

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКЗАМЕНА НА АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ ЗА 2006 ГОД

С.Костюк, Н.Семенова, Р.Шапиро

Введение

Анализ экзаменационных работ по русскому языку как родному проводится впервые с момента введения экзамена нового формата в 2000 году. Анализ экзаменационных работ – естественная и необходимая часть планомерного процесса обучения, позволяющая получить объективную информацию об уровне знаний и умений экзаменуемых и идентифицировать возникающие проблемы. Несмотря на то, что экзамен по русскому языку как родному не является обязательным, результаты анализа дают возможность отметить некоторые тенденции и составить общее представление об уровне достижения учебных целей обучения родному языку. Опираясь на полученную информацию, учащиеся и учителя смогут совершенствовать процесс обучения, а составители экзаменационных заданий – экзаменационные задания и инструкции оценивания.

Материалом анализа стали 400 экзаменационных работ по родному языку, собранных методом случайного отбора по всей республике. В процессе анализа его авторы учитывали требования к содержанию обучения и проверке знаний и умений, указанные в следующих государственных документах:

- Экзаменационная программа белорусского, польского, русского и немецкого родного языков¹;
- Общеобразовательные программы и стандарты по русскому языку как родному. Основная школа. 2003 г.²;
- Общеобразовательные программы и стандарты по русскому языку как родному. 11-12 классы. 2002 г.³.

Цели и задачи анализа результатов экзамена

Анализ экзаменационных работ по русскому языку как родному за 2006 год нацелен на:

- выявление и уточнение круга умений, проверяемых экзаменационным заданием;
- идентификацию уровня знаний и умений выпускников, выявление проблем, с которыми сталкиваются абитуриенты, их сильных и слабых сторон;
- подготовку рекомендаций учителям, учащимся, составителям экзаменационных заданий по русскому языку как родному.

Структура экзамена и типы заданий

Экзамен по русскому языку как родному состоит из двух частей, которые последовательно выполняются выпускниками. Первая часть – задание открытого типа с развернутым свободным ответом (сочинение или интерпретация). На выполнение первой части задания отводится три часа. Вторая часть – тест, который в 2006 году состоял из двадцати одного задания, из них два (№ 5 и 16) были закрытого типа, с выбором ответа, и остальные девятнадцать – открытого типа с кратким ответом или открытого типа с ограниченно развернутым ответом. На выполнение второй части задания отводится полтора часа

Объект анализа

¹ *Baltarusių, lenkų, rusų, vokiečių gimtosios kalbos brandos egzamino programa*. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Nacionalinis egzaminų centras. 2003.

² *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Pagrindinis ugdymas*. Vilnius, 2003.

³ *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. XI-XII klasei*. Vilnius, 2002.



Основной целью экзамена по родному языку является проверка и оценивание знаний и умений, уровень сформированности языковой, литературной и культурной компетенции экзаменуемого. Умения, продемонстрированные абитуриентами в процессе выполнения экзаменационной работы, и стали объектом данного анализа.

Анализ экзаменационных работ

Характеристика заданий первой части экзамена

Первая часть экзамена – продуктивное письмо. Выпускники пишут либо сочинение на одну из трех предложенных тем, либо интерпретацию одного из предложенных текстов.

Темы сочинения и тексты для интерпретации были подобраны с таким расчетом, чтобы охватить все роды литературы (эпос, лирику, драму), разные жанры и исторические эпохи.

Среди 400 перепроверенных экзаменационных работ было 138 интерпретаций и 261 сочинение. Один учащийся не писал ни сочинения, ни интерпретации и вернул экзаменационной комиссии чистые листы. Такое распределение свидетельствует о том, что учащиеся чувствуют себя достаточно уверенно, выполняя любой из этих двух видов заданий.

Проверяемые умения

Выполняя задания первой части экзаменационного задания, абитуриенты должны были продемонстрировать следующие умения:

- создавать собственный текст на основе прочитанного текста;
- рассуждать на заданную тему: ясно формулировать и обосновывать тезисы, приводить доказательства и иллюстрировать их конкретными примерами, цитатами из текста, обобщать / делать выводы;
- применять знание содержания программных произведений;
- самостоятельно анализировать содержание программных и текстуально не изученных произведений литературы;
- комментировать поднятые в исходном тексте проблемы, целенаправленно анализировать систему образов, художественные особенности, язык исходного текста, уместно используя при этом литературоведческую терминологию;
- связывать текст с историческим / культурным / литературным контекстом эпохи, творчеством писателя;
- соотносить произведения разных авторов на основе проблемно-тематического, историко-литературного или личностного подходов;
- ясно излагать и обосновывать свое мнение;
- связно, последовательно и логично структурировать свой текст;
- оформлять речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского литературного языка и требованиями к письменной речи;
- раскрывать свой творческий потенциал: выражать свое оригинальное прочтение художественного текста.

Анализ содержания сочинений

Выбор тем, предложенных в 2006 году, представлен в следующем соотношении:

1. Большие темы маленьких рассказов А. Чехова – 36 абитуриентов.
2. «Сладко жить, страшно жить, стыдно жить» (по повести В. Распутина «Живи и помни») – 74 абитуриента.
3. Личность на пути становления или разрушения (1-2 произведения по выбору учащегося) – 151 абитуриент.

Такое распределение тем между учащимися свидетельствует о том, что учащиеся не ограничивают свой выбор произведениями одного автора и обращаются к текстам разных



писателей. Очевидно, что наиболее привлекательной темой оказалась последняя. Видимо, потому, что этот вариант давал выпускникам возможность уточнить формулировку (писать только о становлении или только о разрушении личности) и самим выбирать произведения, на материале которых эта тема будет раскрываться. Распределение тем говорит также о том, что, несмотря на интересную формулировку, наименьшей популярностью пользовалась первая тема. Возможно, это произошло потому, что большинство маленьких рассказов А.Чехова изучаются в основной школе.

В сочинениях «Большие темы маленьких рассказов А. Чехова» учащиеся анализировали такие произведения автора, как «Ионыч», «Человек в футляре», «Крыжовник», «Толстый и тонкий», «Смерть чиновника», «Хамелеон» и некоторые другие. Во всех работах оправданно исследовалась нравственная проблематика творчества А. Чехова: в большинстве своем ученики рассуждали о пошлости, духовной деградации личности, «футлярности» существования и духовной свободе человека. Учащиеся также поднимали вопрос о последствиях социального неравенства и актуальности творчества А. Чехова в наши дни. Все работы в основном соответствуют предложенной теме, в большинстве своем учащиеся продемонстрировали умение выбирать тексты в соответствии с жанром и проблемой, заявленными в названии сочинения. Однако некоторые абитуриенты вместо рассказов А.Чехова пытались анализировать повесть «Палата №6» и даже комедию «Вишневый сад». Видимо, при написании сочинения учащимся стоит внимательнее читать формулировку темы и не в последнюю очередь учитывать жанровую принадлежность выбираемых для анализа произведений.

Сочинение на тему «Сладко жить, страшно жить, стыдно жить» (по повести В. Распутина «Живи и помни») предполагает обращение к нравственной проблематике произведения и нацеливает учащихся на рефлексивную деятельность, связанную, в первую очередь, с оценкой образа Настены, т.к. в названии работы использована цитата из повести – фраза, сказанная Настеней перед гибелью. Однако часть работ посвящена исключительно Андрею Гуськову, что не совсем верно, хотя и допустимо. К сожалению, немалый процент сочинений по этой теме представляют собой обычный и не самый верный пересказ текста без анализа его проблемы. Наиболее интересными и компетентными оказались те работы, в которых образы Настены и Андрея Гуськова даются в сопоставлении. Применение несколькими учащимися приема контраста позволило им ярче раскрыть тему, дало больший материал для сопоставительного анализа и позволило произвести желаемое воздействие на читателя.

