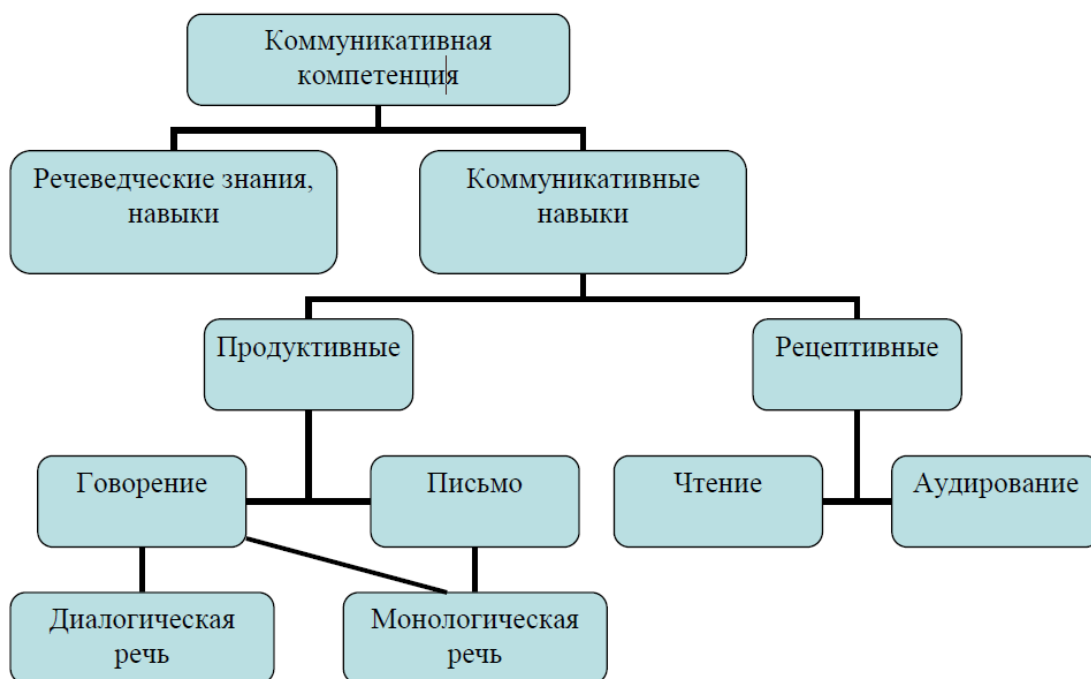


РАЗДЕЛ I.

Актуализируйте материалы для проведения квалификационного испытания экспертов по оцениванию устных ответов обучающихся

Задание 1. Чтение вслух текста научно-публицистического стиля

Развитие **коммуникативной компетенции** происходит в процессе овладения содержанием всех учебных предметов в школе, однако только на уроках русского языка этот процесс имеет целенаправленный характер. В самом общем виде эта компетенция может быть понята как существенное продвижение в овладении **аудированием и чтением, говорением и письмом как видами речевой деятельности** (см. схему).



Педагоги с тревогой говорят о том, что в последние годы обучающиеся испытывают серьезные трудности с чтением и пониманием прочитанного. Естественно, чтение как форма освоения знания имеет межпредметный характер, и учащийся, выполняя любую задачу, должен прочитать и понять

ее условие. Но, анализируя данные, мы получаем финальный результат и не всегда понимаем, в какой мере чтение обусловило успех или неуспех решения.

Отметим, что для чтения на итоговом собеседовании учащимся будут предложены тексты научно-популярного стиля о выдающихся людях России. Это преследует важные воспитательные и познавательные цели. Текст сопровождается иллюстрациями, которые помогут учащемуся наиболее полно сформировать представление о человеке-герое текста.

Объем текстов варьируется в пределах 170–200 слов.

Задание 1 направлено на контроль навыков техники осмысленного чтения и проверяет понимание участником собеседования содержания текста, что проявляется в правильном оформлении фонетической стороны устной речи: темпе чтения, соответствии интонации знакам препинания текста (**паузация, фразовое ударение, словесное ударение, повышение/понижение громкости голоса**), соблюдении орфоэпических норм, отсутствии искажений слов.

