

**В.В. Меренкова, У.В. Колотилова,
Е.В. Резникова, Ю.Н. Юмадилова**

**ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К ПРОХОЖДЕНИЮ
ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

методические рекомендации

Челябинск, 2020

УДК 371.9
ББК 74.5
М 52

Подготовка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к прохождению итоговой аттестации: методические рекомендации [Текст] / В.В. Меренкова, У.В. Колотилова, Е.В. Резникова, Ю.Н. Юмадилова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 130 с.

ISBN 978-5-93162-415-0

Предлагаемое пособие содержит справочные, практические, контрольные материалы и методические рекомендации по подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР, ТНР, слабослышащие и позднооглохшие) к прохождению итоговой аттестации на втором уровне получения образования в общеобразовательной организации, разработанные с учетом рекомендаций ФИПИ.

Книга предназначена для учителей образовательных организаций, для учителей-дефектологов, студентов педагогических институтов, родителей.

Авторы-составители:

Меренкова В.В. – магистр педагогики, учитель-олигофренопедагог МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска»

Колотилова У.В. – магистр педагогики, преподаватель кафедры СПП и ПМ, ЮУрГГПУ

Резникова Е.В. – к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ, ЮУрГГПУ

Юмадилова Ю.Н. – заместитель директора по УВР МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска», специальный психолог

Рецензенты:

Екжанова Е.А. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации, (ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»);

Шевчук Л.Е. – доцент, кандидат педагогических наук, директор МАОУ «СОШ №73 г. Челябинск».

ISBN 978-5-93162-415-0

© В.В. Меренкова, У.В. Колотилова,
Е.В. Резникова, Ю.Н. Юмадилова, 2021

Содержание

<i>Предисловие</i>	4
I. Организационные аспекты подготовки к ГИА	6
II. Характерологические особенности обучающихся с ОВЗ (ЗПР, ТНР, слабослышащие и позднооглохшие)	11
III. Применение специальных методов и приемов для обучения детей с особенностями развития	34
IV. Рекомендации по подготовке к ГВЭ	45
V. Особенности экзаменационных работ ГВЭ в письменной и устной форме по русскому языку и математике	57
<i>Заключение</i>	126
<i>Список использованной литературы</i>	127

Предисловие

Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – это особая область педагогической науки и практики.

Необходимость и востребованность оказания на уровне междисциплинарного, интегративного подхода квалифицированной коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на втором уровне получения образования только начинает осознаваться российской педагогической наукой.

Специфичность и многоплановость задач коррекционного образования требуют от педагогов подготовленности в коррекционной деятельности.

Теоретический анализ исследований и практический опыт позволяют констатировать, что современный педагог не всегда готов к решению проблем, с которыми он сталкивается в образовательной организации. Понятие о профессиональной педагогической деятельности современного учителя-предметника дополняется все новыми и новыми гранями, и каждая из них требует от педагога, ориентирующегося не только в собственном предмете, но и интегрирующего в своей практической деятельности научные знания в области психологии, коррекционной педагогики и предметных наук, имеющего опыт межличностного социального взаимодействия. Возникает необходимость в практическом переосмыслении и теоретическом обосновании подготовки обучающего к сдаче государственных выпускных экзаменов (ГВЭ).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в особом внимании и заботе. Для того, чтобы помощь этим детям была более эффективной, необходимы особые рекомендации по подготовке детей к ГВЭ. Важно не просто установить наличие того или иного пробела в знаниях, неусвоения образовательной программы, но и определить содержание коррекционной и подготовительной работы к прохождению ГВЭ.

Целью данного пособия является оказание помощи педагогам-предметникам в подготовке обучающихся с ОВЗ к сдаче ГВЭ.

Методическое пособие предназначено для педагогов образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ, может быть использовано как работниками специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с ОВЗ, так и студентами педагогических вузов дефектологических факультетов при подготовке и написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

I. Организационные аспекты подготовки к ГИА

Таблица 1

Перечень условных обозначений и сокращений

ГИА	Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования
ГВЭ	Государственный выпускной экзамен
КИМ	Контрольные измерительные материалы
Обучающиеся	Обучающиеся, не имеющие академической задолженности, в том числе за итоговое сочинение (изложение), и в полном объеме выполнившие учебный план или индивидуальный учебный план (имеющие годовые отметки по всем учебным предметам учебного плана за каждый год обучения по образовательной программе среднего общего образования не ниже удовлетворительных); Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся дети-инвалиды и инвалиды по образовательным программам среднего общего образования.
Участники с ОВЗ, дети-инвалиды и инвалиды	Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды и инвалиды.
ФИПИ	ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»
ФИС	Федеральная информационная система обеспечения проведения ГИА обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования.
РИС	Региональная информационная система обеспечения проведения ГИА обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования.
Порядок	Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 26.12.2013 г.

*Нормативные правовые документы, регламентирующие
проведение ГВЭ в 9 классе*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.07.2018 № 885 «Об утверждении Положения о Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации».

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.08.2013 № 755 «О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования» (вместе с прилагаемыми Правилами формирования и ведения федеральной информационной системы обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных систем обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования (далее – Правила формирования и ведения ФИС/РИС)).

4. Приказ Минпросвещения России и Рособрнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования» (зарегистрирован Минюстом 10.12.2018 регистрационный № 52953).

5. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 17.12.2013 № 1274 «Об утверждении Порядка разработки использования и хранения контрольных измерительных материалов

при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования и Порядка разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» [24].

Общие положения о порядке проведения ГВЭ

ГВЭ с использованием текстов, тем, заданий, билетов проводится для определенных категорий лиц, а именно:

– обучающихся по образовательным программам среднего общего образования в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, а также в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы;

– обучающихся с ОВЗ, обучающихся детей-инвалидов и инвалидов по образовательным программам среднего общего образования.

ГВЭ по всем учебным предметам проводится в письменной форме.

Для обучающихся с ОВЗ, обучающихся детей-инвалидов и инвалидов ГВЭ по всем учебным предметам может по их желанию проводиться в устной форме.

ГИА в форме ГВЭ проводится по русскому языку и математике (обязательные учебные предметы). Экзамены по другим учебным предметам – литературе, физике, химии, биологии, географии, истории, обществознанию, иностранным языкам (английский, немецкий, французский и испанский языки), информатике и информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) – обучающиеся сдают на добровольной основе по своему выбору.

Выбранные обучающимися учебные предметы указываются ими в заявлении, которое они подают до 1 февраля (включительно) в свою образовательную организацию. Помимо выбранных учебных предметов обучающиеся указывают в заявлении форму, в которой они будут сдавать выбранные предметы: устная, письменная.

При выборе письменной формы ГВЭ по русскому языку обучающимся необходимо дополнительно указать форму проведения экзамена: сочинение/изложение с творческим заданием/диктант. Участник может выбрать только ту форму проведения, которая доступна

для определенной категории лиц, к которой он относится (см. Таблица 2). Для разных предметов обучающиеся могут выбрать разные формы проведения ГВЭ [28].

Таблица 2

**Формы проведения ГВЭ, доступные для выбора
разным категориям участников ГВЭ**

Категория обучающихся	Доступные для выбора формы проведения ГВЭ				
	Проведения ГВЭ		Проведения ГВЭ по русскому языку (письменная форма)		
	Письменная	Устная	Сочинение	Изложение с творческим заданием	Диктант
Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды и инвалиды (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабослышащие и позднооглохшие, слепые, слабовидящие и поздно ослепшие, владеющие шрифтом Брайля, глухие, с задержкой психического развития, обучающиеся по адаптированным основным образовательным программам, с тяжёлыми нарушениями речи)	да	да	да	да	нет

Результаты ГИА в форме ГВЭ признаются удовлетворительными, если обучающийся по обязательным учебным предметам при сдаче ГВЭ получил отметки не ниже удовлетворительных.

В случае если участник ГИА получил неудовлетворительные результаты по одному из обязательных учебных предметов, он допуска-

ется повторно к ГИА по данному учебному предмету в текущем году в формах, устанавливаемых Порядком, в дополнительные (резервные) сроки.

Обучающимся, не прошедшим ГИА или получившим на ГИА неудовлетворительные результаты более чем по одному обязательному учебному предмету, либо получившим повторно неудовлетворительный результат по одному из этих учебных предметов на ГИА в дополнительные сроки, предоставляется право пройти ГИА по соответствующим учебным предметам не ранее 1 сентября текущего года в сроки и в формах, устанавливаемых Порядком. Для повторного прохождения ГИА, обучающиеся восстанавливаются в организации, осуществляющей образовательную деятельность, на срок, необходимый для прохождения ГИА [28].

II. Характерологические особенности детей с ОВЗ

Характерологические особенности обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР)

В последние годы наблюдается очень высокая распространенность такого нарушения психической деятельности как задержки психического развития. Это связано с успехами в профилактике и терапии тех заболеваний раннего детского возраста, которые в недавнем прошлом заканчивались гибелью ребенка, либо приводили к умственной отсталости. Более совершенными стали методы диагностики детей с отклонениями в развитии на ранних этапах развития (от рождения до 3-х лет).

Первоначально проблему задержки психического развития в отечественных исследованиях обосновали клиницисты. Термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой.

Задержка психического развития (ЗПР) – особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка.

В теории существует много классификаций ЗПР, а в практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской (1980), разработанной на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР [13].

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе, школьную адаптацию.

Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями – сердца,

почек, эндокринной и пищеварительной систем и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, у них недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью, не позволяет ребенку достичь оптимального уровня возрастного развития.

Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки формируются эгоцентрические установки, неспособность к волевым усилиям, к труду.

При данном варианте ЗПР на первый план также выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У детей беден запас знаний и представлений, они не способны к длительным интеллектуальным усилиям.

Задержка церебрально-органического генеза. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей с церебрально-органической недостаточностью и эмоционально-волевой незрелостью.

Церебрально-органическая недостаточность, прежде всего, накладывает типичный отпечаток на структуру самой ЗПР – как на особенности эмоционально-волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности [14].

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. При этом инфантилизме у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций. Дети характе-

ризируются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний. Внушаемость у них имеет более грубый оттенок и нередко отражает органический дефект критики. У детей данной категории отмечается стремление к игре, которое нередко выглядит скорее, как способ ухода от затруднений в заданиях, чем первичная потребность: желание играть часто возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности, приготовления уроков.

В зависимости от преобладающего эмоционального фона можно выделить 2 основных вида органического инфантилизма:

– неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность. Характерны малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсутствие стойких привязанностей при повышенной внушаемости, бедность воображения;

– тормозимый – с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью, которые могут быть отражением врожденной или приобретенной функциональной недостаточности вегетативной нервной системы по типу невропатии. При этом могут наблюдаться нарушения сна, аппетита, диспепсические явления, сосудистая лабильность. У детей с органическим инфантилизмом данного вида астенические и неврозоподобные особенности сопровождаются ощущением физической слабости, робостью, неумением постоять за себя, несамостоятельностью, чрезмерной зависимостью от близких.

Учебные трудности усугубляются ослабленным состоянием нервной системы детей – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего является быстрая утомляемость, низкая работоспособность, отказ от выполнения уже начатой работы, часто возникают головные боли. Мотивационная сфера детей с ЗПР, так же как, впрочем, и другие стороны его психики, дисгармонична с точки зрения соотношения реального уровня развития (как правило, несколько более низкого) и потенциальных возможностей. Это проявляется в расхождении между «знаемыми» и «реально действующими мотивами» [30].

Внимание. Снижение работоспособности и неустойчивость внимания у детей этой категории могут иметь разный характер. Так, у некоторых подростков максимальное напряжение внимания наблюдается в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы оно неуклонно снижается, а у других сосредоточение внимания наблюдается лишь после осуществления некоторой деятельности. Для третьей группы детей характерна периодичность в сосредоточении внимания. Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, слабой распределенностью и концентрации. Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой этими учащимися деятельности и увеличивает количество ошибок.

Восприятие. У подростков с ЗПР наблюдается и более низкий (по сравнению с нормой) уровень развития восприятия, что проявляется в недостаточности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, контурных и схематических изображений, особенно если они подчеркнуты или накладываются друг на друга.

Установлено, что подросткам с ЗПР по сравнению с их успевающими сверстниками из массовой школы необходим более длительный период времени для приема и переработки информации. Ввиду сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации. Наглядно предъявляемый материал запоминается лучше, чем вербальный. Отличительной особенностью нарушений при ЗПР является поврежденность одних сторон памяти при относительной сохранности других; небольшой объем памяти и низкая скорость запоминания; произвольное запоминание неточное [4].

Мышление. Говоря об особенностях мышления необходимо отметить, что у большинства подростков с ЗПР, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи. Наибольшие затруднения вызывает выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным в наименьшей степени.

Подростки с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон ре-

чи, так и в характере недостатков речевого развития. Дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Количество ошибок в письме подростков с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как пропуски букв, слогов, смешение букв, обозначающих акустически и артикуляционно-сходные звуки, а также ошибки, обусловленные не усвоением и неумением использовать грамматические правила. Отмечаются нарушения координации движений и ручной моторики.

У всех подростков с ЗПР наблюдается эмоциональная незрелость, ведущая к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы.

Лабильность эмоций проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача. Нередко у детей возникает состояние беспокойства. Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, неумения оценить ситуацию и настроение окружающих [4].

Личностная сфера. Значительным своеобразием отличается развитие личности подростков рассматриваемой категории. Для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе. Обуславливая индивидуально-типический стиль взаимодействия ребенка с окружающим миром, темперамент является базой для формирования характера, выражающегося в устойчивом отношении к окружающему миру к самому себе и проявляющегося как в познавательной деятельности, так и в общении.

У подростков с ЗПР наблюдается несколько способов разрешения конфликтных ситуаций: агрессия, бегство, регрессия, отрицание трудностей и неадекватная оценка реальной ситуации. Неумение наладить продуктивные отношения с окружающими, отклоняющийся тип поведения, низкая или неадекватно завышенная самооценка у подростков с ЗПР может способствовать развитию негативных личностных отношений и антисоциальных тенденций в подростковом возрасте.

У подростков с ЗПР расстройства в аффективной сфере значительно более часты, чем у нормально развивающихся сверстников. Давая общую характеристику подростков с задержкой психического развития, следует выделить эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость в целом.

Низкая потребность в общении у подростков с ЗПР в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждения, избегания или конфликта) определяют существенную разобщенность, скудность и конфликтность контактов.

Эмоциональная незрелость подростков с ЗПР ведет к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы.

Лабильность эмоций проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача. Нередко у подростков возникает состояние беспокойства. Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, неумения оценить ситуацию и настроение окружающих.

Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение как неадекватный способ выхода из конфликта чаще всего превращается в череду аффективных реакций (крик, ссоры, драки, бурная обида и т. д.), которые быстро закрепляются и затем могут повторяться уже без видимых причин, вне реальных конфликтов [4].

Среди подростков с задержкой психического развития церебрально-органического генеза И. Ф. Марковская выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозимости:

1. Дети шумные и подвижные: на переменах и прогулках громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. Со взрослыми бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость. Чувства раскаяния и обиды у них неглубоки и кратковременны.

2. Наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям приводит к трудностям привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы.

Для всех подростков с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе. Мотивационная, нравственная незрелость определяет тенденцию данных подростков к примитивной зависимости от более зрелых и активных, волевых членов коллектива, подчиненности им. Подростки с ЗПР очень внушаемы, ведут себя не критично.

Подростки с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся по сформированности произвольного поведения. Ввиду тягостной и непосильной школьной ситуации они часто прибегают к наиболее доступному способу – избеганию, то есть часто прогуливают, убегают из школы.

Некритичность самооценки может проявляться в склонности детей с ЗПР к преувеличению своих возможностей, к переоценке своего обаяния, влияния. Оценка окружающих не регулирует их поведение, потому что ребенок не может правильно уловить ее смысл.

Для подростка с ЗПР оказываются недоступными способы продуктивного устранения своих недостатков (плохая учеба – буду внимательным, буду выполнять домашнее задание; плохое поведение на уроке – буду сидеть тихо и т.д.). Для него характерны приемы, не требующие длительного волевого усилия (избегание, побеги, прогулы, конфликты). Желание добиться похвалы удовлетворяется путем хвастовства, обмана; жажда получения удовольствия, впечатления – путем бродяжничества.

Учебная деятельность. Благоприятное влияние на подростков с задержкой психического развития оказывает процесс обучения. Это подтверждается исследованием И. А. Коневой (2002) по сравнению формирования образа «Я» у младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в специальной школе и классах коррекционно-развивающего обучения при обычной школе.

У подростков, которые обучаются в специальной школе, не обнаруживается склонности к негативным самохарактеристикам, не появляются установки на активные формы поведения, мысли о смерти, нет ориентации на применение силы, что обнаруживается у подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения.

Итак, для всех подростков с ЗПР характерно: ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, нарушение работоспособности, быстрая пресыщаемость деятельностью, трудности фонетико-фонематического анализа, наличие аграмматизмов, недостаточность моторики и пространственного восприятия.

Незрелость эмоционально-волевой сферы, выражается в эмоциональной лабильности, импульсивности, несамостоятельности, повышенной внушаемости. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе [14].

Характерологические особенности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Дети с ТНР – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых первично не нарушен интеллект, сохранен слух, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики.

Дефекты могут затрагивать различные компоненты речи, например, снижение внятности речи, другие – затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются в дефектах звукопроизношения, недостаточном овладении звуковым составом слова, который влечет за собой нарушение чтения и письма. Другие дефекты представляют коммуникативные нарушения, которые сказываются на обучении ребенка в массовой школе. Сложные речевые нарушения охватывают все стороны речи и приводят к общему недоразвитию (Т.Б. Филичева, М.И. Буянов, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева и др.).

Обычно выделяются группы со следующими нарушениями:

1) фонетико-фонематические нарушения (ФФН, дети с преимущественными недостатками звукопроизношения: с функциональными и механическими дислалиями, ринолалиями, легкими формами дизартрии);

2) общее недоразвитие речи (ОНР, дети с преимущественными недостатками лексико-грамматической стороны речи, с разными уров-

нями речевого недоразвития: сложными формами дизартрии, алалиями, афазиями, дислексиям и алексиями, дисграфиями и аграфиями);

3) недостатки мелодико-интонационной (ринофонией, дисфонией, афонией) и темпо-ритмической стороны речи (с заиканием, итерацией, тахилалией, брадилалией) [14].

У учащихся, относимых к категории детей с тяжелыми нарушениями речи, освоивших образовательную программу начального общего образования и достигших по итогам ее освоения планируемых результатов в овладении предметными, метапредметными, личностными компетенциями в соответствии с ФГОС НОО, на этапе обучения в основной школе выделяются следующие виды нарушений речевого развития:

- резистентная к коррекционному воздействию форма недоразвития речи первичного генеза, проявляющаяся в несформированности всех языковых средств и, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы;

- низкий уровень сформированности процессов письменной речи (чтения и письма), обусловленные недостатками развития всех сторон устной речи;

- нарушения технической и смысловой сторон письменной речи (чтения и письма), обусловленные недостаточным уровнем сформированности механизмов и операций, лежащих в их основе, различного патогенеза у подростков при нормативном развитии устной речи и интеллекта;

- недостатки темпоритмической стороны речи, в том числе, тяжелая форма заикания;

- нарушения (распад) устной и письменной речи различного патогенеза, обусловленные наличием заболеваний, оперативного вмешательства, травм и проч., проявляющиеся в виде нарушения всех сторон речи или отдельных ее компонентов и выраженные в такой степени тяжести, которая препятствует успешному обучению или социализации обучающегося, при условии наличия сохранного интеллекта.

В психолого-педагогических характеристиках данной категории учащихся на средней ступени отмечаются следующие особенности:

- несовершенство владения мыслительно-логическими операциями, различная степень недостаточности словесного мышления при достаточном уровне развития наглядно-образного,

- нарушение процесса сохранения заданных вербальных отношений (при зрительном подкреплении дети легче запоминают материал), сужение объема вербальной памяти,
- возможность овладения учащимися абстрактным содержанием учебного материала (например, математических задач) при условии минимизации средств словесного оформления,
- специфичность речемыслительной деятельности, выражающаяся в недостаточности отдельных звеньев исполнительского этапа (вербализация мыслительных операций), нарушении автоматизированности аналитико-синтетического процесса и процесса текущего контроля, избирательности речемыслительных связей,
- необходимость внешне заданных целей и задач деятельности, часто безынициативность, подчинение.

У учащихся, относимых к категории детей с тяжелыми нарушениями речи, освоивших при этом образовательную программу основного общего образования и достигших по итогам ее освоения планируемых результатов в овладении предметными, метапредметными, личностными компетенциями в соответствии с ФГОС ООО, на этапе обучения в основной школе выделяются следующие виды дефектов речевого развития: различные формы дисграфии и дислексии; тяжелая форма заикания.