При написании сочинения на тему «Личность на пути становления или разрушения» ученики могли обращаться к произведениям различных жанров и разных эпох. Для раскрытия темы абитуриенты опирались на тексты романов А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Лермонтова «Герой нашего времени», Ф. Достоевского «Преступление и наказание», Л. Толстого «Война и мир» и М. Булгакова «Мастер и Маргарита», повестей В. Распутина «Пожар», А. Приставкина «Ночевала тучка золотая», В. Распутина «Живи и помни», рассказов А. Чехова «Крыжовник» и «Человек в футляре», И. Бунина «Господин из Сан-Франциско», М. Шолохова «Родинка» и «Судьба человека», А. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» и «Матренин двор». Один абитуриент обратился к произведению зарубежной литературы – роману Д.Дефо «Робинзон Крузо», обосновал свой выбор и полностью раскрыл тему. Диапазон произведений, к которым обращались выпускники 2006 года, свидетельствует о популярности классических произведений среди учащихся, а также о том, что учителя родного языка пользуются возможностью индивидуализировать содержание обучения и включают в список изучаемых произведений непрограммные повести «Пожар» В. Распутина и «Ночевала тучка золотая» А. Приставкина. Тот факт, что учащиеся обратились к этим произведениям во время экзамена, красноречиво говорит об устойчивом интересе к данным текстам, сформированном у выпускников на уроках родного языка.

Самыми востребованными произведениями для раскрытия темы оказались роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание» и повесть В. Распутина «Живи и помни». Многие выпускники сопоставляли образы Андрея Гуськова и Андрея Соколова. Видимо, это обусловлено историческим контекстом обоих произведений. К недостаткам следует отнести подбор учащимися таких произведений, в которых герой статичен (например, персонаж пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» Петя Трофимов), некорректное сопоставление романа М. Лермонтова «Герой



нашего времени» и рассказа М. Шолохова «Судьба человека», когда образ Андрея Соколова рассматривается как антипод Печорину.

В целом теме деградации личности посвящено больше работ, чем теме ее становления. Немалый процент выпускников, раскрывая тему, рассуждал как о становлении, так и о разрушении личности. К сожалению, авторы почти четверти работ ограничились общими рассуждениями на тему и примерами из личного опыта, вообще не обращаясь к художественным текстам. Таким образом, понимая тему как свободную, эти выпускники максимально снизили оценку за содержание сочинения. Видимо, во время консультаций, посвященных подготовке к экзамену по родному языку, необходимо особо подчеркнуть, что, согласно требованиям экзаменационной программы, в списке предлагаемых во время экзамена тем сочинения нет, и не может быть свободных тем.

Анализ собранных работ выявил и некоторые проблемы оценивания. Наиболее уязвимыми и в наибольшей степени субъективно интерпретируемыми критериями оценки оказались *компетенция в области теории литературы (на уровне средней школы)* и *эрудиция / оригинальность*.

Критерий *компетенция в области теории литературы (на уровне средней школы)* работает при условии широкого понимания области теоретико-литературных знаний и умений: речь идет не только и не столько о специфически литературных терминах, но и принятых в литературоведении понятиях и способах интерпретации текста. Школьный экзамен, ориентированный на базовый уровень изучения литературы, не требует от учащегося бросающегося в глаза насыщения текста своего сочинения литературоведческой терминологией. Верное и уместное употребление таких терминов, как *рассказ, эпизод романа, финал комедии, главный герой произведения*, уже свидетельствует о владении учащимся литературоведческой терминологией на школьном уровне. Это особенно актуально для сочинения, посвященного анализу объемного художественного текста, который учащийся получает в руки далеко не в первые минуты экзамена. Литературный портрет, поступки и речь героев, описание времени и места действия являются средствами создания художественного образа. Обоснованно рассуждая о мотивах поступков героев, причинах конфликта произведения, отношении автора к своим героям, приводя примеры использования оценочной лексики, объясняя ее роль в создании образа, учащийся уже демонстрирует компетенцию в области теории литературы. Некоторые авторы, в том числе и Антон Павлович Чехов, намеренно избегают словесных изысков и экспериментов, подчеркнуто просто пишут о прозе жизни. Поэтому при анализе некоторых произведений удельный вес таких терминов, как *метафора, оксюморон, эпитифора* обоснованно низок. Иногда же создается впечатление, что их отсутствие мешает членам экзаменационной комиссии поставить высокий балл по этому критерию оценки.

Анализ содержания интерпретаций художественного текста

Для интерпретации были предложены три текста: отрывок из комедии А. Грибоедова «Горе от ума», стихотворение Р. Тагора «Только одна» и стихотворение В. Высоцкого «Баллада о любви». Выбор текстов для интерпретации можно представить следующим образом:

1. Отрывок из комедии А. Грибоедова «Горе от ума» – 9 работ
2. Стихотворение Р. Тагора «Только одна» – 41 работа
3. Стихотворение В. Высоцкого «Баллада о любви» – 89 работ.

Такое соотношение свидетельствует о том, что все тексты оказались востребованными, но не все были одинаково привлекательными для учащихся. Очевидно, что абитуриенты отдали предпочтение стихотворению В. Высоцкого. Видимо, тема и смысл этого поэтического текста им показались более близкими и понятными, вызвали более активную рефлексию учащихся, готовых скорее к эмоциональному восприятию близкой им темы любви, нежели к философским раздумьям Р. Тагора о сущности бытия. Выбор не в пользу отрывка из комедии А. Грибоедова объясняется, по-видимому, временной отдаленностью изучения пьесы А. Грибоедова, а также сложностью восприятия учащимися драматических жанров.

Примечателен тот факт, что интерпретации по качеству резко делятся на сильные, отвечающие всем требованиям, предъявляемым к этому виду письменной работы, и слабые,



ограничивающиеся только пересказом текста. Возможно, это объясняется очень разнородным составом выпускников, сдающих экзамен по родному языку.

Самыми низкими оказались оценки за содержание интерпретации отрывка из комедии А. Грибоедова. Причина в том, что отрывок, предложенный для интерпретации, учащиеся не соотнесли с полным текстом произведения, культурным и историческим контекстом эпохи. Учащиеся продемонстрировали отсутствие компетенции истолковывать текст комедии: неумение анализировать диалог персонажей, пояснять свое понимание позиций персонажей.

Интерпретацию стихотворения Р. Тагора «Только одна» писали учащиеся, склонные к философствованию и ассоциативному мышлению, поэтому в работах представлен широкий культурологический и литературный контекст: абитуриенты в процессе толкования художественного текста обращались к библейским мотивам стихотворения, образу Иисуса Христа, «Илиаде» и «Одиссее», стихотворению А. Пушкина «Анчар», судьбе А. Ахматовой и т.д. Однако смысл стихотворения, его проблематика раскрыты и убедительно аргументированы только в четвертой части работ. В интерпретациях большинства учащихся не продемонстрировано умение анализировать текст и его художественные особенности, работать над образами стихотворения, встречаются ошибки в использовании литературоведческой терминологии. Чаще всего интерпретации представляют собой частичный анализ текста, не соотнесенный со смыслом произведения.

Самым востребованным для истолкования стало стихотворение В. Высоцкого «Баллада о любви». Примерно третья часть работ – грамотные и глубокие по содержанию интерпретации, выполненные с опорой на знания в области теории литературы. Их авторы стремились постичь авторское отношение к изображаемому, ссылались на произведения В. Шекспира, А. Пушкина, М. Булгакова и др. Однако большинство работ построено на выявлении связей между содержанием художественного текста и личным опытом учащихся.

