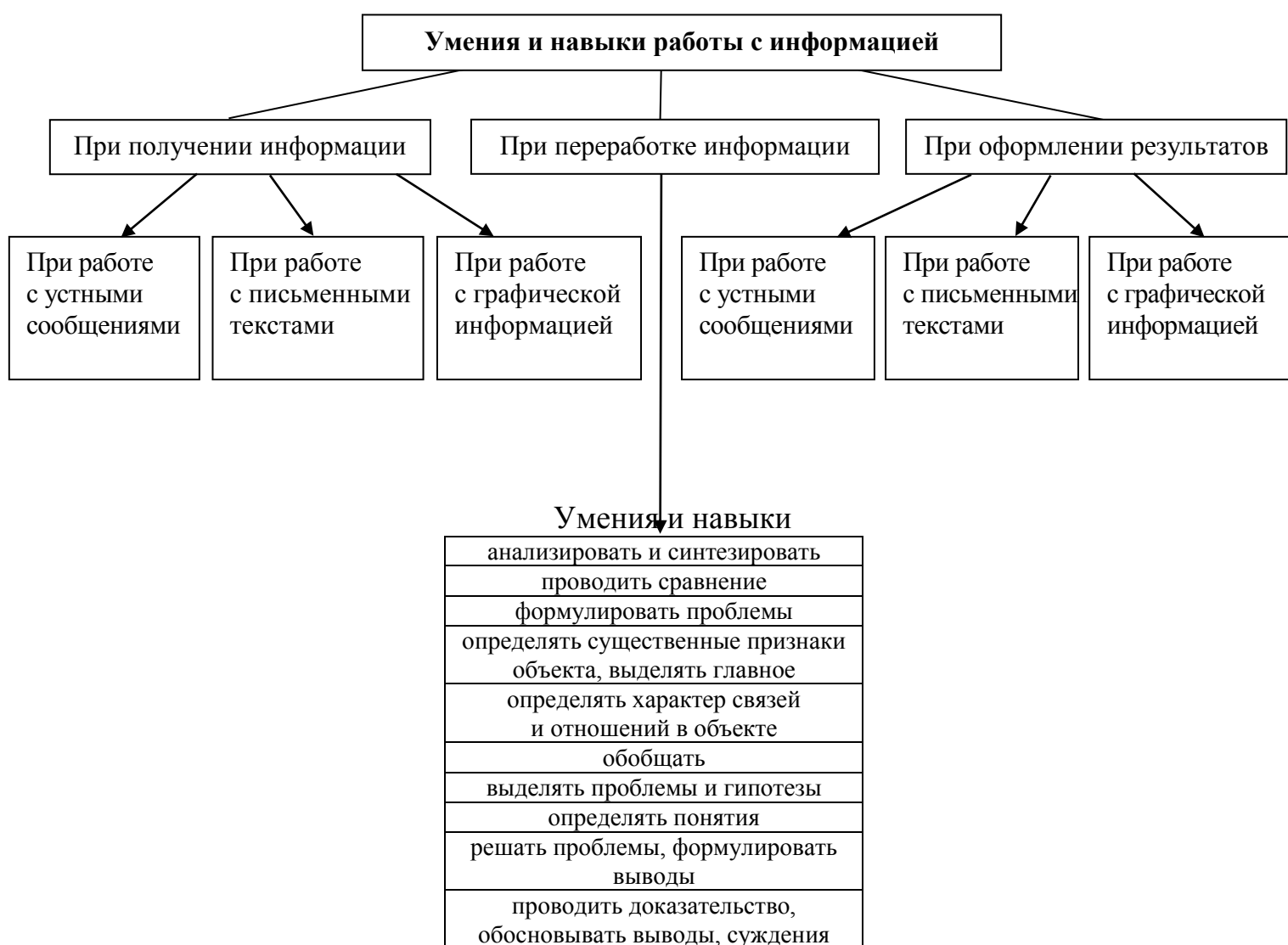


Рис. 4. Классификации умений и навыков работы с информацией

⁷ Бутакова Л.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида // II Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»: Сборник тезисов. – М., 2004.

Использование произведений искусства на уроках русского языка – одно из эффективнейших средств, способствующих формированию культуроведческой компетенции, и возможность организации диалога в процессе изучения русского языка. Организация работы по произведениям живописи, скульптуры и архитектуры или прослушивание музыкальных композиций на уроке русского языка могут быть эффективными лишь в том случае, если учитель осознает не только их роль как стимулирующих средств порождения речи, но и их культуроведческие, социолингвистические возможности и воспитательный потенциал в формировании личности обучающихся.