Ярко выраженная неоднородность внутри категории детей с тяжелыми нарушениями речи не позволяет составлять однозначные прогнозы и заостряет проблему индивидуализации процесса обучения.

При этом у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается наличие сохранного интеллекта, слухового и зрительного восприятия, двигательных функций. Однако степень выраженности речевого дефекта требует организации специальных условий в образовательной организации с целью достижения этими обучающимися результатов, сопоставимых в условиях инклюзивного обучения с результатами обучающихся сверстников с нормативным речевым развитием. Попытки обучения учеников, имеющих ТНР, на общих основаниях, как правило, приводят к их стойкой неуспешности, как в области освоения программных требований, так и психологической устойчивости, и социальной адаптации.

В подростковом возрасте активно развивается интеллект, обобщение, абстрактное мышление, развитие речи. Речь становится особо значимой в межличностном общении, при познании мира, в учебной деятельности. Подростковый возраст рассматривается как «пик любознательности», активизация мышления, самосознания и рефлексии, нравственного и речевого развития, развития потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.Н. Мальковская, В.С. Мухина, Е.А. Рогов, Е.Д. Хомская).

Назарова Ю.В. отмечает, что подростковый период характеризуется интенсивностью и напряженностью нравственного развития личности, однако данный процесс в подростковый период не завершается: у многих подростков не полностью сформировано мировоззрение, не выработаны жизненные позиции. Недостаточная устойчивость мотивов нередко становится причиной нелогичного поведения, тревожности.

Восприятие. Нарушение восприятия отмечается у всех детей с ТНР. В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим, различают зрительное, слуховое, тактильное и другие виды восприятия, нарушение которого имеет свою специфику в зависимости от формы речевого расстройства.

Несформированность фонематической системы языка, ОНР – основные препятствия в овладении грамотным чтением и письмом. Нарушение слухового восприятия при дизартрии характеризуется ещё большим многообразием проявлений. Кроме нарушения фонематического слуха и снижения остроты слуха в ряде случаев имеет место повышенная чувствительность к звуковым раздражителям. Однако более тщательное обследование обнаруживает у многих из них диффузность фонематических представлений, нечёткость слухового восприятия, слабую ориентацию в звуковом и слоговом составе слова, что приводит к недостаточности восприятия обращенной речи, замедленности и затруднённости понимания грамматических форм и развёрнутого текста. Нередко дети из-за нечёткости фонематического восприятия улавливают только отдельные элементы фразы и не могут связать их в единую смысловую структуру. Эта ограниченность понимания является вторичным проявлением основного нарушения –

недоразвития собственной речи. Необходимое условие для обучения детей грамоте – развитие зрительного восприятия, которое у детей с ТНР отстаёт от нормы и характеризуется рядом особенностей. Для них типично нарушение буквенного гнозиса, проявляющееся в трудностях узнавания сходных графических букв, изображённых пунктирно, в условиях наложения, зашумления и т. д.

Недостаточность зрительного восприятия, приводящая к стойкому отставанию в развитии семантической стороны речи, имеет место у детей с оптической алалией. Для них характерна крайняя бедность представлений об окружающем, замедленное развитие понимания слов, имеющее совсем другую природу, чем при сенсорной алалии.

Отставание в развитии зрительного восприятия, зрительных предметных образов у детей с ТНР часто сочетается с нарушением пространственных представлений. В частности, дети с дизартрией затрудняются в дифференциации понятий справа, слева, с трудом усваивают многие пространственные понятия – спереди, сзади, между, не могут сложить из части целое и т. д. Особенно стойко пространственные нарушения проявляются в рисовании человека: изображение отличается бедностью, примитивностью, что типично для детей не только с дизартрией, но и с алалией. У некоторых детей с ТНР наблюдаются недоразвитие временных представлений, нарушение их вербализации, а также несовершенство субъективного ощущения времени, что оказывает отрицательное влияние на развитие устной речи. Нарушается употребление предлогов и наречий, выражающих временные отношения, глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени.

Существенным сопутствующим признаком при ТНР является нарушение *памяти*. Структура расстройства памяти зависит от формы речевого нарушения. Так, у детей с ринолалией зрительная память развита лучше, чем слуховая. Однако по сравнению с нормально говорящими они хуже запоминают слова и предметы, у них значительно снижено логическое запоминание. Дети с дизартрией иногда обнаруживают более низкие результаты зрительной памяти, чем слуховой, что связано с выраженными нарушениями зрительного восприятия, слабостью пространственных представлений. Это особенно проявляется при запоминании серии геометрических фигур. Следует отме-

тить, что уровень памяти, особенно слуховой, снижается с понижением уровня речевого развития. В целом по сравнению с нормально говорящими у детей с ТНР снижен объём всех видов памяти (слуховой, зрительной, тактильно-кинестетической) [14].

Нарушение структуры деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением мнестической деятельности, но и с особенностями внимания. *Внимание* у детей с ТНР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, трудностью переключения, низким уровнем произвольного внимания и т. д. Так, у детей с дизартрией вследствие повышенной возбудимости наблюдаются неспособность к длительному напряжению, утомляемость, особенно при интеллектуальной деятельности. ТНР особенно влияют на формирование высших уровней познавательной деятельности, обуславливая специфические особенности мышления.

Контингент детей с дизартрией по уровню мыслительной деятельности крайне неоднороден. Одни из них близки к нормально развивающимся сверстникам, другие, составляющие большинство, отличаются низкой познавательной активностью, проявляющейся в отсутствии интереса к заданиям, в недостаточном уровне психического напряжения и т. д. Вследствие двигательных и сенсорных нарушений недостаточно развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Задержано формирование словесно-логического мышления, что проявляется в трудностях установления сходства и различия между предметами, несформированности многих обобщающих понятий, в трудностях классификации предметов по существенным признакам. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебрастеническим синдромом, характеризующимся быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий, в результате чего снижена способность к запоминанию и концентрации внимания. Таким образом, у детей с дизартрией часто не формируются основные предпосылки, на которых базируется логическое мышление, что в сочетании с эмоционально-волевой незрелостью определяет структуру специфической задержки психического развития.

Воображение, являясь непременным условием становления тех черт личности, которые выражают отношение к самому себе и другим людям, тесно связано с речью. Задержка в развитии речи знаме-

нует собой и задержку развития воображения. Для детей с нарушениями речи характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Сравнительное изучение невербального и вербального творческого воображения учащихся с ТНР и нормально говорящих показало, что у учащихся с нарушением речи большинство показателей оказалось ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Образы, создаваемые детьми с ТНР на бумаге, отличались (по сравнению с нормально говорящими) меньшим количеством деталей, недостаточной чёткостью и тщательностью изображения, редким использованием оттенков цветов, однообразием раскрашивания рисунков. При изучении особенностей вербального творческого воображения обнаружено, что оно значительно беднее у детей с ТНР по сравнению с нормально говорящими. В частности, почти половина учащихся с ТНР не смогла придумать окончание сказки. Те учащиеся, которые пытались завершить сказку, как правило, не смогли ввести новых персонажей, придумать новый поворот сюжета.

Таким образом, следует, что представления и образы у детей с ТНР зачастую не имеют яркости, чёткости, логической достоверности, тонких смысловых оттенков. Отмечаются слабая гибкость, недостаточная пластичность процессов мышления и воображения, эмоциональная бедность содержания продуктов творчества. ТНР отрицательно сказываются на формировании личности, вызывают специфические особенности эмоционально-волевой сферы.

Большинство детей характеризуются малой инициативностью, зависимостью от окружающих, у некоторых недостаточно развито чувство дистанции. Характерологические и патохарактерологические реакции носят характер протеста, отказа. Неуверенные в себе, обидчивые они часто плохо уживаются в кругу нормально говорящих сверстников, замыкаются в себе.

Небольшую по численному составу группу составляют дети, у которых эмоционально-волевая сфера сохранена. Непременной составляющей процесса социальной адаптации личности является социально-ролевое поведение, определяющее совокупность психологических свойств и форм поведения. Расстройства в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с ТНР ухудшают их работоспо-

способность, что отрицательно сказывается на качестве их знаний. В заключение следует отметить, что, хотя коррекция речи детей с ТНР является длительным и сложным процессом, тем не менее в результате логопедических занятий у детей постепенно развивается чужой язык, происходит овладение речевыми средствами, на основе которых возможен переход к самостоятельному развитию и обогащению речи в процессе свободного общения [14].

Характерологические особенности обучающихся с нарушениями слуха

Важное значение для правильного понимания особенностей психического развития детей с нарушениями слуха, для своевременной диагностики и организации их обучения и воспитания имеет классификация таких детей.

В нашей стране наибольшее распространение получила медицинская классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В. Нейманом. Если нарушение слуха распространяется на диапазон частот, относящийся к разговорной речи (от 500 до 3500 Гц), то ее восприятие становится невозможным. При потере слуха более 80 дБ наступает глухота, при частичном нарушении (тугоухости) отмечается потеря от 15 до 80 дБ. В соответствии с данной классификацией устанавливаются три степени тугоухости в зависимости от средней арифметической потери слуха в области речевого диапазона частот:

1 степень – снижение слуха не превышает 50 дБ. Для ребёнка доступно речевое общение – разборчивое восприятие речи на расстоянии более 1-2 м.

2 степень – средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ. Речевое общение затруднено, разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м.

3 степень – потеря слуха превышает 70 дБ. Общение нарушено, разговорная речь воспринимается неразборчиво даже у самого уха.

Люди, имеющие нарушения слуха, в зависимости от его остаточной сохранности могут быть отнесены к одной из четырех групп:

1 группа – дети, воспринимающие звуки самой низкой частоты (125-250 Гц).

2 группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц.

3 группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц.

4 группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т.е. 2000 Гц и выше [8].

Таблица 3

Международная классификация тугоухости

Характер поражения	Пороги слухового восприятия, дБ	Тяжесть поражения
Степень тугоухости I	26-40 дБ	Легкая
Степень тугоухости II	41-55 дБ	Средняя
Степень тугоухости III	56-70 дБ	Среднетяжелая
Степень тугоухости IV	71-90 дБ	Тяжелая
Глухота	>90 дБ	Глухота

Согласно Международной классификации тугоухости:

Слух в норме означает, что человек слышит звуки на всех частотах от 0 до 25 дБ и не испытывает проблем с общением.

1-я степень тугоухости (слабая) означает, что человек слышит звуки только громче 26-40 дБ. У него появляются трудности в восприятии тихой и отдаленной речи.

2-я степень тугоухости (средняя) означает, что человек слышит звуки только громче 41-55 дБ. У него имеются трудности в восприятии тихой и отдаленной речи, диалога.

3-я степень тугоухости (среднетяжелая) означает, что человек слышит звуки только громче 56-70 дБ. Он воспринимает только громкую речь и испытывает затруднение при коллективном общении и разговоре по телефону.

4-я степень тугоухости (тяжелая) означает, что человек слышит звуки только громче 71-90 дБ. Он с трудом воспринимает даже громкую речь. Понятен только крик или усиленная наушниками речь. Разговор по телефону не возможен.

Глухота (глубокая) означает, что человек может услышать звуки только громче 91 дБ и испытывает трудности в понимании даже усиленной наушниками речи.

Педагогические классификации направлены на обоснование различных подходов к обучению детей с нарушениями слуха. В нашей стране наибольшее применение находит психолого-педагогическая

классификация Р.М. Боскис, предложившая критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушениями слуха: степень потери слуха; время возникновения нарушения слуха; уровень развития речи.

В соответствии с названными критериями выделяют следующие группы.

Первая – глухие (ранооглохшие) дети, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Они овладевают зрительным (чтение с губ) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

Вторая – позднооглохшие дети, «глухие, сохранившие речь» – те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия словесной речи. Развитие мышления в большей степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство оказывается тем большим, чем лучше сохранены речевой запас и связанные с ним возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений.

Третья – дети с частичной потерей слуха – слабослышащие (тугоухие). В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушений слуха [15].

На основе психолого-педагогической классификации осуществляется дифференцированное специальное обучение детей, имеющих разные степени нарушений слуха и разные уровни речевого развития. В инклюзивной образовательной организации могут успешно обучаться слабослышащие и позднооглохшие дети.

Психическое развитие детей, имеющих нарушения слуха, подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей (Л.С. Выготский). И.М. Соловьев выделяет две закономерности психического развития, характерные для детей с нарушенным слухом. Компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях. Отличия в темпах психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды.

Зрительное восприятие. Большое значение для компенсации нарушений слуха приобретает зрительное восприятие. Зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий (между восприятием и речью), а это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие одного из самых сложных свойств восприятия – осмысленности.

Таким образом, анализ особенностей развития ощущений и восприятия у детей с нарушенным слухом показывает, что у них наблюдается определенная закономерность развития этих процессов, которая характерна для дефицитарного нарушения – асинхрония, что проявляется в разной степени недоразвития одних систем восприятия (двигательная чувствительность, осязание) при более высоком уровне развития других систем восприятия (зрительное восприятие, вибрационная чувствительность) [15].

Внимание. В школьном возрасте происходит становление произвольного внимания, оно становится сознательным и контролируемым, вырабатываются такие его свойства, как устойчивость, распределение, переключаемость. У детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. Ежесекундная фиксация мимики

лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания.

В связи с этим при обучении детей с нарушенным слухом широко используются средства наглядности разной степени абстрактности: одни из них рассчитаны на привлечение непроизвольного внимания (яркая картина, например), другие – на развитие внимания произвольного (схемы, таблицы).

Наибольший темп развития произвольного внимания приходится у детей с нарушенным слухом на подростковый возраст (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше). Более позднее становление высшей формы внимания связано и с отставанием в развитии речи. Первоначально произвольное внимание ребенка опосредовано общением со взрослыми. Указательный жест, затем речевая инструкция взрослого выделяют из окружающих предметов вещь, на которую направляется внимание ребенка. Постепенно ребенок начинает управлять своим поведением на основе самоинструкций (сначала развернутых, с внешними опорами, затем – совершающихся во внутреннем плане). У ребенка с нарушенным слухом эти переходы совершаются в более поздние сроки.

Память. Исследования особенностей памяти детей с нарушенным слухом имеют принципиальное значение для психологии, поскольку позволяют выявить, в какой мере нарушение слуха (первичное нарушение) и особенности развития речи (вторичные отклонения) оказывают влияние на развитие разных видов памяти [15].

Образная память. Процесс запоминания у плохослышащих детей так же, как у слышащих, опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. В то же время специфические особенности зрительного восприятия плохослышащих влияют на эффективность их образной памяти, в окружающих предметах и явлениях они отмечают часто несущественные признаки.

По характеру произвольного запоминания можно заключить, что в памяти плохослышащих детей образы предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих.

Все перечисленные особенности непроизвольного и произвольного запоминания наглядного материала детьми с нарушениями слу-

ха накладывают отпечаток и на прочность запоминания, т.е. длительность хранения материала в памяти. У плохослышащих детей изменение образов, хранящихся в памяти, совершается одновременно в двух направлениях: в направлении потери своеобразия запомнившегося объекта и в направлении усиления этого своеобразия. У слышащих детей более длительно и устойчиво сохраняются точные образы объектов.

Словесная память. В развитии данного вида памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти.

Мышление. Особенности интеллектуального развития слабослышащих обучающихся были изучены Г.Г. Коровиным и Л.И. Тиграновой. Поскольку их речевое развитие может быть различным – от речи, состоящей из отдельных искаженных слов, до развернутой речи с небольшими недостатками, – следует ожидать и значительного разнообразия в степени развития интеллекта слабослышащих.

Отечественные авторы (Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Н.В. Яшкова) обращают внимание на то, что у детей с нарушенным слухом, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих и на иной сенсорной основе, именно в развитии мышления наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов. Основным недостатком функционирования наглядного мышления у детей с нарушениями слуха состоит в том, что у них чрезвычайно долго сохраняются трудности в переходе от предметно-действенных к умственным формам интеллектуальных операций и обратно. Данные трудности обусловлены тем, что недоразвитие речи препятствует образованию у детей практического опыта, который тесно связан с речевым общением (Н.В. Яшкова, 1988).

В развитии словесно-логического мышления слабослышащих и позднооглохших наблюдается еще больше своеобразия по сравнению с его развитием у слышащих детей. Л.И. Тигранова отмечает, что значительные различия между слышащими и слабослышащими школьниками определяются различной ролью речи в процессе их мыслительной деятельности. Трудности обобщения в речи способа выполнения задания слабослышащими детьми приводят к необходимости использования дополнительных внешних опор при выполне-

нии задания. Следовательно, полноценное развитие абстрактно-понятийного мышления как завершающей формы развития логического мышления полностью зависит от уровня речевого развития детей, а успешность формирования и осуществления мыслительных действий во многом определяется степенью участия речи в процессе мыслительной деятельности [15].

Интенсивное обучение ребенка с нарушением слуха словесной речи, пополнение и активизация его словаря, работа над произношением и грамматикой, как правило, оказываются недостаточными для полноценного развития мышления. Следовательно, недостаточно говорить о простой их взаимосвязи, а необходимо выделить более тонкие взаимоотношения между развитием мышления и различными речевых функций [8].

Т.В. Розанова отмечает, что для успешного решения различных задач необходимо участие внутренней речи, с помощью которой обозначаются и фиксируются в памяти исходные признаки и отношения между ними, составляющие условие задачи, а также промежуточные результаты решения и заключительный его эффект. Дети с нарушениями слуха решают задачи менее успешно, чем слышащие, из-за недостаточного развития у них внутренней речи как средства мышления.

Для слабослышащих подростков характерно увеличение диспропорции в развитии наглядных и понятийных форм мышления. Это связано с тем, что, хотя развитие словесной речи и является одной из основных задач обучения в школе, она развивается в процессе обучения недостаточно для того, чтобы стать средством регуляции мыслительной деятельности.

Однако в процессе психического развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту увеличивается количество слабослышащих школьников, находящихся на стадии словесно-логического мышления и уменьшается количество находящихся на стадии наглядно-образного.

Учебная деятельность. Учебная деятельность — это один из сложных видов деятельности, она формируется постепенно в процессе школьного обучения. В отечественной психологии выделяют три стадии ее формирования.

Для первой стадии характерно освоение отдельных учебных действий. На этой основе возникает интерес к способам действия, и формируются механизмы принятия учебных целей. Осуществление учебной деятельности возможно только при непосредственном взаи-

модействии с педагогом, который ставит цели, организует действия, осуществляет и контроль, и оценку. При неблагоприятных условиях, в частности при нарушениях слуха у детей, развитие учебной деятельности может остановиться на первой стадии. О том, что нередко так и происходит, свидетельствует отставание в формировании основных психологических новообразований соответствующего возрастного периода. Так, произвольность психических процессов, в частности произвольное внимание, формируется у плохослышащих детей только уже в подростковом возрасте, т.е. на два-три года позже, чем у слышащих (А.В. Гоголева).

У слабослышащих обучающихся в 8-9 классах растет интерес к естественным наукам, особенно к географии, и резко снижается интерес к математике, что связано с переходом к изучению геометрии и алгебры, требующих достаточно высокого уровня развития абстрактно-понятийного мышления.

Для слабослышащих учеников наиболее распространенной трудностью является недостаточное понимание учебного материала. В дальнейшем усложнение учебного материала приводит к отставанию в учебе. Не менее распространенным является формализм в обучении, под которым понимается механическое заучивание учеником учебного материала. Без руководящей роли учителя и при отсутствии психолого-педагогического сопровождения слабослышащим трудно выработать в себе сознательное отношение к учебе, необходимое для преодоления формализма.

Для формирования познавательных интересов важны оптимальная организация учебной деятельности, всего педагогического процесса, обеспечивающая успешное накопление знаний, и положительное эмоциональное отношение к педагогам. При обучении детей с нарушениями слуха целесообразно организовать самостоятельный практический поиск ответов на вопросы, а к мысленным поискам они становятся способны несколько позже. Успешному формированию познавательных интересов у школьников с нарушениями слуха способствуют актуализация имеющихся у них знаний, показ нового в старом и уже знакомого в новом. Реализация этих условий сделает возможным вызвать у учащихся интерес не только к результату, но и к содержанию учебной деятельности [8].

Решающую роль в обеспечении успешности учебной деятельности играют социальные и межличностные отношения. В процессе учебной деятельности слабослышащим детям необходимо научиться

общаться с учителями и школьниками, опираясь на слуховое и слухозрительное восприятие речи.

Таким образом, исследования ученых показывают, что при тех возможностях компенсации нарушенного психического развития, которыми обладают дети с нарушениями слуха, и при оптимальной организации процесса обучения у них возможно сформировать полноценную учебную деятельность. В заключение необходимо подчеркнуть, что положительных результатов в процессе работы со слабослышащими и позднооглохшими обучающимися можно будет достигнуть в том случае, если учитывать индивидуальные особенности каждого подростка. Это слуховые возможности школьника и уровень его речевого развития, темп работы, а он может быть замедленным, а также интеллектуальные способности [15].

