

**Методические рекомендации,
подготовленные на основе анализа результатов
региональной диагностической работы по русскому языку
в 9 классах образовательных учреждений разных типов**

*Гораши Л.В., к.ф.н., доцент
кафедры филологического образования СПб АППО*

В соответствии с Распоряжением Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 18.09.2018 г. № 2674-р «Об организации проведения региональной диагностической работы по русскому языку в 9-х классах государственных образовательных организаций в октябре 2018 года» 18.10.2018 была проведена диагностическая работа по русскому языку.

В работе приняли участие 664 образовательных организации и 38007 участников, из которых 53,1% составляют обучающиеся средних образовательных школ, 19,1% – школ с углублённым изучением отдельных предметов, 13,9% – гимназий, 8,4% – лицеев, 3,3% – системы СПО, 2,15% – коррекционных школ, школ-интернатов, центров образования, кадетских школ. Это 90 % от списочного состава обучающихся по программам 9-х классов.

Высокий процент участия образовательных организаций в диагностике предоставляет возможность делать выводы о подготовке обучающихся в соответствии с заявленными параметрами диагностики и выстраивать стратегии в обучении с учётом выявленных проблем.

Цели диагностической работы:

- выявить и оценить уровень теоретической языковой подготовки обучающихся по разделам курса русского языка: орфография, синтаксис словосочетания и простого осложнённого предложения;
- выявить и оценить уровень практической языковой и речевой грамотности обучающихся в связной письменной речи;

- диагностировать уровень сформированности умений и навыков информационной переработки текста на лингвистическую тему.

Работа ориентирована на обязательный минимум содержания общего образования по предмету, соответствует требованиям действующей программы по русскому языку и содержанию УМК, входящих в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации программ основного общего образования.

Диагностические материалы были составлены с учётом программы по русскому языку в 9 классе на текущий период изучения содержания курса. Работа включала задания для контроля материала, изученного и освоенного в предыдущие годы обучения и в течение сентября текущего года. Темы курса русского языка 9 класса, требующие специальной отработки, в работу не включались.

Описание ДКР: структура работы и типы заданий, общая характеристика заданий

Учитывая, что проверка готовности учащихся к ОГЭ не являлась целью диагностической работы, содержание КИМ и форма предъявления заданий отличались от экзаменационного формата. При этом в предложенной работе каждое из заданий диагностировало те умения и навыки, которые необходимы и при подготовке к ОГЭ, и в учебной деятельности в целом.

Диагностическая работа по русскому языку состояла из трёх частей и включала задания базового, повышенного и высокого уровней сложности.

Часть 1 представляет собой тест и состоит из 8 (восьми) заданий, нацеленных на проверку знаний и умений по основным разделам курса русского языка: орфографии, грамматике и пунктуации. Задания этой части проверяют также умения производить действия с заданным языковым материалом.

Умения, проверяемые в части 1:

- **задание 1** – умение анализировать и выбирать действия, необходимые для решения орфографической задачи (орфограмма «Правописание корней»);
- **задание 2** – умение анализировать и выбирать действия, необходимые для решения орфографической задачи (орфограмма «Правописание приставок *пре-* и *при-*»);
- **задание 3** – умение применять знания значения слова, его морфемного строения и морфологических признаков в практике выбора написания Н или НН в суффиксе;
- **задание 4** – умение применять знания значения слова, его морфемного строения и морфологических признаков в практике выбора слитного / отдельного написания с НЕ (НИ);
- **задание 5** – умение опознавать словосочетание с определенным типом подчинительной связи (управление, примыкание);
- **задание 6** – умение анализировать строение предложения и производить синтаксический разбор (выделение грамматической основы);
- **задание 7** – умение производить пунктуационный разбор и опознавать в предложении осложняющие его синтаксические единицы (вводные слова);
- **задание 8** – умение анализировать строение простых осложненных предложений, опознавать в предложении осложняющие его синтаксические единицы (обособленные члены) и производить синтаксический разбор.

Часть 2 представляет собой тест и состоит из 7 (семи) заданий, нацеленных на проверку умения работать с заданной информацией (текст для чтения). Задания этой части выявляют сформированность умений читать тексты и производить их информационную обработку: поиск, извлечение и интерпретацию информации.

Умения, проверяемые в части 2:

- **задание 9** – адекватное понимание информации, определение основной и второстепенной информации (умение определять основную тему текста);
- **задание 10** – понимание, анализ и структурирование информации на уровне смыслового единства частей текста (умение синтезировать информацию);
- **задание 11** – поиск и выделение необходимой информации из текста (умение находить в тексте фактическую информацию, делать несложный вывод на основе прочитанного);
- **задание 12** – определение познавательной цели (умение определять проблематику, цель создания текста);
- **задание 13** – определение познавательной цели (умение определять основную мысль, позицию автора);
- **задание 14** – ориентация в восприятии текстов какого-либо стиля (умение определять стиль текста на основе языковых особенностей);
- **задание 15** – понимание и адекватная оценка языка текста, языковое чутьё (умение определить значение слова или фразеологизма в контекстном окружении).

Часть 3 (задание 16) выявляет умение критически оценивать полученную информацию. Задание предполагает написание ответа в свободной форме (сочинение) на основе текста, прочитанного и содержательно осмысленного при выполнении части 2. Сочинение должно соответствовать типологической модели сочинения-рассуждения в объёме не менее 70 слов.

Осознанное и произвольное построение речевого высказывания **в части 3** позволяет проверить умения

- понимать и интерпретировать содержание исходного текста;
- объяснять смысл авторского заглавия текста, опираясь на тему фрагмента и авторскую позицию по затронутому вопросу;
- сформулировать личное мнение и аргументировать его;

- создавать связное высказывание, выражая в нём собственное мнение по поводу прочитанного;
- последовательно и логично излагать собственные мысли;
- использовать в собственной речи разнообразие грамматических конструкций и лексическое богатство языка;
- оформлять письменную речь в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и речевыми нормами литературного языка.

ДКР в целом выстроена в алгоритме работы с информацией: в части 1 предъявлены задания на проверку предметного содержания обучения, при этом все задания даны на языковом материале, содержательно связанном с темой текста для чтения (часть 2). Выполнение заданий части 2 на основе текста для чтения подготавливает рефлексию части 3: развёрнутое аргументированное высказывание по теме, которой посвящён текст, или проблеме, которая поднимается в тексте. При этом специально не заостряется внимание учащихся на категориях «проблема», «позиция автора», но при выполнении заданий учащиеся должны подойти к осмыслению этого компонента содержания текста (в задании 12 нужно определить, какой вопрос волнует автора, а в задании 13 – какая информация противоречит позиции автора).

Главным компонентом проверки являлось диагностирование и установление уровня сформированности такого универсального общеучебного действия, как работа с информацией: общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла, поиск и нахождение информации, её интерпретация (проблема, тема, авторская позиция), рефлексия и оценка (мнение учащегося, аргументы) и умение использовать информацию в учебных целях.

