

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕДУР КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСНОВНЫМ РАЗДЕЛАМ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА («ЧТЕНИЕ», «ПИСЬМО», «СЛУШАНИЕ», «ГОВОРЕНИЕ», «ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ НАУКИ О ЯЗЫКЕ»), ВКЛЮЧАЯ И ЗАДАНИЯ С УСТНОЙ ФОРМОЙ ОТВЕТА

Рекомендации для учителей русского языка по проведению процедур контроля и оценки качества образования в 10–11 классах при изучении русского языка на базовом уровне

Языковая компетенция в современной науке рассматривается как психологическая система (понятие психологическая система принимается в том содержании, в котором оно было введено Л.С.Выготским, т. е как неразложимое образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим (другими); само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития), включающая два основных компонента:

1) Данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности. Речевой опыт включает:

- a) Практическое владение родным языком;
- b) Эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке.

2) Знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения.

Знания о языке, предусмотренные программами обучения, включают два основных аспекта:

- a) Категориальные характеристики языковых единиц разных уровней;
- b) Приемы (схемы) анализа и описания этих единиц (разные формы школьного «разбора» – фонетического, морфологического, синтаксического), составляющие элементы метазнания о языке.



Все это позволило выделить в проекте основные блоки, по которым распределяется наполнение банка оценочных средств: «Чтение», «Письмо», «Слушание», «Говорение»,

«Основные разделы науки о языке». В процессе обучения эти компоненты взаимно обогащаются. Происходит не только их количественное и качественное изменение, но и их взаимное осмысление, что сказывается как на речевом опыте, так и на знаниях единиц языка и способов его анализа и описания. Такое понимание языковой компетенции соотносится с трактовкой ее как способностью языковой личности осознавать при определенных условиях собственный речевой опыт.

Данные речевого опыта и знания о языке представляют собой подсистемы языковой компетенции. Причем в каждой из них еще до начала их взаимодействия в обучении как бы присутствует другая: с одной стороны, в ходе накопления речевого опыта ребенок-дошкольник начинает открывать некоторые эмпирические знания о языке, которые отнюдь не всегда противоречат строго научным, хотя существуют в житейских формах; с другой стороны, в процессе изучения языка как учебного предмета школьники начинают без побуждения извне безотчетно использовать данные речевого опыта. При этом в речевом опыте фиксируются, прежде всего, семантические отношения языка. В школьной же программе представлен в наибольшем объеме формально-грамматический аспект языка и в очень незначительном – семантический. Это относится, прежде всего, к стабильной государственной программе, которая остается самой распространенной на данный момент, несмотря на развитие разных образовательных систем в стране, наличие авторских программ, специализированных языковых лицеев, гимназий. В этой программе крайне ограничены разделы, тесно связанные с семантикой, - лексика и фразеология; стилистика фактически отсутствует; семантические отношения синтаксиса прорабатываются поверхностно. Создается разрыв между данными речевого опыта и знаниями о языке. Формирование у школьников языковой компетенции как системы, т.е. взаимодействие данных опыта и знания о языке, протекает не в самых благоприятных условиях.

Вместе с тем можно думать, что этот процесс имеет специфические особенности на материале разных уровней языка в силу различий относящегося к ним речевого опыта и содержания соответствующих разделов учебной программы. Отсюда необходимость принимать во внимание лингвистические основания описанного выше первого подхода к изучению языковой компетенции школьников. Точка пересечения этого и предлагаемого нами подходов может быть найдена в исследовании языковой компетенции как психологической системы применительно к каждому уровню языка с учетом связей между ними, их возможных взаимовлияний в языковом сознании школьников.

Именно этим определяется, например, выбор материала для исследования Е.Д.Божович. Оно ведется на материале синтаксиса русского языка. Синтаксис включает в себя и другие уровни языка, в частности морфологический, лексический, фонологический, и

тесно связан с уровнями более широкого плана – просодическим, семантическим, лингвостилистическим. Поэтому компетенция в синтаксисе, так или иначе, затрагивает компетенцию и на этих уровнях. Одним из факторов, препятствующих развитию языковой компетенции на уровне синтаксиса, является постепенно углубляющийся разрыв между содержанием речевого опыта, недостаточно рефлекслируемого школьниками, и усваиваемыми знаниями о языке. Но даже в условиях традиционного обучения между данными речевого опыта и знаниями о языке возникают связи, которые определяют развитие языковой компетенции как психологической системы. По совокупности данных, собранных к настоящему времени, целостный и устойчивый характер языковой компетенции приобретают к концу обучения 18-20% учеников, обучающихся на базовом уровне, и 26-28% учеников классов с углубленным изучением языка.

Работа по развитию языковой компетенции учащихся старшей школы на базовом уровне предполагает:

- Востребованность при обучении родному языку «чувства языка»;
- Организацию процесса языкового творчества;
- Внимание к языковой семантике всех языковых уровней и функционированию языковых средств в речи;
- Владение интонационными средствами выразительности и др.

Для развития языковой компетенции учащихся существует система развивающих упражнений, состоящая из:

1. Логико-грамматических заданий: тестов, заданий на выявление существенных признаков понятий, опознание данного языкового явления в тексте, сравнение и дифференциацию сходных языковых явлений, на языковой анализ, обобщение, абстрагирование и классификацию языковых явлений;
2. Творческих заданий:
 - По развитию языковой догадки (проблемные вопросы, задания на звуко- и словотворчество, упражнения по грамматическому и словообразовательному анализу окказиональных слов);
 - По развитию логического мышления (заполнение пропусков в тексте, изложение лингвистического текста, построение рассуждения на лингвистическую тему);
 - По развитию образного мышления (упражнения по сопоставлению словесных, музыкальных и живописных образов, определению цветового или графического эквивалента изучаемых языковых явлений, символическому изображению языковых явлений; языковой анализ средств образности; сочинения на лингвистические и свободные темы);

➤ По развитию эмоциональной стороны (упражнения на анализ языковых средств, создающих определенную эмоциональную окрашенность текста и т.д).

Одним из главных признаков литературного языка является его нормированность, т.е. наличие норм.

В каждом разделе школьного курса русского языка содержится указание на нормы, которые должны совершенствоваться в процессе обучения.

Языковая норма – это образец, это то, как принято говорить и писать в данном языковом обществе в данную эпоху. Норма определяет, что правильно и что – нет, она рекомендует одни языковые средства и способы выражения и запрещает другие. Языковые нормы объективно складываются в процессе языковой практики членов общества. Нормы могут изменяться с течением времени, но все же на протяжении длительного времени они стабильны. Соблюдение норм облегчает использование литературного языка. Нормы пронизывают все ярусы литературного языка. На базовом уровне в банке оценочных средств представлены нормы:

Фонетика. Орфоэпия.

Оценка собственной и чужой речи с точки зрения орфоэпических норм.

Орфоэпические нормы, т.е. произносительные, предписывают, как поставить ударение в слове, как произнести тот или иной звук.

Лексика и фразеология.

Основные лексические нормы современного русского литературного языка.

Под лексическими нормами понимается правильность выбора слова и уместность его применения. Например, встречающееся выражение автор гола – нежелательно. Также неверно *кавалькада облаков, желаю хороших успехов*, поскольку слово «кавалькада» обозначает группу всадников на прогулке, а успехи не могут быть плохими.

