

Аналитические материалы

По результатам проведения исследования компетенций
учителей русского языка, литературы и математики

Часть 2. Русский язык

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки

2016 г.

Оглавление

Общие результаты выполнения заданий.....	3
Характеристика результатов по блокам работы.....	4
Блок 1: предметная подготовка (задания 1-10)	4
Блок 2: методическая подготовка (задания 11, 12).....	17
Блок 3: оценивание (задание 13).....	20
Анализ результатов выполнения работы участниками исследования с разными итоговыми результатами	28
Выводы и рекомендации.....	32

Общие результаты выполнения заданий

В исследовании принимало участие 7295 учителей русского языка из 63 регионов России. Время выполнения диагностической работы составило 90 минут.

Диагностическая работа включала три блока:

- оценка предметной подготовки (задания 1-10);
- оценка методической подготовки (задания 11-12);
- оценка умения учителя выполнять объективное оценивание уровня подготовки обучающегося (задание 13).

Инструментарий исследования предполагал оценивание компетенции учителей в формах краткого и развёрнутого ответов, а также в форме проверки работы ученика по стандартизированным критериям. Максимально возможный балл при выполнении всех заданий был равен 34. Баллы за работу распределились следующим образом (рис. 1).



Рис. 1

Выполнение работы участниками исследования демонстрирует средний уровень владения профессиональными компетенциями. При этом представленные статистические данные свидетельствуют о том, что более успешно учителя справляются с блоком предметных заданий 1-6 (за исключением заданий 1 и 2 в нескольких вариантах), но менее успешно в том же блоке с заданиями 7-10; в целом удовлетворительный уровень результативности характерен для заданий части 3 (оценочный компонент деятельности); значительно хуже справляются учителя с заданиями по методике обучения в заданных педагогических ситуациях (часть 2, задания 11.2; 11,5 и 12).

Характеристика результатов по блокам работы

Блок 1: предметная подготовка (задания 1-10)

Предметный блок включает 6 заданий с кратким ответом (задания 1-6) и 4 задания с развёрнутым ответом (задания 7-10). Задания с кратким ответом направлены на проверку знаний учителя по основным разделам курса русского языка в 5-11 классах, задания с развёрнутым ответом – на проверку знаний по основным разделам курса русского языка, в том числе выходящим за рамки школьной программы, и на проверку аналитических умений решать лингвистические задачи, в том числе с неоднозначным ответом или вариативным решением.

Распределение баллов, полученных участниками исследования за задания данного блока, представлено на рис. 2.

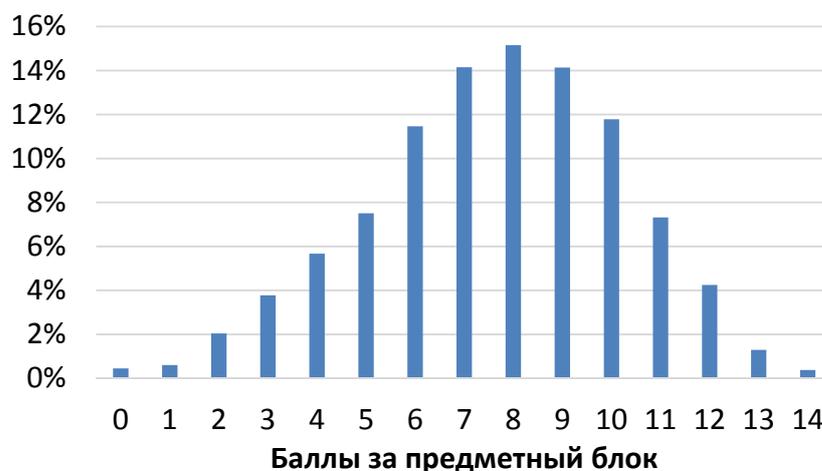


Рис. 2

Задание 1

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить фонетический анализ слов).

Содержание задания: из предлагаемых для анализа вариантов суждений, характеризующих звуко-буквенный состав слов, нужно выбрать ошибочные и записать соответствующие выбранным вариантам цифры.

Результативность выполнения задания обнаруживает низкий уровень владения умением соотносить звуковой и буквенный состав слов: средний показатель правильного выполнения – 55,4%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- неразграничении звуков и букв (например, запись в транскрипции [Е] не признаётся ошибкой);
- незнании роли йотированных гласных, обозначающих два звука, и функций букв «Ь» и «Ъ», которые звуков не обозначают, что, очевидно, сказалось в неверном подсчёте количества звуков и букв в словах;
- незнании функций буквы «Ь», в том числе в случаях, когда Ь используется как показатель грамматической формы (*печь*);
- неумении разграничивать согласные по признаку глухости-звонкости и видеть влияние процессов оглушения-озвончения в характеристике согласных звуков (*вкратце*);
- слабых практических навыках в целом различать сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков.

Часть участников исследования не учитывала формулировку задания и выписывала слова, а не цифры (правильные ответы в этом случае засчитывались). Но факт частичного выполнения задания (выбор одного из двух объектов контроля) на результативности выполнения задания не сказался (частично правильный ответ оценивался 0 баллов).

Трудно объяснить массовый характер ошибок невнимательностью при выполнении задания. Очевидна лингвистическая некомпетентность в выполнении типичных заданий по фонетике, являющихся базовыми по уровню сложности.

Задание 2

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить лексический анализ слов).

Содержание задания: из предлагаемых для анализа текстов нужно выписать лексические единицы / записать номер предложения, в котором они есть. В ряду лексических единиц классифицируются синонимы и слова с переносным значением.

Результативность выполнения задания обнаруживает удовлетворительный уровень владения умением находить в тексте синонимы (языковые) и слова с переносным значением: средний показатель правильного выполнения – 59,3%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- неразличении синонимов и уточняющих членов (обстоятельств). Так, например, ошибочно указано как включающее синонимы предложение 5: *здесь, в комнате* (2,4% ошибочных ответов);
- неразличении синонимов и однородных членов предложения. Так, например, ошибочно указано как включающее синонимы предложение 8: *обняв и закрутив руки, силой и ловкостью* (1,4% ошибочных ответов);
- неразличении повтора слов и синонимов. Так, например, ошибочно указано как включающее синонимы предложение 1: *уходите, уходите* (0,5% ошибочных ответов);
- неразличении синонимов и антонимов. Так, например, ошибочно указано как включающее синонимы предложение 9: *оправдываться, обвинять* (22,3% ошибочных ответов варианта 2; указаны как синонимы лексемы-антонимы *направо, налево*);
- неумении разграничивать синонимы и слова одной тематической группы (например, группы со значением «погодные явления»: *холодно, слякотно*);
- неумении различать синонимы и фразеологические сочетания (например, ошибочно указано как включающее синонимы предложение 9, имеющее в своём составе фразеологизм *ни кола ни двора*).
- неразличение языковых и контекстных синонимов (например, в варианте 8 33,4% участников исследования выписали пару *шумную, весёлую*, и только 30,1% дали правильный ответ: *слабо, еле-еле*).
- неумение различать слова в переносном значении и метонимию (например, ошибочно указано слово *золото* в предложении «Много стало золота в зубах» вместо «...горько что-то шептала»).

Выполнение типичных заданий по лексике, являющихся базовыми по уровню сложности, выявило недостаточно глубокое владение компетенциями в области лексического анализа и семантики слова.

Задание 3

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить морфемный и словообразовательный анализ слов).

Содержание задания: в предлагаемом языковом материале (слова и словосочетания) нужно было выбрать тот пример, который соответствует заданным

параметрам (строению слова или способу словообразования), и записать цифру выбранного варианта ответа. В ряду заданных моделей строения слов предлагались слова, состоящие из приставки, корня, двух суффиксов и окончания (в четырёх вариантах); в двух вариантах для идентификации предлагался приставочно-суффиксальный способ словообразования, в двух – приставочный.

Результативность выполнения задания обнаруживает в целом удовлетворительный уровень владения умением анализировать морфемный состав слова и производить словообразовательный разбор: средний показатель – 78,3%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- неумении производить морфемный анализ слов на основе лингвистических знаний и практических умений: к словам, состоящим из приставки, корня, двух суффиксов и окончания, участники исследования относили слова *прикормленный* (26%¹), *загубленный* (26,9%), *заявленный* (13,8%)
- отсутствию системного представления о морфемике как разделе курса русского языка, связанном с морфологией (деепричастия *высвечивая*, *налаживая* были отмечены как слова, имеющие окончания; у кратких причастий *настоян*, *выструган*, напротив, участники не видели два суффикса и окончание);
- отсутствию опоры на семантические связи производного и производящего слова (слово *посланец* отмечено как образованное приставочно-суффиксальным способом);
- незнание типичных моделей, представляющих тот или иной способ словообразования (слов *разговор* отмечается как образованное приставочным способом, слово *сверхскоростной* – приставочно-суффиксальным, 3,9% / 26 чел. считают, что приставочным способом образовано слово *напиться*);
- незнание типичных моделей образования частей речи (слова *закупленные*, *подстраивая* отмечаются как образованные приставочно-суффиксальным способом, а слово *увидевший* – как приставочным).

Возможные причины выявленных проблем

Причины ошибок при выполнении задания, очевидно, объясняются отсутствием системного представления о морфемике и словообразовании как разделов курса русского языка.

Формальный подход к анализу слов, который не учитывает значение морфем, не опирается на семантические связи слов при словообразовании, на системные факторы связи морфемике со словообразованием, морфемике и словообразования с морфологией, приводит к недопустимым ошибкам. В науке и школьной практике однозначно решается вопрос об образовании причастий и деепричастий, независимо от того, считают их формами глагола или самостоятельными частями речи, отглагольных существительных (*разговор* – это название того понятия, которое возникает в процессе действия, обозначенного словом *разговаривать*), слов, образованных с помощью приставки *сверх-*.

В выполнении, очевидно, сказалась и некомпетентность части участников в знании типичных явлений в морфемике, таких как чередование звуков *б/бл*, *в/вл*, *п/пл* в корне, что заставило большую часть участников увидеть в словах типа *закупленные* два суффикса.

Задание позволило выявить формальный подход в применении алгоритма последовательного выделения морфем с опорой на частеречную принадлежность слова для определения изменяемости/неизменяемости слова, изменение слова для выделения окончания и последовательного выделения значимых морфем на основе подбора родственных слов, слов с теми же приставками и суффиксами.

В любом содержательном составе задание на морфемный и словообразовательный анализ является значимым для выявления сформированности лингвистической компетентности на базовом уровне и может быть использовано как инструмент изучения

¹ Статистические данные в подобных примерах относятся к одному варианту работ.

предметной квалификации учителя русского языка. Заметим, что это задание, предъявленное в другой форме (например, задание 8 в данной подборке или задание на выбор ответа из языкового материала, предъявленного в тексте), может быть отнесено к заданиям повышенной сложности.

Задание 4

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить морфологический анализ слов и определять их частеречную принадлежность).

Содержание задания: в составе предлагаемых для анализа сочетаний слов нужно найти ошибку в морфологической характеристике одного из четырёх выделенных слов. Ответ записывается цифрой.