Анализ результативности выполнения ДКР

Максимальный балл за всю работу – 34. Отметим сразу, что результативность выполнения на основе среднего балла – 18,7 – может рассматриваться как низкая. Однако следует учесть, что работа действительно имела диагностическую цель, заключающуюся в выявлении проблемных зон в обучении на современном этапе, а не в подготовке к ОГЭ, хотя результаты по отдельным показателям непосредственно связаны с подготовкой к итоговому экзамену. Кроме того, формат работы для многих участников, привыкших к типу заданий на ГИА, являлся новым, а самое главное, предполагалось, что во многом новым окажется и содержание ДКР. Поэтому результаты следует рассматривать именно как диагностические, такие, которые помогут прогнозировать решение реальных проблем в преподавании русского языка.

Остановимся подробнее на результатах выполнения ДКР по частям и группам заданий.

Анализ результативности выполнения заданий части 1 представлен в таблице:

№ задания	Элементы содержания	% правильных ответов	
		1 балл	2 балла
1.	Орфография (правописание корней)	70,9	–
2.	Орфография (правописание приставок <i>пре-</i> и <i>при-</i>)	31,7	–
3.	Орфография (правописание Н и НН в суффиксах)	51,8	30,5
4.	Орфография (слитное / раздельное написание НЕ/НИ)	60,1	–
5.	Синтаксический анализ (словосочетание)	42,9	–
6.	Синтаксический анализ (грамматическая основа)	39,5	–
7.	Пунктуационный анализ (вводные)	26,5	49,2

	слова)		
8.	Синтаксический анализ (простое осложнённое предложение)	51	27,6

В задании 1 участники РДР должны были выписать номер строки, в которой перечислены только слова с проверяемой гласной в корне. Девятиклассникам необходимо уметь отличать корни с разными типами безударных гласных: проверяемыми, непроверяемыми, чередующимися. Задание выполнено правильно большинством обучающихся (70,9%), что свидетельствует о знании ими основных типов орфограмм в корне слова, умении подбирать проверочные слова для слов с проверяемыми безударными гласными и отличать чередующиеся и непроверяемые корни от проверяемых. Результаты выполнения задания базового уровня свидетельствуют об освоении обучающимися программного материала.

Задание 2 предполагало орфографический анализ фрагмента текста с целью выявления слова с приставкой *пре-* в значении, близком приставке *пере-*. В первом варианте работы искомое слово – *беспрерывно* (без перерыва), во втором – *непрестанно* (не переставая).

Полученный при выполнении ДКР чрезвычайно низкий результат правильных ответов – 31,7% – свидетельствует о незнании девятиклассниками важного программного материала, несформированности практических умений и требует усилить практические аспекты в обучении русскому языку. Орфограмма «Правописание приставок *пре-* и *при-*» изучается в 5–6 классах, и полученный в результате диагностической работы результат красноречиво говорит о том, что большинство педагогов не включает в свою работу систематическое повторение изученного ранее материала, играющего ведущую роль в формировании грамотности учащихся.

Задание 3 на проверку предметной компетентности в решении орфографической задачи (правописание Н и НН в суффиксах разных частей речи) имело целью и контроль умения дифференцировать части речи,

применяя различные орфографические правила. Ответом на задание найти слова, в суффиксах которых пишется только одна буква Н, стали отглагольные прилагательные *рваный* и *некрашеный* (в 1 варианте) и отыменные прилагательные *ветряной*, *овсяный* (во 2 варианте).

Средние результаты выполнения этого задания можно считать удовлетворительными (средний процент выполнения 56,4%), однако свидетельствующими о том, что базовый программный материал в отсутствие должного повторения и закрепления остается не усвоенным достаточно большим количеством девятиклассников.

Задание 4 на проверку предметной компетентности в решении орфографической задачи (слитное / раздельное написание НЕ / НИ) выявляет, что обучающиеся чаще всего ошибаются в слитном / раздельном написании с частицей НЕ местоимений, числительных, прилагательных, глаголов и деепричастий. Трудности порой вызывает и выбор отрицательной или усилительной частицы в конкретном речевом контексте.

В целом результаты выполнения этого задания, традиционно относящегося по степени сложности к трудным, можно считать удовлетворительными (средний процент выполнения 60,2%).

Задание 5 на проверку умения находить в предложении словосочетание заданной модели по типу связи (управление, примыкание) выявляет, что участники тестирования испытывают серьёзные затруднения в решении лингвистической задачи. Следует признать, что уровень результативности выполнения задания на синтаксический анализ словосочетания является низким (42,7% правильных ответов).

Представляется возможным объяснить этот факт следующим образом. Задание, связанное с типами подчинительной связи, входит в КИМ ОГЭ по русскому языку (а именно на трениговую подготовку в формате ОГЭ нацелено большинство учителей начиная с 8 класса), однако требует умения учащегося в первую очередь грамматически верно выстроить словосочетание с иным типом связи. В итоге выполнение задания в формате ОГЭ происходит

скорее интуитивно, без необходимого глубокого осознания закономерностей типов подчинительной связи, изучаемых в 8 классе.

Тревожным сигналом является снижение уровня результативности по подобному заданию в сравнении с РДР 2017 г. (53%).

Задание 6 проверяло умение анализировать строение предложения и производить его синтаксический разбор на уровне определения грамматической основы. Заметим, что в обоих вариантах для анализа были предложены односоставные предложения с главным членом сказуемым. (*Дни поздней осени бранят обыкновенно / Как-то давно тёмным осенним вечером случилось мне плыть по угрюмой сибирской реке*). С неопределенно-личным и безличным, наряду с другими типами односоставных предложений, учащиеся знакомятся в 8 классе. Кроме того, смысловой анализ связей слов в предложении подсказывает единственно верный ответ. В работах 60,5% учащихся при выполнении этого задания не проявились ни знание теории односоставного предложения, ни практические умения выделять грамматическую основу и определять тип простого предложения.

Обучающиеся показали, увы, стабильно низкий уровень владения умением производить синтаксический анализ предложения (на РДР 2017 года с этим заданием не справились 65,3% обучаемых).

Задание 7 на проверку базового умения производить пунктуационный разбор и опознавать в предложении осложняющие его вводные слова или словосочетания выявило удовлетворительный результат. В большинстве работ обучающиеся опознавали вводное слово и указывали верные цифры, на место которых необходимо поставить запятые. Полностью верный ответ дали 62,4% учащихся 9-х классов, не справились 24,3%, частично правильный ответ дали 13,3% школьников. Это связано, безусловно, с тем, что участникам РДР был предложен для анализа материал средней степени сложности: в предложениях встречалось лишь одно вводное слово, достаточно частотное в употреблении в письменной и устной речи (*так сказать, напротив*). При этом отметим, что девятиклассники, выполнявшие второй вариант работы (где правильным ответом было вводное слово

напротив), хуже справились с заданием: 50,3% правильных ответов против 74,3% в случае с первым вариантом.

Заметим, что положительный результат не должен убеждать учителей в том, что он может быть только таким, а возможности учащихся проявятся только на таком уровне.

Задание 8 было нацелено на проверку умения анализировать строение простого осложненного предложения.