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ

ОШИБКИ ЛЕКСИЧЕСКИЕ – речевые ошибки, заключающиеся в нарушении точности, ясности, логичности словоупотребления. К ним относятся:

- **употребление слова в несвойственном ему значении (употребление слова без учета его семантики)** Неправильный выбор слова делает речь неточной: *Несмотря на приличный боковой ветер, вода попадала туда, куда нужно*. Вместо слова «приличный» лучше употребить прилагательное «сильный». Приличный — «пристойный, подобающий, уместный». В таких случаях можно говорить об употреблении слова без учета его семантики или в несвойственном ему значении.

- нарушение норм лексической сочетаемости, расширение и сужение значения слова.

В результате смешения (неразличения) родовых и видовых понятий какое-либо понятие может быть расширено или сужено, т.е. речь идет либо о расширении значения, либо о его сужении. В таком случае речь теряет соответствие требованиям логичности и точности: *Для этого надо избегать факторов риска, которые одинаковы для многих хронических заболеваний.* Точнее и логичнее будет звучать эта фраза, если заменить «избегать факторов риска» на «заниматься профилактикой причин»: *Для этого надо заниматься профилактикой причин многих хронических заболеваний.*

- неразличение (смешение) паронимов, ошибки в употреблении омонимов, антонимов, синонимов, не устраненная контекстом многозначность.

Неразличение (смешение) паронимов в речи также относится к неправильному словоупотреблению: *В таких случаях я взглядываю в «Философский словарь».* Глагол *взглянуть* обычно имеет при себе дополнение с предлогом «на» (взглянуть на кого-нибудь или на что-нибудь), а глагол *заглянуть* («быстро или украдкой посмотреть куда-нибудь, взглянуть с целью узнать, выяснить что-нибудь»), который необходимо употребить в представленном предложении, имеет дополнение с предлогом «в».

Путаница в употреблении омонимичных слов также относится к неправильному словоупотреблению: *Было решено оставить именно этот вариант программы.* Из контекста неясно, что же было решено: отклонить программу или, наоборот, принять.

При неправильном словоупотреблении могут возникнуть ошибки в выборе синонима: *Имя этого драматурга знакомо во многих странах.* Вместо слова «известно» в предложении ошибочно употреблен его синоним «знакомо».

Ошибки, связанные с неправильным словоупотреблением, порождают неясность высказывания, искажают смысл, дают повод для двойной интерпретации всего текста, а иногда приводят к абсурдности.

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ АНТОНИМОВ – лексические ошибки, которые заключаются в стилистически необоснованном употреблении в речи слов с противоположным значением – антонимов.

Антонимические пары должны составляться логично. Недопустимо противопоставление несоотносимых понятий. Так, нелогичность такого противопоставления обыграна в драме А. П. Чехова «Три сестры»: *Ольга — На вас зеленый пояс! Милая, это нехорошо! ... Наташа — Да? Но ведь это не зеленый, а скорее матовый.*

Нельзя свободно изменять состав антонимической пары: *Опытный актер сумел вызвать у зрителей не только смех, но и сострадание*. Слова «смех» и «сострадание» не составляют антонимической пары. Для слова «смех» антонимом является слово «слезы», а для слова «сострадание» — «равнодушие». *Расширение свободы выбора уменьшает нашу реальную свободу*. Слова «расширение» и «уменьшать» не являются антонимичными. В данном контексте вместо глагола «уменьшать» уместнее употребить глагол «ограничивать»: *Расширение свободы выбора ограничивает нашу реальную свободу*.

При употреблении антонимов в речи возможны ошибки в построении антитезы. *В третьей части произведения не веселый, но и не мажорный мотив заставляет слушателей задуматься*. Антитеза требует четкости и точности в сопоставлении контрастных слов, а «не веселый» и «мажорный» не являются даже контекстуальными антонимами, поскольку не выражают разнополярных проявлений одного и того же признака предмета (явления).

Неоправданное употребление антонимов может стать причиной неудачных или немотивированных оксюморонов: *Правительственная комиссия, изучив положение угольной отрасли Кузбасса, широко вскрыла узкие места и недоработки в управлении шахтами... По мнению командования войсками, требуется военное умиротворение конфликта в Косово*.

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ – разновидность лексических ошибок, состоящих в употреблении иноязычных слов без учета их семантики, в непонимании их значения, напр.: *Кому из Вашего окружения Вы более всего импонируете сейчас?* (из интервью), следовало сказать: кто Вам более всего импонирует, т.е., кто Вам нравится?, т.к. данное слово имеет значение «нравиться кому-либо»

Очень часто неточное знание семантики иноязычных слов **приводит к многословию – плеоназму**, напр., *свободная вакансия*, в то время как «вакансия» и так уже означает «свободное место»; *самое оптимальное решение*, «оптимальный» означает «лучший, наиболее подходящий»; *промышленная индустрия*, индустрия значит «промышленность»; *памятный сувенир*, слово «сувенир» означает «небольшой подарок, сделанный в память о каком-л. событии»; *прейскурант цен*, выделенное слово имеет значение «перечень товаров или услуг с указанием цен на них», и т.п.

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ – разновидность лексических ошибок, заключающаяся в использовании многозначных слов в таком контексте, который не проявляет значения и допускает двусмысленность всей фразы.

За короткий срок он смог проявить себя как человек. Слово «грамотный» имеет два значения: 1. «умеющий читать и писать, образованный»; 2. «обладающий специальными

знаниями в какой-либо области». В представленном примере многозначность не устранена контекстом, непонятно, в каком значении употреблено слово «грамотный».

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ОМОНИМОВ – разновидность лексических ошибок, которая заключается в неудачном употреблении слов, совпадающих по звучанию и/или написанию, но различных по значению.

Из-за неудачного употребления слов-омонимов могут возникать комичные высказывания (непреднамеренные каламбуры), в т. ч. в результате индивидуально-авторской омонимии: *В последнее время в цветочных павильонах можно встретить рассадики* (в данном случае рассадник — «ящик для выращивания рассады»).

Небрежное отношение к употреблению слова, имеющего омоним, может быть причиной неясности высказывания: *«Освобожден за беспринципность», «Виноват брак»* (заголовки статей в газете).

Примерами подобных неточностей могут быть: *Большая часть выпускников осталась в деревне* (большая или большая?), *Как же они туда попали!* (попадали или попадали?).

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПАРОНИМОВ – разновидность лексических ошибок, заключающаяся в неразличении (смешении) в речи паронимов, т.е. однокоренных слов, близких по звучанию, принадлежащих к одной части речи, но не совпадающих по значению, хотя и семантически близких. Напр.: *экономный — экономичный — экономический, одеть — надеть, главный — заглавный, лицо — личность*. Паронимы могут различаться приставками (*опечатки — отпечатки, одеть — надеть*), суффиксами (*безответный — безответственный, дипломатичный — дипломатический*). Один элемент из паронимической пары часто имеет производную основу, а другой — производную (*груз — нагрузка, рост — возраст*).

Неразличение (смешение) паронимов в речи относится к неправильному словоупотреблению, что является грубой речевой ошибкой. Часто в речи смешивают паронимы *одеть* и *надеть*: *Одень пальто, а то на улице холодно* (вместо: надень пальто). Глагол *надеть*, как правило, имеет при себе предлог *на*, что позволяет мысленно его представить: *надеть пальто* (на кого-нибудь). Глагол *одеть* имеет при себе дополнение без предлога (*одеть ребенка*).

Арфа использовалась для аккомпанемента различным сольным инструментам. В этом предложении вместо прилагательного *сольный* следует употребить причастие *солирующий*.

ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ СИНОНИМОВ — разновидность лексических ошибок, заключающаяся в неверном выборе одного из близких по значению слов. Ошибки,

связанные с неправильным выбором синонима, являются причиной неясности и неточности высказывания: *Теперь в нашей печати отводится значительное пространство для рекламы, и это нам не импонирует*. В данном случае вместо слова «пространство» лучше употребить его синоним – место (*Реклама занимает много места в нашей печати* или *Рекламе отводится значительное место в нашей печати*). Иноязычное слово «импонирует» также требует синонимической замены: ... *и нам это не нравится*. Другой пример: вместо *Екатерина была поставлена на престол* лучше сказать *Екатерина была возведена на престол* или *поставлена на царство*.

Нередко в результате неточного выбора синонима **нарушается лексическая сочетаемость**: *Князь Андрей искренне влюбляется в Наташу* (искренно можно любить, а влюбляться – сильно, пламенно и т.п.); *Старый моряк вышел на прогулку в своем нарядном кителе* (о кителе лучше сказать *парадный*, нарядным может быть вид моряка).

Часто в речи встречается **неоправданное нанизывание синонимов**, что приводит к многословию: *Во время сессии трудно приходится тем студентам, у которых много пропусков и прогулов, пробелов и недоработок*. Нанизывание синонимов может привести к ошибкам в построении градации. Так, знаменитый русский адвокат А. Ф. Кони, описывая выступление плохого оратора, приводит пример: *Господа присяжные! Положение подсудимого перед совершением им преступления было поистине адское. Его нельзя не назвать трагическим в высшей степени. Драматизм состояния подсудимого был ужасен: оно было невыносимо, оно было чрезвычайно тяжело и, во всяком случае, по меньшей мере, неудобно*.

Морфология.

Основные морфологические нормы русского литературного языка.

Морфологические нормы определяют правильность образования и употребления форм слова. Например, нормативна форма родительного падежа множественного числа *много чулок, сапог, но носков, нельзя говорить местов, делов*, не следует изменять несклоняемые существительные: *в новом пальте*, неверно: *более лучше* (просто – *лучше*) или *самый умнейший* (*умнейший* или *самый умный*).

Синтаксис.

Основные синтаксические нормы современного русского литературного языка.

Синтаксические нормы регулируют образование словосочетаний и предложений, например, при управлении: *нельзя говорить показывает о том...*(показывает что?), *уверенность в победу* (*в победе*), *настал предел терпения* (*терпению*), *оплачивайте за проезд* (*оплачивать что?*); *Посмотрев этот фильм, мне стало грустно* (*Посмотрев этот фильм, я загрустил*). Или: *Мне стало грустно, после того как я посмотрел этот фильм*).

Орфография.

Соблюдение основных орфографических норм.

Орфографические нормы – это правила написания слов, они закреплены в орфографических словарях, школьных учебниках по русскому языку и пособиях.

Например, **перенос слов:**

Перенос слов производится по слогам и с учетом морфологической структуры слова, например: *ре-фе-рен-дум, оре-ол, спец-за-каз* и т.д.

Запрещается:

1) Переносить или оставлять одну букву;
2) Отрывать от предшествующей буквы **ъ,ь,й**; надо переносить *объ-явление, строй-ка, компань-он*.

3) Разбивать переносом буквенные аббревиатуры, как пишущиеся одними прописными, так и пишущиеся частью строчными, частью прописными или прописными с цифрами, например: *АЭС* (атомная электростанция), *Ту-104*.

Разделительные ь и ъ.

Разделительный ь пишется перед буквами е, ё, ю, я:

1) После приставки, оканчивающейся на согласную, например: *подъезд, предъюбилейный* и т. д.; перед другими гласными **ь** не пишется: *безаварийный, сэкономить* и т.д.

2) В иноязычных словах, в которых имеется приставка, оканчивающаяся на согласную (*аб -, ад -, диз -, ин -, интер -, суб -,* и т. д), или составная частица *пан-*, например: *адъютант, дизъюнкция, инъекция, субъект, панъяпонский* и т.д.

3) В сложных словах, первую часть которых образуют числительные *двух-, трех-, четырех-*, например: *двухъярусный, трехязычный*.

Примечание: данное правило не распространяется на сложносокращенные слова, например: *детясли*.

Разделительный ъ пишется:

1) перед **е, ё, и, ю, я**, например: *портъера, серьезный, вьюга, крестьянин* и т. д.;
2) в некоторых иноязычных словах перед *о*, например: *медальон, шампильон, почтальон*.

На современном этапе развития школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний, умений, навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта образования;

- степень сформированности учебной деятельности школьника (коммуникативной, читательной, трудовой, художественной);

- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать и т. д.);

- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные – словесными суждениями. Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

Прежде всего, необходимо учитывать психологические особенности ученика. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Не менее важно требование объективности оценки. Это проявляется, прежде всего, в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Характер принятия школьниками оценки учителя зависит от степени сформированности у них самооценки. Реализация этого требования имеет особое значение в развитии учебно-познавательной мотивации ребенка и его отношение к учению. Отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке является его эгоцентричность. Следует помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьников умения оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида.

Нельзя не признать, что оценивание на основе текущих и итоговых отметок остается пока наиболее продуктивной формой. Вместе с тем следует обратить внимание на ее существенные недостатки: недооценка оценочных суждений учителя, увлечение «процентоманией», субъективность выставляемых отметок. Следует не допускать тенденции формального «накопления» отметок, ориентировку на «среднюю» отметку, выведенную путем арифметических подсчетов. Итоговая отметка не может быть простым среднеарифметическим данным по текущей проверке. Она выставляется с учетом фактического уровня подготовки, достигнутого учеником к концу определенного периода.

Контроль за сформированностью умений и навыков учащихся проводится как в процессе изучения всей темы (текущий контроль), так и после изучения раздела или темы в целом (итоговый контроль). Обычно для проверки уровня сформированности умений и навыков используются те же виды работ, которые применяются при обучении. Все способы

проверки умений и навыков учащихся делятся на три большие группы; в основе этого деления лежит характер формируемых умений и навыков учащихся:

- 1) методы проверки учебно-языковых умений;
- 2) методы проверки правописных умений (орфографических и пунктуационных);
- 3) методы проверки речевых умений и навыков.

Формы и методические приёмы оценивания учебных достижений учащихся.

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

- *принцип открытости и ясности*, контролирующей выполнение учащимися основных требований к освоению обязательного учебного содержания, которые определены в стандарте по языкам национальных меньшинств;

- *принцип суммирования достижений*, учитывающий достижения учащихся на всех уровнях оценивания: усвоения и использования знаний, самостоятельной продуктивной деятельности;

- *принцип соответствия оценки*, дающий школьникам возможность подтверждать свои знания и умения на всех уровнях оценивания при выполнении заданий, ответах на вопросы, анализе примеров и ситуаций;

- *принцип использования различных форм оценивания*: письменные, устные и комбинированные проверки, индивидуальное и групповое оценивание достижений и различные проверочные работы (например: диагностирующие, контрольные, практические, проектные работы, зачеты, экзамены);

- *принцип регулярности оценивания*, позволяющий информировать школьника и его родителей о полученных учеником знаниях, освоенных умениях и динамике его учебных достижений;

- *принцип обязательности оценивания*, требующий оценивать учебные достижения каждого школьника, включённого в учебный процесс, в соответствии с его способностями.