Результативность выполнения задания обнаруживает высокий уровень владения умением находить ошибки в морфологической характеристике частей речи: средний показатель правильного выполнения – 88,5%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- неразличении наречия со значением места и производных предлогов. Например, указаны как содержащие ошибку сочетания *поднялся снизу ВВЕРХ* – наречие со значением места (2,9% ошибочных ответов); *(обходя) ВОКРУГ (дома)* – производный предлог (4,6% ошибочных ответов);
- неразличении действительных и страдательных причастий. Например, ошибочно указаны как содержащие ошибку следующие сочетания: *ОТСНЯТЫЕ кадры* – страдательное причастие прошедшего времени (1,6% ошибочных ответов 1); *ЗАПЕКШАЯСЯ (корка)* – действительное причастие прошедшего времени (6,5% ошибочных ответов);
- неумении идентифицировать формы прилагательного, в том числе краткую форму прилагательных типа *похожий, готовый*. Например, указано как содержащее ошибку сочетание: *ПОХОЖ на брата* – краткое прилагательное (6,8% ошибочных ответов);
- неумении идентифицировать частицы и неразличении их значений. Например, указано как содержащее ошибку сочетание: *(стоит) ТОЛЬКО (из воды)* – частица со значением ограничения (1,5% ошибочных ответов);
- неумении идентифицировать наречия по значению. Например, указаны как содержащие ошибку следующие сочетания: *СПРОСОНЬЯ (забыл причесаться)* – наречие со значением причины (1,8% ошибочных ответов); *(поторопился) СГОРЯЧА* – наречие со значением причины (17,4% ошибочных ответов);
- неумении различать союзы и союзные слова, выраженные наречиями. Например, 11,5% участников не обнаружили ошибку в сочетании: *(Спросите), КОГДА (планируется совещание)* – подчинительный союз.

Часть участников исследования не учитывает формулировку задания и выписывает слово, а не цифру. Кроме того, среди ответов появляются такие, как «Все ответы правильные», что свидетельствует о невнимании к формулировке задания.

Менее высокие результаты выполнения задания 4 одной группой участников исследования по сравнению с остальными группами в варианте 8 (60,8% правильных ответов) можно объяснить невысоким уровнем лингвистической компетенции в области морфологических норм, связанных с различением союзов и союзных слов.

Задание 5

Проверяемые элементы: лингвистическая (орфографическая) компетентность учителя (знание норм и правил правописания).

Содержание задания: решение орфографических задач в контексте, дающем основание для разграничения языковых единиц и выбора правильного написания. В вариантах диагностических работ предлагалось решить задачу на слитное/раздельное написание слов разных частей речи (в 7 вариантах) и задачу выбора гласных в частицах НЕ-НИ (в 1 варианте).

Результативность выполнения задания обнаруживает достаточно высокий уровень владения орфографическими нормами: средний показатель правильного выполнения – 82,6%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования:

Самыми массовыми оказались ошибки в написании существительных с предлогами. Результативность выполнения задания в этих вариантах значительно ниже, чем в других. В предложении *Вот уже несколько минут Иван напряженно всматривался в даль, надеясь разглядеть на горизонте пароходный дым* ошибку допустили 37,2% / 189 чел., учитывая тех, кто выбрал два ответа, один из которых был правильным (Хотя в задании указывалось: *В каком предложении выделенное слово пишется слитно? Ответ запишите цифрой.*); в предложении *Пронька вздохнул тяжелым вздохом, повернулся на бок и что-то сонно пробормотал* ошибку допустили 25,7% / 191 чел., учитывая тех, кто выбрал два ответа, один из которых был правильным.

Частотными оказались ошибки, допущенные в выборе написания (в порядке убывания)

- сочетания предлога и падежной формы местоимения (*от того*). Во всех вариантах диагностических работ с этим языковым материалом количество ошибочных ответов было самым большим;
- сочетания предлога и числительного (*по двое*);
- существительного с предлогом (*на встречу с ней*);
- наречия *на попятную*,
- частицы в сочетании *не кто иной, как*.

В варианте на разграничение частиц НЕ и НИ ошибки были допущены в примерах с одним и тем же значением частицы НЕ: *Где он только не побывал за последние два года! И о чём только не мечтает девушка в шестнадцать лет!* В этом случае очевидны несформированность орфографической грамотности и языкового чутья.

Причин ошибок при выполнении задания скорее всего две: неумение правильно определить часть речи при наличии в языке омонимичных слов другой части речи и незнание правильного написания слова. При этом самые частотные ошибки связаны с действительными сложными случаями разграничения наречий и омонимичных им существительных с предлогами, нечасто встречающимися в школьной практике. Так, очевидно, не было учтено условие, что при глаголах *всматриваться, взглядываться* употребляется только существительное с предлогом (*в даль*) и не может употребляться наречие *вдаль*, так как данные глаголы требуют объекта, по отношению к которому совершается действие. Раздельное написание *на бок* обусловлено контекстом, в котором значение наречия «на сторону», а значит, и выбор слитного написания слова не проявляется.

Ошибки в других примерах на разграничение слитного – раздельного написания частей речи типичны, но отрабатываются в школьном курсе русского языка, более того, включаются в КИМ для ГИА. В ряду таких написаний более сложные примеры (*по двое, на попятную*), не регламентированные теорией, а осваиваемые практически в школьном курсе, и примеры, которые осваиваются и теоретически, и практически. Однозначно понимаемый смысл предложений *Преступления должны пресекаться вне зависимости (ОТ)ТОГО, какой ширмой их прикрывают; Зарплата менеджера зависит (ОТ)ТОГО, сколько сделок ему удастся заключить в течение месяца и т.п.* не позволяет увидеть указание на причину, как в наречии *оттого* (= *потому*), и диктует раздельное написание

местоимения с предлогом. В письменной речи учителя подобные ошибки можно считать грубыми.

Профессионально несостоятельными выглядят неверные ответы на выбор частицы в восклицательном предложении с обобщающе утвердительным значением НЕ, в той синтаксической модели передачи смысла, которая традиционно является самой сложной для учащихся.

Исключением из большинства современных УМК при изучении служебных частей речи в 7 классе правописания частиц в устойчивых оборотах *не кто иной, как; ничто иное не* объясняются, вероятно, ошибочные ответы учителей.

К сожалению, приходится констатировать, что уровень грамотности учителей в сложных случаях правописания приближается к уровню грамотности обучающихся.

Задание 6

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить синтаксический анализ предложения и расставлять знаки препинания в соответствии с правилами пунктуации для данного типа предложений).

Содержание задания: в предлагаемом языковом материале (сложные предложения с различными видами связи – сочинительной и подчинительной) нужно было расставить знаки препинания.

Результативность выполнения задания обнаруживает удовлетворительный уровень владения умением производить синтаксический анализ сложных предложений с различными видами связи: средний показатель правильного выполнения – 69,9%.

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- неумении производить синтаксический анализ предложений, состоящих из трёх или более предикативных частей с сочетанием двух подчинительных союзов (*что если, что когда* и т.п.) или сочетанием сочинительного и подчинительного союзов (*и как, и хотя, и если* и т. п.): например, в предложении *Я иду вперёд с верой (1) что достигну желаемой цели (2) и что (3) если захочет Бог (4) то оправдаюсь в глазах тех (5) кого люблю* поставлен лишний знак препинания в позиции (3) (вариант 1 – 20,3%) при наличии соотносительного слова *то*; в предложении *Он хотел уверить себя (1) что никакой опасности нет (2) и что верховые по дороге просто померещились мальчику от страха (3) и (4) хотя ему удавалось на короткие минуты обмануть ум ребёнка (5) но в глубине души он чувствовал приближение неотвратимой трагедии* поставлен лишний знак препинания в позиции (4) (вариант 2 – 11,5%) при наличии ещё одного сочинительного союза *но*; в предложении *После отъезда отца Джек затосковал (1) и (2) если его не звали гулять (3) и дети не затевали с ним весёлую возню (4) то он целыми днями лежал на своей подстилке* поставлен лишний знак препинания в позиции (2) (вариант 3 – 6,9%) при наличии соотносительного слова *то*; в предложении *Рассказывают (1) что (2) когда Пётр I думал (3) где взять ему медь для отливки новых орудий в период войны со шведами (4) некий пушечный мастер посоветовал ему снять с колоколов половину колоколов (5) и что именно благодаря этому совету русская армия смогла победить шведов в ряде сражений* пропущен знак препинания в позиции (2) (вариант 4 – 9,1%) (вариант 2 – 11,5%) при отсутствии сочинительного союза или соотносительного слова. (Аналогичные ошибки допущены в варианте 7 (13,9%); в варианте 8 (7,1%).)
- неумении производить синтаксический анализ предложения с однородными придаточными: например, в предложении *Я иду вперёд с верой (1) что достигну желаемой цели (2) и что (3) если захочет Бог (4) то оправдаюсь в глазах тех (5) кого люблю* поставлен лишний знак препинания в позиции (2) (вариант 1 – 8,2%), в предложении *Он хотел уверить себя (1) что никакой опасности нет (2)*

и что верховые по дороге просто померещились мальчику от страха (3) и (4) хотя ему удавалось на короткие минуты обмануть ум ребёнка (5) но в глубине души он чувствовал приближение неотвратимой трагедии поставлен лишний знак препинания в позиции (2) (вариант 2 – 5,5%), в предложении *После отъезда отца Джек затосковал (1) и (2) если его не звали гулять (3) и дети не затевали с ним весёлую возню (4) то он целыми днями лежал на своей подстилке* поставлен лишний знак препинания в позиции (3) (вариант 3 – 9,3%), что свидетельствует об отсутствии навыка идентификации сложноподчинённого предложения с однородными придаточными. (Аналогичные ошибки допущены в варианте 5 (10,1%), в варианте 7 (8,2%));

- неумении производить синтаксический анализ предложения с однородными придаточными при пропуске союза: например, в предложении *После отъезда матери Фёдор сильно переменился (1) и (2) если его не вызывали по работе (3) и дома не было срочных дел (4) то он все выходные и праздники пропал один на берегу озера* поставлен лишний знак препинания в позиции (3) (вариант 8 – 4,0%);
- неумении вычленять предикативные части сложносочинённого предложения в составе сложного с различными видами связи: в предложении *Он хотел уверить себя (1) что никакой опасности нет (2) и что верховые по дороге просто померещились мальчику от страха (3) и (4) хотя ему удавалось на короткие минуты обмануть ум ребёнка (5) но в глубине души он чувствовал приближение неотвратимой трагедии* (вариант 2 – 2,3%) в позиции (3) пропущена запятая, разделяющая части сложносочинённого предложения. (Аналогичные ошибки допущены также в других вариантах: варианте 6 в позиции (2) пропущен закрывающий знак после придаточного предложения в сложноподчинённом предложении (13,9%).)
- неумении выделять границы предикативных частей в сложном предложении с различными видами связи: например, в предложении *Рассказывают (1) что (2) когда Пётр I думал (3) где взять ему медь для отливки новых орудий в период войны со шведами (4) некий пушечный мастер посоветовал ему снять с колоколен половину колоколов (5) и что именно благодаря этому совету русская армия смогла победить шведов в ряде сражений* поставлен лишний знак препинания в позиции (5) (вариант 4 – 10,8%).