В первом варианте необходимо было выделить из нескольких предложений простые, осложнённые обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом. Правильные ответы в варианте 1: *В кабинете Алмазов простоял с минуту на одном месте, глядя куда-то в угол; Порой она скользила меж камней, смеясь неловкости своей*. В других вариантах ответов на это задание были предложение, осложненное обособленными приложениями (*Дочь, Екатерина Ивановна, молодая девушка, играла на рояле*) и предложение с обособленным обстоятельством, выраженным одиночным деепричастием (*Она, не смущаясь, через всю залу шла прямо ко мне*).

Во втором варианте необходимо было выделить из нескольких предложений простые, осложнённые обособленным определением, выраженным причастным оборотом. Правильные ответы в варианте 2: *Река, загроможденная белым торосом, слегка искрилась под серебристым грустным светом луны; Одарённый необычайной силой, он работал за четверых*. Сомнения некоторых учащихся и педагогов в том, является ли слово *одарённый* в данном контексте причастием, беспочвенны, так как слово имеет все признаки этой части речи: образовано от глагола *одарить*, имеет суффикс причастия *-енн-*, обозначает признак предмета по действию, кроме того, факультативным признаком принадлежности к данному морфологическому разряду является наличие зависимого слова *силой*. Неправильными вариантами ответа стали предложение с обособленным определением, выраженным прилагательным с зависимыми словами (*Его [Вернера] маленькие чёрные глаза, всегда беспокойные, старались*

проникнуть в ваши мысли) и предложение, осложненное обособленными приложениями (*Жена его, Вера Иосифовна, художавая миловидная дама в пенсне, писала повести и романы и охотно читала их вслух своим гостям*).

Задание 8 полностью правильно выполнили 27,6% обучающихся, половина всего числа выполнявших РДР указала один правильный ответ из двух. Таким образом, в сравнении с показателями РДР 2017 года мы наблюдаем стабильность результата (51,7%) по заданию подобного типа. Цифры красноречиво свидетельствуют, что тема «Обособление определений, приложений и обстоятельств» остается не усвоенной обучающимися на должном уровне.

Вывод:

уровень общей предметной подготовки обучающихся 9 классов, который определялся выполнением ограниченного количества заданий по системному курсу русского языка, характеризуется как недостаточно высокий, а по отдельным показателям как низкий.

Анализ результативности выполнения заданий части 2 представлен

в таблице:

№ задания	Элементы содержания	Средний % выполнения	
		1 балл	2 балла
9.	Адекватное понимание информации (тема)	78,4	—
10.	Понимание логического и структурного единства текста	63,7	—
11.	Извлечение необходимой информации	76,8	—
12.	Адекватное понимание информации (проблематика)	82,5	—
13.	Адекватное понимание информации (позиция автора)	75,3	9
14.	Свободное восприятие особенностей стиля речи	30,4	8,2
15.	Понимание и адекватная оценка языка текста	75	—

Умение учащихся работать с информацией во многом определяется уровнем их коммуникативной и речевой компетенции и формируется на протяжении всего периода школьного обучения. Обучение в девятом классе является ключевым этапом, на котором умения, связанные с восприятием и переработкой информации, должны быть явно выраженными, практически осмысленными и стабильными. Усвоение комплекса предметных и метапредметных умений, последовательно формировавшихся в течение всех лет, в 9 классе может диагностироваться с целью определения степени готовности учащихся продолжать обучение и, в целом, адаптироваться в информационном пространстве социума.

Проанализируем результаты части 2 диагностической работы, в которой сформированность умений определялась выполнением заданий на

адекватное восприятие и понимание текста, поиск и нахождение информации, а также её интерпретацию.

В концепции всей работы, содержательно выстроенной на одном материале, учащимся были предъявлены лингвистические тексты (фрагменты из книги Э.А. Вартаньяна «Путешествие в слово») по программным темам курса русского языка, связанным с изучением лексических разрядов слов (посвященные омонимам и синонимам), что должно было облегчить адекватное понимание темы текстов.

Адекватное понимание информации текстов (**задание 9**) выявлено в работах 78,4% тестируемых, что является достаточно высоким показателем. Причём учащиеся показали знание теоретического программного материала, освоенного при изучении курса русского языка и лексики в частности и правильно определили тематику рассуждений авторов текстов.

Понимание логического и структурного единства текста (**задание 10**) проверялось на умении определить, в каком месте текста (с ориентацией на абзацы) должна находиться данная в задании информация. Умение структурировать информацию и понимать взаимосвязь компонентов содержания на основе установления причинно-следственных связей, связи элементов рассуждения (тезис – доказательства – примеры – выводы), способов развития мысли является важным речемыслительным процессом. Результативность выполнения этого задания (63,7%) свидетельствует о сформированности умения у большинства обучающихся. Однако более трети из общего количества тестируемых испытали затруднения в выполнении задания и сделали неправильный выбор из предложенных вариантов ответа, что даёт основание считать работу по освоению композиционного и смыслового единства текста и его структурированию приоритетной.

Задание 11 на извлечение необходимой информации было предъявлено в форме выбора ответа на вопрос *Какое утверждение противоречит содержанию текста?* и требовало от обучающихся умения соотнести информацию в задании с информацией, которая даётся в самом тексте. Извлечение информации, заданной в тексте, опирается как на целостное

восприятие текста, так и на умение вычленивать, выделить отдельные детали в содержании. 76,8% тестируемых проявили это умение и справились с заданием успешно. Причинами ошибок являются невнимательность при чтении, неумение вычленивать частные единицы информации (детали), заданность в восприятии информации, не обусловленная фактами, непонимание задания.

Задание 12 на понимание проблематики текста было предъявлено обучающимся в формулировке *Автора волнует вопрос, связанный с...* Четыре предложенных варианта ответа, из которых следовало выбрать единственный, давали подсказку для выхода на уровень обобщения в понимании информации. Участники РДР на весьма высоком уровне выполнили задание (82,5% правильных ответов). Неправильные ответы (17,5% от общего количества выполнявших эту часть работы) свидетельствуют о непонимании одного из главных компонентов любой информации – коммуникативного замысла, познавательной цели (зачем создаётся тот или иной текст).

Задание 13 на понимание позиции автора в идейно-смысловом анализе любой текстовой информации является главным. Непонимание того, что написал (сказал) автор, создавая текст по интересующей его проблеме, свидетельствует о том, что главная коммуникативная задача не решена. К сожалению, приходится констатировать, что на уровне непонимания коммуникативного замысла, как и в 2017 году, находится более половины участников диагностирующего тестирования. И причина подобного явления в отсутствии системной работы с текстом на уроках русского языка и других уроках.

В ответе на поставленный вопрос *Какая информация противоречит позиции автора?* ошибочно были выбраны суждения, свидетельствующие о наличии в сознании некоего «идеального» ответа, без опоры на содержание текстов, что объясняется неглубоким прочтением отрывков из статей и непониманием, как происходит процесс развёртывания мысли. Уровень

результативности выполнения этого задания следует охарактеризовать как низкий.