Кумулятивная (накопительная) функция языка обеспечивается прежде всего лексикой и фразеологией, поскольку слова и фразеологизмы непосредственно отражают внеязыковую действительность. Предметная сущность живописи дает материал как для формирования речевых навыков, так и для активизации пассивного словаря. Адекватная зрительная семантизация лексики, особенно пассивной, приводит к правильному и прочному усвоению русского языка.

Поскольку произведение живописи пишется художником на определенную тему, то, естественно, содержание беседы по картине предполагает употребление тематически обусловленных слов, которые входят в единое поле слов, в одну и ту же лексическую систему. При этом естественным путем происходит обогащение словаря учащихся разного рода эмоционально-оценочными словами.

Работа над произведениями живописи позволяет обучающимся реализовать познавательно-творческую потребность, которая проявляется в их стремлении как можно больше узнать о предметах, постичь причинно-следственные связи между ними и уяснить пространственные отношения, познать красоту и выразительность цветосочетаний. Положительное воздействие искусства живописи на развитие творческих способностей школьников отмечают многие психологи и педагоги. Они считают, что при восприятии картины в духовную работу включаются все силы и творческие способности: и чувства, и интеллект, и память, и воображение. Полотно способно показать человека лучше, чем он есть в данный момент, – таким, каким он может стать, раскрыть в его личности то, о чем он и сам, быть может, не знает.

Отбор картин нужно проводить с учетом их познавательных возможностей, их информативности, имея в виду, что они помогают познавать жизнь через образ, созданный художником. Подросткам понятнее произведения предметно-описательные или повествовательные. Наиболее доступными для обучающихся являются такие жанры, как натюрморт, пейзаж и бытовая сцена. Более трудны для восприятия портретный и исторический жанры, поскольку требуют от обучающихся большей осведомленности, определенного психологического настроения.

Восприятие обучаемыми произведения живописи, подкрепленное рассказом учителя или текстом, который связан с содержанием картины, значительно обостряет их эмоциональные реакции, помогает более глубоко понять содержание картины и средства выражения замысла художника.

Неслучайно рекомендуется в качестве образца при подготовке к сочинению по картине использовать искусствоведческий текст. Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный художником, искусствоведом, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описываются содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения. Искусствоведческая литература довольно разнообразна: книги по истории искусства, монографии о творческом пути художника, альбомы репродукций со вступительной статьей и с комментариями автора, книги типа бесед по искусству для детей дошкольного и школьного возрастов, для учащихся-иностранцев, для широкой публики, интересующейся искусством; это обзоры

выставок произведений искусства в отдельных изданиях газет, журналов, путеводителей по музеям, картинным галереям.

Для синтаксиса указанных текстов характерны наличие номинативных предложений, удобных для передачи содержания картины, частое обращение к конструкциям с однородными членами, сравнительными оборотами и восклицательным предложениям. В таких текстах часто используются конкретные слова и пространственная лексика, имена прилагательные, описательные глаголы, причастия, наречия, а также специфическая лексика (искусствоведческие термины).

Таким образом, картина на уроках русского языка создает условия для сочетания собственно языковой и культуроведческой деятельности. Работа по картине обеспечивает обучающихся экстралингвистическими (внеязыковыми) знаниями об окружающем мире, помогает употреблению тематически обусловленных слов, содействует обогащению лексикона разного рода эмоционально-оценочными словами и формированию коммуникативно ориентированной (ситуативно-тематической) речи.

Приведем примерные вопросы для анализа произведений искусства других видов.

1. Музыка

- Какое впечатление производит произведение?
- Какое настроение передает автор?
- Каков характер произведения?
- Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения звучание определенного инструмента или голоса?
- Какой инструмент звучит?
- Какие музыкальные темы звучат (если они узнаваемы)?
- Что из услышанного является, по-вашему, главным?
- Почему именно это кажется вам главным?
- Какими средствами композитор выделяет главное?
- Как в музыкальном произведении чередуются темы?
- Смогли ли вы услышать изменения тем в музыкальном произведении и их конфликт?

2. Архитектура

- Какое впечатление производит произведение?
- Какое ощущение может испытывать посетитель?
- Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения его масштаб, формат, горизонтальное, вертикальное или диагональное расположение частей, использование определенных архитектурных форм, распределение света в архитектурном памятнике?
- Что видит посетитель, стоя перед фасадом?
- Почему именно это кажется вам главным?
- Какими средствами архитектор выделяет главное?
- Как в архитектурном сооружении составляются объемы и пространства (архитектурная композиция)?
- Какие, по-вашему, события могут чаще происходить в данном архитектурном сооружении?
- Имеют ли символический характер композиция произведения и ее основные элементы: купол, арка, свод, стена, башня?
- Каково название произведения?
- Что передает людям автор произведения?

3. Скульптура

- Какое впечатление производит произведение?
- Какое настроение передает автор?