Причины ошибок при выполнении задания, вероятно, объясняются отсутствием системных представлений о синтаксисе сложного предложения с различными видами связи, в составе которого есть однородные придаточные, а также о синтаксисе сложного предложения с сочетанием двух подчинительных союзов или сочетанием сочинительного и подчинительного союзов.

Формальный подход к анализу структуры и состава предложений подобного типа, расстановка знаков препинания только на основе выделения грамматических основ без опоры на системный анализ структуры предложения, приводит к ошибкам.

Результаты выполнения задания 6 позволяют говорить как о формальном подходе к синтаксическому анализу предложений, так и о незнании базовых норм пунктуации для данного типа предложений.

Задание расставить знаки препинания в сложном предложении с различными видами связи нацелено на оценивание базовых предметных компетенций и может быть использовано как инструмент изучения предметной квалификации учителя русского языка. При этом, вероятно, следует включить в диагностические работы задания на другие правила пунктуации:

- знаки препинания при однородных членах (в том числе сложные случаи с повторяющимися союзами);
- знаки препинания при вводных конструкциях.

Задание 7

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (знание теоретических основ курса русского языка в области правописания слов разных частей речи, морфемного строения и определения грамматических категорий).

Содержание задания: решение орфографических задач в трудных/вариативных случаях написания слов в зависимости от контекста (в 6 вариантах): на правописание -Н- и -НН- в прилагательных и причастиях, наречия, сложных существительных с первой частью ПОЛ-, слитное/раздельное написание НЕ с прилагательным/причастием; одно задание из массива на определение морфемного состава слова и одно задание на определение типа склонения существительных. В заданиях предлагалось в форме развёрнутого ответа дать объяснение ученику, задавшему вопрос по указанным выше аспектам содержания курса русского языка, в большинстве своём выходящим за рамки школьного курса.

Исходя из критериального принципа оценивания выполнения задания проверяемыми элементами в данном случае можно считать полноту и правильность объяснения учителя.

Критерии оценивания: полное правильное объяснение – 2 балла, неполное правильное объяснение или объяснение с отдельными ошибками – 1 балл; рассуждения общего характера, или неправильный ответ, или отсутствие ответа – 0 баллов. Средний процент выполнения данного задания – 47,5%. Распределение баллов по вариантам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Кол-во баллов	% вып. Вар. 1	% вып. Вар. 2	% вып. Вар. 3	% вып. Вар. 4	% вып. Вар. 5	% вып. Вар. 6	% вып. Вар. 7	% вып. Вар. 8
0	6	29	2	29	47	30	38	51
1	17	35	42	57	28	37	45	9
2	74	22	53	10	22	2	3	32
не выполняли задание	3,2	13,8	2,4	3,9	3,5	6,1	14,6	8,9

По показателям оценивания заданий в форме развёрнутого ответа экспертами учитывались аспекты объяснения: объяснение отсутствует, объяснение неправильное, частично правильное и правильное. Данные оценивания представлены в табл. 2.

Таблица 2

№ варианта	% Объяснение			
	отсутствует	неправильное	частично правильное	правильное
1 вариант	1,4	7,1	16,4	75,1
2 вариант	11,7	29,8	36,3	22,2
3 вариант	1,2	2,5	42,6	53,7
4 вариант	2,1	29,2	58,3	10,3
5 вариант	1,9	48,2	28,1	21,7
6 вариант	4,1	31,0	37,5	27,3
7 вариант	11,0	39,2	47,0	2,7
8 вариант	3,2	54,9	8,6	33,3

В вариантах диагностической работы были представлены типы заданий, в которых требовалось объяснить следующие аспекты содержания курса русского языка:

1. Правописание слов по программному школьному курсу русского языка: -Н- и -НН- в суффиксах омонимичных частей речи (кратких прилагательных, кратких

причастий); правописание сложных существительных с первой частью ПОЛ- в 1 и 3 вариантах соответственно.

С этими заданиями участники исследования справились на высоком уровне, полное правильное объяснение дали 75,1% (1 вариант) и 53,7% (3 вариант), неправильное объяснение дали соответственно 7,1% и 2,5%.

2. Правописание слов, включённых в школьное правило правописания -Н- и -НН- в суффиксах прилагательных, но требующих исторического комментария, который на школьном уровне не является обязательным: *ветренный, пряный* (в УМК слова включены в группы слов-исключений, особых случаев) в 4 и 5 вариантах соответственно.

С заданиями этого типа участники исследования справились значительно хуже: правильное полное объяснение дают 10,3 и 21,7% учителей соответственно в 4 и 5 вариантах. При этом приближаются к правильному ответу, допуская ошибки, соответственно 58,3 и 28,1% учителей: в попытках объяснить написание слова *пряный* неправильных объяснений значительно больше. Очевидно, это объясняется тем, что, зная общие закономерности правила, логически выйти на связь слова *ветренный* с устаревшим глаголом несовершенного вида *ветрить* легче, чем воспроизвести цепочку образования слова *пряный* от слова *пльрь* (перец). Сказывается и недостаточный объём знаний у части учителей, конечно же, знающих правило, но не умеющих объяснить его в историческом разрезе.

3. Правописание слов, не включённых в школьные правила: правописание наречия *внакидку*, слитное/раздельное написание НЕ с полными прилагательным / причастием во 2 и 8 вариантах.

Задание на контекстное употребление слова *неподходящие* (*К сожалению, в Ярославской области совершенно НЕПОДХОДЯЩИЕ для южных сельскохозяйственных культур условия*) предполагает профессионально грамотное и правильное объяснение вариативности употребления слова, которое может классифицироваться как прилагательное (= малопригодные), что более вероятно, и как причастие, что менее вероятно в данном контексте.

4. Морфемный состав слов в варианте 6, включающий аргументированное обоснование разных суффиксов в заданных словах.

Причины низкого уровня выполнения данного задания (0 баллов – 30%, 2 балла – 2%) те же, что и при выполнении задания 3: отсутствие системного представления о морфемике и словообразовании русского языка и формальный подход к анализу слов, не учитывающий значения морфем, семантические связи слов при словообразовании.

5. Теоретические основы грамматики в варианте 7: определение типа склонения слов *санки, Онтарио, кабельтов* (к этому слову прилагается словарная статья из толкового словаря с грамматическими показателями родительного падежа, в том числе родительного падежа множественного числа для разных значений слова).

Самый низкий процент выполнения этого задания в варианте 7 в сравнении с другими вариантами (правильное полное объяснение смогли дать только 2,7% выполнявших задание) объясняется его неактуальностью в школьной практике. Очевидно, сама постановка вопроса оказалась неожиданной для многих учителей, предполагающих более сложное решение, чем то, что существует: несклоняемые существительные не имеют склонения; существительные, имеющие форму только множественного числа, нельзя отнести ни к какому склонению; слово *кабельтов*, единственное в своём роде, склоняется как притяжательное прилагательное.

По типу заданий предпочтение следует отдать заданиям 2-ой или 3-ей групп (исключая правописание наречия), выделенных в результате анализа (см. выше). Знать и уметь объяснить правописание распространённых классов/групп слов, требующее опоры на элементарные сведения из истории языка (без глубокого погружения в историческую грамматику), или вариативное написание, учитывающее возможности употребления языковой единицы в разных значениях, учителя могут и должны, хотя прогнозируемый

результат выполнения таких заданий не будет высоким. Знания, выходящие за рамки учебников и школьных программ, актуальны, так как гарантируют в какой-то степени, что учитель не допустит ошибок при оценивании знаний и умений учащихся, сможет обеспечить мотивацию в изучении языка и интерес.

Задание 8

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (умение производить словообразовательный анализ слов, интерпретировать семантику морфем в зависимости от словообразовательного типа и словообразовательной модели).

Содержание задания: учителю предлагается смоделированная учебная ситуация, в которой он должен дать объяснение ошибок, допущенных обучающимся в словообразовательном анализе слова или в разборе слова по составу. Задание относится к политомическим, за выполнение задания участник исследования мог получить от 0 до 2 баллов.

Результативность выполнения задания обнаруживает низкий уровень владения умением производить словообразовательный анализ слов, интерпретировать семантику морфем: средний показатель правильного выполнения – 33,3%.

Можно предположить, что допущенные типичные ошибки проявились в том, что участники исследования

- не привели объяснения в ответе на данное задание (в варианте 1 – 1,6% участников исследования; в варианте 2 – 9,9%; в варианте 3 – 1,7%; в варианте 4 – 3,9%; в варианте 5 – 5,2%; в варианте 6 – 1,6%; в варианте 7 – 1,2%; в варианте 8 – 2,6%);
- привели неполное правильное объяснение, то есть прокомментировали не все элементы контроля, представленные в задании;
- дали наряду с правильными объяснениями в ответе ошибочные объяснения словообразовательных моделей, словообразовательных значений или разбора слов по составу;
- дали объяснения без учёта семантики омонимичных морфем (например, в варианте 5: *горошина, баранина, глубина, царапина*);
- не учли возможность разных способов образования слова в зависимости от его лексического значения (например, в варианте 1: *бескультурный – бескультурный (приставочный) либо бескультур-н-ый (приставочно-суффиксальный)*). Выбор способа образования здесь зависит от значения слова: «бескультурный» в значении «некультурный» – *приставочный*; «бескультурный» в значении «без культуры» – *приставочно-суффиксальный*);
- не учли в ответе возможные фонетические изменения в процессе словообразования (например, в варианте 6, где требовалось идентифицировать слова с суффиксом *-очк-* среди слов *Леночка, избёночка, шапочка*, только 15,4% участников дали полное правильное объяснение с учётом фонетических чередований в корнях (*шапоч-к-а*) и суффиксах (*избёноч-к-а*) названных слов);
- в задании 8 варианта 6 (самый низкий процент правильных ответов среди всех вариантов – 15,4) были дезориентированы тем, что задание 8 варианта 6 проверяет не словообразовательные, а орфографические компетенции, и могли давать объяснения без учёта орфографической составляющей задания: *Меня попросили образовать прилагательные с помощью суффикса -СК от следующих существительных: Омск, Уэльс, Дамаск, Тарту. Я сделал так:*

Омск – омский

Уэльс – уэльский

Дамаск – дамаский

Тарту – тартусский

Выяснилось, что я допустил две орфографические ошибки. Скажите, пожалуйста, в чем я был неправ?).

И хотя неперенным условием овладения нормами современной русской орфографии является умение членить слово на морфемы, в целом задание могло рассматриваться участниками исследования как направленное на выявление только словообразовательных компетенций: в развернутый ответ они могли не включить сведения по орфографии, что повлекло за собой снижение результата.

Задание 9

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (знание теоретических и практических основ курса синтаксиса русского языка, включая лексикографические сведения).

Содержание задания: решение практико-ориентированных задач в области синтаксиса – в 6 вариантах и в области научного описания синтаксических единиц в словарных статьях – в 2 вариантах. В заданиях предлагалось в форме развернутого ответа дать объяснение ученику, задавшему вопрос по разным аспектам курса синтаксиса.