В задании 14 проверялось умение учащихся ориентироваться в тексте с точки зрения его принадлежности к определённому стилю речи. Для ответа на вопрос *Какие из перечисленных языковых средств (приёмов) свидетельствуют не о строгом научном подходе к теме, а о публицистической направленности текста?* предлагались варианты ответов, анализ которых даже без опоры на текст позволяет сделать правильный выбор, если, конечно, программный материал по стилистике, речеведению и текстоведению практически осмыслялся на уроках. Среди перечисленных в 1 и 2 вариантах работ языковых средств (приёмов) использование лингвистических терминов и научной лексики являются признаками научного стиля речи, а оценочная лексика, авторские неологизмы, метафоры, фразеологизмы, использование восклицательных и вопросительных предложений и разговорных оборотов речи не присущи научному стилю речи и являются показателями публицистической направленности размышлений автора или свидетельствуют о популяризации каких-либо научных сведений.

Неожиданно сложным для некоторых девятиклассников оказался вопрос, связанный с авторским неологизмом (*надцатые*), что можно объяснить недостатками в преподавании темы «Лексика» в конкретных школах и отсутствием языковой интуиции у обучающихся.

Умение определять стиль текста на основе языковых особенностей с учётом заданных в вариантах показателей проявило рекордно малое количество участников РДР: чуть более 8% участников учли все показатели, что в целом должно восприниматься как неудовлетворительный результат. 30,4% обучающихся дали частично правильные ответы, учли в ответе не все факторы, и это, безусловно, не менее досадный факт.

Следует заметить, что с заданиями, в которых требуется дать не один, а несколько вариантов ответа, обучающиеся справляются значительно хуже. Очевидно, таким образом проявляется неполнота в усвоении материала и, как

следствие, неуверенность в том, что ответ может включать, например, три позиции.

Задание 15 предполагало проверку понимания и адекватной оценки языка текста с опорой на умение определить значение слова (*бич*) и фразеологизма (*возводить в ранг*) в контексте, языковое чутьё. Радует, что с этим заданием участники работы справились хорошо: 75% обучающихся смогли подобрать из заданных соответствующие синонимы к употреблённым в текстах словам *бич* – «бедствие, общее несчастье» (2 вариант) и *возводить в ранг* – «признавать, считать что-либо чем-либо» (1 вариант).

Вывод:

уровень метапредметной подготовки обучающихся 9 классов, которой определялся выполнением заданий на адекватное восприятие информации прочитанного текста, характеризуется в целом как удовлетворительный.

Анализ результативности выполнения заданий части 3 представлен в таблице:

Элементы проверяемого содержания по критериям оценивания	баллы	% выполнения
<i>Содержание работы</i>		
К1: Объяснение смысла названия текста	0	19,1
	1	37,4
	2	43,5
К2: Аргументация	0	25,2
	1	31,3
	2	27,8
	3	15,7
<i>Речевое оформление работы</i>		
К3: Композиционная и смысловая цельность	0	18,3
	1	26,5
	2	29,1

	3	26,1
<i>Фактическая точность</i>		
К4: Соблюдение фактической точности	0	13,5
	1	27,1
	2	59,4
<i>Грамотность</i>		
К5: Соблюдение норм правописания	0	36,8
	1	38,1
	2	25,1
К6: Соблюдение языковых и речевых норм	0	22,6
	1	41,3
	2	36,1
Максимальный балл	14	

Часть 3 в общей концепции работы представлена как рефлексия, критическая оценка информации прочитанного текста, которая должна проявиться в выражении учащимся собственного аргументированного мнения. Связный ответ на языковую (лингвистическую) тему позволяет диагностировать предметную компетентность (темы курса русского языка «Общие сведения о языке», «Лексикология и фразеология»).

Следует обратить внимание на то, что критерии оценивания не повторяют оценочный аппарат ОГЭ, а учитывают реализацию обучающимися поставленной перед ними задачи и общую концепцию РДР, поэтому, например, оценивание практической грамотности сведено к обобщённым критериям соблюдения норм правописания и языковых и речевых норм.

Выделим подвергаемые оцениванию компоненты задания из инструкции для учащихся, которую они должны были проанализировать в первую очередь: ««Напишите небольшое сочинение-рассуждение в соответствии с темой прочитанного текста.»

Объясните смысл названия текста. Сформулируйте и используйте в рассуждении определение лингвистического термина, которому посвящён фрагмент. Для подтверждения своего мнения приведите не менее двух примеров подобного языкового явления, опираясь в первую очередь на знание языка. В случае затруднений с собственными примерами вы можете выстроить аргументы, опираясь на содержание текста.

Объём сочинения должен составлять не менее 70 слов».

Оценка выполнения этого задания складывается из оценки за содержание высказывания, его речевое оформление, фактическую точность и грамотность.

Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст, то такая работа оценивается нулём баллов и не проверяется».

Анализ результативности выполнения части 3 работы в соответствии с поставленной целью и заявленными критериями проверки выявил как достоинства, так и недостатки в сочинениях обучающихся. Обратимся к критериям и обоснуем качественные показатели работ обучающихся.

Критерий К1 (Объяснение смысла названия текста)

Большая часть обучающихся (средний процент выполнения 62,2%, максимальный балл получили 43,5% девятиклассников) с коммуникативной задачей справилась. Участники РДР по-своему пытались объяснить переносное значение словосочетаний (метафоры) в заглавии учебных текстов, формулировали своё мнение, включая в собственный текст определение лингвистического термина:

- *Я считаю, что «пёстрое семейство» - это ряды разнообразных синонимов, которые, обозначая одно и то же явление, преобразуют его, придают разный смысл.¹*
- *Прочитав текст Вартаньяна «Пёстрое семейство», я поняла смысл его названия так: синонимы – это слова, которые могут выразить*

¹ Здесь и далее цитируемые фрагменты работ приводятся в их оригинальном виде.

одну и ту же мысль, при этом иметь совершенно разные оттенки, как эмоциональные, так и смысловые. Разнообразие синонимов в языке образует «пёстрое семейство».

- *Синонимы – это слова, одинаковые по значению, но разные по написанию. «Пёстрое семейство», автор, я думаю, хотел сказать этим названием то, что наш язык богат множеством синонимов, что их большое количество и можно назвать семейством.*

В ряде случаев наблюдался формальный подход девятиклассников к заданию:

- *Смысл названия текста в том, что синонимы – это так названное «пёстрое семейство». Так как синонимы – это слова, схожие по смыслу, но разные по написанию.*
- *Название текста Э.А. Вартастьяна «Пёстрое семейство» имеет важный смысл. Начнем со смысла этих слов и синонимичного ряда. Пёстрый – яркий, выделяющийся. Семейство – родственники, близкие. А теперь надо понять, о чем этот текст. В этом тексте говорится о синонимах, как они появились и зачем они нужны.*
- *Так как в тесте речь идёт про омонимы, я понимаю это выражение так: двойники – это одинаковое написание слов, не братья – разный смысл.*

Отметим, что не все учащиеся осознали установку в задании: объяснение смысла названия текста и формулировка определения термина – это не две разных задачи, а единый комплекс рассуждений, позволяющий выразить тезис в ученическом сочинении: приоритетным является объяснение смысла названия текста, смысл термина здесь играет вспомогательную роль. При этом задание было сформулировано таким образом, что участникам РДР давалась относительная свобода выбора, где использовать определение лингвистического термина: в начале сочинения, при разборе конкретных примеров или в выводе.