- Каков характер произведения?
- Как помогают эмоциональному впечатлению от произведения его масштаб, формат, горизонтальное, вертикальное или диагональное расположение частей?
- Кого вы видите в скульптуре?
- Что, по-вашему, главное из того, что вы увидели?
- Почему именно это кажется вам главным?
- Какими средствами скульптор выделяет главное?
- Как в произведении скомпонованы предметы (предметная композиция)?
- Что сделала бы (сказала бы) данная скульптура, если бы смогла ожить?
- Каково название произведения?
- Что утверждает созданным произведением автор?

3. Методика организации учебной деятельности по русскому языку со слабоуспевающими обучающимися

Известно, что обучающиеся попадают в группу неуспевающих, «трудных» по разным причинам. И при отсутствии активной помощи со стороны учителя эти обучающиеся не смогут качественно усвоить учебный материал по предмету. Следовательно, главная методическая задача в организации обучения этих школьников заключается в создании таких условий, при которых ученик испытывал бы успех, смог бы увидеть свои достижения и захотел бы ликвидировать пробелы в своих знаниях и умениях. Организация обучения должна предусматривать осмысление педагогом не только общих целей для класса или параллели классов, но и целей каждого отдельного ученика, предвидение его индивидуальных затруднений.

Учитель в таком случае осуществляет мотивированное управление учеником: меняется парадигма деятельности учителя; он управленец, консультант, координатор, помощник, исследователь. Таким образом, приоритетными в процессе обучения должны стать потребности ученика.

Важнейшим инструментом решения данной методической задачи является правильная **организация содержания учебного материала** в 10–11 классах, которая предполагает следующие элементы:

- поэтапное введение материала, гарантирующего успешное освоение предметного содержания;
- разработка эффективного алгоритма решения отдельного экзаменационного задания;
- операционализация умений, необходимых для выполнения данного экзаменационного задания, и их предъявление в подборке дидактического материала;
- проведение системного контроля и оценивания.

При этом хорошо известно, что перечисленные элементы реализуются в условиях **классно-урочной системы**, которая остается ведущей формой организации преподавания предмета. Поэтому именно на уроке следует предусмотреть возможность дифференцированного подхода, то есть возможность обучать каждого школьника в своем темпе в «зоне ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). В связи с этим урок как основная форма организации учебного процесса должен создавать условия:

учителю

- дифференцировать содержание и меру помощи каждому ученику;
- организовать учебную деятельность в разных формах: индивидуальной, парной, групповой;

ученикам

- осуществлять самоуправление и взаимоправление учебно-познавательной деятельностью;

- обучаться общению со своими товарищами и учителем;
- работать в индивидуальном темпе, в полной мере распоряжаться своим временем;
- осуществлять рефлексию в ходе всего учебного занятия.

Рекомендуется в работе по подготовке к ЕГЭ по русскому языку в 10–11 классах широко использовать организацию **дифференцированного обучения** школьников с разными уровнями предметной подготовки. Например, для отработки с категорией обучающихся, имеющих низкий уровень подготовки, хорошим подспорьем станут в том числе задание 1 («Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста»), задание 2 («Лексическое значение слова»), задание 4 («Орфоэпические нормы (постановка ударения)»), задание 5 («Лексические нормы (употребление паронимов)»), задание 6 («Лексические нормы (употребление слов в лексической сочетаемости)»), задание 7 («Морфологические нормы»), задание 8 («Синтаксические нормы»), задание 13 («Слитное и раздельное написание НЕ (НИ) со словами разных частей речи»), задание 15 («Н и NN в словах разных частей речи»), задание 17 («Знаки препинания в предложении с обособленными членами»), задание 18 («Знаки препинания в предложении со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения»), задание 22 («Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста»), задание 26 («Основные изобразительно-выразительные средства русского языка»).

Если говорить о политомических заданиях 8 и 26, то, без сомнения, речь идет о возможности получения данными экзаменуемыми минимальных баллов по этим заданиям. Однако и некоторые другие задания, не перечисленные выше, также при определенных педагогических условиях могут быть вполне доступны для успешного выполнения группой обучающихся с минимальной подготовкой.

Возьмем для примера орфографическое задание 9 («Правописание гласных и согласных в корне слова»). Для того чтобы справиться с этим заданием ЕГЭ по русскому языку, необходимо уметь:

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

Поэтому для успешного выполнения задания 9 потребуются прочные знания по орфоэпии, морфемике, морфологии, лексике. Всем этим знаниям следует уделять должное внимание в процессе изучения курса русского языка, а на этапе подготовки к экзамену нужно организовать тщательное повторение этих разделов.