Исходя из критериального принципа оценивания выполнения задания проверяемыми элементами в данном случае можно считать полноту и правильность объяснения учителя.

Критерии оценивания: полное правильное объяснение – 2 балла, неполное правильное объяснение или объяснение с отдельными ошибками – 1 балл; рассуждения общего характера, или неправильный ответ, или отсутствие ответа – 0 баллов. Средний процент выполнения задания – 37,4%. Распределение процента выполнения задания по вариантам приведено в табл. 3.

Таблица 3

Кол-во баллов	% вып. Вар. 1	% вып. Вар. 2	% вып. Вар. 3	% вып. Вар. 4	% вып. Вар. 5	% вып. Вар. 6	% вып. Вар. 7	% вып. Вар. 8
0	31	19	12	58	34	39	20	22
1	38	17	78	4	45	28	24	21
2	14	59	8	36	16	21	7	5
не выполняли задание	17,1	5	1,6	2,1	5,1	12,4	48,8	52,8

По показателям оценивания заданий в форме развернутого ответа экспертами учитывались аспекты объяснения: объяснение отсутствует, объяснение неправильное, частично правильное и правильное. Данные оценивания представлены в табл. 4.

Таблица 4

№ варианта	% Объяснение			
	отсутствует	неправильное	частично правильное	правильное
1 вариант	10,7	33,6	40,8	14,9
2 вариант	2,3	19,5	17,7	60,6
3 вариант	0,1	12,5	79,0	8,4
4 вариант	0,0	58,8	4,4	36,8
5 вариант	3,7	34,5	45,6	16,2
6 вариант	9,9	40,5	28,4	21,1
7 вариант	33,2	26,7	30,8	9,3
8 вариант	26,7	34,0	32,2	7,1

Типичные ошибки, допущенные участниками исследования, проявились в

- определении функции подлежащего и сказуемого в предложениях с инверсией главных членов предложения;
- различении двусоставных неполных и односоставных предложений;
- установлении синтаксических связей между словами в случае дуплексивного значения и определении типов подчинительной связи в словосочетании;
- определении синтаксических функций инфинитива;
- незнании условных обозначений, принятых в академических словарях для указания на типологические особенности синтаксических единиц.

Анализ выполнения заданий по синтаксису показывает следующие проблемы:

- К безусловным ошибкам и недочётам относится неумение выделить грамматическую основу предложения, в котором инверсированы подлежащее и сказуемое. Причём аналогичные задания, представленные в двух вариантах, выполнены с разным результатом – на 0 баллов во 2 и 4 вариантах выполнили 19 и 58% участников исследования, а на максимальных 2 балла – 59 и 36%. Тем более удивительно, что в задании с более высоким результатом в предложенном для анализа ответе ученика было больше ошибок, которые учителя должны были заметить и объяснить. В любом случае причина невысокого результата в формальном подходе к синтаксическому анализу предложения. Синтаксис коммуникативен по своей природе, поэтому без опоры на смысловую, коммуникативную нагрузку, которую несут главные и второстепенные члены предложения, не понять, о чём/о ком идёт речь в предложении (подлежащее) и что о названных предметах сообщается, «сказывается».
- Ошибки в неразличении двусоставных неполных и односоставных предложений, выразившиеся в количестве участников, не приступавших к выполнению задания (12,4%) и получивших 0 баллов за его выполнение (39%), свидетельствуют о низком уровне лингвистической компетенции учителей и серьёзных проблемах в содержании образования. Ни формальный показатель (формы сказуемых-глаголов в предложениях), ни смысловой (односоставные предложения – это особый тип предложений по способу передачи информации, смысла) в задании с типичными моделями неполных двусоставных предложений не были учтены участниками исследования.
- Задания на установление и определение синтаксических связей между словами в словосочетаниях были представлены в двух вариантах. В варианте 3 следовало обнаружить дуплексивное значение второстепенного члена, который связан с другими членами предложения двумя синтаксическими связями (*Всадник ОДИН поскакал обратно: «всадник один» и «один поскакал»*). В первом случае частично правильное объяснение, очевидно, учитывающее один вариант связи слов, дали 79% учителей, неправильное объяснение дали 8,4%, хотя школьные программы предусматривают знакомство обучающихся с такими понятиями, как многозначные члены предложения, а в УМК упражнения по разделу «Синтаксис» не ограничиваются только однозначно определяемыми единицами. Обучающиеся, как и учитель, могут не употреблять термин «дуплексив», но увидеть, что в данном случае возможна вариативность понимания смысла, которая как раз и объясняется возможностями синтаксиса, должны.

Невысокая результативность выполнения проанализированных типов заданий обнаруживает проблемы в подготовке учителей и убеждает в том, что задания на системное знание синтаксиса актуальны, значимы для определения предметной подготовки учителя.

Полученные результаты показывают, что для определения предметной компетентности учителя целесообразно использовать задания:

- на определение синтаксических функций инфинитива (вариант 1);
- на определение функции подлежащего и сказуемого в предложениях с инверсией главных членов предложения (вариант 2, 4);
- на установлении синтаксических связей между словами в случае многозначности их значения (вариант 3);
- на определение типов подчинительной связи в словосочетании (вариант 5);
- на различение двусоставных неполных и односоставных предложений (вариант 6).

Задание 10

Проверяемые элементы: лингвистическая компетентность учителя (способность анализировать грамматическую систему русского языка в исторической ретроспективе, применять сравнительно-исторический метод при оценке фактов современного русского языка; компетенции в области истории русского языка, позволяющие интерпретировать факты современного русского языка с точки зрения их отношения к языковому прошлому и прогнозирования языкового развития).

Содержание задания: В заданиях учителю предлагается в форме развёрнутого ответа дать объяснение изменений грамматических и морфологических норм в современном русском языке по сравнению языковыми нормами XII – начала XIX века. В большинстве вариантов задания выходят за рамки школьного курса и являются по типу олимпиадными заданиями для школьников.

Задание относится к политомическим, за выполнение задания участник исследования мог получить от 0 до 2 баллов.

Критерии оценивания: полное правильное объяснение – 2 балла, неполное правильное объяснение или объяснение с отдельными ошибками – 1 балл; рассуждения общего характера, или неправильный ответ, или отсутствие ответа – 0 баллов.

Результативность выполнения задания обнаруживает низкий уровень умения соотносить грамматические и морфологические нормы современного русского языка с устаревшими нормами, плохое знание древнерусского алфавита: средний процент выполнения задания – 40,2%.

Можно предположить, что допущенные типичные ошибки проявились в том, что участники исследования

- привели неполное правильное объяснение, то есть прокомментировали не все элементы контроля, представленные в задании;
- дали наряду с правильными объяснениями в ответе ошибочные объяснения изменения грамматических и морфологических норм в современном русском языке по сравнению с устаревшей нормой;

Задание 10 может быть использовано как инструмент изучения предметной квалификации учителя русского языка на повышенном уровне.

Блок 2: методическая подготовка (задания 11, 12)

Задания методического блока нацелены на изучение методической квалификации учителя, способного решать педагогические ситуации. Содержательно блок представлен двумя типами заданий, диагностирующих

- умение педагога методически выстроить определённый этап урока с учётом заданных условий;
- компетентность педагога, учитывающего в организации учебной деятельности состав класса, в частности особенности обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Распределение баллов, полученных участниками исследования за задания данного блока, представлено на рис. 3.

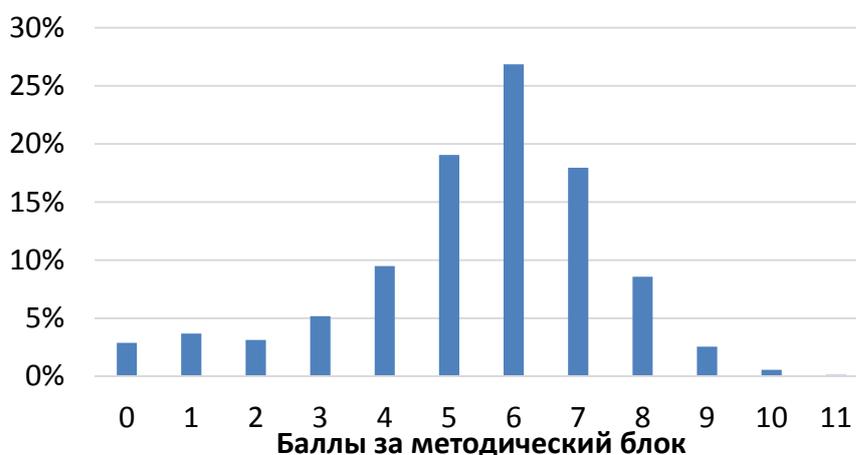


Рис. 3

Задание 11

Задание проверяет умение педагога методически сопроводить этап урока объяснения нового материала (в пяти вариантах) или актуализации знаний и умений по изучаемой теме (в трёх вариантах) в 5-11 классах в ситуации замещения урока математики уроком русского языка.

Во-первых, выполняя задание, учитель должен продемонстрировать адекватное понимание инструктивной информации, в которой зафиксирован ряд условий (*подчёркнуто нами в тексте задания*):

1. «Вас вызвали на замену заболевшего учителя математики в 6 классе, и Вам необходимо провести урок русского языка. У учащихся с собой нет учебников русского языка, поэтому работу необходимо организовать без пособий по предмету.
2. Ваша задача – начать изучение темы «название темы».
3. Этот класс Вам знаком: большинство учеников в нем учатся на «хорошо» и «отлично» (всего три человека имеют «тройки» по русскому за прошлый год).

Представьте письменный фрагмент Вашего урока, содержащий этап объяснения нового материала/актуализации знаний (исходите при этом из Вашего понимания описанной выше педагогической ситуации)».

Во-вторых, учитель должен создать письменный фрагмент урока, который проверяется по критериям (без знания содержания критериев).

Критерии оценивания фрагмента включают следующие компоненты:

- К1. Соответствие фрагмента урока заданной теме.
- К2. Учёт уровня класса.
- К3. Соответствие фрагмента заданному этапу урока.

- К4. Учёт условия работы без учебника.
- К5. Качество приведённого лингвистического материала.
- К6. Логика этапа урока.
- К7. Приёмы организации деятельности обучающихся.

Результативность выполнения задания продемонстрирована в таблице, в которой приведены данные выполнения по вариантам и критериям оценивания.