В процессе проверки всех интерпретаций замечено, что большинство учащихся имеют навыки истолкования художественного текста: могут определить его тему / проблему, смысл; анализировать систему образов, структуру текста; использовать литературный, культурный контекст.

Авторы многих интерпретаций демонстрируют умение стройно и последовательно изложить материал, удачно связать композиционные части работы, оригинально начать или закончить свой текст. Встречаются и работы, отмеченные несомненными речевыми достоинствами, написанные ярко, искренне, умно, но их немного.

Однако следует обратить внимание на слабые места в подготовке выпускников по предмету:

а) компетенция в области теории литературы:

- ✓ ученики в процессе истолкования часто подменяют анализ текста его пересказом;
- ✓ описывают сюжет по строфам;
- ✓ в системе художественных образов видят автора текста, а не лирический субъект / лирическое Я (*Тагор идет по пустыне и мучается*);
- ✓ допускают серьезные неточности в определении художественно-выразительных средств (определение, не являющееся тропом, рассматривают как эпитет);
- ✓ смешивают понятия *эпитет* и *метафора / олицетворение*;
- ✓ единицы обратились к таким средствам художественной выразительности, как инверсия (*Сохло и трескалось бедной земли одеянье; Даже понюхать боялся я кисть винограда*), риторические восклицания (*С кем был! Куда меня забросила судьба!*), рефрен (*Я дышу – и значит – я люблю! Я люблю – и значит – я живу!*), анафора (*И душам их дано бродить в цветах./ И вечностью дышать в одно дыханье, / и встретиться со вдохом на устах/ На хрупких переправах и мостах,/ На узких перекрестках мирозданья*).

б) эрудиция:

- ✓ абитуриенты не работают с культурными кодами текста (например, *Всемирный потоп, кисть винограда*);



✓ не видят или не знают *крылатых* выражений;
✓ ограничиваются фиксированием того факта, что автор употребил то или иное художественное средство, не комментируют его роль в раскрытии образа.

в) эмоциональность/самовыражение:

✓ выпускники игнорируют чувственную, эмоциональную сторону художественного образа: редко комментируют, какое воздействие оказал на них тот или иной персонаж/образ (особенно это касается интерпретаций отрывка из комедии А. С. Грибоедова и стихотворения Р. Тагора).

Анализ письменной речи

Оценка письменной речи основана на таких критериях, как трехчастная структура текста, его смысловая законченность и единство, связность абзацев в единый текст, цитирование и ссылки на текст, стиль речи (богатство лексики, разнообразие и правильность построения синтаксических конструкций, видо-временная соотнесенность форм глаголов), оригинальность речевого оформления.

Проверка показывает, что, несмотря на высокий результат количественного анализа письменных работ по критерию *структура текста*, абитуриенты все-таки испытывают определенные трудности: формально соблюдая трехчастную структуру (вступление, основная часть, заключение), не всегда демонстрируют умение начать и закончить работу в соответствии с положениями и аргументами основной части. Вступление достаточно часто представляет собой текст, далекий по смыслу от содержания основной части работы. В заключении редко демонстрируется умение учащихся обобщать сказанное, делать выводы (например, такое заключение: *Это стихотворение воодушевляет, сразу представляешь то, что прочитываешь и начинаешь воображать всякие разные картинки*).

К сожалению, работы в большинстве своем не отличаются лексическим богатством. Учащиеся редко используют в своей письменной речи синонимы, изобразительные средства. Мысли выражают не всегда точно, ясно; часто повторяют одно и то же; не чувствуют стилистических оттенков слов (например, *Сам Высоцкий испытал это на своей шкуре*); в некоторых работах отмечается непонимание / подмена одних понятий другими (*всемирный поток* как код культуры заменяется на *всемирный поток*); серьезные философские рассуждения обедняются комментариями бытового характера (о стихотворении Р. Тагора: *Природа очень красива, но в то же время опасна. Если вовремя не снарядиться нужными снастями: едой, водой, то в пустыне или в горах очень мало шансов выжить*).

Типичны следующие грамматические и синтаксические ошибки:

а) в предложениях с однородными членами:

- употребление зависимых слов при однородных сказуемых (*Это название «Только одна» дает задуматься (О чем?) и понять (Что?) главную мысль*);

- употребление в качестве однородных придаточного предложения и причастного оборота (*В мире мало поэтов, которые окружены любовью народа и являющиеся душой нации*);

б) неверное использование деепричастного оборота (*Разогнув ладонь, кисть винограда засохла; Вспоминая и рассказывая это знакомому, очень больно; И, достигнув своей цели, почти все силы бросили его*).

в) нарушение видо-временных форм глагола (*Доктору этой больницы было безразлично то, что творилось в этой лечебнице, он нисколько не стремился что-либо изменить, и вскоре сам оказывается в палате №6; А Гуськов все видел, но не бросился на помощь жене, а опять проявляет подлость*).

г) нарушение порядка слов в предложении (*Рабиндраната Тагора мне понравилось стихотворение*);

д) искажение смысла предложения (*Несмотря на то, что стихотворение было написано не Анной Ахматовой, а только переведено с иностранного языка, я все равно уважаю и ценю его*);

е) употребление придаточного предложения без главного (*Несмотря ни на что, переворачивая все на своем пути ради заветной цели*);



ж) ошибки в согласовании причастного оборота с определяемым словом (*Стихотворение «Баллада о любви», написанная Высоцким, очень ярко рассказывает нам о любви*).

К сожалению, приходится констатировать, что выпускники мало внимания уделяют цитированию. Это в первую очередь касается сочинений. А ведь во время экзамена можно пользоваться текстами. В интерпретациях нередки ошибки цитирования:

а) употребление цитаты с ее пересказом: *«Кисть винограда нашел я в лесу у дороги». Этот человек в лесу около дороги нашел кисть винограда; Фамусов считает, что все, что говорит Чацкий, - это чепуха: «Безумный, что он тут за чепуху молот!»*;

б) смешение прямой и косвенной речи: *Автор призывает не придавать забвению, что «счет их замешен на крови», поэтому «поставим свечи в изголовье погибших от невиданной любви»*.

Анализ экзаменационных работ показывает необходимость доработки или уточнения такого критерия оценки, как *оригинальное речевое оформление*. Перепроверка работ абитуриентов свидетельствует не только о редком наличии оригинального речевого оформления работ, но и неоднозначном подходе экзаменаторов к названному критерию: чаще всего он использовался при оценивании слабых работ с целью повышения общего количества баллов, тогда как экзаменационные комиссии некоторых школ и гимназий не давали заслуженные баллы авторам сильных работ, продемонстрировавших сложившийся индивидуальный стиль.

Данные статистического анализа (см. стр. 2, 12-14) позволяют сделать следующие выводы:

- в целом эта часть экзамена с успехом выполняет контрольно-измерительную функцию (коэффициент корреляции близок единице, что идеально – см. диаграмму № 5);
- более половины выпускников, писавших сочинение, продемонстрировали приличное знание текста – более 55% получили по этому критерию максимальное количество баллов;
- достаточно высокий процент абитуриентов, писавших сочинение, продемонстрировал умение ясно формулировать и аргументировать основную мысль сочинения, рассуждать, обобщать / делать выводы (более 42% получили максимальные баллы по этому критерию), правильно понять тему и раскрыть все ее ключевые компоненты (более 26%), ясно излагать и аргументировать свое мнение о прочитанном (более 25%);
- интерпретации выпускников свидетельствуют об их умении выразить и обосновать личностную оценку прочитанного, раскрыть темы, комментировать поднятые в произведении проблемы, связывать их с современностью;
- непрочными оказались знания выпускников в области теории литературы (лишь около 8% получили высший балл за умение целенаправленно анализировать систему образов и уместно использовать литературоведческую терминологию);
- совсем невысокий процент абитуриентов продемонстрировал оригинальность мышления, эрудицию, умение привлекать дополнительный материал для анализа (например, опираться на знания по другим предметам). Этот критерий призван поощрять раскрытие творческого потенциала учащихся, работать над расширением кругозора и умением соотносить произведения разных авторов на основе проблемно-тематического, историко-литературного, личностного подходов;
- анализ письменной речи абитуриентов свидетельствует об умении выдержать пропорции между вступлением, основной частью и заключением, создавать связный текст, отличающийся смысловой законченностью, придерживаться письменного стиля речи, ориентироваться на адресата;
- довольно высокий процент (27%) не использует в своих работах цитат, что снижает качество анализа текста;

Выводы и рекомендации

Количественный и качественный анализ сочинений и интерпретаций свидетельствует об удовлетворительной подготовке абитуриентов к экзамену по родному (русскому) языку. Ученики умеют писать сочинения и интерпретировать художественный текст.