Чтобы экзаменуемые не допускали ошибок в морфемном анализе, учитель должен убедить обучающихся в том, 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. Решить поставленные задачи помогут словари, без которых не обойтись во время изучения данного раздела в школе и при подготовке к ЕГЭ по русскому языку⁸.

⁸ См.: Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1985.

Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М.: Просвещение, 1987.

Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. – М.: АСТ, 2004.

Львова С.И. Краткий словообразовательный словарь школьника. – М.: Мнемозина, 2004.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. – М., 2000.

Тихонов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. – М.: АСТ, 2014.

Значимую роль в отработке орфографических навыков играет этимологический анализ. Во время повторения можно включить в работу по морфемному анализу слова с этимологическими приставками русского языка (см. табл. 7).

Таблица 7. Слова с этимологическими приставками

Этимологические приставки	Примеры слов
по-	пожар потолок (притолока) посох (соха) поток (восток)
за-	закон завтра забава
ис-	исчез искусство искажать
су-	сутки супруг сугроб сумерки

Безусловно, необходимо подчеркнуть специфику морфемного строения этих слов в современном русском языке.

Пользу в освоении орфографических навыков при выполнении задания 9 может оказать задание, ориентированное на словообразовательный анализ. Приведем пример.

Задание. Постройте из данных ниже слов словообразовательные цепочки, располагая слова в порядке последовательной производности. Какие слова не войдут ни в одну из возможных цепочек? Объясните устно свое мнение. <i>Пустота, пусто, пустыр, пустыня, пустынный, пустошь, пустой, пустоватый, опустошить, опустеть, опустелый, опустошительный.</i>	Ответ. Можно образовать три словообразовательные цепочки: 1) <i>пустой – пуст-ошь – о-пустош-и-ть – опустоши-тель-н-ый;</i> 2) <i>пустой – пуст-е-ть – о-пустеть – опусте-л-ый;</i> 3) <i>пустой – пуст-ын-я – пустын-н-ый.</i> Слова <i>пустота, пустыр, пустоватый, пусто</i> не войдут ни в одну из цепочек. Каждое из этих слов образовано от прилагательного <i>пустой</i>, то есть они равноправны по отношению друг к другу: <i>пустой – пустота; пустой – пустыр; пустой – пустоватый; пустой – пусто.</i>
---	--

Орфографические навыки можно отрабатывать и на языковом материале текста. Важно, чтобы ученики с минимальной подготовкой научились верно определять орфограмму и условия выбора написания. Приведем пример.

Задание. Прочитайте текст. Объясните орфограммы (выделены заглавными буквами). <i>Прощальными раСкатами прогремели летние грозы. Ливни пОшли на убыль. Но солНце ещё щедро отдаёт своё тепло.</i> <i>В августЕ в природЕ улавливаЮтся приметы перехода лета в осень.</i>	Ответ. • <i>раСкатами</i> (буква С в приставке перед глухим согласным) • <i>пОшли</i> (безударной приставки па- в русском языке нет) • <i>солНце</i> (непроизносимая согласная, проверяем «солнышко») • <i>в августЕ</i> (окончание Е у существительного 2 скл. в П. п.)
--	---

<i>РазнОтравье прЕвратилось в душистые скирды. Небо раСчистилось от облаков и стало звонким. Оно прИготовилось и ждёт, когда в нём зазвелят прощальные крики птиц.</i> <i>Когда в полдень прИпекает солнце, замечаЕшь особо нежное томление земли. Зелёная листва отслужила своё и начИнает блёкнуть. ПолИняли краски летней поры.</i> (По А. Марину)	• <i>в природе</i> (окончание Е у существительного 1 скл. в П. п.) • <i>улавливаются</i> (буква Ю в окончании глагола I спр.) • <i>разнотравье</i> (соединительная гласная О после твердого согласного) • <i>превратилось</i> (буква Е в приставке со значением, близком к приставке пере-) • <i>расчистилось</i> (буква С в приставке перед глухим согласным) • <i>приготовилось</i> (буква И в приставке со значением завершения действия) • <i>припекает</i> (буква И в приставке со значением неполноты действия) • <i>замечаешь</i> (буква Е в окончании глагола I спр.) • <i>начинает</i> (безударная гласная в корне с чередованием, буква И пишется при наличии суффикса -а-) • <i>полюняли</i> (безударная гласная в корне, проверяется ударением – «линька»)
---	---

В отечественной методике накоплен немалый опыт выявления и описания педагогических условий индивидуализации обучения. Чтобы обучать всех, надо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и дифференцировать подлежащий усвоению материал на обязательный, дополнительный и факультативный. Отчасти такая дифференциация содержится в программах, учебниках, что значительно облегчает работу учителя, но в учебном процессе каждый учитель должен решать проблему дифференцированного подхода к каждому ученику индивидуально.