III. Применение специальных методов и приемов для обучения детей с особенностями развития

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики [6].

Современное общеобразовательное учреждение – важнейший общественный институт воспитания подрастающего поколения. С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Работа с детьми с ОВЗ должна быть пронизана психотерапевтическим воздействием. Ребенок должен иметь мотивацию к занятиям, должен замечать свои успехи, радоваться им. У ребенка должно быть радостное ожидание успеха и похвалы, удовольствие от выполненной работы. Коррекционная работа подразумевает прямую и косвенную психотерапию, индивидуальное и групповое воздействие [30].

Коррекционная работа для обучающихся с особенностями развития реализуется в учебной урочной деятельности при освоении содержания основной образовательной программы. Содержание учебного материала отбирается и адаптируется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся 5-9 классов. Освоение учебного материала этими школьниками осуществляется с помощью специальных методов и приемов.

Содержание коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОВЗ включает:

- Развитие до возможного уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению.

- Формирование представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.

- Формирование навыков социально-нравственного поведения, обеспечивающего детям успешную адаптацию к школьным условиям (осознание новой социальной роли ученика, выполнение школьных обязанностей, ответственное отношение к учебе, соблюдение правил поведения на уроке, правил общения в коллективе сверстников и др.).

- Формирование учебной мотивации и учебных навыков.

- Развитие личностных компонентов познавательной деятельности, познавательной активности, самостоятельности, произвольности психических процессов, преодоление интеллектуальной пассивности.

- Коррекция индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии.

- Охрана и укрепление соматического и психоневрологического здоровья ребенка: предупреждение учебных перегрузок, эмоциональных срывов; создание климата психологического комфорта; обеспечение успешности в учебной деятельности (фронтальной и индивидуальной формах); закаливание школьников, общеукрепляющая и лечебно-профилактическая медикаментозная терапия.

- Организация благоприятной социальной среды, которая обеспечивала бы соответствующее возрасту общее развитие ребенка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, формирование интеллектуальных и практических умений.

- Нормализация учебной деятельности детей с ОВЗ в процессе специальной коррекционно-педагогической поддержки специалистами службы сопровождения, которая осуществляется на всех уроках, коррекционных занятиях и во внеурочное время, посредством привлечения учащихся к занятиям в системе дополнительного образования [25].

Для успешного усвоения образовательной программы на каждом уроке учитель-дефектолог развивает и корректирует определен-

ные умения ребенка, используя при этом различные активные формы, методы и приёмы обучения.

Остановимся на характеристике методов и приемов, используемых в работе для детей с ОВЗ. «Метод» в переводе с греческого означает «путь».

Методы обучения – способы работы педагога, с помощью которых достигается усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, а также развитие и коррекция их познавательных способностей.

Приём обучения – часть метода, отдельный шаг в реализации метода.

В педагогике существует достаточно большое количество классификаций методов обучения, мы остановимся на классификацию К.Ю. Бабанского.

– методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа); наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.); практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.); репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному), методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

– методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению), методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

– методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля [14].

Так как группа обучающихся с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя-дефектолога является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения. Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя-дефектолога с обучающимися с ОВЗ являются: объяснительно-иллюстративный, ре-

продуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

На уроках и коррекционных занятиях применяются нетрадиционные формы работы для профилактики переутомления, преодоления негативизма к обучению. Перед учеником ставятся конкретные задачи, большие по объему задания предлагаются в виде последовательных частей, при этом осуществляется контроль хода работы над каждой частью и вносятся необходимые коррективы. Педагоги на уроках планируют коррекцию и развитие коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий, использование мультисенсорных техник обучения. На каждом занятии целесообразно чередовать учебную нагрузку с отдыхом и двигательной активностью, проводить опрос в начале урока и предъявлять ученикам четкие, немногословные инструкции [6].

Рассмотрим использование учителем на уроке специальных методов и приемов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На этапе урока «Самоопределение к деятельности» используется слово учителя. Проверка домашнего задания у учеников с ограниченными возможностями проводится индивидуально, посредством беседы, опроса или работы по карточкам. У всех остальных учащихся выполнение домашнего задания осуществляется через фронтальный опрос. Актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности обучающихся осуществляется с помощью беседы, работы с учебником. Учитель может использовать работу по карточкам, алгоритмы и схемы. Ученикам, испытывающим трудности в обучении, оказывается стимулирующая помощь. На этапе постановки учебной задачи помимо словесного метода обучения (беседа) применяются наглядные (презентации, алгоритмы, схемы) и практические методы обучения (создание проблемной ситуации, постановка вопроса, целеполагание).

Изучение нового материала с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья следует проводить с опорой на наглядность и использовать алгоритм для выполнения задания. Данный этап урока организуется с помощью словесных, наглядных и практических (добывание новых знаний, путем извлечения информации и представле-

ния в виде таблиц, схем, диаграмм) методов обучения. Самостоятельная работа с самопроверкой и взаимопроверкой осуществляется посредством выполнения упражнений из учебника, организации работы по карточкам, с использованием алгоритмов и схем. Рефлексия организуется с применением раздаточных карточек «Лестница достижений», «Знаки» и т.д. Такие приемы помогают наглядно увидеть, что усвоили и осознали обучающиеся в ходе урока, а над чем нужно еще поработать на перспективу. Инструктаж по выполнению домашней работы предлагается дифференцированный, с целью успешного его выполнения домашних заданий всеми обучающимися класса [14].

При использовании наглядных, словесных, практических методов обучения и специальных (коррекционных) приемов, при организации индивидуальной, фронтальной и коллективной форм работы осуществляется коррекционно-педагогическая помощь учащимся с ограниченными возможностями здоровья и формируются универсальные учебные действия в соответствии с требованиями ФГОС.

В начале урока целенаправленно создается атмосфера заинтересованного повторения материала, которая стимулирует познавательную активность, развивает исследовательский интерес, воспитывает любознательность учащихся. Реализация воспитательного потенциала урока осуществляется наиболее ярко на этапе сообщения новых знаний.

Распределение времени на отдельных этапах урока должно быть рациональным и соответствовать методическим требованиям к реализации структурных компонентов урока. Работоспособность учеников необходимо обеспечивать путем смены коллективной (всем классом), фронтальной (выборочно спрашивая учеников), и индивидуальной форм работы. Включение в урок фронтальной деятельности создает условия для взаимопомощи и обмена информацией между учениками, а индивидуальной – для формирования у них учебной потребности и навыков самообразования.

Индивидуальный подход к ученикам с ограниченными возможностями здоровья учителю необходимо использовать на различных этапах урока. Индивидуальный подход применяется и во время проведения самостоятельных работ, выполнения заданий при закрепле-

нии изученного материала (варьирование объема заданий, степень сложности и различные виды помощи).

Учитель-дефектолог с целью предотвращения стресса у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и положительного исхода в написании текущих, итоговых контрольных и проверочных работ готовит учеников к их написанию [11].

Чтобы сформировать у обучающихся интерес к учению учитель-дефектолог применяет метод стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, а именно создание ситуаций успеха.

Мотивация к учёбе становится положительно устойчивой только в том случае, если учебная деятельность успешна, а способности ученика оцениваются объективно и позитивно.

В связи с этим, важное значение приобретает создание на уроках специальных ситуаций, способствующих достижению учащимися даже незначительных успехов в различных видах учебной деятельности. Такая работа позволяет обеспечить постепенное продвижение и развитие каждого ребёнка в зависимости от его индивидуальных особенностей.

Методы и приемы создания ситуации успеха для обучающегося с ОВЗ:

- Учёт уровня усвоения (степени понимания) изученного материала;
- Доступное объяснение учебного материала;
- Обязательное использование наглядности;
- Дидактические игры;
- Парные и групповые творческие задания;
- Индивидуально-дифференцированный подход (личностно-ориентированный подход);
- Комплекс поощрительных мер за любые положительные достижения в учёбе;
- Создание оптимальной благоприятной образовательной среды;
- Словесная поддержка педагога;
- Установка на позитивное решение проблемы [30].

В ходе учебного процесса часто складываются условия, благоприятные для ситуации успеха: знакомство с новой информацией, творческие задания и т.д. Однако, как правило, эти условия благопри-

ятны для успевающих школьников, так как они знают материал, прислушиваются к советам учителя. А обучающиеся с ОВЗ, слабо усваивающие информацию, обычно стараются не участвовать в работе класса, поэтому не приходится говорить об их успехах. Редкие вспышки активности у таких учащихся проходят бесследно, их гасят пробелы в знаниях, отсутствие интереса в получении информации. В связи с этим появилась необходимость создавать ситуации успеха искусственно.

При организации ситуации успеха немаловажное значение имеет изучение индивидуальных особенностей и способностей своих учеников, иначе вся работа может обернуться неудачей и приведет к негативному результату.

Все эти моменты очень важны, иначе ситуация успеха может «сорваться». Успех, достигнутый без особого труда, часто быстро забывается. Чтобы поддержать степень увлечённости, на последующих уроках должны быть организованы условия для создания новых ситуаций успеха, не связанных с предыдущей; на основе напоминания о предшествующем успехе должны определяться новые задачи в рамках того же предмета.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что создание ситуации успеха – это эффективное средство формирования положительного отношения к процессу учения. Впечатление от успеха бывает так велико, что может кардинально изменить сложившееся отрицательное отношение к процессу обучения.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на уроках используют следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий. Ученики выполняют задание, либо оценивают его правильность с помощью карточек. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ученика.

Широко используется приём с различными цветовыми изображениями.

2. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактиче-

ская цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

3. Дифференциация заданий.

Дифференцированные индивидуальные задания: слоговые таблицы; индивидуальные карточки; индивидуальные алгоритмы и карточки-опоры.

4. Задания на развитие психических процессов («Поиск аналогов»; «Способы применения предметов»; «Продолжи логический ряд»; «Найди пару»; «Найди отличия»).

5. Задания на развитие мелкой моторики (штриховка, конструирование из геометрических фигур, работа с моделями).

6. Здоровьесберегающие технологии (пальчиковые гимнастики, дыхательные гимнастики, физминутки и динамические паузы).

7. Использование информационных технологий [13].

Новые, компьютерно-опосредованные технологии, применяемые в коррекционно-развивающем обучении, должны отвечать не только общедидактическим принципам, но и коррекционно-развивающим.

При условии систематического использования электронных мультимедиа обучающих программ в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения подростков с разно-уровневой подготовкой и различными интеллектуальными способностями. Компьютерные технологии позволяют ставить перед учеником и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Интерактивная доска – это не только ценный инструмент для массового обучения, это еще и огромный визуальный ресурс. С помощью различных инструментов, значительно упрощается объяснение самого сложного материала. Согласно исследованиям, с помощью разнообразных динамичных ресурсов, которые предоставляет доска, можно значительно повысить мотивацию учеников к получе-

нию знаний, сделать занятия увлекательными – в том числе и для самих преподавателей. Использование библиотек и ресурсов интерактивной доски позволяет ученикам лучше понять учебный материал. Совместно с компьютером и проектором, интерактивная доска делает классную комнату или аудиторию интерактивной [31].

В процессе обучения можно использовать интерактивную доску:

- как обычную доску для обычной работы в классе (только мел заменён электронным карандашом);
- как демонстрационный экран (показ слайдов, наглядного материала, фильмов) для визуализации учебной информации изучаемого;
- как интерактивный инструмент – работа с использованием специализированного программного обеспечения, заготовленного в цифровом виде.

Основные преимущества: совместима с программами для всех лет обучения; усиливает подачу материала, позволяя преподавателям эффективно работать с веб-сайтами и другими ресурсами; предоставляет больше возможностей для взаимодействия и обсуждения в классе; делает занятия интересными и увлекательными для преподавателей и учащихся благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов, развивает мотивацию.

Преимущества для учащихся:

- Предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков;
- Освобождает от необходимости записывать, благодаря возможности сохранять и печатать все, что появляется на доске;
- Учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;
- Позволяет использовать различные стили обучения, преподаватели могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспосабливаясь к определенным потребностям;
- Учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе;
- Им не нужна клавиатура, чтобы работать с этим оборудованием, таким образом, повышается вовлеченность учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения.

Факторы эффективного использования:

- Обеспечение доступа к интерактивной доске, чтобы преподаватели могли набраться опыта;
- Использование доски не только преподавателями, но и учащимися;
- Предоставление преподавателю времени на подготовку к занятию;
- Временные затраты преподавателя для того, чтобы стать уверенным пользователем и подобрать ресурсы для занятия;
- Обмен идеями и ресурсами между преподавателями;
- Расположение доски в классе таким образом, чтобы не мешал солнечный свет и ничто не находилось между проектором и доской;
- Высокий уровень надежности и технической поддержки, чтобы свести к минимуму возможные проблемы [31].

Эффективным приемом для нормализации учебной деятельности учащихся с ОВЗ является алгоритмизация. С помощью этого приема достигается подчинение детей какому-либо предписанию. Это различные памятки-инструкции, в которых записана последовательность действий при решении уравнений, задач, трудных случаев умножения и деления. Памятки учат обучающихся правильно рассуждать и контролировать себя во время выполнения самостоятельных работ.

Стойкие затруднения у учащихся с ОВЗ вызывает решение составных арифметических задач. Здесь требуется умение выстраивать цепочку рассуждений, чтобы ответить на главный вопрос задачи. Особое внимание уделяется этапу пропедевтики. Все слова задачи должны быть понятны ученикам. Особенно это касается тех слов, которые помогают уяснить зависимости величин: поровну, в каждом, одновременно и др. Для пояснения ситуации следует использовать чертеж.

Дифференцированные задания с учетом особенностей каждого ученика помогут им преодолеть недостатки своего развития, восполнить пробелы в знаниях.

Изучение грамматических правил должно происходить на опорных таблицах с выделением ключевых слов правила: такой опорой можно пользоваться при выполнении грамматических заданий, при рассказывании правила.

При изучении правил используем памятки, алгоритмы, например, для написания безударной гласной проверяемой ударением или чередующейся гласной в корне слова т.д. [5].

Оказание коррекционно-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ на втором уровне получения образования осуществляется на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях по основным образовательным дисциплинам – русскому языку и математике. С учащимися 5-7 классов работа ведется по уточнению и закреплению материала основных тем русского языка и математики. Коррекционно-педагогическая работа с обучающимися 8-9 классов строится с учетом ранее полученных знаний, закрепления пройденного материала и восполнения пробелов по основным предметам, ориентирована на подготовку к сдаче ГВЭ [25].

IV. Рекомендации по подготовке к ГВЭ

Реализуя образовательную программу для обучающихся с ОВЗ, педагогами школы и специалистами службы сопровождения определены рекомендации, которые могут быть полезны при осуществлении подготовки к сдаче ГВЭ.

У обучающихся задержка психического развития, если она не компенсируется к подростковому возрасту полностью, проявляется в более медленном темпе усвоения учебного материала учеником, в сниженной способности к волевым усилиям, в неумении самостоятельно организовать деятельность, осуществлять самоконтроль. Все это сказывается на учебной деятельности. Осуществление коррекционной работы должно происходить во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной и внеурочной деятельности. Специалисты службы сопровождения выстраивают учебный процесс для детей с ОВЗ, чередуя их пребывание в интегрированных общеобразовательных классах с посещением коррекционных занятий у учителей-предметников, учителей-дефектологов и педагога-психолога, занятиями у педагогов дополнительного образования, с получением консультации социального педагога [14].

При организации учебно-воспитательного процесса для педагогов школы, сопровождающих учащихся с ОВЗ, предлагаются следующие рекомендации:

- соблюдение индивидуального темпа работы и нагрузки учащихся;
- чередование видов деятельности детей на уроке (смена ведущего анализатора);
- организация и соблюдение пропедевтической работы при усвоении нового материала;
- многократное выполнение однотипных упражнений для понимания материала;
- контроль, подсказка при выполнении заданий;
- сочетание при работе словесных, наглядных и практических методов;
- опора на наглядность (схемы, таблицы, планы);

- учебный материал должен быть приближен к жизненным условиям ребенка;
- создание ситуации успеха, нахождение примера для подражания;
- порционное деление учебного материала;
- соблюдение четких инструкций при выполнении заданий детьми на уроке.

Учитель школы при оценивании обучающихся 5-9 классов руководствуется общеобразовательной программой и наличием у ребенка с ОВЗ способности работать по алгоритмам.

В экзаменационной работе по математике представлены задания базового уровня сложности. Эти задания направлены на проверку освоения базовых умений и практических навыков применения математических знаний в повседневных ситуациях [17].

ГВЭ-9 по русскому языку представлен в форме изложения с творческим заданием. Задание предполагает написание сжатого изложения по прослушанному тексту, творческое задание. Комплекты изложений с творческим заданием с пометой «К» имеют свою специфику. При этом тексты для изложения подбираются повествовательного характера с ясным содержанием и сюжетной линией, чётким изложением последовательности событий, не содержащие сложных рассуждений автора, большого числа действующих лиц. В текстах не используются сложные синтаксические конструкции, обилие изобразительных средств и тропов, диалектной и архаичной лексики [22].

Наиболее эффективно выстраивать подготовку обучающихся по тематическому принципу. Не следует стараться решить, как можно больше вариантов заданий предыдущих лет. Такой путь, как правило, неперспективен. Во-первых, варианты не повторяются. Во-вторых, в этом случае у школьника не формируется устойчивый общий способ деятельности с заданиями соответствующих видов, т.е. через несколько недель он не может вспомнить, как он решал это задание, причём он пытается именно вспомнить решение, а не применить общий подход к заданиям такого типа. Запомнить все решения всех заданий невозможно, поэтому разумнее учить школьников общим универсальным приёмам и подходам к решению задач соответствующих типов. Если учитель планирует провести проверочное диагностическое тестирование по какой-то определённой теме (а это разумно), то

должен соблюдаться следующий принцип: правильно решенное предыдущее задание готовит понимание смысла следующего.

Переход к комплексному тестированию разумен только в конце года (апрель-май), когда все темы изучены и у учеников накоплен запас общих подходов к основным типам заданий.

Все тренировочные тесты следует проводить в режиме «теста скорости», т.е. с жестким ограничением времени. Можно всё время громко фиксировать время, чтобы ученик понял, что он успевает или не успевает выполнять за данный промежуток времени [12].

Методические приёмы

Эффективен приём показа учителем мысленного поиска способа решения задачи. Учитель должен быть готов раскрыть перед учащимися ход своих мыслей, которые у него возникали, когда он готовился к уроку, даже если эти мысли были неверными. Целесообразно развернуть перед учениками всю картину поиска решения, вплоть до показа своих черновых записей.

Хороший результат получается, когда учитель инсценирует «тупик» в процессе решения задачи, в этом случае дети должны уметь найти место, с которого пошёл «тупиковый» вариант, чтобы, вернувшись к нему, найти другой вариант решения.

Необходимо осуществлять одинаковую нагрузку как по содержанию, так и по времени для всех школьников (сильных и слабых) в равной мере. Содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ) ставит всех учеников в равные условия и предполагает объективный контроль результатов, т.е. слабый ученик не получит скидку на то, что он слабый. Дифференциация на ГИА предполагается только при выставлении количества баллов за правильно выполненное задание, а это количество, как известно, зависит от уровня трудности. Поэтому при подготовке к ГИА следует осуществлять дифференциацию таким же образом [23].

Типичные ошибки обучающихся при выполнении заданий

– Невнимательное чтение условия (путают выбор правильного ответа при решении неравенств методом интервалов или квадратных неравенств, часто не знают, что вынести в ответ и т. п.).

– Арифметические ошибки (в первую очередь работа с отрицательными числами и дробями).

– Элементарная невнимательность при переносе ответа в бланк.

Памятка для учителя по подготовке учащихся к ГИА

1. Внимательно изучите следующие документы:

«Кодификаторы элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников IX классов общеобразовательных учреждений к государственной итоговой аттестации (в новой форме) по математике и русскому языку» [26, 27];

«Спецификация экзаменационной работы для проведения к государственной итоговой аттестации выпускников IX классов общеобразовательных учреждений (в новой форме) по математике (алгебре)» и русскому языку;

2. Осуществляйте подготовку по принципу повторения «больших» тем курса математики и русского языка 5-9 классов. Например, по математике целесообразно начать с повторения арифметических действий над рациональными числами.

3. Предложите решить задания вариантов прошлых лет и демонстрационного варианта этого года.

4. Проверьте ответы и отметьте задания, в которых получен неверный ответ.

5. Повторите с учащимися темы, вызвавшие затруднения. Их можно повторить по традиционным учебникам или задачникам (например, по «Сборнику заданий для проведения письменного экзамена по алгебре за курс основной школы. 9 класс» Л. В. Кузнецовой и др.)

6. Каждому учащемуся в индивидуальном порядке предложите решить небольшую тематическую диагностическую работу, включающую в себя темы, в которых допущены ошибки. При необходимости предложите такую работу несколько раз, пока не будет достигнут результат.