Таблица 5

Критерии №№	баллы	% выполнения заданий по вариантам							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Средний %	89,9	89,7	92,6	91,7	85,8	91,8	87,4	82,6
	0 баллов	3,8	4,4	4,7	2,4	6,4	4,5	2,2	6,4
	1 балл	96,2	95,6	95,3	97,6	93,6	95,5	97,8	93,6
2	Средний %	11,8	10,7	16,2	18,1	6,1	5,5	12,5	10,8
	0 баллов	79,4	80,3	69,3	67,7	88,9	89,1	72,4	78,3
	1 балл	16,0	16,4	28,0	26,1	8,9	10,3	27,2	20,2
	2 балла	4,6	3,2	2,7	6,2	2,2	0,6	4,0	1,5
3	Средний %	75,1	79,8	79,1	81,4	74,8	84	79,2	70,3
	0 баллов	19,6	15,0	18,6	13,3	18,5	12,6	11,5	21,1
	1 балл	80,4	85,0	81,4	86,7	81,5	87,4	88,5	78,9
4	Средний %	88	90,3	94,6	87,1	87,2	93,6	87,2	86,3
	0 баллов	5,8	3,8	2,7	7,3	4,9	2,6	2,5	2,3
	1 балл	94,2	96,2	97,3	92,7	95,1	97,4	97,5	97,7
5	Средний %	38,4	38,6	25,6	39,1	42,5	28	20,8	22,5
	0 баллов	57,7	58,3	72,3	57,2	42,5	70,1	76,1	75,3
	1 балл	1,2	0,5	1,4	1,1	11,3	1,1	0,6	0,3
	2 балла	41,1	41,2	26,3	41,7	46,3	28,9	23,3	24,3
6	Средний %	76,1	71,6	69,3	66,2	69,4	80,7	75	66,9
	0 баллов	18,6	23,7	28,7	29,5	24,4	16,1	16,2	24,8
	1 балл	81,4	76,3	71,3	70,5	75,6	83,9	83,8	75,2
7	Средний %	38,8	28,5	77,4	66,7	31,9	63,2	67,6	64,3
	0 баллов	58,5	69,6	20,4	29,0	65,3	34,4	24,3	28,5
	1 балл	41,5	30,4	79,6	71,0	34,7	65,6	75,7	71,5
Средний % выполнения по вариантам		59,7	58,4	64,9	64,3	56,8	63,8	61,4	57,7

Наиболее успешно – в среднем от 72 до 89% – по результатам экспертного оценивания реализованы следующие компоненты содержания этапа урока (в порядке убывания показателя результативности):

- учёт условия работы без учебника,
- соответствие фрагмента урока заданной теме,
- соответствие фрагмента заданному этапу урока,
- логика этапа урока;

наименее успешно – в среднем от 55 до 11,5% – такие компоненты содержания урока, как

- приёмы организации деятельности обучающихся,
- качество приведённого лингвистического материала,
- учёт уровня обученности класса.

В ряду типичных ошибок по оценкам экспертов следует назвать

- отсутствие приёмов организации деятельности обучающихся на этапах актуализации знания или объяснения нового материала в ответах участников исследования;
- использование в ответах недостаточно качественного, корректного лингвистического материала. При этом от 47,2 до 78,6% (самое большое количество участников исследования) не выполнили это условие вообще;
- отсутствие в ответах участников исследования учёта «уровня класса», в том числе какого-либо упоминания об этом.

Результаты исследования демонстрируют неумение отразить в письменной форме то, что делается в условиях реального урока, несоблюдение или нарушение учителями дидактических и методических принципов урока.

Задание на методическое решение педагогических ситуаций является эффективным измерителем качества методической подготовки учителя и может использоваться как инструмент проверки при исследованиях, диагностике уровня профессионализма педагога.

В содержательном компоненте задания имеют значение используемая классификация типологии уроков и структурных этапов урока, а также выбор однозначно трактуемых в УМК тем. В условиях использования в школах разных УМК это важно, так как содержание темы и система организации учебного материала, а значит, и методические подходы разные. В этом случае в качестве показателя (или одного из показателей, заложенных в критерии оценивания) методического профессионализма учителя могут быть предложены сегодня технологии, применяемые на том или ином этапе урока. Это позволит сделать задание более приспособленным для дифференциации результата разных групп учителей.

Задание 12

Анализ выполнения заданий данной линии приведен в первой части отчета.

Блок 3: оценивание (задание 13)

Данная часть работы нацелена на исследование профессиональной компетентности в оценочной деятельности и представлена одним заданием (задание 13) в формате, максимально приближенном к условиям реальной деятельности учителя.

Распределение баллов, полученных участниками исследования за выполнение задания 13, представлено на рис. 4.

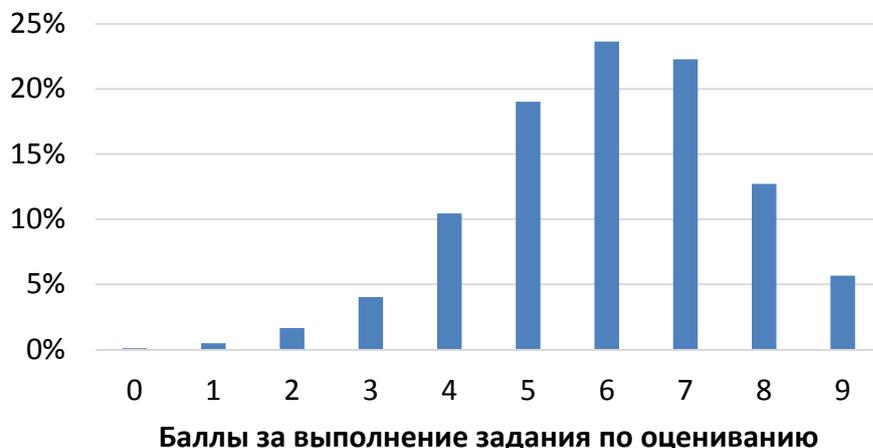


Рис. 4

Проверяемые элементы: лингвистическая компетенция учителя в области оценочной деятельности. Задание проверяет практические навыки оценивания работ учащихся по критериям.

Содержание задания: учителю предлагается оценить сочинение ученика по критериям. Работы для оценивания представляют собой итоговые сочинения, написанные выпускниками. Работы оцениваются по 10 критериям. Участникам исследования было предложено для оценивания в каждом из вариантов одно сочинение. Темы сочинений: «Что дом может рассказать о своём хозяине?»; «Согласны ли Вы с мыслью, что жизненный путь – это постоянный выбор?»; «Какие качества раскрывает в человеке любовь?».

Система критериев, разработанная для проверки этого типа задания, достаточно полно отражает все параметры, по которым возможно оценивание сочинения. Таким образом, адекватность оценки учителя, соответствие эталонной проверке по каждому из критериев определяет ключевые предметные компетенции учителя: умение оценить сочинение ученика с учётом полноты содержания; привлечения литературного материала; композиции, логики изложения; творческого, нестандартного подхода; оригинальности стиля, а также качества речи с точки зрения правильности и выразительности, соблюдения речевых, грамматических, пунктуационных и орфографических норм русского языка.

Таблица соответствия вариантов оценивания эталонной оценке по критериям К1 – К10 в баллах

Таблица 6

Номер критерия	Варианты							
	1	2	3	4	5	6	7	8
К1	1	2	2	2	2	1	1	2
К2	1	1	2	1	1	1	1	2
К3	1	1	1	2	2	1	1	1
К4	1	1	1	1	1	1	1	1

K5	0	0	0	0	0	0	0	0
K6	1	1	1	1	1	1	1	1
K7	3	3	3	1	3	2	3	3
K8	0	0	3	0	2	2	0	2
K9	0	2	1	1	2	1	0	1
K10	1	1	1	1	1	1	1	1
Экспертная оценка	9	12	15	10-11	15	11	8	14

Для того чтобы оценить уровень компетенции учителя по результатам выполнения задания 13, следует выявить, по каким критериям расхождения у участников исследования с эталонной проверкой наименьшие, а по каким – наибольшие, и прокомментировать эти наблюдения.

В приведённой ниже таблице представлены результаты выполнения участниками исследования задания по оцениванию сочинения по каждому критерию в отдельности, а также средний процент по заданию в целом.

Таблица 7

	Варианты / % выполнения								Средний % выполнения
	1	2	3	4	5	6	7	8	
K1	43,5	70,2	66,6	52,8	55,2	47,6	53,9	59,0	56,0
K2	49,2	34,7	51,9	59,8 36,8	14,9	73,8	66,2	53,2	48,9
K3	47,1	34,5	46,6	42,6	36,1	68,8	59,4	52,9	48,5
K4	69,9	69,0	80,1	80,8	41,2	78,5	78,8	64,9	70,4
K5	47,3	67,4	80,1	81,7	38,0	76,9	73,7	52,8	64,7
K6	37,1	36,8	46,2	40,2	23,0	38,8	43,5	40,8	38,3
K7	61,1	50,6	77,2	64,1	43,7	51,6	19,9	69,3	54,6
K8	70,8	40,6	66,8	76,0	30,8	48,6	46,6	49,4	53,7
K9	22,4	65,2	30,9	45,1	44,0	39,1	44,4	27,1	39,8
K10	76,5	81,7	56,9	56,7	37,3	66,8	64,4	73,4	64,2
Средний % выполнения задания	58,3	61,2	67	70,7	40,4	65,5	61,1	60,1	59,1

Анализ данных, приведённых в таблице, позволяет выявить критерии, по которым участники исследования справились с заданием наиболее и наименее успешно, что указывает на проблемы, связанные с профессиональной подготовкой учителей, уровнем их квалификации.

Так, самый низкий процент выполнения участниками исследования задания 13 получен по критериям К6 (оценивание сочинения с точки зрения норм речи) – 38,3% и К9 (оценивание сочинения с точки зрения норм грамматики) – 39,8%. Отметим, что этот процент примерно одинаковый. Такие низкие показатели выполнения свидетельствуют о серьёзных проблемах, связанных с нахождением и классификацией речевых и грамматических ошибок.

К6. Речевые нормы

Оценивание участниками исследования сочинения по критерию «Речевые нормы» диагностирует такую важную компетенцию, как знание и умение опознавать в тексте, классифицировать и дифференцировать речевые ошибки. Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию составляет 38,3. Максимальный процент выполнения – 46,2 (вариант 3); минимальный – 23 (вариант 5).

Тенденция завышения или занижения баллов при оценивании не выявлена. Однако низкий средний процент выполнения задания и то обстоятельство, что одна и та же работа по критерию «Речевые нормы» (К6) практически равным количеством участников исследования оценена 0, 1 или 2 баллами, свидетельствуют о низкой речеведческой компетенции участников исследования. Например, при оценивании сочинений одного и того же варианта (вариант 1) 23,8% участников исследования ставят 0 баллов (что соответствует 5 и более речевым ошибкам), 37,1% – 1 балл (3-4 речевые ошибки), а 32,2% – 2 балла (допущено не более 2 речевых ошибок). Эталонная проверка – 1 балл.

Поскольку отсутствуют комментарии участников исследования о том, чем, например, обусловлено выставление 0 баллов по данному критерию, можно лишь предполагать, что учителя не умеют в ряде случаев разграничивать речевые и грамматические ошибки: «согласно собственным принципам», «он с природой близок», «пытались создать альтернативу (чему?)», «этого у них не получилось», «сделать его более утихомирленным» – ошибки грамматические; «ну а кто-то же и вовсе уйдет жить в лес», «лишились **всяческих** чувств», «**посредством** новых технологий» – ошибки речевые.

Низкий процент правильных ответов и высокая степень рассогласованности в классификации ошибок говорит о слабом знании речевых норм русского языка, неумении дифференцировать речевые и грамматические ошибки и отсутствии навыка их нахождения в тексте.