Однако следует обратить внимание на чрезмерную увлеченность школьников пересказом произведения в ущерб его анализу и интерпретации. Обобщая типичные ошибки, советуем учителям и учащимся в процессе обучения:

- усилить работу по систематизации художественных произведений, объединенных общей проблематикой. Например, при анализе каждого нового произведения поощрять учащихся сопоставлять его с ранее пройденными текстами;
- учиться выбирать ключевые эпизоды текста в соответствии с темой сочинения;
- поощрять индивидуальное прочтение художественного произведения, акцентируя при этом необходимость обосновать свое мнение;
- для аргументации своей точки зрения чаще использовать цитаты;
- уделить внимание функциональному использованию средств художественной выразительности в конкретном тексте, т.е. не просто приводить примеры эпитетов и метафор, а пояснять их роль;
- формировать представление учащихся о жанровом многообразии и своеобразии художественной литературы (например, комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума», роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин», рассказ А. П. Чехова «Крыжовник»);
- обратить особое внимание учащихся на типологию художественных образов, представленных в литературе (например, русский скиталец, герой времени и т.д.);
- акцентировать необходимость мотивированного использования в сочинении и интерпретации биографического, литературного и культурного контекста – стремиться к тому, чтобы использование такого материала в экзаменационной работе было подчинено замыслу, органично вплеталось в ход мысли абитуриента;
- в процессе подготовки к экзамену следует особенно подчеркнуть, что образ только тогда и становится художественным, когда он вызывает множество чувств, переживаний, мыслей, представлений и комментариев, которые абитуриенту необходимо отразить в письменной работе;
- совершенствовать умение начать и закончить работу в соответствии с положениями и аргументами основной части. Для этого можно предложить учащимся самим проанализировать несколько анонимных сочинений или интерпретаций на одну и ту же тему;
- особое внимание уделить синтаксису простого и сложного предложения, правилам цитирования художественного текста, единству стиля.

В связи с тем, что к оценке таких критериев, как *эрудиция / оригинальность, мышления, оригинальность речевого оформления*, экзаменационные комиссии в школах подходят по-разному, составителям экзаменационных заданий и критериев оценки рекомендуем уточнить эти критерии.

Анализ экзаменационных работ также выявил тот факт, что среди учителей-русистов нет единого мнения о том, что отличает лексические, грамматические и стилистические ошибки. Поэтому составителям экзаменационных заданий и критериев оценки рекомендуем уточнить эти понятия и указать их в критериях оценки грамотности и письменной речи.



Примеры экзаменационных работ и их комментариев⁴

«Сладко жить, страшно жить, стыдно жить» (по повести В. Распутина «Живи и помни»)

Жизнь! Это слово звучит вдохновенно и немного пугающе и волнительно. Особенно нам, молодым, у кого еще все впереди. Пастернак писал: «Жизнь прожить - не поле перейти». Но как печально видеть, знать, что есть люди, глаза которых в начале их пути полны безнадежного страха, незнанием, что делать, потому что будущее предвещает страдания, жесткую борьбу или просто неопределенность. А душевные силы ведь когда-нибудь иссякают. У Настены, главной героини повести Распутина «Живи и помни», они закончились рано...

Я считаю, что жизнь человека, его судьба, все, что с ним случается, зависит от самого человека. По-моему, Настена яркое тому доказательство. Она, как и все мы, могла решать сама, как ей поступить. Конечно, не все возможно выбрать. Так, например, Настена с сестрой очень рано лишились дома, должны были самостоятельно суметь выжить. Ответственность за себя и за младшую сестру пала на плечи Настены. Это было серьезным испытанием, но она его выдержала. Девочек взяла в дом родственница. Пришлось трудиться, но хотя бы была крыша над головой и кормили. Уже тут можно определить характер Настены: она – бескорыстна, щедра, добра. Прочитав всю повесть, мы понимаем, что как раз это ее и погубило.

Настена никогда не думала о себе. Она бы, наверное, пожертвовала собой даже ради чужого человека. Когда Настена вышла замуж, отнюдь не по любви, а понимая, что когда-то все равно придется («чего ж тянуть?»), жизнь ее изменилась. Надо было много работать по хозяйству и терпеть упреки свекрови. Потом и Андрей, ее муж, перестал бережно к ней относиться. Никто Настену не поддерживал, но она не жаловалась, терпела. Более того, никого ни в чем не винила.

Началась война, и Андрей ушел на фронт. Совершив самую большую ошибку в своей жизни, сбежав от службы, он тайно вернулся в родную деревню. Главные черты характера Андрея – эгоизм и слабость. Он показался только Настене, которая начала выполнять все его просьбы. Появление мужа круто изменило жизнь Настены, готовой на все ради этого человека, ставшего смыслом ее жизни. Она полностью подчинялась мужу, приносила из дома все, что он просил, научилась врать матери и отцу Андрея. Она, опять же, по его просьбе, никому не выдала, что он вернулся, потому что это было опасно, его за побег могли наказать, а для семьи это стало бы позором. Честной Настене было тяжело скрывать их тайну. Но ничего, она с этим справлялась. Однако_ когда Настена забеременела, когда скрывать живот было труднее, надо было искать выход. Лучшее было бы для всех, если бы Андрей решился сдать власть, его могли простить. Но когда Настена предложила это ему, «он по-прежнему не хотел ничего понимать», говорил только о том, как тяжело ему жить в одиночестве, даже винил Настену в том, что она его не жалеет. Он и не подумал о том, что жить с тайной среди людей тяжелее, чем одному, что Настена мучается больше, чем он.

В итоге, Андрей так и не поумнел, не стал мужественнее. Эта роль осталась Настене, которая несла непосильную ношу: терпела подозрения со стороны окружающих, упреки от мужа, выдумывала, как бы лишний раз его увидеть, не выдавала Андрея. Она так устала душой, что рассудок уже не спасал. Дошло до того, что она перестала видеть радость в повседневных вещах. Более того, эти редкие встречи с мужем, когда было тепло на душе уже от того, что она ему помогала, была рядом, он обнимал ее, перестали подпитывать силы. «Жить» стало ничуть не «сладко», она не знала, что делать.