7. При подготовке к экзамену ни в коем случае нельзя ориентироваться только на демонстрационный вариант и ограничиваться решением многочисленных его копий, поскольку реальный экзамен может от него отличаться.

8. На завершающей стадии подготовки следует:

– решить 1-2 пробные работы в формате ГИА-9 в обстановке, максимально приближенной к экзаменационной (4 часа на выполнение работы, исключить списывание);

– проверить работу по критериям, рекомендованным для проверки;

– провести индивидуальную работу с учащимися, не набравшим необходимое количество баллов для получения положительной оценки.

9. Учитывая связь содержания экзаменационной работы за курс основной школы по математике в 9 классе, обратите особое внимание на выполнение заданий практического характера (темы «Площади», «Проценты»), имейте в виду, что в работе имеются алгебраические задания с геометрическим контекстом.

Особенности психологической подготовки обучающихся

При подготовке обучающихся к сдаче экзаменов важно, чтобы каждый ученик определил для себя планируемый результат обучения, на какую оценку он должен сдать экзамен. Это не значит, что «потолок» должен занижаться, или оставаться неизменным, но на него нужно ориентироваться как ученику, так и учителю. Учителю необходимо ставить опережающую цель: дать «на выходе» для ребёнка результат выше, чем планировалось.

Уровень сложности заданий в некоторых случаях следует объявлять заранее, а в некоторых – только после его выполнения. Такой подход при спланированном подборе заданий приводит к значительному сдвигу как в самооценке школьника, в его чувстве уверенности в себе, так и в его умении без ошибок выполнять экзамен [18].

Работе над текстом может предшествовать тематический диалог, а также лексико-грамматические задания на уроках русского языка. Курсивом выделен лексический материал для словарных диктантов. Подобная особенность представленных текстов позволит учащимся уверенней справляться с подготовкой к пересказу, будет способствовать закреплению навыка выделения главного в тексте. Задание первое предполагает:

– чтение всего текста (вслух или про себя – по заданию учителя);

– чтение вслух словаря (выделен полужирным курсивом). В наиболее сложных для произношения словах проставлено ударение, что также позволит облегчить работу учащихся с текстом.

Задание второе включает таблицу, в которую входят:

- ответы на вопросы и выполнение заданий (устно или письменно);
- составление простого плана (устно или письменно, по количеству абзацев).

Последнее задание в таблице предусматривает написание мини-диктанта с использованием выделенного в тексте курсивом словаря полужирного начертания, а также последующую его самопроверку (взаимопроверку).

В зависимости от подготовленности учащихся, отдельные табличные задания или составление плана может быть пропущено. Задание третье предусматривает пересказ текста с опорой на простой план и (или) словарь диктанта (сжато или подробно – по заданию учителя).

Задание четвёртое (дополнительное) творческого характера предлагает учащимся коротко написать о своём впечатлении от данного отрывка. Необходимо самостоятельно в несколько предложений ответить на вопрос: «Какие мысли и чувства вызывает у вас данный текст?». Данное задание рассматривается как подготовка к написанию учащимися выпускного класса оригинального, творческого мини-текста, являющегося продолжением экзаменационного изложения.

В начале или в конце урока можно включать задания, органично сочетающие развитие диалогической речи с орфографическо-пунктуационной работой или работу на технику чтения, на самопроверку написанной работы [9].

В классах с наиболее слабым составом учащихся рекомендуется использовать планы конспектов.

Способы выполнения различных вариантов заданий

Общий подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья базируется на деятельностной стратегии обучения. Основной резерв развития речи заложен не в теоретических знаниях и рациональном анализе текста, а в практическом знании языка.

Другими словами, «...главная задача не изучение языка, а развитие речи, усвоение языка как средства общения и орудия мышления» (Комаров К.В.) [8].

Включение детей в те или иные виды деятельности, способствующие такому усвоению образовательной программы, обладает большим потенциалом обучения; таковы, например, направленное переписывание абзаца с пропущенными орфограммами и пунктограммами, выучивание наизусть и/или визуальное пропедевтическое «изучение» текста, предполагающее выполнение речевых заданий, с дальнейшим воспроизведением его в виде диктанта, изложений разных типов. Фиксация внимания на них усиливает вероятность их воспроизведения в изложении или сочинении-подражании.

Приведем пример некоторых из таких заданий.

1) Восстановление пропущенных элементов текста: от морфемы и слова к крупным фрагментам текста. Восстановление крупных фрагментов предполагает их изложение в режиме подражания.

2) Ученикам раздаются фрагменты изучаемого текста, в котором переставлены местами абзацы, предложения или слова в предложениях. Необходимо найти перестановки и восстановить правильный их порядок.

3) Одни элементы текста (абзацы, предложения, слова) заменяются другими («чужими»); ученики должны почувствовать подмену и восстановить исходные элементы. На более высоком уровне может быть предложена замена фрагмента текста одного автора фрагментом в стиле другого автора. Упрощение текста до «подстрочника», а предложения до грамматической основы или восстановление (развертывание) текста по редуцированным «остаткам» [16].

Выше перечисленные задания могут быть включены в традиционные упражнения. Достаточно продуктивно совмещение разных видов воспроизведения, позволяющее переходить от копиральных форм воспроизведения (диктант), к подражанию: сначала изложению-подражанию, а затем к сочинению-подражанию. Совершенно очевидно возможность использования многих из таких заданий не только в системе развития письменной речи, но и в речи устной. Последнее особенно актуально для системы специального (коррекционного) об-

разования. Движение может осуществляться как по линии усложнения заданий, так и по линии усложнения текстов.

Технология написания изложения

Во время чтения текста преподавателем необходимо сделать как можно большее количество рабочих записей. Форма записей полностью зависит от пишущего изложение, однако обычно обязательно фиксируются: собственные имена; даты; прямая речь и диалог; цифры и прочее в этом роде.

Рекомендуется также записывать текст, читаемый преподавателем, с пробелами между строк, для того чтобы при повторном чтении заполнить их новой информацией. Во время чтения текста учителем необходимо также конспективно записать последовательность изложения, то есть ход событий в предлагаемом тексте (или последовательность описания, или рассуждений автора текста). После этого можно составить план, другими словами, разбить текст на микротексты и определить их микротемы. Начинать самостоятельную работу над изложением лучше всего с заполнения пробелов в своих записях (сразу после чтения текста – пока он ещё свеж в памяти). Выполнять творческое задание следует после завершения работы над текстом изложения. Очень важно помнить: изложение предполагает, что пишущий должен не рассказать о том, что было прочитано, а передать содержание как можно ближе к тексту, не нарушая принадлежности этого текста к тому или иному стилю (художественному, публицистическому, научному). Стилистическую однородность необходимо сохранить и в творческом задании (продолжении прочитанного) [16].

Рекомендации для обучающихся по написанию изложения

(Рекомендации выполняются с учетом специфики каждого отдельного вида изложения)

Для любого вида изложений.

Прочитай (или прослушай) текст.

Определи его тему и основную мысль.

Найди (определи) в тексте опорные слова и ключевые предложения.

Раздели текст на части. Озаглавь их (составь план.)

Еще раз прочитай текст. Обрати внимание на употребление слов, конструкции предложений.

Для сжатого изложения.

Определи, как будешь сжимать текст: исключать подробности; использовать «вместительные» слова (приём переформулировки); объединять части; неполно передавать определённые части текста и т.д. Составь план сжатого изложения (или исключи из плана текста то, что можно опустить). Помни: в сжатом тексте должно быть всё ясно и понятно тому, кто его прочтёт.

Для выборочного изложения.

Ещё раз перечитай текст и отметь в нём те части, которые относятся к тому, что ты должен пересказать. Определи, о чём говорится в каждой части. Пронумеруй части. Проверь, нет ли частей на одну и ту же тему. Если есть, поставь одинаковый номер. Сгруппируй части, расположи их по порядку. Подбери к ним заголовки [29].

Памятка по написанию изложения

1. Вступление – ТЕЗИС – положение, которое надо доказать (высказывание автора), (ПОЧЕМУ).

1. ВСТУПЛЕНИЕ (как начать) – фраза, предложенная в задании. Согласен или не согласен с мнением конкретного автора. Вступление можно начать с вопроса, сформулированного в задании к сочинению. Например: «*Что такое дружба? Многие люди задумываются над этим... и т.д.*»

Начать вступление можно и с собственного высказывания: «*Мне кажется, что умение дружить не каждому дано.*»

Или «*автор текста (автор статьи, известный русский журналист, классик русской литературы, автор высказывания и т.д.) О. Филиппова утверждает, что дружба – это*».

Автор текста «*считает, пишет, рассуждает, утверждает, высказывает свое мнение о том, что, ...*»;

«*У автора есть мнение, что...*»;

«*Высказывание верно, справедливо, бесспорно,...*»;

«*Понятна нам точка зрения автора...*»;

«*Я полностью согласен, не могу не согласиться с ...,*»;

«*Я разделяю точку зрения автора,...*»;

«*Я поддерживаю точку зрения автора,...*»;

«*Бесспорно, мнение автора о том, что...*»;

«Докажем, покажем на примере из предложенного текста, подтвердим примерами, покажем на примере, проиллюстрируем»;
«Давайте разберемся в смысле этого высказывания...».

2. Основная часть. Аргументы – примеры-доказательства из текста (ПОТОМУ ЧТО).

Вот некоторые рекомендации по написанию основной части в сочинении:

1. Перечитайте текст несколько раз.
2. Определите его тему (о чём текст?), идею (какими мыслями хочет поделиться с читателями автор?).
3. Отметьте те фрагменты текста, которые подтверждают, по вашему мнению, эту идею.
4. Сформулируйте смысл каждого фрагмента текста своими словами и запишите на черновике.

Помочь в написании основной части помогут следующие шаблоны:

«Проиллюстрировать вышесказанное можно на примере из текста»;

«Я думаю, я считаю, по моему мнению, на мой взгляд, мне кажется, безусловно, разумеется, конечно...»;

«Чтобы подтвердить это, обратимся к тексту»;

«Справедливость этого высказывания можно доказать на примере из текста».

3. Заключение.

Вывод – итог общий, подтверждающий тезис, обобщение вышесказанного, завершение текста. Вывод должен быть – коротким, но емким по содержанию, органически связан с предыдущим изложением, не должен противоречить по смыслу тезису и аргументам.

В начале заключения можно использовать следующие вводные слова: *итак, следовательно, значит, таким образом, мы пришли к выводу, подводя итог вышесказанному, делая выводы из вышеизложенных доказательств и т.д.*

Образцы заключения: *«Таким образом,...поднимает очень серьёзную проблему о»;*

«Итак, следовательно, таким образом,»;

«Обобщая все вышесказанное,...»;

«Мы пришли к выводу о том, что...» [3, 28].

Памятка «Выполняем творческое задание»

1. Определите тему анализируемого текста.

«Предложенный нашему вниманию текст – это рассуждение (повествование, описание), посвящённое...»;

«Кто из нас не задумывался о ...»;

«Автор данного текста (назовите его) размышляет о...»

2. Сформулируйте проблему, поднятую автором в тексте.

«Автор поднимает в тексте много проблем, но самая важная, на мой взгляд, это ...»;

«Автор пытается найти ответ на проблемный вопрос ...».

3. Прокомментируйте проблему текста (комментарии найдите в тексте; не цитируя, а своими словами перескажите мысли автора, который ищет ответ на проблемный вопрос)

«Автор обращает внимание на...»;

«...рассуждает о...»;

«...подчеркивает важность...»;

«...приводит пример из своей жизни, из истории, чтобы показать...»;

«...вспоминает, как...»;

«...доказывает...»;

«...описывает что...»;

«...потрясен тем, что...»

«...отмечает достоинства или недостатки...»;

«...критикует...».

4. Сформулируйте авторскую позицию (идею текста, ответ автора на проблемный вопрос).

«Автор считает, что...»;

«Позиция автора ясна ...»;

«Отвечая на проблемный вопрос, автор приходит к выводу, ...»

5. Выразите своё мнение по отношению к авторской позиции: согласие, несогласие, частичное согласие.

«Я согласен с автором...»;

«Не могу согласиться с автором. Я считаю, что...»;

«Я могу лишь отчасти согласиться с автором»;

«Я согласен с тем, что ..., но не могу признать правильным ...»;

«Действительно, есть много примеров, подтверждающих это...».

6. Обоснуйте справедливость своего суждения. Приведите два аргумента, опираясь на знания, жизненный и читательский опыт.

«Справедливость высказанной автором мысли доказывают многие произведения русской литературы»;

«Например, в ...»;

«В жизни я не раз сталкивался с ситуациями, которые заставляли меня задуматься об этом...».

7. Вывод (перекликается с вашим тезисом; та же мысль, только другими словами) [7].

«Поэтому..., следовательно..., значит..., таким образом..., в заключение..., согласно этому...».

V. Особенности экзаменационных работ ГВЭ в письменной и устной форме по русскому языку и математике

Спецификация экзаменационных материалов для проведения государственного выпускного экзамена по РУССКОМУ ЯЗЫКУ (устная форма) для обучающихся по образовательным программам основного общего образования

Государственный выпускной экзамен (ГВЭ) представляет собой форму государственной итоговой аттестации для обучающихся, осваивающих образовательные программы основного общего образования в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, а также в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, а также для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся – детей-инвалидов и инвалидов, осваивающих образовательные программы основного общего образования (далее – обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся – дети-инвалиды и инвалиды), ГВЭ проводится в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ основного общего образования соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта [28].

ГВЭ проводится в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, утверждённым приказом Минпросвещения России и Рособнадзора от 07.11.2018 № 189/1513 [24].

Содержание экзаменационной работы определяется на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897) с учётом Примерной основной образовательной программы основного общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15)).

В экзаменационной работе обеспечена преемственность проверяемого содержания с Федеральным компонентом государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобробразования России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»).

Структура и содержание экзаменационных материалов ГВЭ-9 по русскому языку

Экзаменационные билеты ориентированы на проверку выполнения Требований к уровню подготовки выпускников и опираются на образовательный стандарт основного общего образования.

В комплект экзаменационных материалов по русскому языку для ГВЭ-9 в устной форме включены 15 билетов. Участникам экзамена должна быть предоставлена возможность выбора экзаменационного билета, при этом номера и содержимое экзаменационных билетов не должны быть известны участнику экзамена в момент выбора экзаменационного билета из предложенных [20].

Каждый билет содержит текст и три задания.

На экзамене выпускник должен продемонстрировать следующие умения:

- понимать смысл прочитанного текста;
- проводить анализ текста (определять тему, основную мысль);
- проводить разные виды языкового анализа;
- создавать высказывание на лингвистическую тему, используя в качестве иллюстрации примеры из текста.

Первое задание проверяет коммуникативные умения экзаменуемого. Его выполнение потребует от экзаменуемого информационно-смысловой переработки текста и составления небольшого устного связного высказывания (коды контролируемых элементов содержания 8.1 и 11 кодификатора) [26].

Второе задание потребует от экзаменуемого провести указанный в билете вид (или виды) языкового анализа, рассмотреть представленное в тексте языковое явление и рассказать о нём в своём устном высказывании.

Элементы содержания, проверяемые данным заданием, представлены в разделах кодификатора 2, 3, 4.

Третье задание ориентировано на проверку умения выпускника решать практические задачи в области изученного в рамках школьного курса материала.

Задание нацеливает экзаменуемого на составление устного связного высказывания. Содержание третьего задания определяется разделами кодификатора 5, 6, 7.

Система оценивания ответов экзаменуемых

Ответ экзаменуемого оценивается по специальным критериям

- критерии оценки выполнения первого задания (таблица 4) – 2 максимальных балла;
- критерии оценки выполнения второго и третьего заданий (таблица 5) – 12 максимальных баллов (по 6 максимальных баллов за каждое задание);
- критерии оценки речевого оформления ответа (таблица 6) – 3 максимальных балла.

Полученные баллы складываются и пересчитываются в пятибалльную систему оценивания.

Максимальный первичный балл за выполнение трёх заданий экзаменационного билета – 17.

Шкала пересчёта первичного балла за выполнение экзаменационной работы в отметку по пятибалльной шкале

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичный балл	0-4	5-10	11-14	15-17

***Критерии оценивания ГВЭ-9 (устная форма)
по русскому языку***

Для оценки ответа экзаменуемого используется комплекс критериев оценивания К1–К7 (таблицы 4-6), соответствующий определённому типу заданий (вопросов экзаменационного билета).

Таблица 4

№	Критерии оценки выполнения первого задания	Баллы
	Содержание ответа	
К1	Понимание содержания исходного текста	
	Экзаменуемый обнаруживает верное понимание основной мысли текста и точно её формулирует	2
	Экзаменуемый обнаруживает верное понимание основной мысли текста, но формулирует её неточно	1
	Экзаменуемый обнаруживает неверное понимание основной мысли текста	0
Максимальное количество баллов (К1)		2

Таблица 5

№	Критерии оценки выполнения второго и третьего заданий	Баллы
	Содержание ответа Если за ответ по критерию К2 выставляется 0 баллов, то задание считается невыполненным, и по критериям К3–К5 выставляется 0 баллов	
К2	Соответствие заданию	
	Ответ экзаменуемого соответствует заданию	1
	Ответ экзаменуемого не соответствует заданию	0
К3	Правильность фактического материала	
	Фактических ошибок, связанных с пониманием задания, билета нет. Термины употреблены верно	2
	Имеются отдельные нарушения в передаче информации и/или допущено одна-две фактические ошибки	1
	Имеются значительные нарушения в передаче информации и/или допущено более двух фактических ошибок	0
К4	Наличие обоснования ответа	Баллы
	Есть обоснование в ответе	1
	Нет обоснования в ответе	0
К5	Наличие примеров	
	Приведено два примера, иллюстрирующих указанное лингвистическое явление	2
	Приведён один пример, иллюстрирующий указанное лингвистическое явление	1
	Примеры не приведены или приведены неверно	0
Максимальное количество баллов (К2–К5) за каждое из двух заданий		6

Таблица 6

№	Критерии оценки речевого оформления ответа <i>Речевое оформление ответа оценивается совокупно по ответам на все вопросы билета</i>	Баллы
К6	Композиционная стройность ответа	
	Экзаменуемый демонстрирует умение логично и связно строить высказывание, верно использует языковые средства логической связи	2
	В работе экзаменуемого имеются отдельные нарушения в логике и связности высказывания, в использовании языковых средств логической связи	1
	В работе экзаменуемого отсутствует логика в построении высказывания, имеются многочисленные ошибки в использовании языковых средств логической связи	0
К7	Соблюдение речевых норм	
	Ответ экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм	1
	Ответ экзаменуемого характеризуется неточностью выражения мысли и/или отсутствием разнообразия грамматических форм	0
Максимальное количество баллов (К6-К7)		3

Для подготовки ответов на вопросы билета экзаменуемым предоставляется 40 минут. Дополнительные материалы и оборудование не используются [28].

*Кодификатор элементов содержания и требований
к уровню подготовки выпускников для проведения государственного
выпускного экзамена по русскому языку*

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников для проведения государственного выпускного экзамена по русскому языку (далее – кодификатор) является одним из документов, определяющих структуру и содержание экзаменационных материалов. Кодификатор является систематизированным перечнем требований к уровню подготовки выпускников и проверяе-

мых элементов содержания, в котором каждому объекту соответствует определённый код.

Кодификатор составлен на базе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»).

Кодификатор состоит из двух разделов:

- раздел 1. «Перечень элементов содержания, проверяемых на государственном выпускном экзамене по РУССКОМУ ЯЗЫКУ»;
- раздел 2. «Перечень требований к уровню подготовки выпускников, освоивших общеобразовательные программы основного общего образования по РУССКОМУ ЯЗЫКУ».

В кодификатор не включены элементы содержания, выделенные в «Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ» курсивом, в связи с тем, что данное содержание подлежит изучению, но не является объектом контроля и не включается в Требования к уровню подготовки выпускников. Также в кодификатор не включены требования к уровню подготовки, которые не могут быть проверены в рамках экзамена [26].

Раздел 1. Перечень элементов содержания, проверяемых на государственном выпускном экзамене по РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Перечень элементов содержания составлен на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по русскому языку 2004 г.

Жирным курсивом указываются крупные блоки содержания, которые ниже разбиты на более мелкие элементы. Каждый из этих элементов кодификатора представляет собой укрупнённую дидактическую единицу содержания обучения, которая может включать в себя несколько тематических единиц.