Также задание проверяет умение учащихся видеть и использовать при чтении графические символы, в частности знак ударения, который сопровождает имена собственные и сложные термины (например, Юрий Алексеевич ГагАрин, БайконУр).

Одним из требований, предъявляемых к тексту для чтения, является наличие имени числительного, представленного в цифровой форме записи. К тому же числительное дано в тексте в одном из косвенных падежей, поэтому учащимся при чтении необходимо правильно его просклонять (к примеру, «Продолжительность полёта Гагарина равнялась 108 минутам»).

Необходимо обратить внимание на интонационные особенности данного текста: интонацию перечисления (*«опыт перегрузок, стрессовых ситуаций и перепадов давления»*), восклицательное предложение (*«Поехали!»*) и др.

Анализ результатов собеседования выявил **типичные ошибки** учеников при выполнении этого задания:

- неумение пользоваться дополнительными графическими обозначениями – орфоэпические ошибки допускаются в словах, в которых стоит знак ударения;

- искажения в чтении имён собственных (*Вернонский* вместо *Вернадский*), терминов (*минералогия*, *кристаллография*), научной и публицистической лексики (*естествоиспытатель*, *генералиссимус*);

- наличие грамматических ошибок при склонении имён числительных.

Умение грамотно склонять имена числительные является обязательным условием успешного выполнения задания 1. Например, «более 500 мостов» читалось как «более пятиста», «в 2014 году» читалось как «в двух тысячи четырнадцатом году». **Учителям следует обратить внимание на этот грамматический аспект при подготовке обучающихся к итоговому собеседованию.**

Около 70% участников собеседования при чтении текста вслух допустили орфоэпические ошибки. Трудные слова (термины и имена собственные) приводились в тексте с графическими пометами – знаком ударения. Однако процедура показала, что около 30% девятиклассников не умеют «считывать» знак ударения в словах.

Следует предположить, что ошибки в произношении и постановке ударения связаны с непониманием девятиклассниками того, что представляет собой материальная оболочка слова, с неразграничением звуков и букв. Поэтому на уроках русского языка следует ориентировать обучающихся на то, что при выполнении любых фонетико-орфоэпических заданий необходимо непременно ориентироваться на звучащую речь и соотносить её с написанием слова.

Задание 2. Пересказ текста с включением приведённого высказывания

Пересказ – связное изложение прочитанного текста. Это средство развития речи на основе образца. Обучение пересказу способствует

обогащению словарного запаса и развитию восприятия, памяти, внимания, мышления.

Традиционно пересказ является более легким видом монологической речи по сравнению с монологическим высказыванием, так как пересказ придерживается авторской композиции произведения, в нем используются готовый авторский сюжет и готовые речевые приемы.

Существуют различные виды пересказа: пересказ подробный и сжатый, выборочный и сплошной, с изменением лица рассказчика и др.

Объем текста для чтения составляет 160–200 слов, поэтому в задании 2 учащимся будет предложено пересказать текст подробно, а также включить в него предложенное высказывание. При подготовке к заданию учащийся должен определить, в какой части текста использование высказывания логично и уместно.

Важно, чтобы пересказ и включённое в него высказывание составляли цельный текст, высказывание должно быть введено в текст любым из способов цитирования. **Учащийся во время пересказа имеет право зачитать высказывание.**

Время, отведённое на подготовку, составляет до 2 минут. Обратим внимание на то, что обучающийся, выполняя задание 1, уже обращался к данному тексту, работал с его содержанием, поэтому при подготовке к пересказу должен сосредоточиться на анализе дополнительной информации и включении ее в свой текст.

При оценивании правильности речи при чтении текста особое внимание следует обращать на соблюдение учениками грамматических норм (**Г**) (склонение имени числительного), орфоэпических норм (**О**) и искажений слов (**Иск.**).

При оценивании правильности речи при пересказе должно контролироваться соблюдение учащимися грамматических (**Г**), орфоэпических (**О**) и речевых (**Р**) норм.

Оценивая **правильность речи в заданиях 1 и 2** итогового собеседования, экзаменатор не должен фиксировать ошибку в том случае, если учащийся самостоятельно её исправил.