Оценивать достижения учащихся могут: сам ученик, одноклассники, учитель (внутреннее оценивание), представители школьной администрации, родители, эксперты, государство или институции самоуправлений (внешнее оценивание). Оценивание – это составная часть учебного процесса. Оно осуществляется в течение всего учебного времени, при этом выделяется предусмотренное для оценивания место в рамках учебного процесса, определяется цель, методические приемы и порядок оценивания. Учебный процесс и оценивание достижений учащихся взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Учитывая это, невозможно отделить методы оценивания от собственно учебных методов и приёмов.

Предварительное оценивание

Проводится в начале учебного года или перед изучением новой темы; используется формирующее оценивание.

Цели:

- выяснить уровень подготовленности учащихся к освоению темы или курса;
- создать мотивационную основу для активной деятельности учащихся в процессе освоения темы или курса;
- согласовать формы сотрудничества учителя и учащегося (-ихся), уточнить цели и задачи обучения.

В ходе предварительного оценивания учащиеся вместе с учителем выясняют, каким может быть конечный результат освоения темы (курса), критерии оценивания достижения результата.

Пример.

Методы, методические приёмы оценивания	Оценивается	Вид оценивания
Беседа	Знания и умения учащихся, накопленные на предыдущих этапах обучения. Умение оценивать собственные достижения, определять проблемы.	Зачтено / не зачтено или описательно.
Проверочная (диагностирующая) работа	Языковые знания и умения учащихся (различать слова-части речи, члены предложения, решать орфографические задачи, делать разбор слов и предложений и под.). Умение создавать собственный текст на заданную тему, соблюдая освоенные орфографические и пунктуационные нормы.	

Текущее оценивание

Проводится в процессе обучения; используется формирующее оценивание.

Цели:

- констатировать достижения учащихся с целью их дальнейшего совершенствования;
- способствовать развитию у учащихся навыков самостоятельной учебной деятельности и ответственности за её результат;

- контролировать соответствие учебного процесса цели обучения, используемым методам.

В разработке критериев оценивания могут участвовать учащиеся, в результате чего у них формируется ответственность за достигаемые в процессе обучения результаты.

Для фиксации результатов оценивания можно использовать: неформальное устное и письменное оценивание; оценивание по критериям; самооценку; оценочные карты работы групп, пар; рабочие папки (портфолио) учащихся; анализ учебных работ.

Пример.

Методы, методические приёмы оценивания	Оценивается	Вид оценивания
Решение проблем	Умение анализировать проблему, принимать правильное решение, аргументировать его, опираясь на разные источники информации и собственный языковой опыт.	Зачтено/не зачтено.
Анализ ситуации	Умение оценивать точку зрения собеседника, анализировать его аргументы, находить неточности, ошибки, исправлять их.	
Тест	Знания в области языка и речи (напр.: определение спряжения глаголов, склонения существительных, типов текстов и под.). Умение находить правильный ответ, аргумент из предложенных вариантов.	

Поэтапное (промежуточное) оценивание

Проводится после прохождения большой темы или части курса; используется формирующее и суммарное оценивание.

Цели: констатировать достижения учащихся после прохождения темы или части курса, чтобы затем поднять их до требуемого уровня; определить соответствие учебного результата требованиям итоговой проверочной работы.

Данная форма оценивания носит 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 учащихся; в оценочных картах, которые содержат позиции – самооценка, оценка другими (одноклассники, учитель,

родители); отметкой по 5-и балльной шкале.

Пример.

Методы, методические приёмы оценивания	Оценивается	Вид оценивания
Составление опорного конспекта или схемы	Уровень усвоения языкового материала. Умение находить важную информацию, систематизировать её, передавать словесно и графически.	Зачтено / не зачтено, описательно баллами (по 5-и балльной шкале).
Дидактическая игра (напр.: «Контрольная для одноклассника (-ницы)»; «Подумай и ответь!» и др.).	Умение отбирать языковой материал, формулировать задания, составлять ключи к ним, проверять и оценивать выполнение работы.	
Создание текста	Умение излагать усвоенную информацию (в т. ч. языковую) понятно, интересно, учитывая ситуацию общения. Умение использовать усвоенные нормы языка и речи в собственном речевом опыте для раскрытия своего коммуникативного замысла.	

Итоговое оценивание

Проводится после изучения подтем, тем или курса; используется суммарное оценивание.

Цель – констатировать уровень освоения знаний и сформированности умений учащихся после прохождения подтем, тем, курса, в конце семестра, учебного года, определить их соответствие требованиям стандарта по родному языку.

Критерии оценивания разрабатываются в процессе составления проверочной работы, учащиеся могут быть знакомы с ними полностью или частично. Например, учащиеся могут познакомиться с критериями оценивания, которые были приняты в проверочной работе предыдущего года.

Пример.

Методы, методические приёмы оценивания	Оценивается	Вид оценивания
Дискуссия	Умение обмениваться идеями, выявлять разные точки зрения, находить оптимальный способ решения проблемы, делать выводы; выступать в разных ролевых позициях (ведущий дискуссии, участник группы оппонентов или пропонентов, эксперт).	Баллами (по 5-и балльной шкале).
Комбинированная проверочная работа	Уровень освоения языковых и речевых знаний и умений, умение использовать их в собственном речевом опыте.	

При разработке содержания проверки следует комбинировать методы формальной проверки с аутентичными методами, среди которых важное место отводится практическим достижениям ученика. В результате этого осуществляется контроль за освоением учеником учебного содержания (обычно с помощью предварительного и текущего оценивания) и констатация достижения учебных целей и задач (с помощью поэтапного и итогового оценивания). Учитель, созданные им самим работы, оценивает на основе собственных критериев (сам определяет критерии оценивания, учитывая: содержание учебного предмета и организацию учебного процесса; содержание образовательной программы, разработанной учебным заведением; условия использования 5-и балльной шкалы).

Методы оценивания.

Выбор методов определяется целью и задачами освоения русского языка, а именно: формированием у ученика коммуникативной, языковой, социокультурной и учебной способностей на основе активной учебной деятельности самого ученика.

Беседа

Учитель организует разговор с учащимися с помощью продуманной системы вопросов, подводящих учеников к усвоению фактов, понятий, закономерностей родного языка.

Приёмы проведения беседы: постановка вопросов; обсуждение ответов и мнений учащихся; корректировка ответов; формулирование вывода.

Виды бесед:

- 1) *эвристическая* (учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил);
- 2) *сообщающая* (используется для сообщения новых знаний);
- 3) *закрепляющая* (применяется после изучения нового материала);
- 4) *индивидуальная* (вопросы адресуются одному ученику);
- 5) *фронтальная* (вопросы адресуются всей учебной группе).

Пример.

Беседа на *тему* «Способы толкования лексического значения слова» (проводится после изучения темы; закрепляющая беседа).

Вопросы:

Какими способами можно объяснить лексическое значение слова?

Что нужно уметь делать, чтобы применить тот или иной способ?

Значение каждого ли слова можно объяснить всеми этими способами?

В каком случае вы отдадите предпочтение тому или иному способу?

Приведите примеры.

Дидактическая игра

Учитель или учащиеся готовят игру (кресворд, «Поле чудес» и др.), в основе которой – языковой материал.

В структуре дидактической игры 4 этапа:

- 1) *ориентация* (знакомство с темой и правилами игры);
- 2) *подготовка к проведению игры* (анализ правил, игровых процедур и т.д.);
- 3) *проведение игры*;
- 4) *обсуждение игры* (одним из результатов может стать внесение коррекции в содержание и порядок игры).