Однако понятно, что учитель может только тогда правильно организовать обучение, когда хорошо представляет себе уровень сформированности навыков обучающихся. Именно поэтому организация четко спланированной, тщательно продуманной, гибкой, неформальной системы контроля и оценивания является одним из резервов повышения эффективности всего процесса обучения.

Важнейшей составляющей личностно-ориентированного подхода в преподавании русского языка является использование в процессе изучения языка **формирующего (формативного) оценивания** – оценивания для обучения. Оно помогает ученику и учителю получить информацию о том, насколько успешно идет сам учебный процесс. Формирующее оценивание имеет свои особенности: ориентировано на оценивание отдельного ученика «относительно его самого», а не на оценивание его относительно других; предполагает проверку развития навыков, а не умственных способностей ученика; осуществляется в относительно естественных условиях ослабления правил и инструкций, присущих стандартизованному тестированию, и, следовательно, не порождает «послушных» данных; нацелено на поиск «лучших», а не «типичных» учебных достижений, что дает возможность помогать школьнику, а не на «навешивать ярлыков».

Описанный подход к оцениванию устраняет дефициты действующей системы оценки, доминантой которой является контроль, и способен принципиально изменить сложившуюся педагогическую практику. Более того, в педагогике накоплен опыт создания и применения инструментов, обеспечивающих реализацию формирующего оценивания на уровне класса.

Данный подход к оцениванию особенно актуален в связи с научным изучением проблем современного детства, анализ результатов которых дан в обстоятельной

аналитической статье Д.И. Фельдштейна⁹, в которой упоминается о необходимости исследований, направленных на построение новых инструментов диагностики: «От нас ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе, установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы».

Формирующее оценивание соответствует специфике юношеского возраста, которая в целом связана с базовым возрастным процессом – *поиском собственной идентичности*. Таким образом, ведущей деятельностью данного периода жизни человека является *самоопределение* как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своей индивидуальной траектории. Поэтому основой обучения в старшей школе должна стать такая организация учебного материала, в рамках которой осуществлялся бы полноценный выход в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей».

В принципе речь идет о необходимости формирования нового пласта педагогической культуры, которая позволит, наряду с внедрением в практику работы школы методов дифференцированного обучения русскому языку, интенсивно использовать в работе учителя современные способы проверки знаний, умений и навыков обучающихся, критериальный подход к оценке их творческих работ.

Учебные достижения школьника следует оценивать объективно и разносторонне. Для этого необходимо реализовать на практике:

- *принцип открытости и ясности*, предполагающий прозрачные и всем участникам образовательного процесса понятные процедуры оценивания;
- *принцип суммирования достижений*, учитывающий достижения обучающихся на всех этапах оценивания;
- *принцип соответствия оценки уровню подготовки*, дающий школьникам возможность подтверждать свои реальные и актуальные учебные достижения;
- *принцип использования различных форм оценивания*: письменные, устные и комбинированные, индивидуальные, парные и групповые и т.д.;
- *принцип регулярности оценивания*, позволяющий проследить динамику учебных достижений обучающихся;
- *принцип обязательности оценивания*, требующий оценивать учебные достижения каждого школьника, включенного в учебный процесс.

Основной отличительной чертой формирующего оценивания является быстрая, оперативная обратная связь, которая соответствует духу времени информационно-коммуникативных технологий. Учебный процесс и оценивание достижений обучающихся взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Оценивание осуществляется в течение всего учебного времени, при этом четко определяются цели оценивания, методические приемы и предмет оценивания, а также порядок оценивания (см. табл. 8).

⁹ См.: Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.

Таблица 8. Характеристика видов оценивания

Период оценивания	Цели оценивания	Методические приемы оценивания	Предмет оценивания	Порядок оценивания
Предварительное оценивание				
Проводится в начале учебного года или перед изучением новой темы	• выяснить уровень подготовленности обучающихся к освоению курса или темы • создать мотивационную основу для активной деятельности обучающихся в процессе освоения курса или темы • согласовать формы сотрудничества учителя и обучающихся, уточнить цели и задачи обучения	Беседа	• знания и умения обучающихся, накопленные на предыдущих этапах обучения • умение оценивать собственные достижения, определять проблемы	Используется формирующее оценивание. В ходе предварительного оценивания обучающиеся вместе с учителем выясняют, каким может быть конечный результат освоения курса (темы), критерии оценивания достижения результата
		Проверочная (диагностирующая) работа	• языковые знания и умения обучающихся (например, различать части речи, члены предложения, делать разбор слов и предложений и т.п.) • умение создавать собственный текст на заданную тему, соблюдая освоенные языковые и правописные нормы	
Текущее оценивание				
Проводится в процессе обучения	• констатировать достижения обучающихся для их дальнейшего совершенствования • способствовать развитию у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности и ответственности за ее результат • контролировать соответствие учебного процесса цели обучения, используемым методам	Решение проблем	• умения анализировать проблему, принимать правильное решение, аргументировать его, опираясь на разные источники информации и собственный языковой опыт	Используется формирующее оценивание. В разработке критериев оценивания могут участвовать обучающиеся, в результате чего у них формируется ответственность за достигаемые в процессе обучения результаты. Для фиксирования результатов оценивания можно использовать: неформальное устное и письменное оценивание;
		Анализ ситуации	• умения оценивать точку зрения собеседника, анализировать его аргументы, находить неточности, ошибки, исправлять их	