Максимальное количество баллов за работу с текстом (задания 1 и 2) – 11.

Анализ результатов собеседований предыдущих лет показал, что пересказ с включением дополнительной информации как вид работы оказался сложным для обучающихся, некоторые отказывались от выполнения этого задания.

К **типичным ошибкам** обучающихся при выполнении этого задания можно отнести:

- неоправданно длинные паузы в речи;
- искажения в произношении имён собственных и терминов;
- фактические ошибки при пересказе;
- сжатый пересказ вместо подробного;
- пропуски важных микротем текста;
- неумение логично включать высказывание в пересказ;
- неумение использовать способы цитирования в речи.

Анализ устных ответов показывает, что девятиклассники, передавая содержание текста, часто искажают его, подменяя одну или несколько авторских микротем собственными. Встречаются также пропуски микротемы. Это говорит о том, что обучающимися недостаточно освоены критерии выделения главной и второстепенной информации, а также приемы сжатия текста. Именно поэтому сокращения, которые участники собеседования производят в исходном тексте, часто имеют случайный, субъективный характер.

Можно предположить, что подобные ошибки в речи обучающихся объясняются недостаточно целенаправленной работой учителей по формированию представления о том, что пересказ – это такая форма

обработки информации исходного текста, при которой возникает новый текст, воспроизводящий основное содержание, его композиционно-логическую структуру.

Большое значение также имеет формирование умения определять в тексте наиболее важные с содержательной точки зрения опорные слова, анализировать их структурно-смысловые связи. Следует отрабатывать у обучающихся умение членить текст на смысловые части, т.е. определять не только его главную тему, но и микротемы. Нужно объяснить ученикам, какая информация текста является главной, а какая – второстепенной, и добиваться того, чтобы ученики научились распознавать её.

Типичной ошибкой явилось неумение использовать способы цитирования (прямую и косвенную речь, вводные слова) при включении высказывания. Высказывание зачитывалось, но не включалось на грамматическом уровне в текст, что нарушало логику изложения информации.

Правильность речи за выполнение заданий 1 и 2 (P1) оценивалась интегрально. Типичные ошибки при чтении текста проанализированы выше.

При пересказе в речи участников собеседования были зафиксированы орфоэпические и грамматические ошибки, допущенные при чтении текста вслух. К ним добавились грамматические ошибки, связанные с неумением в спонтанной устной речи грамотно строить словосочетания и предложения.

К типичным ошибкам можно отнести нарушения в построении сложного предложения и предложения с причастным и деепричастным оборотами, неправильный выбор падежной формы существительного с предлогом и без предлога. К примеру: «на финансовый университет», «картины наполнены чувству», «преодолев большое расстояние, её встретил...», «для этого чтобы». В целом только 50% участников апробации сумели выполнить задания 1 и 2 без грамматических ошибок.

К типичным речевым ошибкам стоит отнести неправильный выбор лексической единицы из-за незнания лексического значения слова

(употребление «тщательно» вместо «тщетно»), неправильную лексическую сочетаемость («было поручено звание» вместо «присвоено звание»), лексическую недостаточность («она пробиралась» куда?) и многочисленные примеры тавтологии.

При пересказе девятиклассники используют однотипные синтаксические конструкции. Например, пересказывая текст о Ж. Алфёрове, обучающийся выстроил своё высказывание как набор повторяющихся синтаксических конструкций: «Также он был... Также он был... Также он был...» И это является типичной ошибкой многих участников апробации. В целом процент участников собеседования, которые не допустили речевых ошибок, достаточно высок (80%).

К типичным орфоэпическим ошибкам, допущенным при пересказе, следует отнести неоправданно длинные паузы как между предложениями, так и внутри одного предложения, что свидетельствует о несформированности беглой спонтанной устной речи у девятиклассников. Многие ошибки при пересказе вызваны неумением продумать развитие собственной мысли.