Пример.

Тема: «Лексическое значение слова».

Игра: «Решаем кресворд».

Учитель предлагает нескольким ученикам составить кресворд, включив в рубрики «По горизонтали» и «По вертикали» толкования загаданных слов разными способами.

Учащиеся, решающие кресворд, должны не только узнать загаданные слова, но и определить способы толкования значения этих слов.

Дискуссия

Учащиеся обсуждают проблему, обмениваются точками зрения, идеями с целью поиска оптимального способа решения проблемы, выявления разных точек зрения, осознания глубины обсуждаемой проблемы.

Виды учебной дискуссии: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты.

Пример.

Тема дискуссии: «Речевое мастерство – составная часть культуры человека».

Учащиеся распределяют ролевые позиции: ведущий дискуссии, группа пропонентов, группа оппонентов, экспертная группа.

Ведущий дискуссии формулирует *проблему*: Можно ли речевое мастерство считать составной частью культуры человека? Во время проведения дискуссии ведущий следит за тем, чтобы её участники не «уходили» от темы, кратко записывает главное для заключительного слова; корректирует речевое поведение участников дискуссии, учитывая их личностные особенности.

Участники дискуссии (пропоненты и оппоненты) по очереди излагают свои позиции, аргументируют их. Ведущий помогает участникам групп найти точки соприкосновения (предлагает найти аргументы, подтверждающие мнение противоположной стороны).

Эксперты оценивают позиции групп, их аргументы, высказывают свою точку зрения, способствуют приведению участников групп к согласию.

Интервью

Интервью – один из речевых жанров, с которым учащиеся знакомятся при изучении родного языка. Учитель предлагает учащимся взять интервью у одного или нескольких человек на заданную тему. Школьники продумывают вопросы, которые они зададут собеседнику, проводят интервью, оформляют текст интервью (учитывая требования жанра).

Пример.

Тема для интервью: «... – профессия интересная» (при изучении терминологической лексики).

Учащиеся берут интервью у своих родителей, родственников или знакомых, интересуются их профессией. Одна из задач интервью – узнать, какие термины тот или иной человек использует в своей профессиональной речи.

Исследование

Учитель или ученик(-и) формулирует(-ют) проблему, которую будут исследовать. Учащиеся выдвигают гипотезы решения проблемы; собирают, анализируют и обобщают необходимую информацию; делают выводы; фиксируют результаты исследования.

Пример.

Тема: «Гласные О и Ё после шипящих в корнях слов».

Проблема: Почему в корне слова «шорох» пишется О, а в корне слова «шёпот» – Ё?

Учащиеся (в группах):

- выдвигают гипотезы, опираясь на опыт, накопленный ими при решении орфографических задач в слове;
- проверяют свои гипотезы, анализируя другие слова-примеры (*чёрный, шов* и т.д.);
- определяют наиболее вероятную гипотезу;
- соотносят гипотезу с правилом, принятым в русском языке, делают вывод;
- проверяют работу вывода на практическом материале.

Мозговая атака (мозговой штурм)

Учитель (или ученик) формулирует проблему, учащиеся выдвигают идеи, представляющие собой пути решения проблемы, слушают, дополняют сказанное одноклассниками, но не комментируют и не оценивают идеи других.

Пример.

Освоение новой *темы:* «Зачем нужна грамматика?».

Обсуждаемая проблема: «Грамматика – это «врата учёности», которые очень нужны человеку».

Учащиеся высказывают идеи, подтверждающие данную мысль:

- грамматика помогает человеку формулировать и выражать мысли;
- грамматика помогает стать грамотными;
- грамматика – гимнастика ума и др.

Идеи фиксируются на доске, чтобы в дальнейшем соотнести их с истинной ролью грамматики в жизни человека.

Работа с текстом (чтение или слушание и анализ авторского текста)

Учащиеся читают (слушают) текст, выполняют задания: определяют тему, основную мысль текста, задачу, которую ставил автор, кому он адресует свой текст; озаглавливают

текст или анализируют соответствие заглавия текста его теме, основной мысли; определяют тип текста, стили, жанр; объясняют, с помощью чего автор раскрывает собственный коммуникативный замысел (использование новой информации, средств языковой выразительности и под.).

Пример.

НА ЧТО ГОДИТСЯ ТЫКВА

Тыквы, оказывается, можно не только есть. В Средней Азии из тыкв делают посуду: вёдра, бутылки, ложки. В больших тыквах хранят воду, масло, зерно, крупу.

В Африке путешественники прячут от дождя в тыкву одежду, чтобы она не намочилась.

В Индии тыкву используют для ловли обезьян. В небольшой тыкве просверливают маленькую дырочку. Насыпают в тыкву немного риса и оставляют под деревом, где сидит обезьяна. Животное это очень любопытное. Обезьяна спускается с дерева, запускает лапку в дырочку, нащупывает зёрна и забирает их в горсть. Но сжатый кулак не проходит в отверстие, а выпустить зёрна жалко. Обезьянка попадает.

Вот и получается, что тыква может быть едой, посудой, шкафом и ловушкой.

По Е. Францман

Учащиеся определяют *тему текста* (необычное использование обычной тыквы), *задачу автора* (поделиться с читателем интересной информацией, удивить его), *адресата* (ребята), *тип текста* (рассуждение); *стиль* (научно-популярный), *жанр* (рассказ); объясняют, что автор использовал в тексте много интересной информации.

Решение задач (проблем)

Учитель предлагает учащимся обсудить реальную задачу (проблему) и принять правильное решение. Учащиеся анализируют содержание задачи (проблемы), используют необходимую информацию (опираясь на собственный опыт или на справочную литературу), приходят к правильному решению.

Пример.

Лингвистическая задача. Кто прав? Почему?

– Мы вчера были на экскурсии в Цесисе, – сказал Лёня. – Я бы назвал **пять красот** этого города.

– Цесис, конечно, красивый город, – согласилась Ира. – Но сказать «**пять красот**» нельзя, не звучит.

Учащиеся читают текст-диалог, в котором собеседники обсуждают языковую проблему; формулируют обсуждаемую проблему; анализируют мнения собеседников; решают, кто из них прав, обосновывая свою точку зрения; исправляют речевую ошибку.

Создание собственного текста (сочинение, изложение)

Учитель предлагает учащимся создать текст (устный или письменный) на заданную тему или тему, сформулированную самим учеником. Ученик определяет цель и адресата текста, продумывает структуру текста, стиль и жанр изложения, выбор языковых средств, составляет план текста, создаёт текст, редактирует его.

Пример.

– Ты – экскурсовод! Расскажи о том, какие созвездия на карте звёздного неба названы именами животных.

Цель – поделиться со слушателями интересной познавательной информацией.

Адресат – посетители планетария.

Стиль – научный (научно-популярный), *жанр* – рассказ-экскурсия.

Языковые средства – названия созвездий; сравнения, эпитеты.

План рассказа:

I. Загадки звёздного неба.

II. Звёздное небо – мир животных.

2.1. Почему созвездия называли именами животных?

2.2. Почему одно и то же созвездие разные народы называют разными именами животных?

III. Звёзды, которые ещё не зажглись на небосводе.

В процессе освоения родного языка используются следующие организационные формы работы: фронтальная работа, групповая работа, работа в парах, индивидуальная работа, домашняя работа.