К9. Грамматические нормы

Оценивание участниками исследования сочинения по критерию «Грамматические нормы» диагностирует такую важную компетенцию, как знание и умение идентифицировать грамматические ошибки. Средний процент выполнения задания по данному критерию составляет 39,8. Максимальный процент выполнения – 45,1 (вариант 4); минимальный – 22,4 (вариант 1). Прослеживается тенденция завышения баллов по критерию К9: в трёх вариантах из восьми баллы по сравнению с эталонными завышены.

Анализ оценивания участниками исследования сочинения варианта 1 даёт основание говорить о том, что завышение по критерию «Грамматические нормы» связано с недостаточной сформированностью компетенции в области грамматики. 45,1% участников исследования оценили сочинение варианта 1 по критерию К9 1 баллом, который может быть поставлен в том случае, если в работе допущено не более двух грамматических ошибок, в то время как эталонная проверка по данному критерию – 0 баллов (допущено 5 и более грамматических ошибок). Анализ грамматических ошибок в сочинении варианта 1 показал, что участники исследования не опознают грамматические ошибки.

К1. Оценивание сочинения с точки зрения соответствия теме

По критерию К1 средний процент выполнения задания участниками исследования составил 56,0. При этом в зависимости от варианта он варьировался от 70,2 (вариант 2) до 43,5 (вариант 1). Отметим, что оценивание сочинения по критерию К1 по вариантам 1 и 6 оказалось ниже среднего по всем вариантам.

В вариантах 1 и 6 экспертная оценка по данному критерию составила 1 балл. 43,5% участников исследования поставили за работу по данному критерию 1 балл, что совпало с экспертной оценкой, в то время как 47,9% участников исследования поставили 2 балла. Следует напомнить, что в соответствии с критериями оценивания сочинения 1 балл ставится по критерию 1 в том случае, если в работе представлены поверхностные рассуждения или рассуждения на тему, близкую к предложенной. В то же время в комментариях экспертной оценки 1 балл по данному критерию мотивирован тем, что есть нарушения логики между частями. Заметим, что логические нарушения оцениваются по критерию 3 (композиция и логика изложения мысли).

Анализ сочинения по критерию 1 показал, что следует оценить представленное сочинение по данному критерию 1 баллом, что совпадает с экспертной оценкой, но не из-

за логических нарушений (ученик следует собственной логике изложения), а за подмену темы (ученик рассуждает не о том, что дом может рассказать о своём хозяине, а о том, как дом влияет на своих хозяев): *«Дом оказался бездушным и все, кто в нём жил, тоже лишились всяческих человеческих чувств»*; *«Получается, что не только человек, хозяин влияет на дом, но и дом в силах повлиять на человека, сделать его более утихомиранным»*.

2% экспертов поставили 0 баллов по 1 критерию. Это свидетельствует о полном непонимании участниками исследования сути задания.

По варианту 6 оценивание 47,6% участников исследования совпало с экспертной оценкой (1 балл), в то время как 45,9% участников исследования поставили 2 балла по критерию К1. Проанализировав текст сочинения варианта 6, можно предположить, что в данном случае мы имеем дело с пограничной ситуацией. Ученик раскрывает в той или иной степени тему сочинения, рассуждает на предложенную тему, размышляет над предложенной проблемой, коммуникативный замысел сочинения выражен явно. Всё это позволяет оценить работу по первому критерию 2 баллами. В то же время глубина осмысления не представляется достаточной, и в таком случае можно утверждать, что ученик поверхностно рассуждает на предложенную тему, что оценивается 1 баллом.

Приведём отрывок из сочинения. *«Человек ежедневно делает выбор и ему свойственно ошибаться, но это не так плохо. Зачастую ошибки совершаются по нашей вине, потому что где-то и когда-то мы сделали неправильный выбор. Преодолевая трудности, связанные с нашим выбором, мы познаём себя, познаём окружающих нас людей, а также закаляется и формируется наш характер....»*.

К2. Оценивание сочинения с точки зрения привлечения литературного материала

По критерию К2 средний процент выполнения задания участниками исследования составил 48,9. В зависимости от варианта он варьировал от 73,8 (вариант 6) до 14,9 (вариант 5).

При проверке сочинения варианта 5 по данному критерию только 14,9% участников исследования поставили 1 балл, соответствующий экспертной оценке, в то время как 45,4% участников исследования поставили максимальный балл (2), посчитав достаточным для выставления максимальной оценки уровень осмысления литературного материала. (Заметим, что почти 40% учителей, участвовавших в исследовании, не оценили работу по этому критерию, поскольку вообще не приступали к заданию по оцениванию сочинения). Сочинение оценивается по анализируемому критерию 2 баллами, если в нем рассуждение строится на основе произведения (произведений) отечественной или мировой литературы по собственному выбору, показывается разный уровень осмысления литературного материала: от элементов смыслового анализа до комплексного анализа художественного текста; выбор литературного произведения и аспекты его анализа оправданы с точки зрения темы; кроме того, допущено не более одной ошибки, связанной со знанием литературного материала.

В комментарии эталонной проверки по критерию К2 написано, что поставлен 1 балл по критерию «Привлечение литературного материала для аргументации», поскольку неверно указан жанр произведения (*повесть Н.В. Гоголя «Мертвые души»*). Следует отметить, что в Критериях оценивания, по которым должно осуществляться оценивание сочинения, указано, что одна фактическая ошибка допустима для оценивания сочинения на 2 балла.

Таким образом, по всей вероятности, сочинение по данному критерию не может быть оценено на 1 балл, поскольку писавший сочинение не ограничивается общими высказываниями по поводу художественного произведения, использованный литературный материал не вызывает сомнений с точки зрения уместности его привлечения, в сочинении отсутствует простой пересказ художественного произведения и не допущено двух-четырёх ошибок, связанных со знанием литературного материала.

В сочинении представлено рассуждение о том, как описание жилища раскрывает образы героев. *«Первый образ, который следует рассмотреть, - это образ Манилова. Помещик является легкомысленным, неорганизованным и поверхностным человеком, и эти качества находят отражение в обстановке его дома.....Все эти детали вместе с поведением Манилова создают в доме помещика атмосферу пустой мечтательности, неуместной весёлости. Итак, мы видим, что жилище Манилова даёт практически полную характеристику героя, рассказывая о его характере и привычках». «Следующий эпизод, который отвечает на поставленный в теме сочинения вопрос, - описание дома Собакевича. Образ помещика здесь как бы сливается с образом его жилища..... Представленный эпизод показывает, как много может рассказать жилище о качествах человека, его отношении к жизни». «Последний образ, анализ которого раскрывает данную тему, - Коробочка. Помещица хозяйственна, но чрезмерно скупа, склонна к накоплению ненужных вещей. Естественно, характер Коробочки проявляется в облике её жилища. Здесь хранятся многочисленные лоскутки, висят картины в старых потускневших рамах и множество других бесполезных вещей, спрятанных в сундуки..... Снова дом многое рассказывает о своем владельце».* Таким образом, в сочинении присутствуют все элементы, необходимые для оценивания работы на 2 балла.

К3. Композиция и логика изложения мысли

Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию по всем вариантам составляет 48,5. Максимальный процент выполнения по критерию – 68,8 (вариант 6), минимальный – 34,5 (вариант 2).

Анализ расхождений между экспертной оценкой и оценкой, выставленной участниками исследования, показал следующее: в случае оценивания сочинения по критерию «Композиция и логика изложения» не всегда представляется возможным точно классифицировать, является ли, например, повтор логически обоснованным или нет. Порой принципы формальной логики, которых придерживается участник исследования или эксперт, вступают в противоречие с логикой обучающегося, написавшего сочинение.

В качестве примера обратимся к сочинению по варианту 2. Обнаружено существенное расхождение между экспертной оценкой и оценкой участников исследования по критерию К3 (только у 34,5% участников исследования оценка совпала с экспертной (1 балл), в то время как 61,6% участников исследования (почти в два раза) поставили максимальный балл (2) по этому критерию.

В комментарии экспертной оценки по критерию К3 написано следующее: «Есть логические нестыковки внутри частей». Приведем отрывок из сочинения: *«Данную тему я выбрала не случайно, так как убеждена в том, что вся наша жизнь – это постоянный выбор. Ведь уже с самого раннего возраста людям приходится выбирать образование, друзей, желания. Цели. Таким образом человек выстраивает свою судьбу. Каждый день камешек за камешком мы выкладываем тот жизненный путь, по которому нам предстоит пройти. Но сделать выбор всегда сложно, поэтому нужно отдавать своё предпочтение тому решению, что будет наиболее рациональным».* Как представляется, сочинение отличается композиционной цельностью, логичностью изложения мыслей, внутри смысловых частей нет нарушений последовательности и повторов, не обоснованных логически. В данном случае, вероятно, следует говорить о том, что экспертная оценка оказалась несколько заниженной, в то время как часть участников исследования шли за логикой экзаменуемого и существенных логических нарушений не выявили.

Следует, вероятно, или четче определить, дифференцировать выставление баллов внутри критериев (1, 2 и 3) или в случаях двойкой трактовки принимать несколько вариантов ответа.

К4. Качество речи

По критерию «Качество речи» средний процент выполнения участниками исследования задания максимален относительно остальных критериев и составляет 70,4.

Максимальный процент правильных ответов – 80,8 (вариант 4), минимальный – 41,2 (вариант 5).

По варианту 5 оказалось меньше всего правильных ответов (41,2%), поскольку примерно такое же количество участников исследования отказались приступать к выполнению задания по оцениванию сочинения. В то же время сам текст сочинения по варианту 5 подразумевает вполне однозначную оценку по критерию 4 – 1 балл, поскольку в сочинении есть нарушения точности выражения мысли и речевые ошибки.

Примеры: *«дом – это то место, которое создает человек», «при создании домашней обстановки каждый из нас руководствуется качествами, присущими собственной душе», «ещё одна мелочь говорит о поверхностности Манилова», «увесистая, дородная мебель», «Коробочка достаточно хозяйственна, о чем говорит хорошее состояние её хозяйства».*

К5. Оригинальность сочинения

Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию по всем вариантам составляет 64,7. Максимальный процент правильных ответов – 81,7 (вариант 4), минимальный – 38,0 (вариант 5).

В качестве примера рассмотрим сочинение по варианту 1. 47,3% участников исследования оценили сочинение по данному критерию 0 баллов, что совпало с экспертной оценкой, в то время как 45,2% (практически половина) поставили 1 балл по данному критерию, увидев в предложенном к оцениванию сочинении «творческий, нестандартный подход к раскрытию темы, неожиданные, но уместные и интересные мысли, или неожиданные и вместе с тем убедительные аргументы, или свежие наблюдения, или яркость стиля».

Представляется, что максимальная оценка сочинения, выставленная участниками исследования по данному критерию, свидетельствует об их низкой квалификации, поскольку в сочинении продемонстрирован не творческий и не нестандартный подход к раскрытию темы, а уход от темы, предложенной для рассуждения.