Задание 3. Тематическое монологическое высказывание

Психологи, лингвисты, изучающие устную речь, обращают внимание на то, что **монолог** как вид устного высказывания вызывает серьёзные затруднения у современных школьников. Эти затруднения обусловлены тем, что монолог – относительно редкий вид речевого высказывания, который используется довольно ограниченной группой людей: преподавателями, лекторами, журналистами, политиками и т.д. Но даже представители названных социальных групп и профессий, для которых монологическая речь является частью их профессиональной деятельности, чаще всего речь готовят: у них есть планы, наброски, тезисы, презентации. Можно говорить о том, что этот монолог стилизует устные формы речи с её повторами,

паузами, для того чтобы создать иллюзию её спонтанности, естественности и усилить выразительность.

Во время беседы обучающемуся предлагается три темы, из которых он может выбрать одну и построить своё высказывание, опираясь на предложенные вопросы. Три варианта соответствуют трем главным типам текста: описание, повествование и рассуждение. Конечно, обучающийся не обязан в своем ответе использовать элементы только выбранного типа речи, но тем не менее содержание наводящих вопросов предписывает строить текст по определенной типологической модели.

В практике сложилось представление о том, что повествование является наиболее простым видом устного высказывания, а рассуждение – наиболее сложным. При анализе результатов итогового собеседования возникает искушение присвоить выбору учащегося некий коэффициент сложности.

На самом деле вряд ли оправданно безотносительно к конкретной речевой задаче считать повествование более простым, чем рассуждение. Не следует забывать о том ключевом условии, которое мы сформулировали выше, – о цели. **Обучающийся выбирает не тип речи, а коммуникативную цель**, которая реализуется определенным способом с помощью отобранных приемов.

Конечно, повествование, целостность которому придает событие, проще строится, потому что его разворачиванием управляет логико-хронологическая последовательность: *однажды... сначала... потом...* Но при этом повествование обладает колоссальной информационной насыщенностью, вбирая в себя разные объекты реальности (место, время, люди, имена, поступки), без которых цель сообщения не может быть эффективно реализована.

Описанию трудно придать жёсткий порядок, устанавливающий последовательность перечисляемых признаков и свойств выбранного объекта, поэтому обучающимся бывает так сложно строить тексты этого типа

речи. Но вместе с тем там нет и того жесткого требования полноты, которую задает повествованию событийность.

Рассуждение оперирует категориями, и они не всегда имеют соответствия в эмпирическом опыте обучающегося, между понятиями устанавливаются сложные логико-смысловые связи (причина, следствие, противопоставление, аналогия и т.д.). Однако рассуждение имеет жесткую схему развертывания, которая организует высказывание.

Можно сказать, что все три варианта монолога имеют примерно одинаковую сложность, но они различаются целями, которые реализуются набором специфических средств.

Темы монологов соответствуют знаниям, жизненному опыту, интересам и психологическим особенностям школьников данного возраста и посвящены школе, семье, увлечениям подростков.

Монологическое тематическое высказывание создаётся с опорой на вербальную и визуальную информацию (фотографию и сформулированные в задании вопросы по теме, если участник собеседования выбирает описание, и только сформулированные в задании вопросы по теме, если участник собеседования выбирает повествование на основе личного жизненного опыта или рассуждение по поставленной проблеме).

На подготовку обучающимся даётся 1 минута, в течение которой они могут собраться с мыслями, продумать содержание своего монолога.

При оценке монологического высказывания оцениваются в первую очередь качества, которые выступают сущностными характеристиками текста: смысловая цельность, членимость и законченность. Эти содержательные характеристики показывают соответствие текста заявленной теме.

Текст оценивается с точки зрения речевого оформления: богатство словаря, точность выражения мысли, разнообразие грамматических конструкций, рациональность и стилистическая целесообразность выбранных языковых ресурсов.

Оценивая задание по **критерию М1** «Выполнение коммуникативной задачи», следует исходить из того, что учащийся должен создать монологическое высказывание объёмом не менее 10 фраз по выбранной теме, при ответе рекомендовано ответить на четыре вопроса, сформулированных в задании. Однако учащийся имеет право дополнить или изменить свой план ответа в зависимости от коммуникативного замысла, т.е. не отвечать на предложенные вопросы или ответить лишь на некоторые, развивать содержание монолога по своему усмотрению. Во время итогового собеседования не стоит ограничивать творческий потенциал учащихся.