Источниками информации, необходимой ученику в процессе освоения родного языка, являются: учебник, учебные пособия по родному языку, словари, энциклопедии, интернет, видео- и аудиоматериал, иллюстративный материал (произведения живописи, архитектуры, этнографический материал).

Организационные формы работы: индивидуальная, фронтальная работа, работа в парах, групповая работа, кооперативное обучение, проект.

Приведём пример кооперативного обучения, принимая во внимание, что остальные организационные формы работы достаточно известны учителю.

Пример.

Учитель предлагает учащимся, разделённым на группы, задания или проектную работу. Ученики включаются в диалог, обмениваются идеями, информацией, учатся друг у друга.

Тема: «Пословица – мудрость народа, собранная в одну фразу».

У каждой группы учащихся свой аспект исследования темы:

а) почему в народе говорят так: «Не можешь жить по уму – живи по пословице»;

б) как русские пословицы учат относиться к другу и дружбе (анализ содержательной стороны русских пословиц с целью реконструкции ценностных представлений русского народа);

в) кого можно считать «другом» с точки зрения русского и английского народов (анализ русских и английских пословиц).

Результаты работы групп «собираются» в рассказ на заданную тему.

Рекомендации для учителей русского языка по проведению процедур контроля и оценки качества образования в 10–11 классах при изучении русского языка на углубленном уровне.

Формирование речевых умений связано со «специальными целями обучения русскому языку в школе», а именно с формированием языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся.

Углубленный уровень предполагает освоение профессионального тезауруса (лингвистической компетенции), и эта цель реализуется посредством освоения специального отобранного содержания на базе формирования **чтения, письма, слушания, говорения и разделов науки о языке.**

Обучение речи как деятельности по использованию языковых средств является составной частью всех видов компетенций. Коммуникативная компетенция базируется на знаниях о языковых единицах и умениях использовать эти единицы в речи с учетом норм русского литературного языка, его функциональных стилей и правил речевого общения. Успешное формирование коммуникативных умений и навыков происходит только на основе языковой и лингвистической компетенций.

Языковая компетенция связана с освоением языка как структурированной системы и ориентирует учащихся на усвоение единиц языка и правил их построения.

Обучение речи как деятельности по использованию языковых средств является составной частью всех видов компетенций. Коммуникативная компетенция базируется на знаниях о языковых единицах и умениях использовать эти единицы в речи с учетом норм русского литературного языка, его функциональных стилей и правил речевого общения. Успешное формирование коммуникативных умений и навыков происходит только на основе языковой и лингвистической компетенций.

Формирование языковой компетенции начинается с дошкольного возраста и происходит затем на протяжении всего обучения в результате расширения словарного запаса языка и формирования грамматического строя речи. В плане языковой компетенции происходит формирование умений учащихся по опознаванию и классификации языкового материала, выявлению определенных языковых единиц, их анализу.

Лингвистическая компетенция основана на знаниях учащихся о науке “русский язык”, о методах лингвистического анализа, этапах развития, об известных лингвистах, изучавших родной язык.

В процессе обучения речевой деятельности (слушанию, чтению, говорению, письму) предусматривается формирование *коммуникативной компетенции*. Коммуникативная

компетенция характеризует знания, умения и навыки учащихся, необходимые для речемыслительного процесса: понимания, порождения и воспроизведения речи в соответствии с целевой коммуникативной установкой.

Чтобы сформировать языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции учащихся, необходимо решить проблему соединения знаний учащихся о языковой системе и формирования речевого развития, т.е. **необходима реализация языкового материала через речевую деятельность учащихся.**

Учитель раскрывает на уроке научные понятия, описываемые через существенные признаки. А для ученика эти признаки часто не являются лично значимыми. Добиться того, чтобы существенные признаки понятий стали лично значимыми (без этого усвоение будет формальным, «обезличенным») – основная задача учителя-предметника, если он, конечно, работает в лично-ориентированной технологии. Последняя предполагает вектор движения как от учителя к ученику, так и в обратном направлении. При этом требуется не только хорошее знание предмета, науки, которую учитель преподает, но и постоянное проникновение в индивидуальные «семантики», то есть смыслы, ценности, лично значимые для каждого ученика. Особенно важен последний тезис с точки зрения работы учителя на углубленном уровне освоения предмета.

Отсюда вытекают конкретные задачи в обучении школьников языку, в обучении речи. Направления работы по развитию речи:

- 1) учить умению слушать (понимать сказанное, говоримое)
- 2) учить умению читать (понимать написанное)
- 3) учить умению говорить (передавать информацию устно)
- 4) учить умению писать (передавать информацию письменно)

Иначе говоря, развивая речь детей, учитель учит их умению воспринимать мысли, впечатления, чувства и передавать разнообразную информацию в устной и письменной форме. В связи с тем, что информация в своем законченном виде передается оформленной в текст, задачу учителя можно сформировать как обучение детей умению правильно воспринимать чужой текст и создавать свой.

Однако информацию можно передать не только с помощью монологической речи, но и в ходе диалога. Отсюда возникает пятое направление работы учителя:

- 5) учить конкретному общению как обмену репликами, т.е. учить диалогу.

Задания по развитию речи учащихся побуждают необходимость познакомиться с рядом лингвистических понятий, без которых обойтись невозможно. К этим понятиям относятся: язык и речь, типы речи (повествование, описание, рассуждение), стили речи (разговорный, книжный с его разделением на стили деловой, научный, публицистический,

художественный), формы речи (устная и письменная), виды речи (монолог и диалог), текст, тема, идея, функциональные возможности языковых средств.

Помимо этого, ученики должны понимать психологию творчества и подчинять ее требованиям свою речевую деятельность, а также владеть техникой говорения (для устных высказываний) и техникой письма (для создания письменных высказываний).

Важнейшим моментом в методике использования банка оценочных средств является способ освоения материала. Специалисты уже давно заметили по результатам многочисленных экспериментов отчетливую связь между методом, с помощью которого учащийся осваивал материал, и способностью вспомнить (восстановить этот материал в памяти). Например, только четверть услышанного материала остается в памяти. Если же учащийся имеет возможность воспринимать этот материал зрительно, то доля материала, оставшегося в памяти, повышается до одной трети. При комбинированном воздействии (через зрение и слух) доля усвоенного материала достигает половины, а если вовлечь учащегося в активные действия в процессе изучения, например, при помощи интерактивных обучающих программ типа приложений мультимедиа, доля усвоенного может составить 75%.

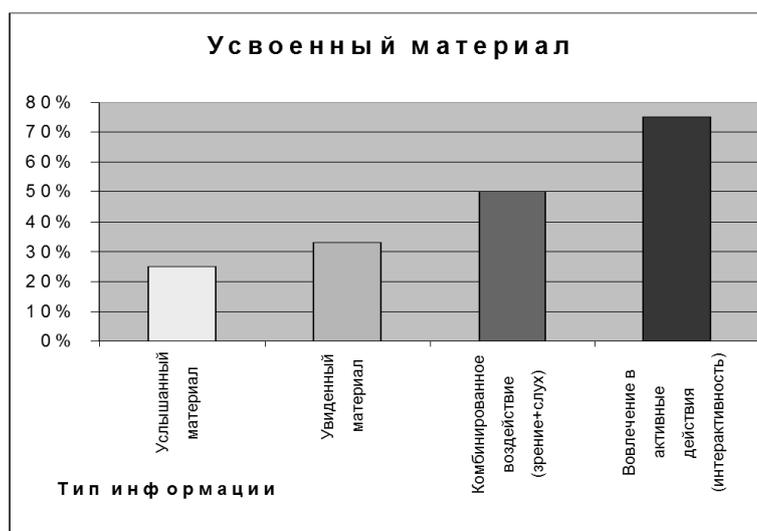


Рисунок 1

Эффективность восприятия информации повысится не только при использовании интерактивных обучающих программ типа приложений мультимедиа, но и при использовании на уроках разных средств наглядности и различных аудио- и видеозаписей. Наиболее продуктивным будет совмещение зрительной и слуховой информации (рис.1). Это необходимо учитывать при работе с банком оценочных средств, в частности, при выборе заданий с учетом **4 основных видов чтения:** изучающего, ознакомительного, просмотрового и сканирующего.