Код раздела	Код контролируемого элемента	Элементы содержания, проверяемые заданиями экзаменационной работы
1	2	3
1		<i>Фонетика</i>
	1.1	Звуки и буквы
	1.2	Фонетический анализ слова
2		<i>Лексика и фразеология</i>
	2.1	Лексическое значение слова
	2.2	Синонимы. Антонимы. Омонимы
	2.3	Фразеологические обороты
	2.4	Группы слов по происхождению и употреблению
	2.5	Лексический анализ
3		<i>Морфемика и словообразование</i>
	3.1	Значимые части слова (морфемы)
	3.2	Морфемный анализ слова
	3.3	Основные способы словообразования
	3.4	Словообразовательный анализ слова
4		<i>Грамматика. Морфология</i>
	4.1	Самостоятельные части речи
	4.2	Служебные части речи
	4.3	Морфологический анализ слова
5		<i>Грамматика. Синтаксис</i>
	5.1	Словосочетание
	5.2	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения
	5.3	Второстепенные члены предложения
	5.4	Двусоставные и односоставные предложения
	5.5	Распространённые и нераспространённые предложения
	5.6	Полные и неполные предложения
	5.7	Осложнённое простое предложение
	5.8	Сложное предложение
	5.9	Сложные бессоюзные предложения. Смысловые отношения между частями сложного бессоюзного предложения

Продолжение таблицы

1	2	3
	5.10	Сложные предложения с разными видами связи между частями
	5.11	Способы передачи чужой речи
	5.12	Синтаксический анализ простого предложения
	5.13	Синтаксический анализ сложного предложения
	5.14	Синтаксический анализ (обобщение)
6		<i>Орфография</i>
	6.1	Орфограмма
	6.2	Употребление гласных букв И/Ы, А/Я, У/Ю после шипящих и Ц
	6.3	Употребление гласных букв О/Е (Е) после шипящих и Ц
	6.4	Употребление Ъ и Ь
	6.5	Правописание корней
	6.6	Правописание приставок
	6.7	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-)
	6.8	Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи
	6.9	Правописание падежных и родовых окончаний
	6.10	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий
	6.11	Слитное и раздельное написание НЕ с различными частями речи
	6.12	Правописание отрицательных местоимений и наречий
	6.13	Правописание НЕ и НИ
	6.14	Правописание служебных слов
	6.15	Правописание словарных слов
	6.16	Слитное, дефисное, раздельное написание слов различных частей речи
6.17	Орфографический анализ	
7		<i>Пунктуация</i>
	7.1	Знаки препинания между подлежащим и сказуемым
	7.2	Знаки препинания в простом осложнённом предложении
	7.3	Знаки препинания при обособленных определениях

Продолжение таблицы

1	2	3
	7.4	Знаки препинания при обособленных обстоятельствах
	7.5	Знаки препинания при сравнительных оборотах
	7.6	Знаки препинания при уточняющих членах предложения
	7.7	Знаки препинания при обособленных членах предложения (обобщение)
	7.8	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения
	7.9	Знаки препинания в осложнённом предложении (обобщение)
	7.10	Знаки препинания при прямой речи, цитировании
	7.11	Знаки препинания в сложносочинённом предложении
	7.12	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении
	7.13	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи
	7.14	Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении
	7.15	Знаки препинания в сложном предложении с союзной и бессоюзной связью
	7.16	Тире в простом и сложном предложениях
	7.17	Двоеточие в простом и сложном предложениях
	7.18	Пунктуация в простом и сложном предложениях
	7.19	Пунктуационный анализ
8		<i>Речь</i>
	8.1	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста
	8.2	Средства связи предложений в тексте
	8.3	Стили и функционально-смысловые типы речи
	8.4	Отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения
	8.5	Анализ текст
	8.6	Создание текстов различных стилей и функционально-смысловых типов речи

1	2	3
9		Языковые нормы
	9.1	Орфоэпические нормы
	9.2	Лексические нормы
	9.3	Грамматические нормы (морфологические нормы)
	9.4	Грамматические нормы (синтаксические нормы)
10		Выразительность русской речи
	10.1	Анализ средств выразительности
11		Информационная обработка текстов различных стилей и жанров

Раздел 2. Перечень требований к уровню подготовки выпускников, освоивших общеобразовательные программы основного общего образования по РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Код требования	Умения, проверяемые на экзамене
1	2
1	Различные виды анализа
	1.1 Оpoznавать языковые единицы, проводить различные виды их анализа
	1.2 Определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловый тип текста или его фрагмента
	1.3 Различать разговорную речь, научный стиль, официально-деловой стиль, публицистический стиль, язык художественной литературы
2	Аудирование и чтение
	2.1 Адекватно понимать информацию устного и письменного сообщений (цель, тему основную и дополнительную, явную и скрытую информацию)
	2.2 Читать тексты разных стилей и жанров
	2.3 Владеть разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым)
	2.4 Извлекать информацию из различных источников
	2.5 Свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой
3	Письмо и говорение
	3.1 Воспроизводить текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, изложение)

Продолжение таблицы

1	2
3.2	Создавать тексты различных стилей и жанров (отзыв, аннотация, выступление, письмо, расписка, заявление)
3.3	Осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения
3.4	Владеть различными видами монолога и диалога
3.5	Свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной формах, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.)
3.6	Адекватно выражать своё отношение к фактам и явлениям окружающей действительности: к прочитанному, услышанному, увиденному
3.7	Соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка
3.8	Соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации
3.9	Соблюдать нормы русского речевого этикета, уместно использовать паралингвистические (внеязыковые) средства общения
3.10	Осуществлять речевой самоконтроль; оценивать свою речь с точки зрения её правильности, находить грамматические и речевые ошибки, недочёты, исправлять их; совершенствовать и редактировать собственные тексты
	<i>Специфические требования для образовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения, не проверяемые экзаменационной работой</i>
1	Уметь выявлять и исправлять ошибки в произношении и употреблении слов, словосочетаний, предложений, вызванные влиянием родного языка
2	Переводить на русский язык фрагменты из произведений родной литературы
3	Осознавать национальное своеобразие русского языка

1	2	3
4		Вести диалог в ситуации межкультурной коммуникации
5		Переводить с родного языка на русский тексты разных типов
6		Использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для осознания роли русского языка как национального языка русского народа, государственного языка Российской Федерации и средства межнационального общения

Рекомендации по квалификации ошибок

Предлагаемый ниже материал не имеет исчерпывающего характера, но может помочь эксперту квалифицировать наиболее типичные ошибки, допускаемые выпускниками.

Ошибки, связанные с содержанием и логикой работы выпускника. Фактические ошибки

Нарушение требования достоверности в передаче фактического материала вызывает фактические ошибки, представляющие собой искажение изображаемой в высказывании ситуации или отдельных её деталей.

Выделяется две категории фактических ошибок.

1. Фактические ошибки, связанные с привлечением литературного материала (искажение историко-литературных фактов, неверное именование героев, неправильное обозначение времени и места события; ошибки в передаче последовательности действий, в установлении причин и следствий событий и т.п.); неверное указание даты жизни писателя или времени создания художественного произведения; неверные обозначения топонимов; ошибки в употреблении терминологии; неправильно названные жанры, литературные течения и направления и т.д.

2. Ошибки в фоновом материале – различного рода искажения фактов, не связанных с литературным материалом.

Фактические ошибки можно разделить на грубые и негрубые. Если экзаменуемый утверждает, что автором «Евгения Онегина» яв-

ляется Лермонтов, или называет Татьяну Ларину Ольгой, это грубые фактические ошибки. Если же вместо «Княжна Мери» выпускник написал «Княжна Мэри», то эта ошибка может оцениваться экспертом как фактическая неточность или описка и не учитываться при оценивании работы.

Логические ошибки

Логическая ошибка – нарушение правил или законов логики, признак формальной несостоятельности определений, рассуждений, доказательств и выводов. Логические ошибки включают широкий спектр нарушений в построении развёрнутого монологического высказывания на заданную тему, начиная с отступлений от темы, пропуска необходимых частей работы, отсутствия связи между частями и заканчивая отдельными логическими несообразностями в толковании фактов и явлений. К характерным логическим ошибкам экзаменуемых относятся:

- нарушение последовательности высказывания;
- отсутствие связи между частями высказывания;
- неоправданное повторение высказанной ранее мысли;
- раздробление микротемы другой микротемой;
- несоразмерность частей высказывания;
- отсутствие необходимых частей высказывания и т.п.;
- нарушение причинно-следственных связей;
- нарушение логико-композиционной структуры текста.

Текст представляет собой группу тесно взаимосвязанных по смыслу и грамматически предложений, раскрывающих одну микротему. Текст имеет, как правило, следующую логико-композиционную структуру: зачин (начало мысли, формулировка темы), средняя часть (развитие мысли, темы) и концовка (подведение итога).

Следует отметить, что данная композиция является характерной, типовой, но не обязательной. В зависимости от структуры произведения или его фрагментов возможны тексты без какого-либо из этих компонентов. Текст, в отличие от единичного предложения, имеет гибкую структуру, поэтому при его построении есть некоторая свобода выбора форм. Однако она не беспредельна. При написании сочинения необходимо логично и аргументированно строить монологическое высказывание, делать обобщения.

Приведём примеры логических ошибок в разных частях текста.

Неудачный зачин

Текст начинается предложением, содержащим указание на предыдущий контекст, который в самом тексте отсутствует, например: *С особенной силой этот эпизод описан в романе...* Наличие указательной словоформы в данном предложении отсылает к предшествующему тексту; таким образом, само предложение не может служить началом сочинения.

Ошибки в средней части

1. В одном предложении сближаются относительно далёкие мысли, например: *Большую, страстную любовь она проявляла к сыну Митрофанушке и исполняла все его прихоти. Она всячески издевалась над крепостными, как мать она заботилась о его воспитании и образовании.*

2. Отсутствует последовательность в мыслях, нарушен порядок предложений, что приводит к бессвязности, например: *Из Митрофанушки Простакова воспитала невежественного грубияна. Комедия «Недоросль» имеет большое значение в наши дни. В комедии Простакова является отрицательным типом. Или: В своём произведении «Недоросль» Фонвизин показывает помещицу Простакову, её брата Скотинина и крепостных. Простакова – властная и жестокая помещица. Её имение взято в опеку.*

3. Используются разнотипные по структуре предложения, что ведёт к затруднению понимания смысла, например: *Общее поднятие местности над уровнем моря обуславливает суровость и резкость климата. Холодные, малоснежные зимы, сменяющиеся жарким летом. Весна коротка с быстрым переходом к лету.* Правильный вариант: *Общее поднятие местности над уровнем моря обуславливает суровость и резкость климата. Холодные, малоснежные зимы сменяются короткой весной, быстро переходящей в жаркое лето.*

4. Экзаменуемый не различает причину и следствие, часть и целое, смежные явления и другие отношения, например: *Так как Обломов – человек ленивый, у него был Захар – его слуга.*

Неудачная концовка

Вывод продублирован: *Итак, Простакова горячо и страстно любит сына, но своей любовью вредит ему. Таким образом, Простакова своей слепой любовью воспитывает в Митрофанушке лень, распущенность и бессердечие.*

Ошибки, связанные с нарушением речевых, грамматических норм

Речевые ошибки

Речевая (в том числе стилистическая) ошибка – это ошибка не в построении, не в структуре языковой единицы, а в её использовании, чаще всего в употреблении слова. По преимуществу это нарушения лексических норм, например: *Штольц – один из главных героев одноимённого романа Гончарова «Обломов»; Они потеряли на войне двух единственных сыновей.* Само по себе слово *одноимённый* (или *единственный*) ошибки не содержит, оно лишь неудачно употреблено, не «вписывается» в контекст, не сочетается по смыслу со своим ближайшим окружением.

К речевым (в том числе стилистическим) ошибкам следует относить:

- 1) употребление слова в несвойственном ему значении;
- 2) употребление иноязычных слов и выражений;
- 3) неуместное использование экспрессивных, эмоционально окрашенных средств;
- 4) немотивированное применение диалектных и просторечных слов и выражений;
- 5) смешение лексики разных исторических эпох;
- 6) нарушение лексической сочетаемости (слова в русском языке сочетаются друг с другом в зависимости от их смысла, от традиций употребления, вызванных языковой практикой (слова с ограниченной сочетаемостью));
- 7) употребление лишнего слова (плеоназм);
- 8) повторение или двойное употребление в словесном тексте близких по смыслу синонимов без оправданной необходимости (тавтология);
- 9) необоснованный пропуск слова;
- 10) бедность и однообразие синтаксических конструкций;
- 11) порядок слов, приводящий к неоднозначному пониманию предложения.

Разграничение видов речевых (в том числе стилистических) ошибок особенно важно при оценивании работ на «отлично» и «хорошо». В то же время следует помнить, что соблюдение единства стиля – самое высокое достижение пишущего. Поэтому отдельные

стилистические погрешности, допущенные школьниками, предлагается считать стилистическими недочётами.

Речевые ошибки следует отличать от ошибок грамматических (об этом см. ниже).

Проведённая апробация выявила следующие речевые ошибки: нарушения, связанные с неразвитостью речи: плеоназм; тавтология; речевые штампы; немотивированное использование просторечной лексики, диалектизмов, жаргонизмов; неудачное использование экспрессивных средств, канцелярита; не различение (смещение) паронимов; ошибки в употреблении омонимов, антонимов, синонимов; не устранённая контекстом многозначность.

К наиболее частым ошибкам относятся следующие:

1. Неразличение (смещение) паронимов: *Хищное* (вместо *хищническое*) *истребление лесов привело к образованию оврагов; В конце собрания слово представили* (вместо *предоставили*) *известному учёному; В таких случаях я взглядываю в «Философский словарь»* (глагол *взглянуть* обычно имеет при себе дополнение с предлогом *на*: *взглянуть на кого-нибудь или на что-нибудь*, а глагол *заглянуть*, который необходимо употребить в этом предложении, имеет дополнение с предлогом *в*).

2. Ошибки в выборе синонима: *Имя этого поэта знакомо во многих странах* (вместо слова *известно* в предложении ошибочно употреблён его синоним *знакомо*); *Теперь в нашей печати отводится значительное пространство для рекламы, и это нам не импонирует* (в данном случае вместо слова *пространство* лучше употребить его синоним *место*, иноязычное слово *импонирует* также требует синонимической замены).

3. Ошибки при употреблении антонимов в построении антитезы: *В третьей части текста не весёлый, но и не мажорный мотив заставляет нас задуматься* (антитеза требует чёткости и точности в сопоставлении контрастных слов, а *не весёлый* и *мажорный* не являются даже контекстуальными антонимами, поскольку не выражают разнополярных проявлений одного и того же признака).

4. Нарушение лексической сочетаемости: *В этом книжном магазине очень дешёвые цены; Леонид вперёд меня выполнил задание; Узнав об аварии, начальник скоростно прибыл на объект.*

Наиболее распространённые речевые ошибки приведены в таблице:

Таблица 7

№	Вид ошибки	Примеры
1	Употребление слова в не-свойственном ему значении	Мы были шокированы прекрасной игрой актеров. Мысль развивается на продолжении всего текста.
2	Неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой и суффиксом	Моё отношение к этой проблеме не поменялось . Были приняты эффектные меры.
3	Неразличение синонимичных слов	В конечном предложении автор применяет градацию
4	Употребление слов иной стилевой окраски	Автор, обращаясь к этой проблеме, пытается направить людей немного в другую колею .
5	Неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и фразеологизмов	Астафьев то и дело прибегает к употреблению метафор и олицетворений.
6	Неоправданное употребление просторечных слов	Таким людям всегда удастся объегорить других.
7	Нарушение лексической сочетаемости	Автор увеличивает впечатление . Автор использует художественные особенности (вместо средства).
8	Употребление лишних слов, в том числе плеоназм	Красоту пейзажа автор передаёт нам с помощью художественных приёмов. Молодой юноша, очень прекрасный.
9	Употребление однокоренных слов в близком контексте (тавтология)	В этом рассказе рассказывается о реальных событиях.
10	Неоправданное повторение слова.	Герой рассказа не задумывается над своим поступком. Герой даже не понимает всей глубины содеянного
11	Бедность и однообразие синтаксических конструкций	Когда писатель пришёл в редакцию , его принял главный редактор. Когда они поговорили , писатель отправился в гостиницу.
12	Неудачное употребление местоимений	Данный текст написал В. Белов. Он относится к художественному стилю. У меня сразу же возникла картина в своём воображении.

Грамматические ошибки

Грамматическая ошибка – это ошибка в структуре языковой единицы: в структуре слова, словосочетания или предложения; это нарушение какой-либо грамматической нормы – словообразовательной, морфологической, синтаксической. Для обнаружения грамматической ошибки не нужен контекст, и в этом её отличие от ошибки речевой, которая выявляется в контексте. Не следует также смешивать ошибки грамматические и орфографические.

Грамматические ошибки состоят в ошибочном словообразовании, ошибочном образовании форм частей речи, в нарушении согласования, управления, видо-временной соотнесённости глагольных форм, в нарушении связи между подлежащим и сказуемым, ошибочном построении предложения с деепричастным или причастным оборотом, однородными членами, а также сложных предложений, в смешении прямой и косвенной речи, в нарушении границ предложения. Например: *подскользнуться* вместо *поскользнуться*, *благородность* вместо *благородство* (здесь допущена ошибка в словообразовательной структуре слова, использованы не та приставка или не тот суффикс); *без комментариев* вместо *без комментариевев*, *едь* вместо *поезжай*, *более легче* (неправильно образована форма слова, т.е. нарушена морфологическая норма); *заплатить за квартплату*, *удостоен наградой* (нарушена структура словосочетания: не соблюдаются нормы управления);

Покатавшись на катке, болят ноги; В сочинении я хотел показать значение спорта и почему я его люблю (неправильно построены предложения с деепричастным оборотом (1) и с однородными членами (2), т.е. нарушены синтаксические нормы).

Наиболее типичными грамматическими ошибками являются ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, наречий, частиц:

1) ошибки в образовании личных форм глаголов: *Им двигает чувство сострадания* (норма для употребленного в тексте значения глагола движет);

2) неправильное употребление временных форм глаголов: *Эта книга даёт знания об истории календаря, научит делать календар-*

ные расчёты быстро и точно (следует ...даст... научит... или ...даёт... учит...);

3) ошибки в употреблении действительных и страдательных причастий: *Ручейки воды, стекаемые вниз, поразили автора текста (следует стекавшие);*

4) ошибки в образовании деепричастий: *Вышев на сцену, певцы поклонились (норма выйдя);*

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

6) ошибки, связанные с нарушением закономерностей и правил грамматики, возникающие под влиянием просторечия и диалектов.

Кроме того, к типичным можно отнести и синтаксические ошибки:

1) нарушение связи между подлежащим и сказуемым: *Главное, чему теперь я хочу уделить внимание, это художественной стороне произведения (правильно это художественная сторона произведения); Чтобы приносить пользу Родине, нужно смелость, знания, честность (вместо нужны смелость, знания, честность);*

2) ошибки, связанные с употреблением частиц: *Хорошо было бы, если бы на картине стояла бы подпись художника;* отрыв частицы от того компонента предложения, к которому она относится (обычно частицы ставятся перед теми членами предложения, которые они должны выделять, но эта закономерность часто нарушается в сочинениях): *В тексте всего раскрываются две проблемы (ограничительная частица всего должна стоять перед подлежащим: ...всего две проблемы);*

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

4) неправильное построение сложносочинённого предложения: *Ум автор текста понимает не только как просвещённость, интеллигентность, но и с понятием «умный» связывалось представление о вольнодумстве.*

Наиболее распространённые грамматические ошибки приведены в таблице.

Таблица 8

№	Вид ошибки	Примеры
1	2	3
1	Ошибочное словообразование	Трудолюбимый, надсмехаться
2	Ошибочное образование формы существительного	Многие чуда техники, не хватает время
3	Ошибочное образование формы прилагательного	Более интереснее, красившее
4	Ошибочное образование формы числительного	С пятистами рублями
5	Ошибочное образование формы местоимения	Ихнего пафоса, их дети
6	Ошибочное образование формы глагола	Они ездют, хочут, пиша о жизни природы
7	Нарушение согласования	Я знаком с группой ребят, серьезно увлекающимися джазом.
8	Нарушение управления	Нужно сделать свою природу более красивой. Повествует читателей.
9	Нарушение связи между подлежащим и сказуемым	Большинство возражали против такой оценки его творчества.
10	Нарушение способа выражения сказуемого в отдельных конструкциях	Он написал книгу, которая эпопея. Все были рады, счастливы и веселые.
11	Ошибки в построении предложения с однородными членами	Страна любила и гордилась по-этом. В сочинении я хотел сказать о значении спорта и почему я его люблю.
12	Ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом	Читая текст, возникает такое чувство...
13	Ошибки в построении предложения с причастным оборотом	Узкая дорожка была покрыта проваливающимся снегом под ногами.
14	Ошибки в построении сложного предложения	Эта книга научила меня ценить и уважать друзей, которую я прочитал ещё в детстве. Человеку показалось то, что это сон.

1	2	3
15	Смещение прямой и косвенной речи	Автор сказал, что я не согласен с мнением рецензента.
16	Нарушение границ предложения	Когда герой опомнился. Было уже поздно.
17	Нарушение видовременной соотнесённости глагольных форм	Замирает на мгновение сердце и вдруг застучит вновь.