Вторым **критерием (М2)** оценивания задания 3 является учет учеником речевой ситуации.

Понятие **речевой ситуации** включает в себя: сферу речевого общения; предмет речи; условия, обстоятельства, при которых происходит речевое общение; социальные связи и личные отношения между говорящими; цели, задачи речевых действий, речевых поступков.

Сфера речевого общения и предмет речи определяют выбор функционально-смыслового типа речи и стиля. При непосредственном общении с окружающими мы пользуемся разговорной речью; в сфере научной деятельности – научным стилем; в сфере общественных отношений – публицистическим стилем; в сфере официально-деловых отношений – официально-деловым стилем.

По своим внешним условиям речевое общение может быть официальным, требующим соблюдения всех норм, правил, всех формальностей (для него характерен бесстрастный, сдержанный тон), и неофициальным, в форме дружеской беседы приятелей, разговора с хорошо знакомым человеком один на один, разговора в семейном кругу.

На выбор языковых средств накладывают отпечаток социальное положение, социальные роли говорящих и их личные отношения: учитель и ученик (на уроке, перемене, в личной, доверительной беседе), директор школы и ученик, отец и сын, мать и дочь, ученик и ученик (знающие друг

друга и незнакомые), ребенок и взрослый (родственник, знакомый, незнакомый). Во всех названных и во многих других случаях создаются ситуации, в которых необходим быстрый и правильный выбор функциональной разновидности языковых средств, соответствующих данной речевой, социальной ситуации речевого общения.

Важным компонентом речевой ситуации являются **цели, задачи речевого общения**. В зависимости от целей и задач общения используются средства соответствующей разновидности языка, соответствующего стиля. Речевая ситуация требует от коммуникантов соблюдения определенных правил ведения разговора и определяет формы его выражения.

По третьему **критерию (М3)** оценивается речевое оформление монологического высказывания. Полное завершённое монологическое высказывание должно быть логичным, характеризоваться смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения.

Требования завершённости и логичности в применении к устному высказыванию, особенно в условиях спонтанной речи, имеют, безусловно, иной характер, чем в применении к письменной речи. Тем не менее они являются вполне обоснованными, так как учащемуся предлагается план ответа. Важно, что перед участником собеседования стоит задача **создать целостный текст**, а не просто ответить на вопросы, никак не связывая отдельные предложения в завершённый логичный текст.

Оценивание грамотности речи задания 3 ведётся по отдельным критериям совместно с заданием 4. Отдельно остановимся на их анализе ниже.

К числу **типичных ошибок** при выполнении участниками собеседования задания 3 можно отнести:

- ответы на вопросы, данные в задании, вместо создания цельного текста;
- маленький объём монологического высказывания (3–5 фраз);
- большое количество неоправданных пауз в речи;

- большое количество речевых и грамматических ошибок.

Следует отметить, что в начале некоторых ответов обучающихся (монолог) были нагромождены лишние факты или неуместные абстрактные рассуждения, сделаны неудачные смысловые переходы между фразами. Далее могли содержаться ненужные, не имеющие отношения к теме сведения, загромождавшие изложение, делавшие его запутанным и сумбурным; высказывание иногда было выстроено непоследовательно и хаотично, перегружено лишними и утомительными перечислениями, отвлекающими внимание от главной мысли, или было неоправданно растянуто, содержало смысловые повторы.

Такие результаты отражают общую картину языковой компетентности современной молодежи, а именно обеднение и сокращение словарного запаса за счет вытеснения из него литературной лексики и замены ее сниженной и просторечной лексикой. Таким образом, лингвистическая (языковедческая) и языковая компетенции обучающихся по-прежнему остаются на невысоком уровне и требуют проведения целенаправленной работы по их формированию.

При этом следует подчеркнуть, что создание грамотного в речевом отношении высказывания может быть результатом только комплексной работы по созданию собственных высказываний, которая нацелена на формирование следующих умений:

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

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

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

Комплексная работа, целью которой является создание и редактирование собственного высказывания, должна проводиться ежеурочно.