		Тест	- языковые и речевые знания и умения (например, определять спряжения глаголов, склонение существительных, типы текстов и т.п.) - умение находить правильный ответ из предложенных вариантов	оценивание по критериям; самооценку; оценочные карты работы групп, пар; рабочие папки (портфолио) обучающихся; анализ учебных работ
Поэтапное (промежуточное) оценивание				
Проводится после прохождения большой темы или части курса	- констатировать достижения обучающихся после прохождения темы или части курса, чтобы затем довести их до требуемого уровня; - определить соответствие учебного результата требованиям итоговой проверочной работы	Составление опорного конспекта или схемы	- умение использовать языковой материал для решения практических задач - умения находить важную информацию, систематизировать ее, передавать словесно и графически	Используется формирующее и суммарное оценивание. Данная форма оценивания имеет диагностический характер, в разработке критериев поэтапного оценивания могут участвовать школьники. Результаты поэтапного оценивания можно фиксировать: процентуально или с помощью системы пунктов; в таблицах учебных достижений обучающихся; в оценочных картах, которые содержат позиции: самооценка, оценка другими (одноклассниками, учителями, родителями); отметкой по 5-балльной шкале
		Дидактическая игра (например, «Контрольная для одноклассника (-ницы)»; «Подумай и ответь!»)	умения отбирать языковой материал, формулировать задания, составлять ключи к ним, проверять и оценивать выполнение работы	
		Создание текста	- умение излагать освоенную информацию понятно, учитывая ситуацию общения - умение использовать освоенные языковые и правописные нормы в собственном речевом опыте для раскрытия своего коммуникативного замысла	
Итоговое оценивание				
Проводится после изучения курса или его части	констатировать уровень освоения знаний и сформированности умений обучающихся после прохождения курса или его части (в конце учебного	Дискуссия	умения обмениваться идеями, выявлять разные точки зрения, находить оптимальный способ решения проблемы, делать выводы, выступать	Используется суммарное оценивание. Критерии оценивания разрабатываются в процессе составления проверочной

	периода, учебного года); • определить их соответствие требованиям стандарта по русскому языку		в разных ролевых позициях (ведущий дискуссии, участник группы оппонентов или проponentов, эксперт)	работы, обучающиеся могут быть знакомы с ними полностью или частично. Например, обучающиеся могут познакомиться с критериями оценивания, которые были приняты в проверочной работе предыдущего года
		Комбинированная проверочная работа	• языковые и речевые знания и умения (например, решать комплексные орфографические пунктуационные задачи, составлять тексты заданного формата и т.п.)	

Особое место в структуре учебного занятия по подготовке к ЕГЭ по русскому языку, в том числе при работе со слабоуспевающими школьниками, занимает поэлементное (пошаговое) **обучение написанию сочинения-рассуждения**.

Во-первых, учителю следует более широко использовать потенциал учебников русского языка. Возьмем для примера учебник для IX класса под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта (М.: Дрофа, 2018). В нем содержатся различные типы упражнений, направленные на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

1. Умение приводить примеры, которые иллюстрируют те или иные языковые явления, например, упр. 90: *«Из художественных текстов выберите сложноподчиненные предложения и используйте их для иллюстрации каждого пункта плана»*.

2. Умение отбирать языковые средства в тексте в зависимости от темы, цели, адресата, ситуации общения и объяснять их роль в тексте, например, упр. 256: *«Укажите языковые средства выразительности и речевые приемы, которые делают текст выразительным»*; упр. 308: *«Найдите в тексте вводные слова, определите их роль в предложении. Подберите к ним, где это возможно, синонимы»*.

3. Умение создавать тексты различных стилей и жанров, например, упр. 234: *«Выберите интересный рассказ и напишите на него рецензию. Раскройте в рецензии основную мысль рассказа; покажите, как она проводится автором. Отметьте художественные особенности текста»*.

4. Умение адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, например, упр. 325: *«Прочитайте фрагмент статьи известного современного лингвиста. Напишите сочинение-рассуждение, выражая свое отношение к основной мысли этого текста. Следите за тем, чтобы ваша точка зрения была аргументирована»*.