Положительным фактором является и то, что многие учащиеся пишут вступление, и оно помогает им логично ввести в сочинение своё мнение:

- *Владеть богатой речью – это как будто владеть какой-то иной силой. Ведь мы можем заменять одно слово на другое и при этом донести то, что хотели, без каких-либо отклонений. Этому и посвящен отрывок...*

Используют учащиеся и приём постановки вопроса в начале сочинения:

- *«Двойники, а не братья». Что бы это могло значить?*
- *«Пёстрое семейство» ... Почему текст, посвященный синонимам, назван так?*

(Заметим, что в приведённых примерах допущенные ошибки (речевые, грамматические) влияют на оценивание по другому критерию).

Положительным (и заметим, очень приятным) моментом стало отсутствие «запрограммированности» учащихся на формат сочинений 15.1 и 15.2 на ОГЭ, оценивание которого по критерию К1 требует объяснения смысла высказывания лингвиста или содержания фрагмента. Объяснить этот факт можно некоторым отходом педагогов-словесников от методики непосредственного «натаскивания» на написание текста по шаблону.

Однако при общем положительном результате почти 37,5% обучающихся с задачей не справились полностью: в сочинениях этой группы отсутствует либо объяснение авторского заголовка, либо формулировка определения лингвистического термина, которому посвящен фрагмент.

В части работ учащиеся просто не понимают, о чём они пишут. Например:

- *Я считаю, что название текста вводит в заблуждение читателя, он точно не подумает об омонимах. Я думаю, что взаимствование слов это разносторонность языка и то, что они похожи. Количество омонимов, произносимых людьми в течение дня, невелико.*
- *Смыслом названия являются омонимы, использование которых стало не везде уместно.*

Критерий К2 (Аргументация)

По данному критерию оценивалась аргументация сформулированного собственного мнения. Диагностическая работа показала, что девятиклассники способны на основе чтения и анализа текста не только дать определение термину (критерий К1), но число школьников, способных для аргументации привести примеры языковых явлений (лексических разрядов слов), невелико: только 15,6% смогли это сделать хорошо, обратившись к своему знанию языка, около трети всех участников РДР затруднились с приведением собственных примеров и воспользовались готовым материалом в тексте, так же треть обучаемых смогла привести лишь один пример языкового явления (это было связано и с тем, что, приводя примеры, ученик мог ошибаться в квалификации языковых явлений, выдавать желаемое за действительное).

Так, текст первого варианта РДР был посвящен омонимам, и было допустимо выстраивать аргументация с опорой не только на собственно омонимы (лексические омонимы), но и омофоны, омоформы, омографы. С другой стороны, именно подобный разряд слов вызвал особые сложности у девятиклассников из-за непростого разграничения явлений омонимии и многозначности в лингвистике. Мысля в правильном направлении, учащиеся, тем не менее, производили подмену омонимов многозначными словами, не чувствуя общности значений лексических единиц и неправильно их квалифицируя. Поэтому достаточно часто для подтверждения своих мыслей участники диагностической работы приводили такие слова, как *ручка* (дверная, шариковая), *ножка* (стола, циркуля) и др.

Текст второго варианта был посвящен синонимам, и многие девятиклассники вслед за классификацией, представленной автором, рассуждали о синонимах с полным смысловым тождеством (*языковедение – языкознание*) и синонимах, различающихся эмоциональными и смысловыми оттенками (*прекрасно – замечательно – восхитительно*)

В ряду положительных факторов следует отметить, что девятиклассники имеют сформированное представление о рассуждении как типе речи и теоретически понимают функцию аргументации в рассуждении.

Они стараются выстроить рассуждение по типологической модели, и в большинстве случаев типологическая модель выдерживается. Приведём примеры, не лишённые недочётов, но с выдержанной логикой в аргументации:

- *Синонимов в языке великое множество. Например, слово «рисовать» является нейтральным. У него есть немало синонимов, таких как: изображать, писать, творить и др. А есть слова, у которых синоним – лишь полное смысловое тождество, например: обществоведение, обществознание. Вывод: в русском языке очень много синонимов, целое пёстрое семейство!*

Радует, что в ряде сочинений чувствуется не только умение выстроить рассуждение, но и о зрелость мысли, выдержанный стиль, речевое и языковое мастерство (конечно, с учётом возрастных ограничений):

- *В жизни мы используем много разных слов, чтобы описать свои чувства. Например, на вопрос «Как дела?» большинство людей отвечают примитивно нейтральными словами «хорошо» и «плохо». Но у них существует множество синонимов, имеющих различные смысловые оттенки и позволяющих разнообразить речь: отлично, замечательно, прекрасно, божественно, шикарно; ужасно, отвратительно, скверно.*

Радуют и сочинения, в которых девятиклассники проявили интерес к теме, искренность в аргументации своего мнения:

- *По моему мнению, синонимы украшают и обогащают родной язык, предоставляя нам возможность высказывать мысли и чувства посредством самых различных слов. Конечно, большинство синонимов всё же отличаются по смысловым оттенкам. Дабы выразить нашу любовь, например, к путешествиям, мы можем сказать: «Я люблю путешествовать» или же употребить синоним: «Я обожаю путешествовать». Мы видим, что в первом случае наши чувства*

выражаются не так сильно, как во втором. В этом и заключается богатство русского языка, приносимое множеством разных синонимов в речи.

Впрочем, порой непосредственность пишущего вкупе с недостаточным пониманием значений слов и терминов, а также невнимательным прочтением текста может принимать комичные формы:

- *... Так, у немца брак – несчастье, недоброкачественный товар, у русского брак – замечательное времяпрепровождение с любимым человеком. Что русскому радость, то немцу смерть.*
- *В некоторых школах для задних парт применяется синоним Камчатка. Вроде бы два друг друга ничем не связанные слова, но это уже играет богатство языка.*

Типичной ошибкой в обосновании собственного мнения, как и в любых других сочинениях-рассуждениях, является подмена аргумента примером, фактом, который не объясняет и не доказывает высказанную мысль. Отсутствие какого-либо комментирующего элемента по отношению к приведенным примерам – свидетельство непонимания структуры аргумента и неумения его выстроить:

- *Омонимы отражают совершенно разные предметы. Замок – сооружения прошлых лет, замок – средство защиты от воров. Коса – это может быть предмет труда, а может быть прической на волосах.*

Учитывая, что тема сочинения была связана с языковыми феноменами, мы понимаем, что у учащихся в этой работе были дополнительные трудности: им не хватало знаний для аргументации, поэтому аргументирующая часть во многих сочинениях выглядит незрелой попыткой дать какое-то объяснение. Не может радовать, что в общем результате более 25% обучающихся поставлен 0 баллов по этому критерию.

Причина неумения выстроить аргументы и привести примеры элементарных лексических разрядов слов, изучаемых в начальной школе и 5 классе, кроется в отсутствии системной работы и повторения по лексикологии и развитию речи, явно недостаточном внимании к такому виду учебной деятельности, как смысловое чтение, общем узком кругозоре современных школьников, их невнимании к богатству и разнообразию русского языка.