**Спецификация экзаменационных материалов
для проведения государственного выпускного экзамена
по РУССКОМУ ЯЗЫКУ (письменная форма) для обучающихся
по образовательным программам основного общего образования**

Письменный экзамен ГВЭ-9 по русскому языку проводится в нескольких формах в целях учёта возможностей разных категорий его участников: участников без ОВЗ и участников с ОВЗ.

Участникам ГВЭ-9 без ОВЗ предоставляется возможность выбора одного из видов экзаменационной работы: сочинение или изложение с творческим заданием (*номер экзаменационных материалов содержит литеру «А», 100-е и 400-е номера*).

Для участников ГВЭ-9 с ОВЗ разрабатываются различные виды экзаменационных материалов. Вид экзаменационного материала выбирается индивидуально с учётом особых образовательных потребностей обучающихся и индивидуальной ситуации развития.

Экзаменационные материалы содержат литеру «К» – для глухих, позднооглохших и слабослышащих участников ГВЭ, а также лиц с задержкой психического развития, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам, и обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи – *изложение (сжатое или подробное) с творческим заданием (500-е номера вариантов) или сочинение (200-е номера вариантов) по выбору выпускника*. ЭМ имеет ряд особенностей: допускаются тексты сюжетные и адаптированные с учетом категории экзаменуемых. ЭМ не содержат звуковых образов. При оценивании экзаменационной работы с литерой «К» предусмотрены критерии, отличающиеся от критериев оценивания ЭМ с литерой «А».

Содержание экзаменационной работы ГВЭ-9 по русскому языку (письменная форма)

ГВЭ-9 в форме сочинения

Комплект тем сочинений содержит четыре темы разной проблематики, сгруппированные в соответствии с определённой структурой, инструкции для экзаменуемого.

Комплект тем сочинений предполагает написание сочинения на свободную тему по философской или этико-нравственной проблематике. Тематика отражает разные аспекты и проблемы человеческого существования. Темы сочинений могут быть сформулированы в форме проблемного вопроса, проблемного утверждения, цитаты. При написании сочинения-рассуждения на одну из этих тем экзаменуемые могут приводить аргументы с опорой как на содержание художественных произведений, так и на свой жизненный опыт (личные впечатления, собственные размышления на тему и т.п.).

Примерная тематика сочинений в 9 классе.

1. *Человек и окружающий его мир* (взаимодействие человека и природы, влияние человека на природу и природы на человека, бережное отношение человека к окружающему его миру, сохранение природных богатств и ценностей).

2. *Человек среди людей: отношения и поступки* (вопросы этико-нравственного существования человека, вечных моральных ценностей (любовь, дружба); проявление таких качеств, как честь, совесть, милосердие, сострадание и т.п.; готовность и способность человека к определённому поступку).

3. *Человек в мире Знания и Искусства* (освоение новых знаний, влияние технического прогресса на существование человека, на жизнь людей; роль знаний, прогресса, искусства в жизни человека; влияние, воздействие искусства на человека).

4. *Человек в мире профессий* (вопросы определения будущего жизненного пути, профессии; отношения человека и общества в профессиональной сфере) [19].

Комплект тем сочинений с литерой «К» (200-е номера вариантов) отличается не по структуре комплекта, а по более простым формулировкам тем сочинений, а также по инструкции для экзаменуемых, в которой указаны другие требования к объёму сочинений. Объём сочине-

ния экзаменуемых, пишущих сочинение из комплекта с литерой «К» (200-е номера вариантов), может быть сокращён: сочинение – от 100 слов (если в сочинении менее 70 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то сочинение оценивается 0 баллов).

ГВЭ-9 в форме изложения с творческим заданием

Изложение с творческим заданием содержит текст, творческое задание, инструкцию для обучающегося. Текст для изложения представляет собой фрагмент статьи, очерка, рассказа философской, социальной, нравственной проблематики. Текст рассматривается как стимул для написания сочинения-рассуждения.

Творческое задание формулируется в виде вопроса, связанного с проблематикой текста. Вопрос нацеливает на комментарий к поставленной проблеме и аргументацию собственной позиции. Творческое задание должно быть прочитано и записано на доске (или распечатано для каждого участника экзамена). При необходимости на доске записываются имена собственные, упомянутые в тексте изложения.

В качестве организатора проведения экзамена в форме изложения с творческим заданием привлекается специалист (например, учитель начальных классов), владеющий методикой проведения экзамена в форме изложения. Не допускается привлекать к проведению экзамена в форме изложения специалиста по этому учебному предмету, а также специалиста, преподававшего данный предмет у данных экзаменуемых.

Особенности изложения (сжатого или подробного) с творческим заданием с литерой «К» (500-е номера вариантов)

Комплекты изложений с творческим заданием с пометой «К» имеют свою специфику. При этом тексты для изложения подбираются повествовательного характера с ясным содержанием и сюжетной линией, чётким изложением последовательности событий, не содержащие сложных рассуждений автора, большого числа действующих лиц. В текстах не используются сложные синтаксические конструкции, обилие изобразительных средств и тропов, диалектной и архаичной лексики.

Экзаменуемые должны написать изложение, передавая главное содержание как каждой микротемы, так и всего текста в целом.

Наличие плана письменной экзаменационной работы не является обязательным требованием.

Устанавливается минимально необходимый объём письменной работы в форме изложения с творческим заданием:

- изложение – от 40 слов (если в изложении менее 30 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то изложение оценивается 0 баллов);
- объём подробного изложения не регламентирован;
- творческое задание (сочинение) – от 70 слов (если в сочинении менее 50 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то сочинение оценивается 0 баллов).

Система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом ГВЭ-9 по русскому языку

Для оценки экзаменационной работы используется комплекс критериев оценивания, соответствующий определённому типу заданий: сочинение на свободную тему, изложение с творческим заданием, диктант.

Для каждого из этих типов заданий разработаны специальные критерии. При этом общими для сочинения и изложения с творческим заданием являются критерии оценки грамотности и фактической точности речи экзаменуемого (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А»).

При проверке изложения оценивается сформированность следующих умений:

- адекватно воспринимать информацию текста для изложения;
- подробно или сжато передавать информацию, содержащуюся в тексте;
- точно излагать содержание прослушанного текста, выделять его главную мысль;
- осуществлять выбор языковых средств, использовать разнообразные грамматические конструкции и разнообразную лексику русского языка при передаче содержания текста;
- оформлять текст в соответствии с орфографическими, грамматическими, пунктуационными и речевыми нормами русского литера-

турного языка (при оценке грамотности следует учитывать специфику письменной речи глухих и слабослышащих обучающихся, обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (с пометой «К»), проявляющуюся в «аграмматизмах» (пропуске предлогов, неправильном согласовании слов, использовании «телеграфного стиля» и проч.), которые должны рассматриваться как однотипные ошибки).

При проверке сочинения и творческого задания к тексту изложения оценивается уровень сформированности следующих умений:

- создавать текст в соответствии с заданной темой;
- обрабатывать и интерпретировать информацию, заложенную в тексте;
- логично излагать мысли, выстраивая тезисно-доказательную часть сочинения-рассуждения;
- подбирать убедительные аргументы, создавая аргументированное высказывание;
- выявлять отношение автора к поставленным проблемам, сопоставлять свою позицию с другой точкой зрения;
- осуществлять выбор языковых средств в соответствии с заданием;
- оформлять текст в соответствии с нормами русского литературного языка.

При проверке и оценке сочинения или творческого задания следует учитывать, что его максимальный объём строго не лимитируется, но устанавливается минимальный объём.

Экзаменационная работа оценивается путём сложения баллов по указанным критериям и их перевода в пятибалльную систему оценивания.

Сочинение на свободную тему оценивается путём сложения баллов:

1) критерии оценки содержания сочинения на свободную тему (таблица 9) – 7 первичных баллов;

2) критерии оценки грамотности и фактической точности речи экзаменуемого (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А» (100-е и 400-е номера вариантов)) – 10 первичных баллов.

Максимальный первичный балл за написание сочинения – 17.

Изложение (сжатое или подробное) с творческим заданием оценивается по следующим критериям:

1) критерии оценки сжатого изложения (таблица 10) – 4 первичных балла;

2) критерии оценки подробного изложения (таблица 11) – 4 первичных балла;

3) критерии оценки выполнения творческого задания к изложению (сочинение) (таблица 12) – 3 первичных балла;

4) критерии оценки грамотности и фактической точности речи экзаменуемого (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К», а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А») – 10 первичных баллов (оценивается весь написанный экзаменуемым текст: изложение и сочинение).

Максимальный первичный балл за написание изложения и творческого задания (сочинения) – 17.

Рекомендуется следующая шкала перевода суммы первичных баллов за выполненные задания ГВЭ-9 по русскому языку (сочинение на свободную тему, изложение с творческим заданием, диктант) в пятибалльную систему оценивания.

Шкала пересчёта первичного балла за выполнение экзаменационной работы в отметку по пятибалльной шкале

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичный балл	0-4	5-10	11-14	15-17

Ниже в обобщённом виде представлены письменные формы ГВЭ-9 по русскому языку и аспекты оценивания экзаменационной работы.

Форма	Аспекты оценивания	Баллы	Максимальный первичный балл
Сочинение	Содержание	7	17
	Грамотность	10	
Изложение с творческим заданием	Изложение	4	17
	Творческое задание	3	
	Грамотность	10	

Критерии оценки сочинения на свободную тему

Сочинение на свободную тему оценивается по критериям, представленным в таблице 9.

Грамотность письменной речи экзаменуемого и фактическая точность сочинения оцениваются по специальным критериям оценки грамотности и фактической точности речи экзаменуемого (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А» (100-е и 400-е номера вариантов)). Среди критериев, по которым оценивается сочинение, первый критерий (глубина раскрытия темы сочинения и убедительность суждений) является основным. Если при проверке сочинения эксперт по первому критерию ставит 0 баллов, задание считается невыполненным и по другим критериям не оценивается.

При этом практическая грамотность экзаменуемого проверяется, т.е. по критериям ГК1–ФК1 выставляются соответствующие баллы (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А» (100-е и 400-е номера вариантов)).

Объём сочинения обучающихся с ОВЗ, выполняющих экзаменационную работу с литерой «К» (200-е номера вариантов), может быть сокращён: сочинение – от 100 слов (если в сочинении менее 70 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе и служебные), то сочинение оценивается 0 баллов).

Таблица 9

№	Критерии оценки сочинения на свободную тему	Баллы
1	2	3
ССК1	Глубина раскрытия темы сочинения и убедительность суждений	
	Экзаменуемый раскрывает тему сочинения, формулирует свою точку зрения, убедительно обосновывает свои тезисы	3
	Экзаменуемый раскрывает тему сочинения, формулирует свою точку зрения, но тезисы обосновывает недостаточно убедительно	2

Окончание таблицы 9

1	2	3
	Экзаменуемый раскрывает тему сочинения поверхностно и/или не обосновывает свои тезисы	1
	Экзаменуемый не раскрывает тему сочинения. *Если при проверке сочинения эксперт по первому критерию ставит 0 баллов, то и по критериям ССК2 и ССК3 сочинение оценивается 0 баллов	0
ССК2	Аргументация экзаменуемым собственного мнения по теме сочинения	
	Экзаменуемый выразил собственное мнение по проблеме, соответствующей теме сочинения, и привёл не менее двух аргументов в подтверждение этого мнения	2
	Экзаменуемый выразил собственное мнение по проблеме, соответствующей теме сочинения, и привёл только один аргумент в подтверждение этого мнения	1
	Экзаменуемый выразил собственное мнение по проблеме, соответствующей теме сочинения, но не привёл аргументы, или собственное мнение экзаменуемого не отражено в работе, или экзаменуемый выразил мнение по проблеме, не соответствующей теме сочинения	0
ССК3	Композиционная цельность и логичность сочинения	
	Сочинение характеризуется композиционной цельностью, части высказывания логически связаны, мысль последовательно развивается, нет необоснованных повторов и нарушений логической последовательности	2
	Части сочинения логически связаны между собой, но имеются нарушения композиционной цельности: мысль повторяется, и/или есть нарушения в последовательности изложения (в том числе внутри смысловых частей высказывания), и/или есть отступления от темы сочинения	1
	В сочинении не прослеживается композиционный замысел, и/или допущены грубые нарушения в последовательности изложения, и/или нет связи между частями и внутри частей сочинения	0
Максимальное количество баллов за сочинение на свободную тему по критериям ССК1–ССК3		7

**Комплект критериев оценки изложения
и выполнения творческого задания к изложению**

Критерии оценки сжатого изложения

Сжатое изложение и выполнение творческого задания к изложению оцениваются по критериям, представленным в таблицах 10, 11. Грамотность письменной речи экзаменуемого и фактическая точность изложения и выполнения творческого задания (сочинения) оцениваются по специальным критериям оценки грамотности и фактической точности речи (таблица 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А» (100-е и 400-е номера вариантов)).

Объём изложения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выполняющих экзаменационную работу с маркировкой «К» (500-е номера вариантов), может быть сокращён: изложение – от 40 слов (если в изложении менее 30 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе и служебные), то такая работа оценивается 0 баллов).

Таблица 10

№	Критерии оценки сжатого изложения	Баллы
1	2	3
ИК1	Содержание изложения	
	Экзаменуемый точно передал основное содержание текста для изложения, верно отразив все микротемы	2
	Экзаменуемый передал основное содержание прослушанного текста, но упустил или добавил одну микротему	1
	Экзаменуемый не передал основное содержание текста для изложения	0
ИК2	Сжатие исходного текста	
	Экзаменуемый применил один или несколько приёмов сжатия текста	1
	Экзаменуемый не использовал приёмы сжатия текста	0

Окончание таблицы 10

1	2	3
ИКЗ	Смысловая последовательность изложения (единый критерий для оценки изложения и творческого задания)	
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: – допущено не более одной логической ошибки, последовательность изложения не нарушена; – в работе имеется одно нарушение абзацного членения текста	1
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но допущено более одной логической ошибки, и/или имеется два (и более) случая нарушения абзацного членения текста	0
Максимальное количество баллов за изложение по критериям ИК1–ИКЗ		4

Таблица 11

№	Критерии оценки подробного изложения	Баллы
1	2	3
ИК1	Содержание изложения	
	Экзаменуемый точно передал основное содержание текста для изложения, верно отразив все микротемы	2
	Экзаменуемый передал основное содержание прослушанного текста, но упустил или добавил одну микротему	1
	Экзаменуемый не передал основное содержание текста для изложения	0
ИК2	Передача содержания исходного текста	
	Экзаменуемый подробно передал содержание текста	1
	Экзаменуемый не смог подробно передать содержание текста	0

Окончание таблицы 11

1	2	3
ИКЗ	Смысловая последовательность изложения (единый критерий для оценки изложения и творческого задания)	
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: – допущено не более одной логической ошибки, последовательность изложения не нарушена; – в работе имеется одно нарушение абзацного членения текста	1
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но допущено более одной логической ошибки, и/или имеется два (и более) случая нарушения абзацного членения текста	0
Максимальное количество баллов за изложение по критериям ИК1–ИКЗ		4

Критерии оценки выполнения творческого задания к изложению

Объём сочинения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выполняющих экзаменационную работу с маркировкой «К» (500-е номера вариантов), может быть сокращён: сочинение – от 70 слов (если в сочинении менее 50 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе и служебные), то творческая работа оценивается 0 баллов).

Таблица 12

№	Критерии оценки творческого задания	Баллы
1	2	3
КТ1	Соответствие сочинения формулировке задания	
	Экзаменуемый в той или иной форме даёт ответ на вопрос	1
	Экзаменуемый не даёт ответа на вопрос. * Такая работа по критериям КТ1–КТ3 оценивается 0 баллов	0

Окончание таблицы 12

1	2	3
КТ2	Отражение собственного мнения экзаменуемого	
	Экзаменуемый выразил собственное мнение по сформулированной проблеме	1
	Собственное мнение экзаменуемого не сформулировано, или экзаменуемый выразил мнение по проблеме, не соответствующей заданному вопросу	0
КТ3	Аргументация экзаменуемым собственного мнения	
	Экзаменуемый аргументировал собственное мнение (привёл не менее одного аргумента)	1
	Экзаменуемый не смог аргументировать собственное мнение	0
Максимальное количество баллов за выполнение творческого задания по критериям КТ1–КТ 3		3

Грамотность и фактическая точность речи экзаменуемого оцениваются по критериям, представленным в таблицах 13 и 14 для выполняющих задания с литерой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с литерой «А» (100-е и 400-е номера вариантов).

При оценке грамотности этой категории участников с ОВЗ следует учитывать специфику их письменной речи, проявляющуюся в «аграмматизмах» (пропуске предлогов, неправильном согласовании слов, использовании «телеграфного стиля» и проч.), которые должны рассматриваться как однотипные ошибки.

Таблица 13

№	Критерии оценивания грамотности и фактической точности речи экзаменуемого	Баллы
ГК1	Соблюдение орфографических норм	
	Орфографических ошибок нет, или допущено не более одной ошибки	2
	Допущено две-три ошибки	1
	Допущено четыре и более ошибки	0
ГК2	Соблюдение пунктуационных норм	
	Пунктуационных ошибок нет, или допущено не более двух ошибок	2
	Допущено три-четыре ошибки	1
	Допущено пять и более ошибок	0
ГК3	Соблюдение грамматических норм	
	Грамматических ошибок нет, или допущена одна ошибка	2
	Допущено две ошибки	1
	Допущено три и более ошибки	0
ГК4	Соблюдение речевых норм	
	Речевых ошибок нет, или допущено не более двух ошибок	2
	Допущено три-четыре ошибки	1
	Допущено пять и более ошибок	0
ФК1	Фактическая точность письменной речи	
	Фактических ошибок в изложении материала, а также в понимании и употреблении терминов нет	2
	Допущена одна ошибка в изложении материала или в употреблении терминов	1
	Допущено две и более ошибки в изложении материала или в употреблении терминов	0
Максимальное количество баллов по критериям ГК1–ГК4, ФК1		10

Если экзаменуемый выполнил только **один** вид творческой работы (или изложение, или сочинение), то оценивание по критериям ГК1–ФК1 осуществляется в соответствии с объёмом работы:

– если в работе не менее 80 слов, то грамотность оценивается по таблице 14;

– если в работе менее 80 слов, то такая работа по критериям ГК1–ФК1 оценивается 0 баллов. См. таблицу 13.

Таблица 14

№	Критерии оценки грамотности и фактической точности речи для обучающихся, выполняющих задания с маркировкой «К» (200-е и 500-е номера вариантов), а также для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, выполняющих задания с маркировкой «А» (100-е и 400-е номера вариантов)	Баллы
ГК1	Соблюдение орфографических норм	
	Орфографических ошибок нет, или допущено не более двух ошибок	2
	Допущено три–пять ошибок	1
	Допущено шесть и более ошибок	0
ГК2	Соблюдение пунктуационных норм	
	Пунктуационных ошибок нет, или допущено не более трёх ошибок	2
	Допущено четыре-пять ошибок	1
	Допущено шесть и более ошибок	0
ГК3	Соблюдение грамматических норм	
	Грамматических ошибок нет, или допущено три ошибки	2
	Допущено четыре-пять ошибок	1
	Допущено шесть и более ошибок	0
ГК4	Соблюдение речевых норм	
	Речевых ошибок нет, или допущено не более трёх ошибок	2
	Допущено четыре-пять ошибок	1
	Допущено шесть и более ошибок	0
ФК1	Фактическая точность письменной речи	
	Фактических ошибок в изложении материала, а также в понимании и употреблении терминов нет	2
	Допущено одна-две ошибки в изложении материала или в употреблении терминов	1
	Допущено три и более ошибки в изложении материала или в употреблении терминов	0
Максимальное количество баллов по критериям ГК1–ГК4, ФК1		10

Если экзаменуемый выполнил только один вид творческой работы (или изложение, или сочинение), то оценивание по критериям ГК1–ФК1 осуществляется в соответствии с объёмом работы:

– если в работе не менее 80 слов, то грамотность оценивается по таблице 14;

– если в работе менее 80 слов, то такая работа по критериям ГК1–ФК1 оценивается 0 баллов.

На выполнение экзаменационной работы по русскому языку даётся 3 часа 55 минут (235 минут). В продолжительность выполнения экзаменационной работы не включается время, выделенное на подготовительные мероприятия (инструктаж экзаменуемых, вскрытие пакетов с экзаменационными материалами, заполнение регистрационных полей экзаменационной работы, настройка технических средств).

При проведении ГВЭ-9 по русскому языку в письменной форме используются орфографические и толковые словари. Перечень средств обучения и воспитания, использование которых разрешено при проведении ГВЭ-9, утверждается приказом Минпросвещения России и Рособнадзора.

Образцы экзаменационных материалов ГВЭ-9 (письменная форма) по русскому языку

Комплект тем сочинений с литературой «К» (200-е номера вариантов)

1. В чём проявляется бережное отношение к природе?

2. По каким поступкам можно судить о доброте и отзывчивости человека?