5. Умение свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме, например, упр. 327: *«Напишите сочинение-рассуждение, используя в качестве тезиса одно из высказываний (на выбор). Подтвердите или опровергните выбранное вами высказывание. Приведите не менее двух аргументов, подтверждающих вашу точку зрения»*; упр. 328: *«Выберите одну из выделенных фраз в тексте и на ее основе напишите сочинение-рассуждение, объясняя при этом, как вы понимаете смысл самой фразы и согласны ли вы с этой мыслью автора. Приведите в сочинении не менее двух аргументов, подтверждающих вашу точку зрения»*.

Во-вторых, при организации коммуникативно-ориентированной деятельности со слабоуспевающими школьниками учителю русского языка рекомендуется придерживаться следующих этапов работы с текстом (см. табл. 9).

Таблица 9. Этапы работы с текстом

этап	Задачи этапа	Учебные действия, осуществляемые учащимися на каждом этапе			
I. Предтекстовый	Пробудить к прогнозированию содержания текста	Прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрациям, с опорой на предшествующий опыт и знания			
	Обеспечить осознание коммуникативной задачи, нацеливающей на то, как читать	Чтение с <i>пониманием основного содержания</i> с целью: – выделить главную мысль текста; – получить общее представление о содержании текста; – определить свое отношение к тексту	Чтение с <i>полным пониманием содержания</i> с целью: – принять к сведению извлеченную информацию, запомнить ее для расширения знаний и возможного дальнейшего использования	Чтение с <i>выборочным пониманием читаемого</i> с целью: – определить, где имеется нужная, интересующая ученика информация; – понять именно эту информацию	
	Предоставить возможность снять часть трудностей	– семантизация лексики, необходимой для понимания основного содержания (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде); – обращение к словарю при острой необходимости	– ознакомление со значением большей части незнакомой лексики; – ознакомление с грамматическим комментарием	– семантизация лексики, необходимой для понимания искомой информации (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде)	
II. Текстовый	Нацелить на чтение текста с различной степенью проникновения в содержание и смысл. Нацелить на информационную переработку текста в процессе чтения для его лучшего понимания	– однократное чтение; – использование опор в тексте для понимания основного содержания; – обращение к словарю при острой необходимости	– многократное возвращение к тексту; – использование опор в тексте и обращение к словарю, чтобы добиться полного понимания деталей содержания и смысла текста	– однократное просмотровое чтение для поиска и общего понимания нужной информации; – вторичное возвращение к той части текста, где найдена нужная информация, для более точного ее понимания	
		Проверка в процессе чтения правильности сделанных ранее прогнозов и уточнение их			
III. Проверка понимания текста	Осуществить контроль полноты и адекватности понимания содержания и смысла текста в зависимости от вида чтения	Невербальная реакция – улыбка, смех, покачивание головой; – иллюстрирование с помощью рисунка; – тест на множественный выбор для проверки понимания основной информации и др.;	– кодирование информации (+/–) для проверки понимания как основной информации, так и деталей; – реакция; – тест на множественный выбор и др.	– идентификация информации с помощью теста (найдена / не найдена) и др.	

IV. Информационная переработка текста в целях ее присвоения	Повторно вернуться к тексту и информационно его переработать	Вербальная реакция	– выбор заголовка из данных; – придумывание заголовка; – нахождение (и выписывание) основных мыслей; – членение текста на смысловые отрезки; – ответы на вопросы, позволяющие выделить основную информацию, и др.	– постановка вопросов к содержанию текста и ответ на них; – ответы на вопросы к тексту, позволяющие выделить детали; – составление развернутого плана текста; – подбор к пунктам плана предложений из текста, уточняющих его; – работа по присвоению необходимой для порождения высказывания информации, лексики и грамматических структур: а) поиск информации и фиксация ее части в виде таблицы и др.; б) поиск ключевых слов/словосочетаний/предложений; в) анализ языковых средств текста и др.	– переработка найденной информации в зависимости от цели ее дальнейшего использования: а) или так же, как при чтении, с пониманием основного содержания; б) или так же, как при чтении, с полным пониманием
V. Порождение высказывания	Обеспечить осознание порождения собственного устного высказывания на основе текста или в связи с текстом		– высказывание своего мнения (понравился / не понравился текст); – формулировка главной мысли текста; – краткое изложение основных фактов содержания текста; – высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее; – связанное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта ученика; – дискуссия по проблеме и др.	– комментарий к тексту; – составление диалога по образцу; – инсценирование диалога; – описание/характеристика главного героя и других действующих лиц; – пересказ для передачи информации; – придумывание продолжения истории; – составление объявления и др. по аналогии; – аннотация к тексту; – диалог – обсуждение текста; – дискуссия по содержанию текста и др.	– использование найденной информации в собственном высказывании

В-третьих, учебная задача, как известно, может ставиться перед учеником по-разному, и ее выполнение направлено на достижение разных педагогических задач.