Критерий КЗ (Композиционная и смысловая цельность)

В результате выборочной перепроверки работ выявился поверхностный подход при оценивании учителями связности созданного текста: не замечены ошибки логического характера, что повлекло за собой завышение баллов по этому критерию. Поэтому, очевидно, следует отметить типичные ошибки, которые проявились в сочинениях обучающихся.

В большинстве работ выдержана композиция рассуждения: тезис – аргументация (примеры) – вывод. Но показатели смысловой цельности в речевом оформлении работ низкие: ошибки, проявляющиеся в нарушении логики и смыслового единства, частотны и свидетельствуют о несовершенстве речи обучающихся, неумении структурировать работу, последовательно реализовывать свой замысел.

Приведём примеры:

- *Синонимы – это слова одинаковые по значению, но разные по написанию. Но у автора есть и другое мнение, что синоним может придавать и эмоциональные значения. Э.А. Вартамян говорит о том, что не все хотят пользоваться синонимами, многие хотят их забыть и думают, что без них жизнь будет легче.*

Например, такие как «Надцатые», они считают, что «богатство синонимов – это беда языка».

- *Общество разделяется на три основные группы: против, потому что они затрудняют понимание, нейтрально, есть значит есть, и те кто*

за омонимы, так как они показывают развитие, умение иронизировать контекст.

Омонимы, такие как замок – замок, не вызывают непонимания, так как отражают совершенно разные предметы...

Частотными ошибками являются противоречия в рассуждении, несоответствие итогового вывода приведённым аргументам, нарушение законов тождества.

Приведём типичный пример отсутствия логических связей между вступительной, основной частью и заключением сочинения:

- *Название текста «Двойники, а не братья» можно понять так. В тексте рассказывается об омонимах, у них есть два и более значений на разных языках. Поэтому они двойники, ибо пишутся одинаково, но не братья, потому что понимаются по-разному.*

В произведении «Двойники, а не братья» пишется о термине омонимы. Омонимы – слова одинаковые в написании, но разные по значению.

Я считаю, что омонимы нельзя принимать за бич языка. Ведь не всегда можно подобрать слова для описания той или иной ситуации. Приходится употребить омонимы, хочешь ты или нет. Да, бывают сложные ситуации. Например: брак невозможно починить. Бракованный предмет нельзя починить, и супружеский брак нельзя починить.

Особо следует отметить нарушения в структуре сочинения: абзацном членении и установлении связей между абзацами. В целом, следует признать, что коммуникативный замысел девятиклассники реализуют относительно связно и последовательно: статистические показатели распределились по баллам критериев практически равномерно, а абсолютно не справились с логичным выражением своего коммуникативного замысла чуть более 18% обучающихся.

Критерий К4 (Соблюдение фактической точности)

По статистическим показателям 59,4% тестируемых по этому критерию получили максимальные 2 балла (что на 8% выше аналогичного показателя прошлого года) и 13,6% – 0 баллов (что почти на 2% ниже прошлогоднего показателя). Таким образом, очевидна небольшая положительная динамика.

Ошибки фактического характера в работах обучающихся связаны не только с поверхностным представлением о том, что является предметом речи в текстах для чтения, но и в целом с невнимательностью при чтении, отсутствия сформированности навыка смыслового чтения.

Так, например, некоторая часть обучаемых допустила ошибку в фамилии автора предложенного для осмысления текста (*Вартанян, Варатьян, Варатаньян, Вартаньянов, Вартеньян, Вартьянов*), в некоторых случаях особенно невнимательного прочтения искажалось имя автора в целом (*В.Э. Арамаисович*). В ряде работ были допущены фактические ошибки в фоновом материале, свидетельствующие о недостаточности общего кругозора (так, например, ученик утверждает, что «жаба» и «лягушка» – синонимы с абсолютно тождественным значением). Отдельно скажем о фактических ошибках, связанных с логическими недочетами (неумением разделить родовое и видовое понятие): как синонимы мыслятся слова «обезьяна» и «мартышка», «хомяк» и «грызун», «муравей» и «букашка».

Неглубокие познания в области лингвистики часто проявляются в непонимании смысла употребляемых терминов, объяснении языковых единиц, а это влечёт за собой искажение мысли автора. Так, в частности, ученики 9 класса смешивают явления омонимии и многозначности, приводят примеры многозначных слов, называя их омонимами, не чувствуя смысловой общности, сходства в значении (по внешнему облику, функции и т.п.): *ручка* (дверная) – *ручка* (пишущая); *ножка* (ребёнка) – *ножка* (циркуля); *кисть* (руки) – *кисть* (винограда). Учащиеся порой не различают исходное прямое значение слова и производное от него, образовавшееся на основе переноса: *баранка* (хлебобулочное изделие) – *баранка* (руль автомобиля). Фактические ошибки допускались и при приведении примеров синонимов (*язык – сленг, бумага – листик, пример – уравнение, бирюзовый – синий*).

Приведём примеры искажения лингвистических фактов:

- *Омонимы не могут быть названы братьями, так как никогда не создаются в пределах одного языка, всегда имеют разное происхождение.*
- *В тексте разбирается тема омонимов – близких по значению, но одинаковых по написанию.*
- *Для меня синонимы – это слова, которые отличаются по составу, но похожи по значению.*
- *Синонимы близки по значению, но имеют разный морфемный состав.*
- *Слово «продумать» имеет значение «подумать над чем-то».*
- *Слова «палка» и «трость» оба могут означать как большую прямую ветку, так и приспособление для помощи в ходьбе.*

Приведём пример частой фактической ошибки в изложении исходного текста:

- *Название текста «Пёстрое семейство» объясняется тем, что автор провёл сопоставление между семейством птиц, где каждый птенец похож на другого, и синонимами русского языка.*

В этих примерах проявляется комплекс ошибок – непонимание смысла терминов, подмена терминологии, непонимание сути языкового явления и просто незнание лексического значения слова.

Критерий К5 (Соблюдение норм правописания)

По данному критерию 36,8% от общего числа писавших сочинение получили 0 баллов и только 25,1% – максимальные 2 балла. Столь низкие показатели соотносимы с результатами РДР 2017 года и демонстрируют стабильно низкий уровень грамотности девятиклассников.

В ряду орфографических ошибок наиболее частотны неверные написания производных предлогов (*вследствие, в заключение*), союзов (*чтобы, также, так как*), частиц (*всё-таки, как будто, вряд ли, слитное написание бы*), омонимичных наречий и существительных (*в начале / вначале*), устойчивых сочетаний (*иметь в виду*), суффиксов причастий и

личных окончаний глаголов. Частотны ошибки в орфограммах «безударные гласные в корне», «слитное / раздельное написание НЕ с разными частями речи».

Пунктуационных ошибок в письменной речи значительно больше, что свидетельствуют о ещё не сформировавшихся навыках грамотного письма, непонимании взаимосвязи смысла и способов передать этот смысл в письменной форме. Именно поэтому в письменной речи девятиклассников традиционно появляются лишние запятые, которые ставятся в месте предполагаемого уточнения (*То есть, они не являются братьями; Иногда, происходит следующее; При этом, ни слово, ни его произношение не меняется*) или для выделения определённых фрагментов текста (*Очки – предмет, помогающий нам, лучше видеть; Однако, в переносном значении это слово синонимично понятию....*). В подобных случаях явно ощущается влияние устной речи.