Пример. *«Страшное происходит, когда человек лишается дома. Тогда нет больше у человека «своего уголка», вот и приходится искать ему замену, правда найти равноценную получается далеко не всегда. Об этом писал У. Голдинг в своём романе «Повелитель мух». Дети, в этом романе, попали на необитаемый остров и пытались создать альтернативу, соорудить жилище и превратить остров в свой дом. Этому у них не получилось. Отказывался дикий остров становиться приручённым и домашним. Наоборот, правила острова распространились на детей, и они стали дикими, и начались из-за этого убийства. Получается, что не только человек, хозяин влияет на дом, но и дом в силах повлиять на человека, сделать его более утихомиранным или, наоборот, диким».*

Критерий 7. Орфографические нормы

Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию составляет 54,6. Максимальный процент – 77,2 (вариант 3); минимальный – 19,9 (вариант 7).

В оценивании работы по критерию «Орфографические нормы» (вариант 7) количество неверных ответов (60,7%) в 3 раза превысило количество верных (19,9%). Анализ сочинения по данному критерию показал, что в работе сделано 4 орфографических ошибки (*заграницу, всё таки, в конце-концов, так-то*). Такое количество орфографических ошибок соответствует 1 баллу. В то же время 60,7% участников исследования поставили по этому критерию 2 балла (2-3 орфографические ошибки).

К8. Пунктуационные нормы

Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию составляет 53,7. Максимальный процент выполнения – 76,0 (вариант 1); минимальный – 30,8 (вариант 5). Минимальный процент правильных ответов по варианту 5 связан с тем, что 39,4% учителей вообще не приступали к выполнению этого задания.

Рассмотрим подробнее оценивание участниками исследования сочинения по критерию «Пунктуационные нормы» вариант 2. 40,6% участников исследования поставили 0 баллов по данному критерию, что соответствует экспертной оценке, в то время как примерно такое же количество участников исследования 36,5% поставили 1 балл. Заметим, что 16,7% поставили 2 балла (2-3 пунктуационные ошибки), а 2,7% – 3 балла (пунктуационных ошибок нет, или допущена одна ошибка). 3,5 % участников исследования вообще отказались оценивать сочинение по данному критерию.

Как можно интерпретировать данные статистики? В сочинении, представленном для оценивания, допущено 6 пунктуационных ошибок: не обособлено вводное слово: «Так в романе И.А. Гончарова»; не обособлен деепричастный оборот: «*Илья имея достаточно возможностей...*»; не поставлена запятая перед причастным оборотом: «*ведь люди сделавшие выбор в пользу денег...*»; не обособлен сравнительный оборот: «*Для таких людей, как и для самого героя произведения Бунина деньги...*»; поставлена запятая между подлежащим и сказуемым: «*В конечном итоге выбранный путь Господина, заводит его в тупик*»; не поставлена запятая перед «это»: «*выбор это очень важно*».

Оценивание работ учеников с точки зрения орфографических и пунктуационных норм – важнейшие профессиональные компетенции. Данные статистики говорят о недостаточной профессиональной подготовке, а также о безответственном отношении участников исследования к предложенным им заданиям. (Что также характеризует их профессиональную компетенцию.)

Вызывает беспокойство низкий процент выполнения участниками исследования задания по критериям К7 (оценивание орфографии) – 54,6% и К8 (оценивание пунктуации) – 53,7%, то есть чуть больше половины участников исследования справились с этим заданием. Знание правил орфографии и пунктуации, умение находить орфографические и пунктуационные ошибки в работах обучающихся являются важнейшими компетенциями учителя русского языка.

К10. Фактическая точность в фоновом материале (вне привлеченного для аргументации литературного материала)

Средний процент выполнения участниками исследования задания по данному критерию составляет 64,2. Максимальный процент выполнения – 81,7 (вариант 2); минимальный – 37,3 (вариант 5).

Оценивая работу по данному критерию, 37,3% участников исследования поставили 1 балл, который соответствует экспертной оценке (фактические ошибки в фоновом материале отсутствуют), в то время как 25,8% участников исследования оценили работу по данному критерию 0 баллов, классифицировав, вероятно, ошибку в привлеченном литературном материале (*повесть Гоголя «Мертвые души»*) по 10 критерию. Заметим, что 40,4% участников исследования вообще отказались оценивать работу по данному критерию.

В данном случае приходится говорить о формальном, поверхностном отношении участников исследования к выполняемому ими заданию.

Проведенный анализ даёт основание сделать следующие выводы:

1. Задание 13 является значимым для выявления сформированности лингвистической компетентности на базовом уровне, поэтому его необходимо использовать как инструмент изучения предметной квалификации учителя русского языка.

2. Наименьший процент выполнения получен по заданиям, диагностирующим правильность оценивания речевых и грамматических норм русского языка. Это свидетельствует о слабом владении этими нормами самих участников исследования, неумении классифицировать речевые и грамматические ошибки, а также их дифференцировать.

3. Низкий средний процент выполнения задания в целом по одному из вариантов (вариант 5) явился следствием отказа участниками исследования приступить к выполнению задания (39,4% участников исследования вообще не приступили

к выполнению задания по оцениванию). Данный факт определенным образом характеризует профессиональную компетенцию участников.

В табл. 8 представлены результаты выполнения задания 13 (оценивание сочинения) по группам участников исследования с разным уровнем подготовки. В зависимости от результатов выполнения диагностической работы все испытуемые распределены по четырём группам. Соответственно, в группе 1 средний процент выполнения задания минимален – 19,5%, в то время как в группе 4 – максимален (92,1%). Такой существенный разброс значений (почти в 5 раз) между крайними группами говорит об очень большой неоднородности учительского сообщества с точки зрения квалификации и владении базовыми компетенциями.

Средний процент выполнения	Средний процент выполнения в 1 группе	Средний процент выполнения во 2 группе	Средний процент выполнения в 3 группе	Средний процент выполнения в 4 группе
59,1	19,5	60,8	78,5	92,1

4. Относительно успешно выполнены следующие классы заданий по блоку «Оценивание сочинения»:

А. Первая группа заданий

– К4 «Качество речи» – 70,4%

– К5 «Оригинальность сочинения» – 64,7%

– К10 «Фактическая точность в фоновом материале» – 64,2%

Отметим, что относительно успешно выполнены те классы заданий, которые не являются ведущими в определении компетенций участников исследования;

Б. Вторая группа заданий

– К1 «Соответствие теме» – 56,0%

– К7 «Орфографические нормы» – 54,6%

– К8 «Пунктуационные нормы» – 53,7%

Задания по критериям К7 и К8 являются диагностирующими и особо важными для определения профессиональных компетенций учителя. Поэтому выполнение заданий по оцениванию норм орфографии и пунктуации нельзя назвать успешным.

В. Третья группа заданий

– К 2 «Привлечение литературного материала» – 48,9%

– К 3 «Композиция и логика изложения мысли» – 48,5%

Задания этой группы выявляют компетенции, существенные для учителей русского языка.

Г. Четвертая группа заданий

– К 9 «Грамматические нормы» – 39,8%

– К 6 «Речевые нормы» – 38,3 %

Апробация выявила серьезные пробелы (дефициты) в речеведческих компетенциях, в частности, выявлении, классификации и дифференциации речевых и грамматических ошибок.

Анализ результатов выполнения работы участниками исследования с разными итоговыми результатами

По итогам исследования было выделено 4 группы участников, разделившиеся по величине набранного балла. На рис. 5 показаны результаты каждой группы учителей в зависимости от задания.

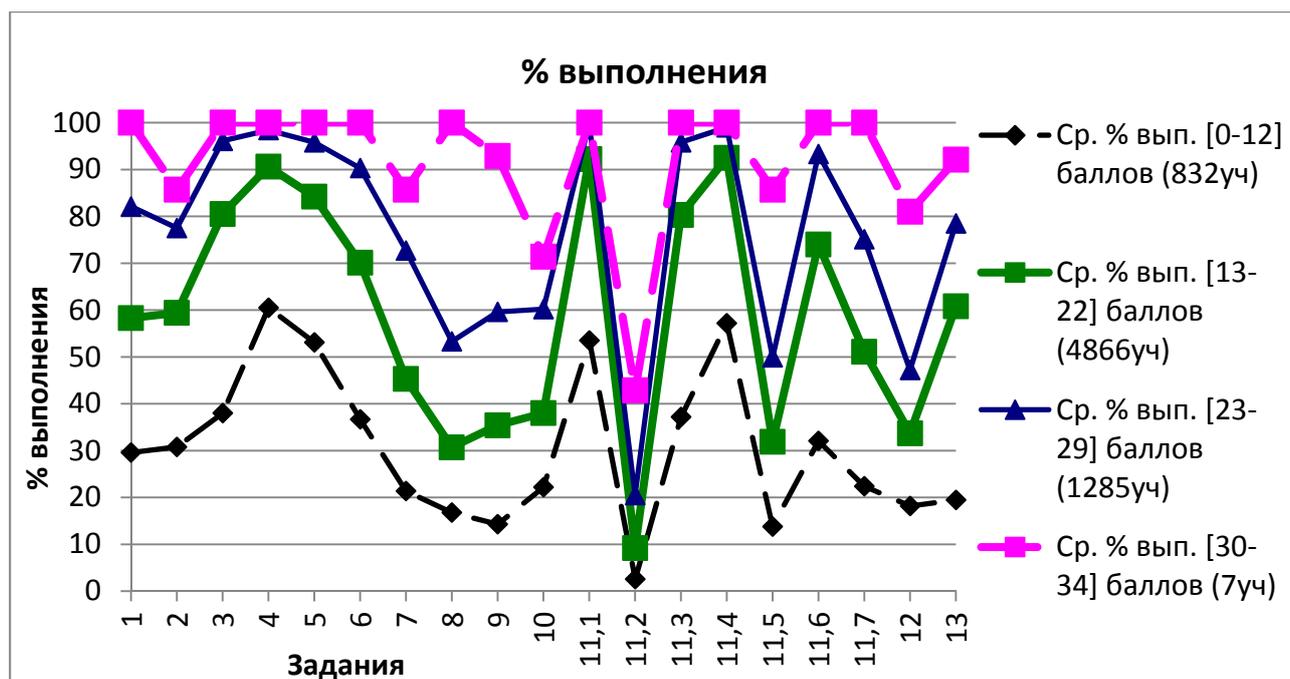


Рис. 5

Далее проанализированы результаты каждой группы по отдельности.