«Сладко жить, страшно жить, стыдно жить...» Это, по-моему, очень опасное сочетание. Даже не имея в виду Настену: человеку стыдно и страшно, но есть еще маленькие радости. Он думает: «А может, так и надо?.. Что же, буду терпеть». Но смирение - это еще не выход, рано или поздно все равно дух сломается. А Настене было страшно жить, так как не знала, как быть, что будет; «стыдно» за Андрея, а значит, и за себя, за семью: до поры, до

⁴ Работы учащихся перепечатаны без каких-либо исправлений. Недостатки, которые встречаются в сочинении и интерпретации, намеренно не устранены, т.к. цель анализа экзаменационных работ – дать пищу для размышлений как учителям, так и учащимся



времени находила она и радости. В целом, это была жизнь в тревоге, в борьбе за того, кто этих стараний не ценил. Это было испытанием на прочность. Я уверена, что Настена бы его выдержала, если бы ее бескорыстие, стремление помочь любой ценой, полная самоотдача не победили рассудок. Настене жить было и «сладко», и «стыдно», и «страшно», но так ведь не могло долго продолжаться, и такая жизнь кончилась.

Следует подчеркнуть, что само название темы сочинения не только программирует его будущую композицию, но и настраивает на рассуждение о судьбе главной героини повести В. Распутина, ее нравственных мучениях: почему Настена, а не Андрей добровольно и самой высшей мерой платит за вину? Приведенное выше сочинение соответствует выбранной теме, хотя не все ключевые компоненты темы – *сладко, страшно, стыдно* – в работе ученицы достаточно раскрыты. Более всего это относится к понятию «*страшно жить*». Демонстрируя знание текста, ученица не иллюстрирует свои доказательства ключевыми примерами / эпизодами из повести (нпр., эпизодом с условным названием «День Победы», размышлениями Настены о счастье, к которому «она зашла со спины»; о судьбе будущего ребенка, об ответственности Андрея, о своей вине перед атамановцами, одиночестве среди людей и т.д.), не цитирует текст. Поверхностно аргументируется и ключевое понятие «*сладко жить*», тезис «*до поры до времени находила она и радости*» не развернут в аргументы.

В анализируемой работе налицо умение рассуждать, делать выводы, целенаправленно анализировать образ Настены, сопоставляя его с образом Андрея Гуськова. Однако выпускница избегает использовать литературоведческую терминологию, не выходит на исторический контекст эпохи (отношение к дезертирству во времена Великой Отечественной войны), контекст творчества писателя.

Безусловно, личностная позиция автора сочинения, его отношение к излагаемому ясны, и в этом сильная сторона сочинения. Выпускница писала и думала сама, и в этом не только самостоятельность, но и оригинальность – здесь представлено *ее* прочтение и расставлены *ее* акценты. За оригинальность мышления можно поставить 1 балл. Стремление увидеть мир глазами героини, поставить себя на ее место и дать свое объяснение мотивов поступков героев положительно характеризует работу. Еще один балл можно добавить за эрудицию – уместное использование цитаты из Б.Пастернака.

Структурные пропорции работы выдержаны, текст отличается смысловой законченностью, лексика и синтаксис соответствуют письменному стилю речи. Однако замечены ошибки в построении предложений (например, *Даже не имея в виду Настену: человеку стыдно и страшно, но есть еще маленькие радости*), в согласовании однородных членов (например, *...в начале их пути полны безнадежного страха, незнанием, что делать...*), в употреблении грамматических форм (*Это слово звучит вдохновенно и немного пугающе и волнительно. Особенно нам, молодым, у кого еще все впереди*).

Что касается оригинальности речевого оформления, то очевидно, что авторский голос слышен с первых строк сочинения. Не игнорируя отклонения от нормы (за это снижаем ошибки в графе *грамматические ошибки*), следует отметить стремление выпускницы писать в своем стиле и поставить за речевое оформление 1 балл.



Интерпретация стихотворения В. Высоцкого «Баллада о любви»

*Из всех наслаждений жизни одной музыке любовь
уступает, но и любовь – мелодия
А. С. Пушкин*

«Любовь, Любовь! – гласит преданье – союз души с душой родной, их съединенье, сочетанье и поединок роковой!» Любовь, Любовь! Именно ей поют оды, слагают стихотворения поэты, именно о ней пишут романы писатели, именно ей возводятся статуи, пишутся картины и именно благодаря ей совершается эта бесконечная лепка мира. Одним из произведений, созданных во имя Любви, ради Любви и благодаря Любви, является «Баллада о Любви» Владимира Высоцкого.

Я думаю, не зря автор начинает свою балладу со Всемирного потопа. Высоцкий говорит читателю о том, что зарождение любви произошло с зарождением жизни, что любовь стара как мир. Поэтому, как только «вода вернулась вновь в границы берегов», «из пены выбралась Любовь». Не зря Любовь выбирается из пены – она так же чиста, воздушна, прекрасна и первозданна, как морская пена. Удачная метафора «любовь выбирается» вдыхает живую душу в это прекрасное, столетиями воспеваемое чувство. Хотелось бы обратить внимание еще на то, что Любовь в стихотворении удостоивается заглавной буквы, что подчеркивает ее уникальность, значимость. Если мы вчитаемся в последующие строки «Баллады о Любви», мы заметим, как трансформируется это живое чувство, сперва «тихо выбравшееся» на берег Земли, а затем растворившееся и превратившееся в волшебную смесь. Высоцкий, говоря о Любви, не употребляет слова «исчезло» или «пропало» потому, что он хочет подчеркнуть, что Любовь исчезнуть или пропасть просто не может, а может лишь рассеяться по всей планете, заполнить собой каждую частичку воздуха, окутать мир своим золотым покровом, а иногда даже проникнуть в сердца некоторых счастливых. Этим счастливых Высоцкий именуется «чудаками», которые бескорыстно «вдыхают эту смесь», не ждя «ни наград, ни наказания», еще не осознавая, какое счастье выпало на их долю. Раз вдохнув полной грудью эту удивительную смесь, человек оказывается в сладостном плену у этого чувства и внезапно попадает в такт такого же «неровного дыхания». Эпитет «неровное дыхание» используется автором потому, что там, где Любовь, там всегда и волнение, и учащенное биение сердец, и сладостная нега, щемлящая и всепоглощающая нежность от соприкосновения двух любящих человеческих душ...

Автор преклоняется перед Великим чувством любви, восхищается всеми чудаками, в сердцах которых теплым птенцом живет, бьется и растет это чувство, поэтому хочет постелить им поля, чтобы они пели «во сне и наяву». Такие блаженные «чудаки» превращаются в отважных средневековых «рыцарей», так как, будучи жителем этой Великой, Волшебной, Весенней страны, они подвергаются многочисленным испытаниям, направленным на проверку истинности их чувств. Эта страна «потребует разлук и расстояний, лишит покоя, отдыха и сна».

Многоточие указывает на множество жертв, которые может потребовать Любовь. Однако, несмотря на все преграды, чудаков, уже превратившихся в «безумцев» (вот что делает любовь с людьми!), не поворотить вспять», они готовы на любые лишения, даже на смерть, чтобы только «не порвать, сохранить волшебную невидимую нить, которую меж ними протянули». Эпитеты «волшебная», «невидимая» говорят о неразрывной связи любимых душ, их родстве, взаимной гармонии, о которой ведают только они.

Однако некоторые влюбленные «в книге рока на одной строке» - чувство любви настолько глубоко, сильно, стремительно, что некоторых «захлебнувшихся любовью» она приводит к трагедии. Автор призывает не придавать забвению, что «счет их замешен на крови», поэтому «поставим свечи в изголовье погибших от невиданной любви». Читая эти горькие строки, мне вспомнилась шекспировская повесть о Ромео и Джульетте, которая остается «печальней всех на свете». Может быть, думая о них, автор говорит «их голосам дано сливаться в такт». Здесь автор заставляет задуматься читателя, почему любовь и трагедия - «два каторжника, связанные одной цепью». Ответ можно найти в стихах Евгения Евтушенко: «Потому что любовь есть такое совершенство, которому завидует и которое старается задушить все



несовершенство мира». И так, «великая страна» не оставит истинно любящих сердец никогда, в ином мире им уготована высшая награда – вечность. Но этой награды достойны лишь избранные, способные благодаря великой всепобеждающей силе своей любви воскреситься из мертвых.