В основе этой классификации лежит характер предполагаемого использования извлеченной из текста информации. Если требуется максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных учебных целях, то читающий должен как можно полнее охватить все содержание текста, вникнуть в смысл каждого из его элементов. Такой вид чтения квалифицируется как *изучающее чтение*. Если перед читающим ставится задача найти главное в тексте, выявить, что сообщается по интересующему вопросу (что говорится о ...), либо охватить содержание каждой из частей текста в самом общем виде, то используются приемы *ознакомительного чтения*. Если перед читающим ставится задача получить самое общее представление о содержании текста (о чем говорится в тексте), то потребуется понимание текста в общих чертах. Такой вид чтения называется *просмотровым*. При *сканирующем чтении* из текста извлекается только нужный минимум информации (чтение моментальное).

Изучающее чтение обеспечивает вдумчивое, глубокое понимание содержания текста и полный его охват. Одним из основных приемов, способствующих достижению этой цели, является постановка вопросов после прочтения текста школьниками либо до прочтения (предварительные вопросы).

Прием изучающего чтения реализуется учащимися при выполнении заданий банка прежде всего в том случае, когда для выполнения задания привлекается теоретический материал, разъясняются факты и явления лингвистического характера, даются определения понятий, перечисляются их характерные признаки, излагаются правила. Их чтение связано с изучением нового материала, с познанием новых явлений и фактов. Глубокое проникновение в содержание текста, осознание взаимосвязи и последовательности всех его частей требуется от школьников при изучении текстов, содержащих образцы рассуждений, способы применения правил, образцы выполнения различных видов разбора. Читая подобные тексты, учащиеся овладевают соответствующими способами деятельности, усваивают последовательность действий, которые необходимо выполнить в ходе решения учебной задачи, осознают их взаимосвязь и взаимозависимость.

Ознакомительное чтение – это быстрый вид чтения, задачей которого является понимание основных идей каждого абзаца (каждой части) и текста в целом, усвоение его содержания без специальной установки на последующее воспроизведение. Ознакомительное чтение базируется на приемах общего охвата содержания, требующих умений определять тему текста по заголовку, по названию, по его началу и концовке, прогнозировать содержание текста, ориентироваться в его композиции, делить текст на смысловые части и устанавливать отношения между ними, выделять главную и конкретизирующую,

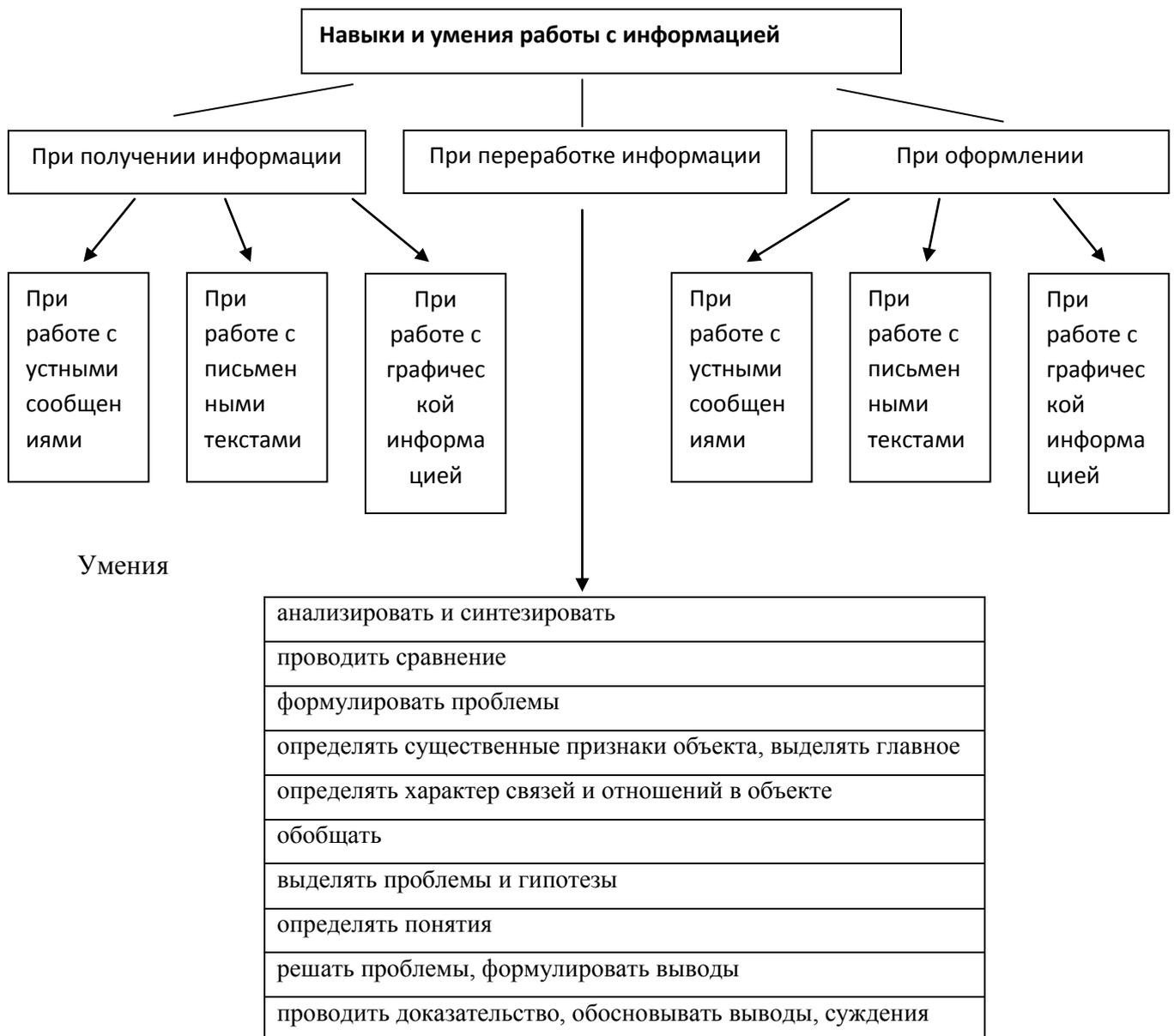
существенную и несущественную информацию, видеть ключевые, несущие основную нагрузку слова.

Эти умения формируются в процессе выполнения специальных упражнений, в основе которых лежат такие задания: изложить сжато содержание предложения, абзаца, текста; прочитать предложения, в которых подчеркнуты детализирующие слова, сначала полностью, а потом без них (сравнить смысл); подчеркнуть слова, которые могут быть опущены без ущерба для передачи основной информации; найти в тексте ключевые слова, несущие основную информацию; найти главные мысли текста (абзаца), ориентируясь на его название (аннотацию, план). Перечисленные упражнения проверяют умение быстро извлекать необходимую информацию, опуская второстепенное, несущественное.