Задание 4. Участие в диалоге

В диалоге собеседники имеют свои персональные роли (учащийся–взрослый), и эти ролевые амплуа определяют заданную вопросно-ответную форму коммуникации, где оценивается не только содержательная сторона ответа, но и его оформление. Но эта оценка может иметь диагностический смысл тогда, когда диалог не превращается в «допрос», а воспроизводит естественную и привычную форму речевого взаимодействия, предполагающую свободное самовыражение.

По окончании монологического высказывания учащегося собеседник задаёт три вопроса по теме. Вопросы сформулированы заранее и зафиксированы в карточке собеседника. Обращаем внимание, на то, что вопросы подобраны таким образом, чтобы помочь расширить и разнообразить содержательный и языковой аспект речи учащегося, стимулировать его к использованию новых типов речи и расширению языкового материала. К примеру, если обучающийся в монологе описывал фотографию (ведущий тип речи – описание), то в ответах на вопросы ему будет необходимо использовать такие типы речи, как повествование и рассуждение. Если в монологическом высказывании участник собеседования рассказывал о своём личном опыте (ведущий тип речи – повествование), то в ответах на вопросы он будет рассуждать, обобщать свой личный опыт и переводить его на уровень анализа общественных проблем.

Например, обучающийся выбрал тему для монологического высказывания на основе личного опыта (ведущий тип речи – повествование).

Посещение музея

Расскажите о своём посещении музея, которое запомнилось больше всего.

Не забудьте рассказать:

- в каком музее Вы были;
- когда и с кем;
- что Вы увидели;
- что понравилось и запомнилось больше всего.

Карточка собеседника

Тема 2. Посещение музея

Расскажите о своём посещении музея, которое запомнилось больше всего.

- 1) Какие музеи Вам больше нравятся: исторические, художественные, научно-технические или естественнонаучные?
- 2) Как Вы считаете, должны ли школьники посещать музеи? Почему?
- 3) Слышали ли Вы о виртуальных музеях? Какими возможностями, на Ваш взгляд, они обладают?

Вопросы собеседника имеют расширяющий характер: заставляют учащегося задуматься над ролью музеев в образовании, организации досуга школьников, использовать лексику публицистического стиля (*«научно-технические, естественнонаучные»*), терминологию (*«виртуальный музей»*).

По **критерию Д1** оцениваются ответы ученика на все вопросы, заданные собеседником, в целом. Для диалогической речи естественно, что на один вопрос может быть дан исчерпывающий ответ, состоящий из одной фразы. Чтобы ответить на другой вопрос, ученику может понадобиться несколько фраз. Критерий Д1 учитывает успешность речевой коммуникации.

Учёт речевой ситуации, **критерий Д2**, позволяет обеспечить взаимодействие между экзаменатором-собеседником и учеником.

Обратим внимание на некоторые **сложные моменты в организации диалога** с обучающимся.

Во-первых, необходим естественный переход от монолога ученика к диалогу с собеседником. Не следует отдельно анонсировать переход к заданию 4 (*«Теперь мы переходим к следующему заданию. Вы должны будете полно ответить на мои вопросы»*). Диалог, как и в обычной речи, должен создавать впечатление спонтанности, непосредственной реакции слушающего на высказывание ученика.

Да, у собеседника есть подготовленные вопросы для проведения диалога, но в зависимости от содержания монологического высказывания учащегося он вправе менять их последовательность, уточнять и дополнять информацию. Не следует читать вопрос, необходимо создать ситуацию естественного общения.

Во-вторых, цель собеседника – эмоционально расположить учащегося к беседе, стимулировать его речевую деятельность. Если учащийся отказывается отвечать на вопросы (произносит фразы типа: *«Я не знаю»*, *«У меня нет никаких интересов»*, *«Мне нечего рассказать»* и т.п.), необходимо задать ряд стимулирующих высказывание вопросов, попытаться «разговорить» ученика. То же речевое поведение собеседника рекомендовано и в ситуации односложных ответов учащихся. К примеру, разберём диалог:

– *Чьё мнение для Вас важно?*

– *Папы.*

В данной ситуации получен односложный ответ на вопрос, который будет оценен 0 баллов. Чтобы избежать коммуникативной неудачи, собеседнику необходимо помочь ученику развить своё высказывание: выразить удивление, переспросить, уточнить его ответ.