Я думаю, В. Высоцкий полностью согласился бы с мнением Александра Блока, что «только влюбленный имеет право на звание человека». Ведь главная мысль «Баллады о любви» заключается в повторяющихся для подчеркивания их важности строчках:

Я дышу – и значит – я люблю!

Я люблю – и значит – я живу!

Если в лирике воплощается мир, пропущенный через душу художника слова, то представленная работа – пример настоящего погружения читателя в поэтический текст. Суть стихотворения, его концепция верно определены выпускницей. Целенаправленно анализируется система образов стихотворения, демонстрируется знание литературоведческой терминологии: ода, роман, баллада, метафора, эпитет, повтор. Выпускница комментирует функциональную значимость последних трех средств образительности, развивает мысль поэта, облеченную в развернутую метафору, выдвигает свою вполне допустимую версию о том, почему автор использует те или иные слова для воплощения своей идеи, рассуждает о том, почему слово Любовь в стихотворении пишется с заглавной буквы. Конечно, диапазон средств образительности, использованных в этом стихотворении, не ограничивается вышеупомянутыми, однако не будем забывать, что речь идет о школьном экзамене, то есть базовом уровне изучения родной литературы.

Одно из очевидных достоинств интерпретации – подчеркивание традиционности темы любви для мировой литературы: упоминаются В. Шекспир, А. Пушкин, Е. Евтушенко. Это позволяет выпускнице продемонстрировать умение уместно использовать широкий литературный контекст для подтверждения собственной читательской позиции. Собственная читательская позиция, авторский голос абитуриента чувствуется и слышится на протяжении всей работы.

Письменная речь соответствует требованиям, предъявляемым к экзаменационной работе. Текст отличается смысловой законченностью и единством. Главная мысль последовательно и логично развивается от абзаца к абзацу. Демонстрируется умение цитировать поэтический текст и пользоваться лексическим богатством русского языка. Синтаксис текста, грамматические конструкции разнообразны, однако в нескольких предложениях допущены ошибки: неверное использование деепричастного оборота и неточное употребление придаточного определительного в предложении *Читая эти горькие строки, мне вспомнилась шекспировская повесть о Ромео и Джульетте, которая остается «печальней всех на свете»*; есть грамматические неточности: *Такие блаженные «чудаки» превращаются в отважных средневековых «рыцарей», так как, будучи жителем этой Великой, Волшебной, Весенней страны, они подвергаются многочисленным испытаниям, направленным на проверку истинности их чувств. Этим счастливицам Высоцкий именуется «чудаками», которые бескорыстно «вдыхают эту смесь», не ждя «ни наград, ни наказания», еще не осознавая, какое счастье выпало на их долю; ошибки в согласовании Многоточие указывает на множество жертв, которые может потребовать Любовь*; цитаты неправильно вводятся в авторский текст: *Автор призывает не придавать забвению, что «счет их замешен на крови», поэтому «поставим свечи в изголовье погибших от невиданной любви»*. За это снижаются баллы в графе *грамматические ошибки*. По остальным критериям эта работа достойна высшего балла, с чем и хочется поздравить автора интерпретации и учителя-предметника.



Характеристика заданий второй части экзамена

Тест по родному языку 2006 года состоял из 21 задания. При составлении теста был выдержан текстовый подход: все задания были связаны с предложенными для прочтения текстами. В тесте предлагались задания различного уровня сложности, позволявшие выпускникам с разным уровнем подготовки (или способностей) продемонстрировать свои знания и умения.

Первый текст представлял собой изложение содержания критической статьи А.Зеленина, посвященной такому значимому для русской культуры феномену, как лень. Второй текст – отрывок из рассказа А.Чехова «Жизнь в вопросах и восклицаниях», который был дан в сопоставлении с третьим текстом – отрывком из современного городского фольклора «Жизнь в ста словах». Подбор текстов был нацелен на проверку общей читательской компетенции учащихся: для чтения и понимания были предложены тексты разных стилей речи, один из них можно отнести к эпохе 19 века, другие – современные.

Проверяемые умения

Выполняя тестовые задания, абитуриенты должны были продемонстрировать следующие умения:

- применять знания в новой ситуации, анализировать содержание текстуально не изученных произведений или их отрывков;
- лаконично и точно отвечать на поставленные вопросы;
- проводить смысловой анализ текстов различных стилей речи – извлекать из текста и без искажений передавать искомую информацию, устанавливать связи между отдельными элементами текста, обобщать, делать выводы, верно интерпретировать содержание анализируемого текста, коммуникативные намерения говорящих;
- опираться на знание и понимание содержания произведений русской литературы и фольклора, знание лингвистической и литературоведческой терминологии;
- опираясь на глобальное понимание текста и его деталей, дать толкование понятия;
- соотносить и сравнивать произведения разных авторов в указанном аспекте;
- анализируя лексику и синтаксис текста, делать выводы о принадлежности текста к определенной эпохе, его композиционных, стилистических и синтаксических особенностях;
- определять коммуникативное намерение говорящих по их репликам.

Анализ теста

Согласно данным количественного анализа, самыми легкими вопросами теста (мера трудности – выше 80%, норма – около 50%) оказались задания № 1, 15, 16, 18 а), б), д).

Самыми трудными учащимся показались задания № 6, 9, 10 б), в), д).

При оценке качества тестовых заданий важен такой критерий, как мера дифференцирующей трудности (см. стр.3 – *skiriamoji geba*). Этот критерий показывает, в какой мере то или иное задание позволяет дифференцировать учащихся по уровню сформированности проверяемых умений. Если и слабые, и сильные учащиеся одинаково успешно выполняют какое-то задание, то можно утверждать, что такое задание обладает низкой дифференцирующей способностью. Считается, что хорошие задания те, мера дифференцирующей трудности которых – 40% и выше.

Согласно данным статистического анализа, наименьшей дифференцирующей способностью данного теста обладают задания № 1, 3, 5, 15, 16, 18. Это в основном те задания, которые требовали умения выписать из текста явно выраженную в нем информацию, а также два закрытых вопроса с предложенными вариантами ответа.

Высокой дифференцирующей способностью отличаются задания № 7, 8, 9, 10, 12, 18, 20. Это в основном вопросы, проверяющие знание и понимание содержания программных произведений, задания, требующие умения сравнивать разные тексты, дать толкование слову, опираясь на контекст.



Прокомментируем некоторые вопросы и приведем примеры ответов учащихся (ответы будут даны без исправлений).

Задание № 1. *Почему слово «лень», по мнению автора статьи, присутствует во всех языках?*

Выполняя это задание, выпускники с легкостью продемонстрировали умение извлекать из текста открыто сформулированную в нем мысль. Подавляющее большинство абитуриентов, правильно ответивших на этот вопрос, просто выписывало из текста вторую часть первого предложения. Некоторые пытались формулировать ответ своими словами. Оба варианта ответа были приемлемыми. Однако не всем удалось точно сформулировать ответ самостоятельно, и часть отвечающих своими словами потеряла очки, так как неудачная формулировка затемняла или искажала смысл. Поэтому советуем будущим абитуриентам не усложнять свою задачу и формулировать мысль самостоятельно в том случае, когда они не находят готовой формулировки в тексте.

Так как подавляющее большинство выпускников верно ответила на заданный вопрос, приведем пример неудачного ответа, оцененного комиссией, созданной Экзаменационным центром для перепроверки работ, в 0 баллов.

Лень – активность «наоборот», лень – противопоставление труду, так как слово лень во всех языках означает одно и то же – безделье.