Просмотровое чтение базируется на умениях выделять смысловые вехи по начальным фразам абзаца, по заголовкам, членить текст на смысловые части, выделять и обобщать факты в процессе чтения, прогнозировать дальнейшее развертывание текста. Чтобы сформировать данные умения, необходимо в процессе чтения текстов научить школьников анализировать заголовок (название) текста; соотносить текстовый материал с невербальной информацией (рисунки, иллюстрации, таблицы, схемы и т.п.); прогнозировать содержание текста (абзаца) по начальным предложениям его; осмысливать способы обобщения сказанного в конце текста.

В отдельных заданиях банка представлены тексты, работа с которыми потребует от учащихся использования навыков просмотрового чтения. Это отрывки из художественных, научно-популярных произведений, газетных публикаций, составляющие основу многих упражнений. Задания к ним, как правило, предусматривают озаглавливание текстов, определение основной мысли, темы и стиля высказывания, выделение его частей и т.п. Выполнение некоторых из этих заданий опирается на навыки просмотрового чтения, когда учащийся должен получить общее представление о содержании материала, найти ответ на какой-либо один конкретный вопрос, содержащийся в задании (определить стиль высказывания; назвать основные вопросы, которые затрагивает автор; определить вид связи между предложениями и др.).

В целом, на углубленном уровне проверяемые навыки информационной обработки могут быть представлены следующим образом:



Выделены умения и то, что может служить показателями (критериями) при оценке этих умений.

Умения работать с информацией при ее получении из источника

При получении информации из устных сообщений учащийся средней школы должен владеть различными способами извлечения информации из источника, различными видами пересказа, понимать и воспроизводить стилевые особенности текста, связно излагать материал из нескольких источников, уметь выделять главное и второстепенное в устном сообщении, формулировать вопросы для уточнения понимания информации, анализировать прослушанное со стороны содержания, формы, назначения, уметь получать необходимую информацию из СМИ, владеть техникой работы с периодическими изданиями.

При работе с письменными текстами учащийся средней школы должен бегло и осознанно читать тексты (научные, официально-деловые, публицистические, художественные), при этом темп чтения соответствует норме – 150 слов в минуту, уметь пересказать прочитанное, владеть различными видами чтения, выделять главное и второстепенное в тексте, уметь составлять конспект письменного текста, цитировать, работать с основными понятиями, используя письменный текст, уметь делать выписки из газет и журналов, систематизировать их, правильно оформлять.

При работе с нетекстовой информацией учащийся средней школы должен уметь читать и интерпретировать схемы, таблицы, графики, диаграммы.

Умения по переработке информации

Учащийся должен уметь:

формулировать проблемы анализировать и синтезировать:

- определять объект анализа и синтеза;
- определять составляющие части (компоненты) объекта;
- определять пространственные отношения частей объекта (устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один возле другого);

проводить сравнение:

- устанавливать либо только сходство, либо только различие по одному аспекту;
- устанавливать либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам;
- одновременно устанавливать сходство и различие объектов по одному аспекту;
- одновременно устанавливать сходство и различие по нескольким аспектам;

систематизировать информацию, обобщать:

- выделять существенные признаки объектов обобщения;
- определять общие существенные признаки объектов обобщения;
- фиксировать общность объектов в форме понятия или суждения;
- выделять существенные признаки объектов, зафиксированные в понятии или суждении;
- определять общие существенные признаки объектов обобщения;
- сопоставлять существенные признаки объектов обобщения;
- определять принадлежность объектов к данному понятию или суждению;

проводить доказательство, обосновывать выводы, суждения:

- различать компоненты доказательства: тезис (суждение, истинность которого надо доказать); приводить аргументы, суждения, примеры;
- уметь осуществлять разные виды и формы доказательств, различать форму доказательства, уметь выводить истинность тезиса из аргументов, владеть видами

опровержения, уметь формулировать и аргументировать суждения;

▪ уметь видеть и указывать область, на которую распространяется данное суждение, способ познания или способ действия, распознавать неправдоподобные или неаргументированные суждения.

формулировать выводы.

Умения, связанные с представлением (оформлением) результатов

При работе с информацией из устных сообщений учащийся средней школы должен уметь составлять план устного ответа, владеть различными видами устного изложения материала (развернутое, сжатое, полное, выборочное), уметь связно излагать свои мысли, уметь оформлять выводы в виде простого и сложного словесного плана.

При работе с письменными текстами учащийся должен уметь оформлять выводы в виде текста, плана, заголовка и т.д., уметь составлять тезисы письменного текста, уметь создавать тексты разных типов и назначения, уметь создавать деловые документы (объявления, протоколы, заявления, автобиографию, резюме), уметь составлять сложный план письменного текста, уметь передавать содержание информации в развернутом и свернутом виде (в виде описания, статьи, плана, конспекта, тематического конспекта, реферата), уметь писать аналитический обзор, рецензию, тезисы доклада.

При работе с графической информацией учащийся средней школы должен на основе письменного текста уметь составлять таблицы, схемы графики, диаграммы, уметь оформлять в нетекстовой форме различные выводы, передавать содержание информации в свернутом виде.

Оценку уровня сформированности умений производит учитель.

Уровень сформированности некоторых умений можно выявить в ходе проверок умений обучающихся или отдельной диагностики.

Наиболее сложным признается умение рефлексии и оценки, когда требуется оценить глубокие идеи текста или выдвинуть гипотезы на основе знаний, полученных вне школы; наиболее простым – когда достаточно оценить некоторые особенности текста, основываясь на собственном житейском опыте.

Так, наиболее сложным умением при нахождении информации признано умение устанавливать последовательность или комбинацию глубоко скрытой в тексте информации, часть которой может быть задана вне основного текста. Менее сложной признается деятельность, когда при всех названных выше условиях информация не предложена вне основного текста. Еще менее сложна деятельность такого рода, если информация при всей ее противоречивости достаточно известна учащимся и т.д.

Наиболее сложным умением интерпретировать текст признается умение истолковывать оттенки языка или понимать текст во всех его деталях. Менее сложна деятельность по интерпретации текста, если требуется использовать его идеи для объяснения незнакомого текста, или объединить, сравнить или противопоставить несколько его частей, чтобы определить главную мысль, объяснить связи внутри текста.

На современном этапе возрастает социальная значимость воспитания школьника-гражданина, патриота и в связи с этим формирования представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности. Поэтому качественно иным становится содержание предмета: предполагается формирование *культуроведческой компетенции* через обеспечение осознания русской языковой картины мира, овладение культурой межнационального общения; создание комфортных условий для *культуроведческой среды*, среди которых определяющими являются атмосфера сотворчества, резонансное воздействие учителя, самоорганизация и самоуправление учащихся.

В результате изучения русского языка на углубленном уровне ученик, кроме умения использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для осознания русского языка как духовной, нравственной и культурной ценности народа и приобщения к ценностям национальной и мировой культуры, должен уметь объяснять взаимосвязь фактов языка и истории, языка и культуры русского и других народов.

Изучение русского языка на углубленном уровне позволяет глубже изучить понятийный аппарат, расширяет представления учащихся о языке как носителе культуры народа, расширяет круг умений и навыков, связанных с овладением культуроведческой компетенцией, даёт учащимся возможность более полно представить русскую культурно-языковую картину мира. На этом уровне изучения языка содержание, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции, может быть дополнено изучением диалектов как исторической базы литературных языков.