Частотными являются ошибки при обособлении определений и обстоятельств, употреблении вводных конструкций, в сложноподчинённых предложениях, простых и сложносочинённых предложениях с союзом И, в предложениях с союзом КАК. Но при этом в подавляющем большинстве случаев отличается правильностью оформление цитат и предложений с прямой речью. Была замечена и такая тенденция: девятиклассники, говоря о конкретных словах, редко выделяют их кавычками (*К примеру, существует слово лук*).

Диагностическая работа выявила низкий уровень владения орфографическими и пунктуационными нормами.

Критерий К6 (Соблюдение языковых и речевых норм)

Показатели речевой и языковой грамотности, к сожалению, тоже невысокие: письменную речь девятиклассников характеризуют большое количество речевых ошибок и недочётов, грамматическое несовершенство речи.

В ряду самых распространённых речевых ошибок и недочётов

- незнание / неточное знание лексического значения слова, проявившееся в употреблении слова в несвойственном ему значении, неточном или неудачном словоупотреблении (*слово с омонимией, использовать слова без трудностей; составы этих слов отличаются сильным образом; введут собеседника в конкретность ситуации; делает русский язык понятнее и конструктивнее; слова старого происхождения; если рассматривать слово одиночно; представленный мне текст говорит о...*);
- нарушение лексической сочетаемости слов, неразличение паронимов (*затрудняют использование им*);
- неуместный повтор слова, выявляющий бедность словарного запаса (*явление омонимии – это явление, основанное...*);
- употребление рядом однокоренных слов (*таким говорить в разговорной речи, в данном мне для разбора тексте разбирается тема синонимов*);
- употребление слов иной стилевой окраски, неоправданное употребление просторечных слов, жаргонизмов (*хотя, в любом случае, мы от них никуда не денемся; могу привести пару примеров; прям как семейство птиц; неплохой такой материал*);
- бедность и однообразие синтаксических конструкций.

Заметим, что ошибки, связанные с незнанием лексического значения слова или неточным его употреблением, представляют трудность при проверке, так как могут классифицироваться как фактические, хотя их причина в несовершенстве речи девятиклассников.

Нарушения языковых норм – норм построения словосочетаний и предложений – происходит в письменной речи обучающихся под влиянием устной речи в её разговорном варианте. Поэтому частотно проявление небрежности при согласовании, в том числе подлежащего и сказуемого, в случаях, не являющихся трудными (*Появилось много слов, связанные с...; появляется другие слова; одно из самых ярких примеров – это слово говорить*), при управлении (*есть пример слова «говорить»; синонимы не*

имеют смысл). Более серьёзным нарушением является нарушение предложного управления (уточнения к нему; точки зрения о термине «синоним»; название намекает нам о том...; нужно пользоваться ими в мере).

Одной из самых распространённых грамматических ошибок является нарушение норм построения предложения с деепричастным оборотом (*А возводятся в ряды синонимов огромное количество слов, разделяясь по разным критериям на группы; использовав их, смысловое значение не поменяется; опираясь на определение, синоним, это и есть одно и то же явление...*). Несмотря на то что нормированное употребление деепричастного оборота отрабатывается на уроках, ошибки остаются в разряде частотных и на итоговом экзамене.

Ошибки в построении простого осложненного и сложного предложения частотны и связаны с выбором союзов и порядком слов (*Если двойники и похожи с виду, однако они разные изнутри...; Синонимы – это близкие по значению слова, но различаются смысловыми и эмоциональными оттенками; Я считаю, что как раз близкие по значению слова, некоторые же учёные возводят в ранг синонимов слова с полным смысловым тождеством).*

Проявились в качестве типичных ошибки, связанные с пропуском слова, необходимого для передачи смысла, причём это не объясняется невнимательностью или торопливостью, например, из-за переписывания (*...Его можно заменить, как утверждать, сказать, высказать, разговорить; описывают действительность, придавая смысловые и эмоциональные оттенки).*

Как и в прошлом году, девятиклассники весьма часто допускают такую ошибку, как нарушение структурных границ предложения, неоправданная парцелляция:

- *Синонимы очень важны. Потому что без них сложно будет рассказать о чём-либо.*

- *В этом названии лежит скрытый смысл. Который автор раскрывает в своем рассказе.*

Заметным грамматическим недостатком стало в работах учеников использование разговорных конструкций, в которых местоимение неоправданно дублирует подлежащее (*Римляне, они увидели в синонимах...; синонимы, они окрашивают нашу речь*).

Треть учащихся получила в 6 критерию максимальный балл. Показатель результативности, который должен вызвать тревогу, относится к категории обучающихся, получивших по критерию К6 0 баллов. Это 22,6% из числа тестируемых. Письменная речь этих обучающихся не сформирована.

Вывод:

анализ сочинений выявил удовлетворительный уровень владения коммуникативными навыками, проявившимися в умении обучающихся создавать письменное высказывание на тему, выражать свою позицию и аргументировать её, однако уровень практической грамотности следует признать низким. Допущенные ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности орфографической и пунктуационной, речевой и языковой компетенций обучающихся; диагностическая работа выявила снижение тенденции к использованию в сочинениях клише и штампов.

Подводя итоги анализа результативности выполнения ДКР, следует отметить, что цели работы достигнуты. Диагностическая работа выявила:

- **уровень общей предметной подготовки обучающихся 9 классов характеризуется как недостаточно высокий, а по отдельным показателям как низкий;**
- **уровень сформированности общеучебных (метапредметных) умений, универсальных учебных действий, освоенных учащимися**

в процессе обучения с 5 по 9 классы, характеризуется в целом как удовлетворительный.

Методические рекомендации

По опубликованию и размещении на сайтах (<https://spbappo.ru>; <https://monitoring.rcokoit.ru/>) итогов региональной диагностической работы по русскому языку в 9 классах необходимо

администрации образовательных организаций

- обеспечить аналитическое изучение результатов региональной диагностической работы учителями русского языка;
- систематически контролировать прохождение программ по русскому языку;
- осуществлять контроль за своевременным повышением квалификации учителей русского языка и литературы;

методическим объединениям учителей русского языка и литературы образовательных учреждений

- изучить материалы итоговых отчётов о результатах региональной диагностической работы в 9 классах, проанализировать причины успешности / неуспешности выполнения заданий учащимися образовательной организации и выработать рекомендации для разрешения возникших проблем;
- обратить серьёзное внимание на реализацию коммуниктивно-деятельностного подхода в преподавании русского языка;
- выделить в качестве одного из приоритетных направлений в работе методического объединения формирование функциональной грамотности, основанной на стратегиях смыслового чтения и работы с информацией;
- развивать письменную форму речи учащихся, умение логически выстраивать суждения, аргументировать их, делать выводы, в том числе на лингвистическом материале;
- выполнять требования государственного образовательного стандарта и школьных программ по русскому языку, выделяя важные стратегические направления работы всего методического объединения учителей-словесников и добиваясь единых подходов в предметном преподавании.