Тот факт, что лень – противопоставление труду, что во всех языках слово «лень» означает безделье, не объясняет, почему слово «лень», по мнению автора статьи, присутствует во всех языках.

Задание № 2. *Чем отличается отношение к лени в языческие времена от взгляда на лень в период романтизма?*

Почти 70% учащихся поняли суть вопроса, продемонстрировали умение прекрасно ориентироваться в тексте и дали исчерпывающий ответ. Однако часть абитуриентов давала частично верный или неверный ответ на вопрос, игнорируя заявленное в вопросе и тексте сопоставление двух взглядов на лень.

Ниже даны ответы учащихся и набранные ими за эти ответы баллы.

В период романтизма среди придворной молодежи считалась модной, а в языческие времена карой духов. (2 балла)

В период романтизма лень – противостоящее труду, в язычестве родом мести. (1 балл)

Лень считалась некоторым родом мести, которую насылали домовые хозяину дома. (0 баллов)

В языческие времена работали физически, а в период романтизма умственно, больше мечтали о романтике, о любви. (0 баллов)

Задание № 3. *«Ленивый» и «праздный». Каково, по мнению русского драматурга, различие между этими словами?*

Чтобы верно ответить на этот вопрос, надо было опереться на знания по литературе (вспомнить, что из упоминавшихся в тексте авторов лишь Д.Фонвизин был драматургом) и выписать из текста его слова (или своими словами передать их смысл). С этим заданием успешно справились 76% выпускников. Среди не получивших за это задание максимальный балл, оказались выпускники, не обладающие достаточными знаниями по литературе, а также те, кто давал определение лишь одному из искомых понятий – «ленивый» или «праздный».

Задание № 4. *Опираясь на текст, укажите имена русских писателей, категорично осуждавших лень.*

Выполняя это задание, некоторые выпускники откровенно лукавили: выписывали из текста фамилии всех упоминавшихся в нем писателей, то есть просто гадали, не пытаясь вдумываться в содержание текста. При этом, опираясь на данную им инструкцию оценивания теста, члены экзаменационных комиссий на местах вынуждены были давать за такие ответы



максимальное количество баллов. Чтобы избежать подобного в будущем, составителям экзаменационных заданий следует внести поправку в инструкцию оценивания: в подобных случаях штрафовать учащихся за неправильные ответы.

Задание № 6. Опираясь на текст предпоследнего абзаца, укажите, что можно делать в состоянии лени.

Этот вопрос оказался одним из самых трудновыполнимых. Лишь 6,25% из 400 учащихся получили максимальные 1,5 балла за этот вопрос. Чтобы верно ответить на поставленный вопрос, надо было внимательно вчитаться в текст предпоследнего абзаца и заметить характерное для этого текста противопоставление «думать» – «рационально мыслить». Формулировка вопроса подразумевала употребление в ответах глаголов, однако многие использовали именные словосочетания «созерцательная лень», «отсутствие практического дела» и т.д. Определенный процент экзаменуемых предпринял откровенную попытку угадать, перечисляя массу действий (и не только), совсем не опираясь на текст. В качестве допустимых принимались следующие ответы: думать, размышлять, мечтать, созерцать.

Задания № 7, 8, 10 были нацелены на проверку знания и понимания содержания изученных произведений, умение соотносить различные произведения на основе проблемно-тематического подхода. Эти задания обнаружили в целом удовлетворительное знание учащимися классических произведений русской литературы. Хотя попадались и курьезные ответы. Например, выполняя задание №7, («Кто из героев русского фольклора и литературы предается лени и праздности?») некоторые абитуриенты отвечали: Ванька-Встанька / Гончаров / Гоголь / Медведь / Лиса.

Стоит заметить, что одни абитуриенты в качестве ответа на вопрос № 7 приводили в качестве примера таких героев, как Онегин и Печорин. Другие называли этих же героев, выполняя задание №8: «Приведите четыре примера активных, деятельных героев русской литературы». Учитывая тот факт, что в разные периоды своей биографии эти герои вели себя по-разному и учитель-предметник, сами учащиеся могли неоднозначно характеризовать этих героев, члены проверочной комиссии при Экзаменационном центре оба варианта засчитывали как верные.

Задание № 9. Как вы объясните выражение «созерцательная лень»?

Это задание вызвало затруднения у половины учащихся, хотя при этом, по данным статистического анализа, оно обладает высокой дифференцирующей способностью. Лишь около 16% экзаменуемых успешно выполнили это задание, объединяя информацию, данную в разных частях текста. Приведем примеры ответов выпускников:

<i>Нежелание действовать физически, отдается предпочтение философским размышлениям и осмыслению.</i>	(2 балла)
<i>Бездействие, никаких лишних движений, нежелание работать, неподвижность жизни, но думать, мечтать о своем.</i>	(2 балла)
<i>Человек только думает, ничего не делает.</i>	(1 балл)
<i>Это лень, которую видят все.</i>	(0 баллов)
<i>Лень, которую созерцают.</i>	(0 баллов)
<i>Все люди немного лентяи.</i>	(0 баллов)

Задание № 11. Приведите примеры двух русских и двух литовских пословиц или поговорок о лени.

Предполагалось, что экзаменуемые сделают вывод о сходстве нравственных ценностей двух рядом живущих народов. Осуждение лени, характерное для менталитета как русских, так и литовцев, позволяло в качестве примера приводить идентичные пословицы, например, „Kas nedirba, tas nevalgo“ и «Кто не работает, тот не ест». К сожалению, лишь около 14% выпускников получили максимальные два балла за это задание. Примерно половина экзаменуемых привела примеры лишь русских пословиц.

Задание № 12 («Что объединяет эти тексты?»), приведенное после данных для сравнения текстов – А.Чехова и из городского фольклора – не вызвало особых затруднений у выпускников,



хотя требовало более высокого уровня умений, чем просто извлечение информации из текста. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне некоторых общеучебных когнитивных умений, в частности, умения сравнивать и обобщать.

Анализ ответов на задание №14 («К какой эпохе можно отнести второй отрывок? Выпишите два примера лексики, подтверждающие ваше мнение») выявил невысокий уровень лингвистической компетенции учащихся. Ощутимый процент выпускников был приведен в замешательство термином «лексика». Вместо того, чтобы выписывать примеры слов, они выписывали целые стихотворные строки.

Задание № 15. Перечитайте текст А.Чехова. Сравните отношение взрослых к ребенку в детстве и отрочестве.

По данным статистического анализа, это задание оказалось среди самых легких, хотя оно требовало умения сопоставить две смысловые части текста А.Чехова, обнаружить косвенно выраженное в тексте противопоставление и самостоятельно сформулировать ответ. Однако у выпускников это задание не вызвало особых затруднений. Видимо, это произошло потому, что отношения взрослых и детей – одна из самых близких и актуальных тем для подростков. Приведем несколько примеров верных ответов:

1. *Отношения кардинально изменились. В детстве любили, а в отрочестве били.*
2. *В детстве о ребенке заботятся, переживают: «не урони... упадет», а в отрочестве ребенок становится обузой, лишним, к нему недоброжелательно относятся, могут наказывать.*

Последняя интерпретация текста А.Чехова, возможно, не совсем совпадает с авторской, однако является допустимой. Оба ответа ясно и точно сформулированы, первый при этом отличается лаконичностью и меткостью. Авторы данных ответов продемонстрировали умение выявить смысловой контраст между двумя частями текста и получили заслуженные 2 балла.

Некоторые выпускники, уловив суть вопроса, синтаксически неверно оформляли ответ.

Детство: работа, переживания, жалеют, оберегают. Отрочество: учат, воспитывают.

Стоит обратить внимание учащихся на то, что в русском языке существуют специальные синтаксические конструкции, противительные союзы, частицы, функция которых – выразить противопоставление понятий и явлений.