– *Папы? А почему? Какие важные советы Вы получили от него?*

Речевое оформление заданий 3 и 4 оценивается интегрально.

Оценивая **правильность речи при выполнении заданий 3 и 4** итогового собеседования, экзаменатор не должен фиксировать ошибку в том случае, если учащийся самостоятельно её исправил.

Максимальное количество баллов за монолог и диалог – 9.

Общее количество баллов за выполнение всей работы – 20.

К числу **типичных ошибок** при выполнении участниками собеседования задания 4 можно отнести односложные ответы на вопросы собеседника.

К числу **типичных ошибок** собеседников при организации диалога задания 4 можно отнести:

- неумение создать атмосферу «живой» беседы;
- отсутствие непосредственной реакции слушающего на высказывание ученика;
- вопросы задаются формально; читаются;
- неумение стимулировать речь учащегося;
- неумение создать комфортную психологическую обстановку для учащегося, в которой он не боится устного ответа.

Учащийся получает зачёт в случае, если за выполнение работы он набрал **10 или более баллов**.

Усвоение теоретического материала, представленного в разделе 1, является основой формирования практических умений адекватного оценивания устных ответов участников собеседования, чему и будет посвящен раздел II.

Результаты собеседования показали, что речь более чем 50% обучающихся бедна, в ней используются однотипные синтаксические конструкции.

Анализируя ответы обучающихся с точки зрения речевой грамотности, можно также выявить типичные ошибки: плеоназм; тавтология; речевые штампы; немотивированное использование просторечной лексики, диалектизмов, жаргонизмов; неудачное использование экспрессивных

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

Например, к наиболее частотным ошибкам относятся следующие:

– неразличение (смешение) паронимов: *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»;

– ошибки в выборе синонима: *Имя этого человека знакомо во многих странах.* Вместо слова «известно» в предложении ошибочно употреблен его синоним – «знакомо». *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;

– ошибки при употреблении антонимов в построении антитезы: *Во время представления в театре не веселый, но и не мажорный мотив мы услышали.* 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);

– разрушение образной структуры фразеологизмов, что случается в неудачно организованном контексте.

Одной из причин существующего положения в области сформированности языковой компетенции является отсутствие у обучающихся систематизированных знаний по культуре речи.

В целом следует отметить низкую грамотность спонтанной устной речи девятиклассников: в половине ответов отмечены грамматические ошибки, в трети ответов – речевые ошибки.

Наиболее типичные грамматические ошибки связаны с употреблением глагола, глагольных форм, наречий, частиц:

1) ошибки в образовании личных форм глаголов: *Им двигает чувство сострадания* (норма: движет);

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

3) ошибки в образовании действительных и страдательных причастий: *Научные труды, создавшие великими мыслителями, поразили художника* (следует: созданные);

4) ошибки при образовании деепричастий: *Вышев на сцену, певец очень волновался* (норма: выйдя);

5) неправильное употребление наречий: *Автор тута был не прав* (норма: тут);

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

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

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

– употребление сказуемого в форме 3-го лица (или среднего рода) независимо от рода и числа подлежащего (встречается обычно в предложениях, где сказуемое стоит перед подлежащим): *Чтобы приносить пользу Родине, нужно ...смелость, знания, честность* (вместо: ...нужны смелость, знания, честность);

– отрыв частицы от того компонента предложения, к которому она относится (обычно частицы ставятся перед теми членами предложения,

которые они должны выделять, но эта закономерность часто была нарушена в устных ответах): *В жизни этого ученого всего было два главных события* (ограничительная частица «всего» должна стоять перед подлежащим: «... всего две проблемы»);

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

– объединение сочинительной связью разнотипных синтаксических единиц (простого и сложного предложений): *Ум этот человек понимает не только как просвещенность, интеллигентность, но и с понятием «умный» связывалось представление о вольнодумстве* (правильно: ...но и как вольнодумство).