Методические рекомендации для учителей русского языка образовательных учреждений

Невысокий уровень предметной подготовки, проявившийся в 1 и 3 частях диагностической работы, заставляет учителей русского языка для достижения удовлетворительных результатов в формировании предметной компетентности в первую очередь обратить внимание на усиление практических аспектов в обучении русскому языку, проявляющихся в осознанном, деятельностном характере обучения.

Главным условием достижения высокого уровня результативности учебного процесса является освоение программы по русскому языку и продуманная система учебной деятельности по предмету. Именно системное изучение курса русского языка на всех этапах позволяет сформировать устойчивые умения и навыки, которые обеспечивают способность к свободному речепорождению в соответствии с коммуникативной задачей. Но такой результат возможен, если системное изучение русского языка строится на понятийной основе и, как следствие, понимании изучаемых единиц языка, на практически освоенном (вначале «пошаговом»), осознанном использовании их в речи.

Курс русского языка 8-9 классов в общей предметной подготовке предоставляет учителю неограниченные возможности для реализации информационно-коммуникативной направленности изучения языка, так как сама природа синтаксиса, который системно изучается именно в этих классах, коммуникативна. В то же время связь синтаксиса с другими разделами, и в частности опора на морфологию, позволяет учителю осуществлять преемственность и органично включать повторение в уроки изучения нового материала.

Изучая синтаксис, мы формируем грамматический строй речи, но его развитие невозможно без обогащения речевого запаса, развития аналитических умений, которые безусловно формируются, если учащиеся осваивают типичные модели строения словосочетаний и предложений с разными грамматическими значениями в практической деятельности. Поэтому следует целенаправленно усиливать те аспекты работы, которые связаны с выбором слова, умением использовать его в контексте в

соответствии с нормами и выразительными возможностями, учитывая его значение и связи с другими словами, то есть в предложении, тексте.

Низкий уровень синтаксического и пунктуационного анализа предложения, который выявила диагностическая работа, является очевидным результатом недостаточной систематизации знаний в области синтаксиса в 9 классе, результатом сложившейся методики преподавания, в большей степени направленной на информационно-теоретический, а не практико-ориентированный подход. Между тем синтаксис является тем разделом курса русского языка, который, как никакой другой, требует в первую очередь знаний понятийного характера, применения аналитических умений при анализе разных языковых единиц, которые на синтаксическом уровне вступают в определённые связи друг с другом и определённым образом упорядочиваются. Учащиеся должны представлять систему, которая позволяет упорядочивать языковые единицы. Так, если имя существительное обозначает предмет, то на уровне словосочетания его распространителем может быть, за исключением отглагольных существительных, только определение, какой бы частью речи оно ни было выражено. Именно поэтому возникают синонимичные словосочетания с разными способами выражения зависимого слова при одном и том же главном: *шкатулка из дерева – деревянная шкатулка*; именно поэтому возможны в синтаксисе конструкции типа *бревенчатый дом, дом из дерева, многоэтажный дом, дом в девять этажей, дом с балконом, дом справа*, в которых зависимые от существительного слова, определяя предмет, будут отличаться способом связи с главным словом и являться в предложении согласованными и несогласованными определениями.

Наблюдение, анализ, выводы – это те приёмы, к которым, особенно в старших классах, следует прибегать, изучая закономерности синтаксических связей слов и отражение этих закономерностей в пунктуации, так как только единство смыслового наполнения и структурного выражения синтаксических единиц разных уровней обеспечивают правильную постановку знаков препинания.

Предложения, которые предлагаются для анализа, должны заставлять учеников размышлять, выдвигать гипотезы, приходить к пониманию, какую роль та или иная синтаксическая единица играет в передаче смысла высказывания, как этот смысл может быть передан с помощью знаков препинания и как он может измениться при изменении пунктуации.

Отбирая грамматический материал в учебных целях, мы знакомим учащихся с тем «строительным материалом» – грамматическими формами, типовыми образцами предложений, – который будет нужен для использования в речи, поэтому функциональный аспект в работе закономерен и, более того, необходим. Объектом освоения для учащегося является то, что необходимо для процесса успешной коммуникации: предложения, правила построения, объединения и употребления языковых единиц, базирующиеся на знаниях об устройстве и функционировании языка, и сами речевые действия, которые учащийся должен научиться осуществлять в процессе общения, устного или письменного. Такой подход формирует у школьников способность полноценно и многогранно воспринимать языковое явление в единстве трёх его сторон: значение — форма — функция.

Для регулярного обращения к смысловому аспекту текста на уроках русского языка требуется использование системы упражнений, объединяющей задания разных типов: на определение тематики и проблематики текста, анализ композиции и способов логического развёртывания мысли автора, поиск определённой информации, анализ выразительных возможностей единиц языка и речи и др.

Правильным, обеспечивающим полноценное освоение ресурсов языка в этом случае является текстоориентированный подход в изучении, который позволяет «увидеть» язык в действии. Работа со словом, рассуждением как типом речевого высказывания, с информацией (в первую очередь текстовой) определяют уровень готовности обучающихся к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции. Умения осуществлять информационную переработку и определять основную и второстепенную информацию, истолковывать, анализировать,

систематизировать и предъявлять её в разных формах являются универсальными и формируются на протяжении всех лет обучения в школе. Строить собственное речевое высказывание по основным законам построения текстов разных типологических моделей – умение, востребованное в познавательной деятельности как таковой.

Комплексные задания по одному тексту на поиск и нахождение информации, её дифференцирование, анализ и предъявление в разных формах и т.п. дадут целостное представление о системе определённых действий / умений и при этом сэкономят рабочее время на уроке. Комплексная работа с исходными текстами, в обязательном порядке сопровождающаяся созданием собственного текста в той или иной форме, поможет формировать чувство стиля, избегать штампов и клише, выстраивать логические связи между явлениями, использовать разноаспектные знания и опыт.

Речевые коммуникативные умения и навыки – понимать читаемый текст, адекватно воспринимать информацию, содержащуюся в нём, определять тему текста, позицию автора, формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания, развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения – формируются на протяжении всех лет обучения в школе и на уроках по всем школьным дисциплинам, но в обучении русскому языку и литературе являются приоритетными. Умения находить и извлекать информацию из разных источников, адекватно авторскому замыслу понимать её, анализировать, систематизировать, преобразовывать и предъявлять являются умениями универсальными, востребованными не только в процессе обучения в образовательном учреждении, но и в жизни. При этом всегда востребованным является умение максимально использовать имеющуюся информацию.

Системный характер работы с информацией обязательно включает аспекты её использования в устной и письменной формах, в формах, которые предполагают разные уровни интерпретации и рефлексии.

Важно научить основам работы с информацией, сформировать умения для осуществления поиска и извлечения информации, её интерпретации и критической (рефлексивной) оценки. В настоящее время эти умения воспринимаются как функциональная грамотность, являющаяся необходимым условием успешной, продуктивной деятельности человека в современном информационном пространстве.

В заключение ещё раз обратим внимание на то, что вся учебная деятельность будет результативной, если её звенья образуют единую систему, которая продумана преподавателем и понятна обучающимся.