Задание № 16. Что характерно для текста А.Чехова? Правильные ответы обведите.

А Отсутствуют описание и рассуждение;

Б Доминируют лирические отступления;

В Информация о жизненных событиях героя дается через реплики окружающих;

Г Преобладают сложные синтаксические конструкции.

По данным количественного анализа 400 работ, это задание оказалось среди самых легких. Анализируя экзаменационные работы учащихся, трудно предположить, что они с легкостью самостоятельно сформулировали бы верные тезисы А и В, характеризуя стиль рассказа А.Чехова. Однако качественный анализ работ свидетельствует о том, что на этот вопрос верно отвечали даже те, кто не смог правильно ответить на более легкие вопросы. Поэтому комиссия при Экзаменационном центре склоняется к мысли о том, что причина такого результата в администрировании экзамена на местах: чтобы получить максимум баллов, надо было просто обвести правильные ответы. То же относится и к заданию №5. Учитывая подобный результат, рекомендуем составителям экзаменационных заданий уменьшить количество баллов, даваемых за задания подобного типа и просить учащихся аргументировать свой выбор – приводить примеры из текста, склонившие их к искомому выводу.

Задание № 20. Кто из писателей обращался к теме детства? Назовите три произведения и их авторов.

К сожалению, четвертая часть экзаменуемых получила за это, казалось бы, несложное задание 0 баллов. Многие называли только фамилии писателей, достаточно высокий процент абитуриентов ошибочно приписывали «Детство» А.Чехову. Однако некоторые проявили



находчивость и в качестве примера привели название текста из теста – А.Чехов «Жизнь в вопросах и восклицаниях».

Задание № 21. *Назовите четыре фольклорных жанра.*

Это задание не вызвало у абитуриентов особых трудностей. Основная масса приводила в качестве ответа верные примеры (частушки, поговорки, пословицы, сказки, были, легенды). Однако среди типичных ошибочных ответов были *басня, эпос, лирический*. Подобные ответы свидетельствуют о недостаточных познаниях в области литературы, неумении различать жанры и даже роды литературы.

Выводы и рекомендации

Количественный и качественный анализ тестов свидетельствует об удовлетворительной подготовке абитуриентов к экзамену по родному (русскому) языку, достаточном уровне сформированности читательской компетенции.

Подводя итог анализу ответов на задания теста, советуем будущим абитуриентам:

- внимательно и неоднократно читать задания теста, вдумываясь в суть вопросов;
- применять различные виды чтения для понимания текста, в том числе вдумчивое медленное чтение с целью не упустить из виду характерные для данного текста связи между его элементами;
- опираться на знания, полученные в процессе изучения предмета, и информацию, имеющуюся в тексте;
- при возможности не усложнять свою задачу: необязательно формулировать своими словами (если этого не требует задание) уже сформулированную в тексте мысль;
- перед экзаменом повторить лингвистическую и литературоведческую терминологию (например, *лексика, предложения по цели высказывания, литературные роды и жанры*).

Учитывая продемонстрированный выпускниками уровень сформированности умений, рекомендуем учителям-предметникам:

- уделить особое внимание способам информационной обработки текста: извлекать из текста и без искажений передавать искомую информацию, устанавливать связи между отдельными элементами текста, обобщать, делать выводы, верно интерпретировать содержание анализируемого текста. В этих целях предлагать учащимся для анализа тексты различных функциональных стилей, давать им задание самостоятельно формулировать различные вопросы к текстам и на них отвечать;
- поощрять учащихся в процессе обучения устанавливать смысловые связи между произведениями разных авторов, находить аналогии в творчестве разных писателей;
- способствовать формированию общего представления о литературном процессе, жанровом своеобразии художественной литературы;
- поощрять учащихся замечать в учебных текстах специфически предметную терминологию, уточнять значение различных терминов и использовать их в своей речи.

Учитывая данные количественного и качественного анализа экзаменационных работ, рекомендуем составителям экзаменационных заданий:

- стремиться к увеличению в тестах доли заданий, обладающих высокой дифференцирующей способностью;
- предусмотреть в инструкции оценивания теста возможность штрафовать учащихся за откровенную попытку угадать ответ;
- уменьшить количество баллов, даваемых за задания закрытого типа, и просить учащихся не просто обвести правильные ответы, но и аргументировать свой выбор примерами из текста.

SANTRAUKA

2006 m. rusų gimtosios kalbos mokyklinio brandos egzamino rezultatų kokybinė analizė buvo atliekama remiantis 400 kandidatų darbų bei jų pagrindu atlikta statistinė egzamino rezultatų analizė.



Atliekant analizę taip pat buvo remtasi *Baltarusių, lenkų, rusų, vokiečių gimtosios kalbos brandos egzamino programa, Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais*. Ši analizė skirta visuomenei: rusų gimtosios kalbos mokytojams, XI – XII klasių mokiniams, egzamino vertintojams ir užduočių sudarytojams.

2006 m. rusų gimtosios kalbos mokyklinio brandos egzamino rezultatų kokybinėje analizėje:

- pateikiama informacija apie rusų gimtosios kalbos mokyklinio brandos egzamino tikslus, uždavinius, struktūrą, tikrinamus gebėjimus;
- aptariama, kokie gebėjimai buvo tikrinami atskiromis mokyklinio brandos egzamino užduotimis bei konkrečiais jų atvejais;
- aptariama, kokių gebėjimų kandidatams dar trūksta;
- įvertinama kandidatų parodytų gebėjimų kokybė;
- analizuojamos tipiškiausios kandidatų klaidos ir galimos jų priežastys;
- pateikiama rašinio, interpretacijos bei testo atsakymų pavyzdžių su komentarais;
- pateikiama rekomendacijų mokiniams ir mokytojams, kokius gebėjimus reikia tobulinti;
- įvertinama egzamino užduoties kokybė ir pateikiama rekomendacijų 2006 m. mokyklinio brandos egzamino užduoties rengėjams, kaip reikėtų tobulinti ar keisti egzamino užduotį arba atskiras jos dalis.

2006 m. rusų gimtosios kalbos mokyklinio brandos egzamino rezultatų statistinė ir kokybinė analizė rodo, kad kandidatų komunikacinės, kalbinės, literatūrinės bei kultūrinės kompetencijos lygis yra patenkinamas. Kandidatai turi pakankamai gebėjimų suprasti bei nagrinėti įvairaus pobūdžio skaitomus tekstus, lyginti juos įvairiais aspektais, kurti rašinių literatūros tema ar interpretaciją, aiškiai formuluoti pagrindinę teksto mintį, apibendrinti, remtis savo literatūrine, kultūrine bei asmenine patirtimi, laikytis trinarės teksto struktūros. Sunkiau jiems sekasi kryptingai analizuoti grožinio teksto menines savybes, meninės raiškos priemonės dažniausiai tik įvardijamos ir nenurodoma jų paskirtis konkrečiame tekste. Daugeliui kandidatų buvo sunku parinkti svarius argumentus savo teiginiams pagrįsti, aptarti kontekstą, tinkamai cituoti. 27 proc. kandidatų visiškai necitavo nagrinėjamo teksto, ypač tie, kurie rašė rašinį.

Nagrinėjant analizei atrinktus darbus paaiškėjo, kad dėl įvairių priežasčių vertintojai tuos pačius vertinimo kriterijus interpretavo skirtingai. Problemų kėlė tokie rašinio bei interpretacijos vertinimo kriterijai: literatūrologinė mokinių kompetencija, mokinių erudicija, raiškos originalumas. Kokybinė testų analizė rodo, kad atvirieji ir pusiau atviri atsakymai geriau atspindi mokinių žinias ir gebėjimus negu uždarieji atsakymai.