3. Чтение – вот лучшее учение.

4. Почему люди могут ошибаться при выборе профессии?

Выберите только ОДНУ из предложенных тем сочинений, а затем напишите сочинение на эту тему в объёме от 100 слов. Если в сочинении менее 70 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то такая работа считается невыполненной и оценивается 0 баллов.

Приведите не менее двух аргументов в подтверждение собственной позиции. Вы можете аргументировать свою позицию с опорой как на содержание художественных произведений, так и на свой жизненный опыт (личные впечатления, собственные размышления, знания и др.).

Продумайте композицию сочинения.

Сочинение пишите чётко и разборчиво, соблюдая нормы речи.

**Образцы экзаменационных материалов сжатого изложения
с творческим заданием**

**Изложение с творческим заданием с литерой «А»
(400-е номера вариантов)**

В местах, где сейчас плещется Байкал и берёт свои воды бурная река Ангара, давным-давно жил богатырь по имени Байкал. И была у него красавица дочь по имени Ангара. У Байкала также было 336 сыновей, которых он держал в ежовых рукавицах. Суровый отец заставлял сыновей трудиться не покладая рук. Они топили снега и ледники и гнали хрустальную воду в одну большую котловину. То, что они с таким трудом добывали, проматывала их сестра. Ангара растрачивала собранное на наряды и разные прихоти.

Однажды прослышала Ангара от странствующих певцов, что живёт за горами в привольных степях могучий красавец Енисей. Узнав о его красоте и силе, она полюбила его всем сердцем. И вот решила Ангара повидаться с Енисеем.

Но Байкал прочил ей в мужья богатого и смелого Иркутта. Ещё строже стал стеречь старик свою дочь: заточил её в хрустальный дворец на дне подводного царства. Ангара плакала и просила богов помочь ей. Сжалились боги над пленницей и повелели ручьям и рекам размыть хрустальный дворец.

Ангара вырвалась на свободу и бросилась бежать по узкому проходу в скалах к желанному Енисею. От шума проснулся старый Байкал, понял, что случилось. Рассвирепел тогда могучий богатырь и бросился в погоню. Поднялась буря, почернело небо... Но куда ему было угнаться за молодой дочкой!

Всё дальше убегала Ангара, и тогда разъярённый Байкал метнул в беглянку каменную глыбу, но не попал. Так и осталась с тех пор лежать эта глыба в месте выхода реки из озера, и называют её Шаманским камнем.

Разбушевавшийся старик всё бросал и бросал в дочь осколки скал, но каждый раз чайки кричали: «Обернись, Ангара!» И девушка ловко уклонялась от смертоносных посланцев отца.

Прибежала Ангара к Енисею, обняла его, и потекли они вместе к холодному морю.

(Бурятская легенда)

275 слов

Задания

1. Прослушайте текст. Напишите сжатое изложение по фрагменту бурятской легенды.

Передайте главное содержание текста в объёме от 70 слов. Если в сжатом изложении менее 50 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то такая работа считается невыполненной и оценивается 0 баллов.

2. Дайте аргументированный ответ на вопрос:

Почему нужно изучать историю и природу родного края?

Своё мнение аргументируйте, опираясь на читательский опыт или на знания и жизненные наблюдения.

Продумайте композицию сочинения.

Образцы экзаменационных материалов сжатого изложения с творческим заданием

Изложение с творческим заданием с литературой «К» (500-е номера вариантов)

До ранней весны 1925 года я никогда не встречался с Сергеем Александровичем Есениным, не видал даже его портретов. Почему-то представлялся он мне рослым, широкоплечим, широконосым. И знал о нём, о его личности очень немного, почти не имел общих знакомых. Но стихи его любил давно. Сразу полюбил, как только прочитал в каком-то журнале. И потом, ввремя моих гастролей по Европе и Америке, всегда возил с собой сборник его стихов. Такое у меня было чувство, как будто я возил с собой горсточку русской земли.

«Приведём к вам сегодня Есенина», – объявили мне как-то знакомые. Часам к двенадцати ночи я после спектакля прихожу домой. Небольшая компания моих друзей и Есенин уже сидят у меня. Поднимаюсь по лестнице и слышу радостный лай Джима, той самой собаки, которой потом Есенин посвятил стихи. Джим радостно взвизгивал, стремительно высовывал голову из-под руки Есенина и лизал его лицо. Есенин встал и с трудом старался освободиться от Джима, но тот продолжал на него скакать и ещё несколько раз лизнул его в нос. «Да постой же, может быть, я не хочу с тобой целоваться. Что же ты всё время лезешь целоваться», – говорил Есенин и широко улыбался. Сразу запомнилась мне эта его по-детски лукавая улыбка.

Меня поразила его молодость. Когда он молча и застенчиво подал мне руку, он показался мне почти мальчиком, юношей лет двадцати. Когда он заговорил, сразу показался старше. Пытливое, вдумчивое, честное выражение появилось на его лице.

(По В.И. Качалову)

228слов

Задания

1. Прослушайте (прочитайте) текст. Напишите изложение по фрагменту произведения В.И. Качалова.

Передайте главное содержание текста. Напишите сжатое или развёрнутое изложение (по выбору экзаменуемого). Изложение можно писать, как от первого, так и от третьего лица.

Объём развёрнутого изложения – не более 300 слов. Объём сжатого изложения – от 40 до 100 слов. Если в сжатом изложении менее 30 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то такая работа считается невыполненной и оценивается 0 баллов.

2. Дайте аргументированный ответ на вопрос:

Как характеризует человека его отношение к животным?

Своё мнение аргументируйте, опираясь на читательский опыт или на знания и жизненные наблюдения. Продумайте композицию сочинения.

Сочинение напишите в объёме от 70 слов.

Если в сочинении менее 50 слов (в подсчёт слов включаются все слова, в том числе служебные), то такая работа считается невыполненной и оценивается 0 баллов. Если сочинение представляет собой пересказанный текст, то такая работа оценивается 0 баллов.

Сочинение пишите чётко и разборчиво, соблюдая нормы речи.

Примечание для организатора:

Текст для изложения читается организатором в аудитории дважды с интервалом между прочтениями текста 2,5-3 минуты:

- 1) для участников ГВЭ без ОВЗ;
- 2) иных категорий участников ГВЭ, которым требуется создание специальных условий (диабет, онкология, астма и др.).

В это время указанные участники могут работать с листами бумаги для черновиков, выданными образовательной организацией, на базе которой организован ППЭ, выписывая ключевые слова, составляя план изложения (переписывать текст изложения в листы бумаги для черновиков запрещено).

Текст для изложения выдается для чтения и проведения подготовительной работы на 40 минут (при этом прочтение текста для изложения организатором в аудитории не осуществляется) для:

- 1) участников экзамена с тяжелыми нарушениями речи;
- 2) участников экзамена с задержкой психического развития;
- 3) участников экзамена с расстройствами аутистического спектра;
- 4) участников экзамена с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 5) слепых, слабовидящих участников экзамена;
- 6) глухих, позднооглохших и слабослышащих участников экзамена.

По истечении 40 минут организатор в аудитории забирает текст для изложения, и участники экзамена приступают к написанию изложения.

Для глухих, позднооглохших и слабослышащих участников экзамена при необходимости (вместо выдачи текста для изложения на 40 минут) может быть осуществлен сурдоперевод текста для изложения (о необходимости обеспечения сурдоперевода текста для изложения сообщается во время подачи заявления на участие в ГИА).

Участники экзамена, которым текст для изложения выдается на 40 минут для чтения, должны быть распределены в отдельную аудиторию. Категорически не рекомендуется распределять участников экзамена, которым текст для изложения выдается для чтения на 40 минут, в одну аудиторию вместе с участниками экзамена, которым текст для изложения зачитывается организатором.

***Кодификатор элементов содержания и требований
к уровню подготовки экзаменуемых для проведения
государственного выпускного экзамена по русскому языку***

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки экзаменуемых для проведения государственного выпускного экзамена по русскому языку (далее – кодификатор) является одним из документов, определяющих структуру и содержание экзаменационных материалов. Кодификатор является систематизированным перечнем требований к уровню подготовки выпускников и проверяемых элементов содержания, в котором каждому объекту соответствует определённый код.

Кодификатор составлен на базе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»).

Кодификатор состоит из двух разделов:

- раздел 1. «Перечень элементов содержания, проверяемых на государственном выпускном экзамене по РУССКОМУ ЯЗЫКУ»;
- раздел 2. «Перечень требований к уровню подготовки выпускников, освоивших общеобразовательные программы основного общего образования по РУССКОМУ ЯЗЫКУ».

В кодификатор не включены элементы содержания, выделенные в «Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ» курсивом, в связи с тем, что данное содержание подлежит изучению, но не является объектом контроля и не включается в Требования к уровню подготовки выпускников. Также в кодификатор не включены требования к уровню подготовки, которые не могут быть проверены в рамках экзамена [26].

***Раздел 1. Перечень элементов содержания, проверяемых на
государственном выпускном экзамене по РУССКОМУ ЯЗЫКУ***

Перечень элементов содержания составлен на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по русскому языку 2004 г.

Жирным курсивом указаны крупные блоки содержания, которые ниже разбиты на более мелкие элементы. Каждый из этих элементов кодификатора представляет собой укрупнённую дидактическую единицу содержания обучения, которая может включать в себя несколько тематических единиц.

Таблица 15

Код раздела	Код контролируемого элемента	Элементы содержания, проверяемые заданиями экзаменационной работы
1	2	3
1		<i>Фонетика</i>
	1.1	Звуки и буквы
	1.2	Фонетический анализ слова
2		<i>Лексика и фразеология</i>
	2.1	Лексическое значение слова
	2.2	Синонимы. Антонимы. Омонимы
	2.3	Фразеологические обороты
	2.4	Группы слов по происхождению и употреблению
	2.5	Лексический анализ
3		<i>Морфемика и словообразование</i>
	3.1	Значимые части слова (морфемы)
	3.2	Морфемный анализ слова
	3.3	Основные способы словообразования
	3.4	Словообразовательный анализ слова
4		<i>Грамматика. Морфология</i>
	4.1	Самостоятельные части речи
	4.2	Служебные части речи
	4.3	Морфологический анализ слова
5		<i>Грамматика. Синтаксис</i>
	5.1	Словосочетание
	5.2	Предложение. Грамматическая (предикативная) основа предложения. Подлежащее и сказуемое как главные члены предложения
	5.3	Второстепенные члены предложения
	5.4	Двусоставные и односоставные предложения
	5.5	Распространённые и нераспространённые предложения

Продолжение таблицы 15

1	2	3
	5.6	Полные и неполные предложения
	5.7	Осложнённое простое предложение
	5.8	Сложное предложение
	5.9	Сложные бессоюзные предложения. Смысловые отношения между частями сложного бессоюзного предложения
	5.10	Сложные предложения с разными видами связи между частями
	5.11	Способы передачи чужой речи
	5.12	Синтаксический анализ простого предложения
	5.13	Синтаксический анализ сложного предложения
	5.14	Синтаксический анализ (обобщение)
6		<i>Орфография</i>
	6.1	Орфограмма
	6.2	Употребление гласных букв И/Ы, А/Я, У/Ю после шипящих и Ц
	6.3	Употребление гласных букв О/Е (Е) после шипящих и Ц
	6.4	Употребление Ъ и Ь
	6.5	Правописание корней
	6.6	Правописание приставок
	6.7	Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н-/-НН-)
	6.8	Правописание -Н- и -НН- в различных частях речи
	6.9	Правописание падежных и родовых окончаний
	6.10	Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий
	6.11	Слитное и раздельное написание НЕ с различными частями речи
	6.12	Правописание отрицательных местоимений и наречий
	6.13	Правописание НЕ и НИ
	6.14	Правописание служебных слов
	6.15	Правописание словарных слов
	6.16	Слитное, дефисное, раздельное написание слов различных частей речи
	6.17	Орфографический анализ

Продолжение таблицы 15

1	2	3
7		<i>Пунктуация</i>
	7.1	Знаки препинания между подлежащим и сказуемым
	7.2	Знаки препинания в простом осложнённом предложении
	7.3	Знаки препинания при обособленных определениях
	7.4	Знаки препинания при обособленных обстоятельствах
	7.5	Знаки препинания при сравнительных оборотах
	7.6	Знаки препинания при уточняющих членах предложения
	7.7	Знаки препинания при обособленных членах предложения (обобщение)
	7.8	Знаки препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения
	7.9	Знаки препинания в осложнённом предложении (обобщение)
	7.10	Знаки препинания при прямой речи, цитировании
	7.11	Знаки препинания в сложносочинённом предложении
	7.12	Знаки препинания в сложноподчинённом предложении
	7.13	Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи
	7.14	Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении
	7.15	Знаки препинания в сложном предложении с союзной и бессоюзной связью
	7.16	Тире в простом и сложном предложениях
	7.17	Двоеточие в простом и сложном предложениях
	7.18	Пунктуация в простом и сложном предложениях
	7.19	Пунктуационный анализ
8		<i>Речь</i>
	8.1	Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста
	8.2	Средства связи предложений в тексте
	8.3	Стили и функционально-смысловые типы речи
	8.4	Отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения
	8.5	Анализ текст

Окончание таблицы 15

1	2	3
	8.6	Создание текстов различных стилей и функционально-смысловых типов речи
9		<i>Языковые нормы</i>
	9.1	Орфоэпические нормы
	9.2	Лексические нормы
	9.3	Грамматические нормы (морфологические нормы)
	9.4	Грамматические нормы (синтаксические нормы)
10		<i>Выразительность русской речи</i>
	10.1	Анализ средств выразительности
11		<i>Информационная обработка текстов различных стилей и жанров</i>

Раздел 2. Перечень требований к уровню подготовки выпускников, освоивших общеобразовательные программы основного общего образования по РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Таблица 16

Код требования	Умения, проверяемые на экзамене
1	<i>Различные виды анализа</i>
1.1	Опознавать языковые единицы, проводить различные виды их анализа
1.2	Определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип текста или его фрагмента
1.3	Различать разговорную речь, научный стиль, официально-деловой стиль, публицистический стиль, язык художественной литературы
2	<i>Аудирование и чтение</i>
2.1	Адекватно понимать информацию устного и письменного сообщений (цель, тему основную и дополнительную, явную и скрытую информацию)

Продолжение таблицы 16

1	2	3
	2.2	Читать тексты разных стилей и жанров
	2.3	Владеть разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым)
	2.4	Извлекать информацию из различных источников
	2.5	Свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой
3		<i>Письмо и говорение</i>
	3.1	Воспроизводить текст с заданной степенью свёрнутости (план, пересказ, изложение)
	3.2	Создавать тексты различных стилей и жанров (отзыв, аннотация, выступление, письмо, расписка, заявление)
	3.3	Осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения
	3.4	Владеть различными видами монолога и диалога
	3.5	Свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной формах, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.)
	3.6	Адекватно выражать своё отношение к фактам и явлениям окружающей действительности: к прочитанному, услышанному, увиденному
	3.7	Соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка
	3.8	Соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации
	3.9	Соблюдать нормы русского речевого этикета, уместно использовать паралингвистические (внеязыковые) средства общения
	3.10	Осуществлять речевой самоконтроль; оценивать свою речь с точки зрения её правильности, находить грамматические и речевые ошибки, недочёты, исправлять их; совершенствовать и редактировать собственные тексты
		<i>Специфические требования для образовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения, <u>не проверяемые</u> экзаменационной работой</i>
1		Уметь выявлять и исправлять ошибки в произношении и употреблении слов, словосочетаний, предложений, вызванные влиянием родного языка

1	2	3
2		Переводить на русский язык фрагменты из произведений родной литературы
3		Осознавать национальное своеобразие русского языка
4		Вести диалог в ситуации межкультурной коммуникации
5		Переводить с родного языка на русский тексты разных типов
6		Использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для осознания роли русского языка как национального языка русского народа, государственного языка Российской Федерации и средства межнационального общения

Рекомендации по квалификации ошибок

Орфографическая ошибка – это написание слова, не соответствующее орфографическим нормам. Орфографические нормы устанавливаются академическими орфографическими словарями и справочниками.

Пунктуационная ошибка – это неиспользование пишущим необходимого знака препинания, его употребление там, где он не требуется, а также необоснованная замена одного знака препинания другим. Пунктуационная ошибка противопоставляется пунктуационной норме, отраженной в пунктуационном правиле. Эти ошибки могут быть допущены только на письме: их можно увидеть, услышать их нельзя.

НЕ ДОЛЖНЫ ВЛИЯТЬ НА ОЦЕНКУ ГРАМОТНОСТИ (исправляются, но не учитываются при проверке):

1) нарушение правил, не включённых в школьную программу или обусловленных явлениями языковой переходности:

– употребление прописной буквы в составных географических наименованиях (*площадь Никитские ворота, страна восходящего солнца*), в собственных именах, употреблённых в переносном значении (*Обломовы и обломовы*); в именах и фамилиях с первыми частями *дон, ван, сент...* (*дон Педро и Дон Кихот*);

– написание *н* и *nn* в причастиях и отглагольных прилагательных, образованных от двувидовых глаголов (слова: *завещать, обещать, казнить, родить, крестить*);

– написание сложных существительных без соединительной гласной (в основном заимствования), не регулируемых правилами и не входящих в словарь-минимум (*ленд-лиз, люля-кебаб, ноу-хау, папье-маше, перекасти-поле, гуляй-город, пресспапье, но бэфстроганов, метрдомель, портшез, прейскурант*);

– пунктуационное оформление предложений с вводным словом, стоящим в начале или конце обособленного оборота (в этом случае вводное слово никаким знаком от оборота не отделяется), например: *Посреди поляны росло большое дерево, судя по всему[,] вяз* (вторая запятая не нужна);

– отсутствие обособления сравнительного оборота, если ему предшествуют отрицание *не* или частицы *совсем, совершенно, почти, именно, прямо* и т.п.: *Было светло, почти как днём* (запятая не нужна);

2) выбор одного из двух написаний или способов пунктуационного оформления синтаксической конструкции, предусмотренных правилами и словарями. Примеры правил, которые допускают вариативность:

– слитное и раздельное написание *не* (в некоторых случаях возможно двойное толкование высказывания и, как следствие, двойное написание, ср.: *Эта задача нетрудная* и *Эта задача не трудная, Перед нами необычное явление* и *Перед нами не обычное явление*);

– употребление тире между подлежащим и сказуемым – сравнительным оборотом, присоединяемым словами *как, словно, вроде, точно* и под., ср.: *Пруд как блестящая сталь* и *Огни – как нити золотых бус*;

– употребление тире между подлежащим *это* и сказуемым, выраженным существительным в им. п., ср.: *Это очень интересная книга* и *Это – очень интересная книга*;

– употребление тире в неполном предложении, ср.: *Вокруг месяца–бледные круги* и *А в доме стук, ходьба*;

– обособление несогласованных определений, относящихся к нарицательным именам существительным, ср.: *Доктор, со шпагой в руке, вбежал в спальню* и *Продавец в чистом белом халате и синей шапочке обслуживал клиента*;

– обособление ограничительно-выделительных оборотов, ср.: *Кроме зарплаты они получали премиальные* и *Кроме блюд и соусников, на столе стояло множество горшочков*;

– пунктуационное оформление сложноподчинённого предложения с придаточными изъяснительными, условными и уступительными, ср.: *Что Вася говорил про эту встречу, совершенно забылось* и *Что Вася говорил про эту встречу – совершенно забылось*;

– вариативные написания: *бивак* и *бивуак*; *фортепяно* и *фортепиано*; *травмопункт* и *травмпункт*; *тоннель* и *туннель*; *двускатный* и *двухскатный*;

– в передаче авторской пунктуации;

– ошибки в переносе слов.

3) графические ошибки – разновидность ошибок, связанных с графикой, т.е. средствами письменности языка, фиксирующими отношения между звуками устной речи и буквами, которыми они обозначаются.

К графическим средствам, помимо букв, относятся: различные приёмы сокращения слов, использование пробелов между словами, различных подчёркиваний и шрифтовых выделений.

Графическими ошибками являются различные описки и опечатки, вызванные невнимательностью пишущего или поспешностью написания. Исправляются, но не учитываются описки – неправильные написания, искажающие звуковой облик слова (*мемля* вместо *земля*).

К числу наиболее распространённых графических ошибок обычно относят:

– пропуск букв, например: *весь роман стоит на этом конфликте* (следует: *строится*);

– перестановка букв, например: *новые наименования пордуктов* (следует: *продуктов*);

– замена одних буквенных знаков другими, например: *лешендарное Ледовое побоище* (следует: *легендарное*);

– добавление лишних букв: *Вот почему важно в любых, дашже самых сложных, условиях...* (следует: *даже*).