Анализ выполнения работы **1 группой** участников исследования выявил

- **максимально высокий результат** выполнения – 60,5% – в блоке заданий, характеризующих *предметные лингвистические* (грамматические) *компетенции* на уровне умения устанавливать частеречную принадлежность слов и определять их морфологические характеристики;
- **результативность от 50 до 60%** в блоке заданий, характеризующих
 - 1) *предметные лингвистические* компетенции в умении решать типичные орфографические задачи (53,1%);
 - 2) профессиональные *методические компетенции* в проектировании этапа урока с учётом условия работы без учебника (57,2%) и соблюдения принципа соответствия фрагмента урока заданной теме (53,5%);
- **низкую результативность – ниже 40%** – выполнения остальных заданий (приведены в порядке убывания признака результативности) в блоках, характеризующих
 - 1) *предметные лингвистические компетенции*: учителя этой группы не владеют в полной мере навыками морфемного и словообразовательного разбора; затрудняются в расстановке знаков препинания в сложном предложении; не владеют навыками анализа грамматических явлений и единиц с точки зрения исторической ретроспективы; допускают грубейшие ошибки в фонетическом анализе слов; не владеют умениями в установлении системных взаимосвязей

языковых единиц разных уровней – орфографии и морфемного и словообразовательного анализа; не владеют навыками синтаксического анализа в сложных, вариативных случаях классификации синтаксических единиц;

- 2) *предметные методические компетенции*: умение проектировать урок в соответствии с заданным этапом, логикой построения и актуализацией активной познавательной деятельности обучающихся, на основе приведённого лингвистического материала;
 - 3) *предметные компетенции в области оценочной деятельности*: средним показателем (по всем критериям) 19,5% характеризуется умение учителей проверить сочинение;
 - 4) *психолого-педагогическую компетентность* в области инклюзивного образования: 18,2% учителей могут учитывать особенности детей с ОВЗ в практической деятельности;
- **самый низкий результат** – 2,6% – проявился в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом уровня обученности класса.

Вывод: низкий уровень сформированности профессиональных компетенций данной группы учителей проявился в незнании типичных и сложных случаев орфографии и пунктуации, формальном подходе к осмыслению языка и неумении анализировать языковые явления и единицы разных уровней системы языка; низком уровне общей методической грамотности, несформированности психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования.

Анализ выполнения работы **2 группой** участников исследования выявил

- **максимально высокий результат** выполнения – 92,5% – в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом условия работы без учебника;
- такой же высокий уровень (92,2%) характеризует *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом соблюдения принципа соответствия фрагмента урока теме, *предметные лингвистические* компетенции на уровне умения устанавливать частеречную принадлежность слов и определять их морфологические характеристики (90,6%);
- **результативность от 90 до 70%** в блоке заданий, характеризующих
 - 1) *предметные лингвистические* компетенции: учителя этой группы в основном не испытывают затруднений в области решения типичных орфографических и пунктуационных задач, владеют навыками морфемного и словообразовательного разбора,
 - 2) профессиональные *методические компетенции*: умение проектировать заданный этап урока в соответствии с логикой его построения;
- **результативность от 70 до 50%** в блоке заданий, характеризующих
 - 1) *предметные лингвистические* компетенции: более половины учителей владеют умением выделять в тексте лексические единицы, производить фонетический анализ слов,
 - 2) уровень сформированности *оценочной деятельности* учителя (средний результат 60,8%);
 - 3) профессиональные *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока на основе активной познавательной деятельности учащихся;

- 4) несколько хуже (45,3%) учителя этой группы справляются с решением нетипичных задач по орфографии, в том числе на основе знания истории языка;
- **низкую результативность – ниже 40%** – выполнения остальных заданий (приведены в порядке убывания признака результативности), характеризующих
 - 1) *предметные лингвистические* компетенции: учителя этой группы обнаруживают недостаточный объём знаний и слабо выраженные умения аналитической деятельности в области грамматики русского языка с точки зрения исторической ретроспективы (хотя 38% для данного типа заданий является показателем удовлетворительным), сложных, вариативных случаев классификации синтаксических единиц (35,4%), установления системных взаимосвязей орфографии и морфемного и словообразовательного анализа, решения нетипичных задач по орфографии, в том числе на основе знания истории языка;
 - 2) *психолого-педагогическую компетентность* в области инклюзивного образования: 33,7% учителей могут учитывать особенности детей с ОВЗ в практической деятельности;
 - 3) *методические компетенции* в использовании на проектируемом этапе урока лингвистического материала (31,9%);
 - **самый низкий результат – 9,2%** – проявился в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом уровня обученности класса.

Вывод: учителя данной группы демонстрируют высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области предметных знаний и умений на базовом уровне, но на уровне аналитической деятельности, проявляющейся в анализе языковых явлений и единиц разных уровней системы языка, предметная компетентность ниже; учителя владеют (в том формате, как заложено в задании) методикой построения урока и умениями в оценочной деятельности; психолого-педагогическая компетентность в области инклюзивного образования сформирована на уровне общих знаний.

Анализ выполнения работы **3 группой** участников исследования выявил

- **максимально высокий результат** выполнения – 99,8% – в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом соблюдения принципа соответствия фрагмента урока заданной теме;

такой же высокий уровень характеризует *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом условия работы без учебника (99%), в соответствии с логикой урока (93,35); *предметные лингвистические* компетенции в области морфологии (установление частеречной принадлежности слов и их морфологических характеристик (98,4%), морфемики и словообразования (96,1%), в области решения типичных орфографических (95,8%) и пунктуационных (90,3%) задач;

умение производить анализ звуко-буквенного состава слов в этой группе учителей сформировано также на достаточно высоком уровне (82,1%);
- **результативность от 80 до 70%** в блоке заданий, характеризующих
 - 1) уровень сформированности *оценочной деятельности* учителя (средний результат 78,5%);
 - 2) *предметные лингвистические* компетенции в области решения нетипичных задач по орфографии, в том числе на основе знания истории языка;
 - 3) профессиональные *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока на основе организации познавательной деятельности учащихся;

- **результативность от 60 до 50%** в блоке заданий, характеризующих *предметные лингвистические* компетенции, связанные с анализом грамматики русского языка с точки зрения исторической ретроспективы; сложных и вариативных случаев классификации синтаксических единиц; в области установления системных взаимосвязей орфографии и морфемного и словообразовательного анализа; *методические компетенции* в использовании на проектируемом этапе урока лингвистического материала
- **низкую результативность – ниже 40%** – выполнения заданий, характеризующих профессиональные *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с привлечением лингвистического материала; *психолого-педагогическую компетентность* в области инклюзивного образования: 47,2% учителей могут учитывать особенности детей с ОВЗ в практической деятельности;
- **самый низкий результат – 20,5%** – проявился в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом уровня обученности класса.

Вывод: учителей этой группы характеризует высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области предметных знаний и умений на базовом уровне и высокий процент выполнения аналитических заданий, связанных с анализом языковых явлений и единиц разных уровней системы языка; достаточно высокий уровень владения умениями и навыками оценочной деятельности; сформированная на уровне общих знаний психолого-педагогическая компетентность в области инклюзивного образования.

Анализ выполнения работы **4 группой** участников исследования выявил

- **максимально высокий результат** выполнения – **100%** – 11 заданий (с учётом критериев оценивания политомических заданий), характеризующих подавляющее большинство *предметных лингвистических* компетенций, а также *методических компетенций* в проектировании заданного этапа урока с учётом соответствия теме и этапу урока, условию работы без учебника, логике построения урока и организации активной познавательной деятельности учащихся;
- **результативность от 80 до 92,9%** в блоке заданий, характеризующих
 - 1) *лингвистические компетенции* в анализе сложных, вариативных случаев классификации синтаксических единиц, в области лексики, решения нетипичных задач по орфографии, в том числе на основе знания истории языка; лингвистические компетенции, проявляющиеся в анализе грамматики русского языка с точки зрения исторической ретроспективы, сформированы также на высоком уровне (71,4%);
 - 2) уровень сформированности *оценочной деятельности* учителя (средний результат 92,1%);
 - 3) *методические компетенции* при построении заданного фрагмента урока с использованием корректного лингвистического материала;
 - 4) *психолого-педагогическую компетентность*: 81% учителей этой могут учитывать особенности детей с ОВЗ в практической деятельности;
- **самый низкий результат – 42,9%** – проявился в блоке заданий, характеризующих *методические компетенции* в проектировании заданного этапа урока с учётом уровня обученности класса.

Вывод: высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области предметной, методической и психолого-педагогической (в области инклюзивного образования) компетенций.

Выводы и рекомендации

Анализ результатов исследования в целом и по группам подтверждает разноуровневый характер профессиональной подготовки учителей как в аспекте направлений профессиональной деятельности, так и в аспекте выявления проблемных зон в содержании одного направления. Более высокая степень подготовленности в целом характерна для предметной области конкретных лингвистических знаний и умений, ниже результативность – в области методики преподавания русского языка и специальной методики коррекционного обучения.

Наибольший значимый и показательный «разрыв» в результатах работ, выполненных участниками разных групп, в сугубо предметной области проявился при выполнении заданий 8 и 9, характеризующих уровень теоретических знаний в лингвистике и аналитические умения и навыки учителя: умение производить словообразовательный анализ слов, интерпретировать семантику морфем в зависимости от словообразовательного типа и словообразовательной модели, умение понимать и интерпретировать значение синтаксических единиц, учитывая коммуникативную природу синтаксиса. Разница между результатами в 1 и 4 группах существенна (соответственно 83,2 и 78,6%) и показательна: она свидетельствует о формальности подхода к осмыслению языковых явлений и единиц, с одной стороны, и сформированности предметных компетенций на уровне глубокого, всестороннего знания предметного содержания и аналитических умений в подходе к его изучению, языковом чутье и филологической грамотности, с другой стороны.

Статистические данные и аналитическая обработка полученных результатов выявляют проблемные зоны в профессиональной подготовке учителей русского языка. Несмотря на выявившиеся отдельные недочёты в содержании заданий и критериях оценивания (подробнее об этом в анализе заданий и возможных причин выявленных проблем), результаты исследования позволяют сделать выводы о качестве профессиональной подготовки учителей русского языка и, что более важно, о возможностях целесообразного использования полученных данных в организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Учёт разного уровня подготовленности и, в соответствии с этим, реальных потребностей учителей, даёт возможность определить стратегические направления профессиональной подготовки на курсах повышения квалификации. Диагностическое выявление проблем и дефицитов в области профессиональной подготовки по данной модели оценки компетенций учителей диктует необходимость дифференцированного подхода, учитывающего аспекты профессиональной подготовки как предметного, так и методического характера. При этом как в предметном, так и в методическом содержании следует учитывать разный уровень подготовки учителей: результаты исследования убедительно свидетельствуют, что если одним учителям требуется серьёзная подготовка на уровне базовых знаний и умений, позволяющая ликвидировать пробелы и не позволяющая делать ошибки в типичных примерах школьной программы, то учителя с более высоким уровнем подготовки готовы действительно повышать квалификацию, выходя на другие уровни компетентностей.

Программы курсовой подготовки в этом случае, очевидно, должны быть вариативно-модульными, включающими содержание, актуальное для всех групп учителей на данном этапе развития образования (в современных условиях, например, содержание, связанное с введением ФГОС ООО), и содержание, дифференцированное в зависимости от выявленного уровня их профессиональной подготовленности.

Методическое сопровождение изучения курса русского языка, судя по данному исследованию и существующим педагогическим проблемам, должно быть обязательной

частью программ повышения квалификации. Обязательной частью программ на уровне фронтальной подготовки педагогов (неспециалистов) в условиях внедрения инклюзивного образования в массовую школу становится методика обучения детей с ОВЗ.