1. В общем виде мы можем задачу предъявить по так называемому рецепторному типу (где ученику даются в готовом виде основные средства для выполнения задачи); главная цель такого типа предъявления задания – построить заданную модель ответа.

2. На втором этапе задача предъявляется по фабричному типу, где ученику даются необходимые элементы. Главная цель – освоить, воспроизвести и применить изученные действия.

3. В задаче, которая предъявляется по мастерскому типу, ученику из всех атрибутов деятельности предъявляется только учебная цель. Ученик обретает опыт успешной самостоятельной работы, которая воспроизводит реальные формы жизнедеятельности взрослого человека.

Безусловно, в педагогическом руководстве обучающимися с минимальным уровнем подготовки прежде всего делается упор на учебных задачах первого типа.

Например, мы знаем, что ученик должен уметь находить, формулировать и комментировать проблему исходного текста. В качестве дидактического материала, обеспечивающего формирование и развитие этого умения, может быть разработан алгоритм конкретных учебных действий. Он может выглядеть следующим образом.

Напишите фрагмент, в котором формулируется и комментируется центральная проблема прочитанного Вами текста.

1. *(Обозначим проблему исходного текста.)*

«_____?» – вот главный вопрос, на который ищет ответ

_____, рассуждая о _____.

2. *(Начинаем комментировать проблему: что обычно думают по этому поводу, какие новые аспекты проблемы находит автор текста, как он обосновывает справедливость своей точки зрения?)*

Традиционно считается, что _____. Автор не пытается оспорить

данное утверждение, прямо говоря об этом в предложении _____:

«_____». Но _____. Справедливость

своей мысли он подтверждает словами из предложения _____.

_____ (раскройте смысл приведенных слов).

Литература

1. Абрамовская Л.Н. ЕГЭ по русскому языку – 2023: какие будут нововведения, что самое сложное и как готовиться. [Электронный ресурс]. 2022. URL: <https://mel.fm/ucheba/yege/9241705-yege-po-russkomu-yazyku--2023-kakiye-budut-novovvedeniya-chto-samoye-slozhnoye-i-kak-gotovitsya> (дата обращения 08.01.2023).
2. Арефьева С.А. К вопросу о стилистических ошибках в письменной речи учащихся // Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 19–28.
3. Богоявленский Д.Н. Усвоение грамматических понятий // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. – М., 1977.
4. Бутакова Л.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида // II Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»: Сборник тезисов. – М., 2004.
5. Воркачев С.Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития / Известия РАН. Сер. «Литература и язык». – 2011. – № 5. – С. 64–74.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. – М., 1982.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
8. Голованева М.А. Контроль качества языкового образования и работа над ошибками как важнейшие компоненты системы обучения русскому языку в школе: Учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 032900 Русский язык. – Астрахань: Астрах. гос. ун-т, 2007.
9. Дошинский Р.А., Крайник О.М., Соловьева Т.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по русскому языку // Педагогические измерения. – 2022. – № 3. – С. 3–38.
10. Емельянова Е.Н. Школьная неуспеваемость: диагностика причин, «работа над ошибками». – М.: ЭКСМО, 2010.
11. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993.
12. Кубрякова Е.С. Когнитивные аспекты словообразования и связанные с ним правила инференции (семантического вывода) // Новые пути изучения словообразования славянских языков. – Магдебург, 1997.
13. Масандилова И.Л., Абрамовская Л.Н. Творческая деятельность в системе филологического образования обучающихся // Научно-методический журнал «Школа будущего». – 2022 – № 1. – С. 270–281.
14. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» / О.М. Александрова, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.П. Васильевых, И.В. Ускова // Русский язык в школе. – 2017. - № 1. – С. 3–12.
15. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.
16. Цыбулько И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: Пособие для учителей общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2013.
17. Цыбулько И.П., Мишатина Н.Л. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 21–28.
18. Цыбулько И.П. Государственная итоговая аттестация по русскому языку: антропологический подход // Педагогические измерения. – 2016. – № 1. – С. 9–17.
19. Цыбулько И.П. Концептоцентрический свертхтекст как основа разработки этических задач в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации по русскому языку // Педагогические измерения. – 2018. – № 1. – С. 16–23.

20. Цыбулько И.П. Единый государственный экзамен по русскому языку. Совершеннолетие: некоторые аспекты развития // Педагогические измерения. – 2018. – № 2. – С. 30–38.
21. Юрченко В.С. Приемы разграничения омонимичных союзов и союзных слов // Русский язык в школе. – 1988. – № 2.