4) написания, для которых менялись орфографические рекомендации, например:

бог / Бог

водноспортивный / водно-спортивный
вторая мировая война / Вторая мировая война
деланный / деланный (в знач. неестественный, ненатуральный: делан(н)ая улыбка)
естественно-научный / естественнонаучный
заполдень / за полдень
заполночь / за полночь
зорянка / зарянка (птица)
как-то / как то (перед перечислением, например: Острогию бьётся крупная рыба, как(-)то: щуки, сомы, жерехи, судаки.)
лироэпический / лиро-эпический
масленица / Масленица
масс-культура / масскультура
масс-медиа / массмедиа
мелочовка / мелочёвка
народнопоэтический / народно-поэтический
народнохозяйственный / народно-хозяйственный
не сегодня-завтра / не сегодня завтра
невзирая на лица / не взирая на лица
первобытнообщинный / первобытно-общинный
плащёвка / плащовка
плейер / плеер
рождество / Рождество
интернет / Интернет
розыскник / разыскник
розыскной / разыскной
считанный / считанный (в знач. малый по количеству: считан(н)ые минуты)
церковнославянский / церковно-славянский
чёрно-бурый / чернобурый

5) написания, регулируемые орфографическими правилами, в которые были внесены изменения, например:

Таблица 17

<p><i>Правила русской орфографии и пунктуации: Утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1956 (а также издания 1957и 1962гг.)</i></p>	<p><i>Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник /РАН, Отделение истор.-филол. наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Эксмо, 2006 (а также последующие издания)</i></p>
<p>§ 40. В сущ. мужского и среднего рода в предл. пад. и в сущ. женского рода на <i>-а (-я)</i> в дат. и предл. пад. ед. ч. пишется в неударяемом положении <i>и</i> только в том случае, если ему предшествует тоже <i>и</i>, например: <i>о гении, о Кие, в «Вии», по реке Бии...</i></p>	<p>§ 71, п. 2. Немногочисленные сущ. на <i>-ий, -ия</i> с односложной основой имеют в указанных падежах в безударном положении по общему правилу окончание <i>-е</i>. Перечень таких слов: <i>змий – о зми́е, кий – о кие́</i> (вариант: <i>о кие́</i>), <i>Кий</i> (легендарный основатель Киева) <i>о Кие, чий</i> (растение) – <i>о чие</i>, «<i>Вий</i>» — <i>в «Вие», ...Бия (река) – по Бие...</i></p>
<p>§ 79, п. 14. Примечание 1. Между определяемым словом и стоящим перед ним однословным приложением, которое может быть приравнено по значению к прилагательному, дефис не пишется, например: <i>красавец сынишка</i></p>	<p>§ 120. Следующие разряды сущ. и сочетания сущ. пишутся через дефис: <...> в) сочетания с однословными приложениями, предшествующими определяемому слову, например: <i>старик-отец, красавица-дочка, умница-сын, герой-лётчик...</i></p>

б) варианты пунктуационного оформления предложения, вызванные наличием в языке переходных явлений

Некоторые правила пунктуации (очень редко орфографии) не дают достаточно чёткого критерия для выбора написания именно в связи с существованием переходных языковых единиц. Это, например:

– разграничение фразеологизмов, которые не требуют знаков препинания, и свободных сочетаний слов, которые необходимо обособлять или внутри которых необходимы знаки, ср.: *труслив как заяц* и *трусит(,) как заяц*; *Болтает, не знаю что*, и *Делай что хочешь*;

– разграничение некоторых вводных слов и омонимичных им не вводных (показательны некоторые фрагменты словарных статей из «Справочника пунктуации» В.М. Пахомова, В.В. Свинцова, И.В. Филатовой: «*На первый взгляд...* Зачастую трудно определить, является ли сочетание «на первый взгляд» вводным. В спорных случаях решение о постановке знаков препинания принимает автор текста»; «*Правда...* Союз со значением уступки (обычно в начале предложения или части сложного предложения). То же, что «хотя и, однако, но». Вопреки пунктуационным правилам союз «правда» обычно выделяется запятыми, сближаясь по значению с вводным словом». *С тех пор в своём бобыльском хозяйстве Дубчик обходился топором, правда, тоже старым и заржавленным, с неудобным расшатанным топорщиком.* (В. Быков. Народные мстители) «*Ну как заказчики?*» – *интересовался ночью Колька, и похлопывал жену по мягкому телу, и смеялся – не притворялся, действительно смех брал, правда, нервный какой-то смех.* (В. Шукшин. Жена мужа в Париж провожала) *Погуляли хорошо, правда устали»; «Главным образом...* В некоторых источниках, например: в справочнике по пунктуации Д.Э. Розенталя, содержатся рекомендации обособлять сочетание «главным образом» как вводное, служащее для выделения, оценки чего-либо, а также выступающее в знач. «самое главное». Однако примеры из художественной литературы свидетельствуют о том, что слова «главным образом», не входящие в состав присоединительного оборота, обычно не обособляются»);

– различие омонимичных частиц и междометий, ср: *О поле, поле, кто тебя усеял мёртвыми костями?* и *О, дорогой мой, как это прекрасно!*;

– разграничение сравнительных оборотов, которые можно заменить творительным сравнения, и тех, которые такой замене не поддаются, ср: *Как кошка (кошкой) Генка забрался на чердак* и *Атвуд, как курок (курком?), взвёл левую бровь.* И при этом *Но в это время, как гром, тарарахнул выстрел* и *В гневе он как гром загредел...* *Как град посыпалась картечь* и *Потом в стенку вагона застучали, как град, пули.*;

– примеры предложений, которые допускают **двойное объяснение их синтаксической структуры**: *Во всём – и в природе, и*

среди полей – чувствовалось что-то незаконченное, недовершённое и Во всём: и в природе, и среди полей – чувствовалось что-то незаконченное, недовершённое; Самые скороспелые грибы, например: берёзовики и сыроежки – достигают полного развития в три дня и Самые скороспелые грибы, например берёзовики и сыроежки, достигают полного развития в три дня; Я не понимаю, какая муха тебя укусила и Я не понимаю: какая муха тебя укусила?

Среди ошибок следует выделять **негрубые**, т.е. не имеющие существенного значения для характеристики грамотности. При подсчёте ошибок две негрубые считаются за одну.

К **негрубым** относятся ошибки:

– в написании фамилий, имён автора и героев произведений и автора, анализируемого (исходного) текста (Ошибка в инициалах и фамилии автора исходного текста и/или автора литературного произведения является фактической ошибкой. Но описка: Лиходеев (вместо Лихачёв в исходном тексте) при условии соседства с правильным написанием);

– в написании прописной буквы в составных собственных наименованиях, например: *Международный астрономический союз*;

– в словах с непроверяемыми гласными и согласными, не вошедших в списки словарных слов, например: *корреляция*;

– в написании буквы *э/е* после согласных в иноязычных словах, например: *рэкет, пленэр* –и после гласных в собственных именах, например: *Мариетта*;

– в слитном и дефисном написании сложных прилагательных, написание которых противоречит школьному правилу, например (слова даны в неискажённом написании): *глухонемой, нефтегазовый, военно-исторический, гражданскоправовой, литературнохудожественный, индоевропейский, научноисследовательский, хлебобулочный*;

– в трудных случаях разграничения сложного прилагательного, образованного сращением наречия и прилагательного, и прилагательного с зависимым наречием, например: *(активно)действующий, (сильно)действующий, (болезненно)тоскливый*;

– в необоснованном написании прилагательных на *-ский* с прописной буквы, например: *Шекспировские трагедии; шекспировские стихи*;

– в случаях, когда вместо одного знака препинания поставлен другой (кроме постановки запятой между подлежащим и сказуемым);

– в пропуске одного из **сочетающихся знаков препинания** или в нарушении их последовательности.

Необходимо учитывать также повторяемость и однотипность ошибок. Если ошибка **повторяется** в одном и том же слове или в корне однокоренных слов, то она считается за одну ошибку.

Однотипными считаются ошибки на одно правило, если условия выбора правильного написания заключены в грамматических (*в армии, в роце; колют, борются*) и фонетических (*пирожок, сверчок*) особенностях данного слова.

Не считаются однотипными ошибки на такое правило, в котором для выяснения правильного написания одного слова требуется подобрать другое (опорное) слово или его форму (*вода–воды; рот–ротик; грустный–грустить; резкий–резок*). Первые три однотипные ошибки считаются за одну ошибку, каждая следующая подобная ошибка учитывается как самостоятельная. Если в одном непроверяемом слове допущено две и более ошибки, то все они считаются за одну ошибку.

Понятие об однотипных ошибках не распространяется на пунктуационные ошибки

Грамматическая ошибка – это ошибка в структуре языковой единицы: в структуре слова, словосочетания или предложения; это нарушение какой-либо грамматической нормы: словообразовательной, морфологической, синтаксической. Например:

– *Подскользнуться* вместо *поскользнуться*, *благородность* вместо *благородство* – здесь допущена ошибка в словообразовательной структуре слова, использована не та приставка или использован не тот суффикс;

– *без комментариев, едь* вместо *поезжай*, более легенеправильно образована форма слова, т.е. нарушена морфологическая норма;

– *оплатить за проезд, удостоен наградой* – нарушена структура словосочетания (не соблюдаются нормы управления);

– *Покатавшись на катке, болят ноги; В сочинении я хотел показать значение спорта и почему я его люблю* – неправильно построены предложения с деепричастным оборотом (1) и с однородными членами (2), т.е. нарушены синтаксические нормы.

В отличие от грамматических, **речевые ошибки** – это ошибки не в построении, не в структуре языковой единицы, а в её использовании, чаще всего в употреблении слова. По преимуществу это нарушения лексических норм, например: *Штольц – один из главных героев одноимённого романа Гончарова «Обломов»; Они потеряли на войне двух единственных сыновей.*

Речевую ошибку можно заметить только в контексте, в этом её отличие от ошибки грамматической, для обнаружения которой контекст не нужен.

Ниже приводятся общепринятые классификаторы грамматических и речевых ошибок [28].

Таблица 18

Грамматические ошибки

№	Вид ошибки	Примеры
1	2	3
1	Ошибочное словообразование	Трудолюбимый, надсмехаться
2	Ошибочное образование формы существительного	Многие чуда техники, не хватает время
3	Ошибочное образование формы прилагательного	Более интереснее, красившее
4	Ошибочное образование формы числительного	С пятистами рублями
5	Ошибочное образование формы местоимения	Ихнего пафоса, их дети
6	Ошибочное образование формы глагола	Они ездют, хочут, пиша о жизни природы

Окончание таблицы 18

1	2	3
7	Нарушение согласования	Я знаком с группой ребят, серьезно увлекающимися джазом.
8	Нарушение управления	Нужно сделать свою природу более красивой. Повествует читателей.
9	Нарушение связи между подлежащим и сказуемым	Большинство возражали против такой оценки его творчества.
10	Нарушение способа выражения сказуемого в отдельных конструкциях	Он написал книгу, которая эпопея . Все были рады, счастливы и веселые .
11	Ошибки в построении предложения с однородными членами	Страна любила и гордилась поэтом. В сочинении я хотел сказать о значении спорта и почему я его люблю .
12	Ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом	Читая текст , возникает такое чувство...
13	Ошибки в построении предложения с причастным оборотом	Узкая дорожка была покрыта проваливающимся снегом под ногами .
14	Ошибки в построении сложного предложения	Эта книга научила меня ценить и уважать друзей, которую я прочитал ещё в детстве . Человеку показалось то , что это сон.
15	Смешение прямой и косвенной речи	Автор сказал, что я не согласен с мнением рецензента.
16	Нарушение границ предложения	Когда герой опомнился. Было уже поздно.
17	Нарушение видовременной соотнесённости глагольных форм	Замирает на мгновение сердце и вдруг застучит вновь.

Речевые ошибки

№	Вид ошибки	Примеры
1	2	3
1	Употребление слова в несвойственном ему значении	Мы были шокированы прекрасной игрой актеров. Мысль развивается на продолжении всего текста.
2	Неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой и суффиксом	Моё отношение к этой проблеме не поменялось . Были приняты эффектные меры.
3	Неразличение синонимичных слов	В конечном предложении автор применяет градацию
4	Употребление слов иной стилевой окраски	Автор, обращаясь к этой проблеме, пытается направить людей немного в другую колею .
5	Неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и фразеологизмов	Астафьев то и дело прибегает к употреблению метафор и олицетворений.
6	Неоправданное употребление просторечных слов	Таким людям всегда удается объегорить других.
7	Нарушение лексической сочетаемости	Автор увеличивает впечатление . Автор использует художественные особенности (вместо средства).
8	Употребление лишних слов, в том числе плеоназм	Красоту пейзажа автор передаёт нам с помощью художественных приёмов. Молодой юноша, очень прекрасный .
9	Употребление однокоренных слов в близком контексте (тавтология)	В этом рассказе рассказывается о реальных событиях.
10	Неоправданное повторение слова.	Герой рассказа не задумывается над своим поступком. Герой даже не понимает всей глубины содеянного.

Окончание таблицы 19

1	2	3
11	Бедность и однообразие синтаксических конструкций	Когда писатель пришёл в редакцию , его принял главный редактор. Когда они поговорили , писатель отправился в гостиницу.
12	Неудачное употребление местоимений	Данный текст написал В. Белов. Он относится к художественному стилю. У меня сразу же возникла картина в своём воображении.

Спецификация экзаменационных материалов для проведения государственного выпускного экзамена по МАТЕМАТИКЕ (устная форма) для обучающихся по образовательным программам основного общего образования

Структура и содержание экзаменационной работы по математике (устная форма)

Комплект экзаменационных материалов по математике для ГВЭ-9 в устной форме состоит из 15 билетов. Участникам экзамена должна быть предоставлена возможность выбора экзаменационного билета, при этом номера и содержание задания экзаменационных билетов не должны быть известны участнику экзамена в момент выбора экзаменационного билета из предложенных.

Каждый билет содержит 5 заданий, контролирующих элементы содержания курсов математики:

1. *Математика*. 5–6-е классы;
2. *Алгебра*. 7–9-е классы;
3. *Геометрия*. 7–9-е классы;
4. *Вероятность и статистика*. 7–9-е классы.

В таблице приведено распределение заданий по основным содержательным разделам.

Таблица 20

Распределение заданий по основным содержательным разделам (темам) курса математики

Содержательные блоки по темам курса	Количество заданий
Алгебра, вероятность и статистика	3
Геометрия	2
Итого	5

При проверке математической подготовки выпускников оценивается уровень, на котором сформированы следующие умения:

- воспроизводить определения математических объектов, формулировки теорем и их доказательства, сопровождая их необходимыми чертежами, рисунками, схемами;
- использовать изученную математическую терминологию и символику; приводить примеры геометрических фигур и конфигураций, примеры применения изученных свойств, фактов и методов;
- отвечать на вопросы, связанные с изученными математическими фактами, понятиями и их свойствами, с методами решения задач;
- чётко, грамотно, логично излагать свои мысли;
- проводить по известным формулам и правилам преобразования буквенных выражений, включающих степени, радикалы;
- отвечать на вопросы, связанные с изученными графиками функций и их свойствами;
- решать линейные, квадратные, дробно-рациональные уравнения и неравенства;
- решать геометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей);
- проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач [27].

Система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом

Полные ответы на 5 заданий билета оцениваются максимально в 10 баллов: за выполнение каждого задания максимально – 2 балла. Обобщённая схема оценивания устного ответа каждого задания включает две составляющих:

- 1) озвученная последовательность рассуждений или логика решения;
- 2) озвученный ответ.

Оценивание каждого задания на экзамене по математике планируется осуществлять в соответствии со следующими критериями [28].

Таблица 21

Содержание критерия	Баллы
1	2
Ответ экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена, получен верный ответ, ИЛИ допущена одна ошибка/неточность в рассуждении, которая не привела к неверному ответу.	2
Ответ экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, но допущены ошибки/неточности, при этом получен верный ответ, ИЛИ при верной последовательности рассуждений (логики решения) получен неверный ответ	1
Озвучен только верный ответ, ИЛИ другие случаи, не соответствующие указанным выше критериям	0
<i>Максимальный балл</i>	2

Перевод полученных экзаменуемым баллов за выполнение заданий билета в пятибалльную систему оценивания осуществляется с учётом приведённой ниже шкалы перевода.

Шкала перевода первичных баллов в пятибалльную отметку.

Диапазон первичных баллов	0–4	5–6	7–8	9–10
Отметка по пятибалльной шкале	2	3	4	5

Продолжительность экзаменационной работы

Для подготовки ответа на вопросы билета экзаменуемым предоставляется 60 минут.

Дополнительные материалы и оборудование

При проведении ГВЭ-9 в устной форме по математике используются: линейка, не содержащая справочной информации; справоч-

ные материалы, содержащие основные формулы курса математики образовательной программы основного общего образования.

Перечень средств обучения и воспитания, использование которых разрешено при проведении ГВЭ-9, утверждается приказом Минпросвещения России и Рособрнадзора.

Обобщённый план билета ГВЭ-9 (устная форма) по МАТЕМАТИКЕ (с маркировкой литерой «А» и «К»)

Таблица 22

Уровни сложности задания: Б – базовый (примерный уровень выполнения – 60–90%); П – повышенный (20–60%)

№ задания	Основные проверяемые требования к математической подготовке	Коды разделов элементов содержания	Коды разделов элементов требований	Уровень сложности	Максимальный балл за выполнение задания
1	2	3	4	5	6
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования, уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	1,2	1,2	Б	2
2	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений; уметь решать уравнения, неравенства и их системы	2, 3	2, 3	Б	2
3	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	7	5, 7.8	Б	2
4	Пользоваться основными единицами длины, массы, времени, скорости, площади, объёма; выражать более крупные единицы через более мелкие и наоборот; решать несложные практические расчётные задачи; решать задачи, связанные с отношением, пропорциональностью величин, дробями, процентами; пользоваться оценкой и при-	1, 3, 8	7	Б	2

Окончание таблицы 22

1	2	3	4	5	6
	кидкой при практических расчётах; интерпретировать результаты решения задач с учётом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов; решать практические задачи, требующие систематического перебора вариантов; сравнивать шансы наступления случайных событий, оценивать вероятности случайного события; сопоставлять и исследовать модели реальной ситуацией с использованием аппарата вероятности и статистики				
5	Уметь: выполнять преобразования алгебраических выражений; решать уравнения, неравенства и их системы; строить и читать графики функций; строить и исследовать простейшие математические модели	2, 3, 4, 5, 6	3, 7	П	2
	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	7, 9	7		
Всего заданий – 5, по уровню сложности: Б – 4, П – 1 Максимальный балл – 10					

Спецификация экзаменационных материалов для проведения государственного выпускного экзамена по МАТЕМАТИКЕ (письменная форма) для обучающихся по образовательным программам основного общего образования

Экзаменационные материалы по математике для ГВЭ-9 в письменной форме разрабатываются для обучающихся без ОВЗ и разных категорий обучающихся с ОВЗ.

Экзаменационные материалы, содержащие литеру «А» (100-е номера вариантов) – для участников ГВЭ-9 без ОВЗ и обучающихся с ОВЗ (глухих, позднооглохших; слабовидящих; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с

расстройствами аутистического спектра; иных категорий участников ГВЭ, которым требуется создание специальных условий (с диабетом, онкологией, астмой и др.)).

**Описание экзаменационной работы,
маркированной литерой «А» (100-е номера вариантов)
*Структура и содержание экзаменационной работы***

Каждый вариант экзаменационной работы содержит 12 заданий, из которых 10 заданий с заданиями с кратким ответом, в которых необходимо записать ответ в виде целого числа, конечной десятичной дроби или последовательности цифр, и 2 задания с развёрнутым ответом.

Задания 1–10 с кратким ответом группируются исходя из тематической принадлежности заданий: алгебра, геометрия.

Задания 11 и 12 с развёрнутым ответом проверяют освоение математики на повышенном уровне.

В экзаменационной работе ГВЭ-9 контролируются элементы содержания из следующих курсов математики:

1. *Математика*. 5–6 классы;
2. *Алгебра*. 7–9 классы;
3. *Геометрия*. 7–9 классы;
4. *Вероятность и статистика*. 7–9 классы.

В таблице 23 приведено распределение заданий по основным содержательным разделам.

Таблица 23

*Распределение заданий по основным
содержательным разделам (темам) курса математики*

Содержательные блоки по темам курса	Количество заданий
Алгебра, вероятность и статистика	8
Геометрия	4
Итого	12

В экзаменационной работе представлены задания базового и повышенного уровней сложности. К заданиям базового уровня относятся 10 заданий с кратким ответом. Эти задания направлены на проверку освоения базовых умений и практических навыков применения математических знаний в повседневных ситуациях. К задани-

ям повышенного уровня относится 2 задания. Эти задания направлены на проверку освоения математики на повышенном уровне сложности. В таблице 24 представлено распределение заданий по уровням сложности.

Таблица 24

Распределение заданий по уровням сложности

Уровень сложности заданий	Количество заданий	Максимальный балл	Процент максимального балла
Базовый	10	10	71
Повышенный	2	4	29
Итого	12	14	100

Система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом

Каждое из заданий 1–10 с кратким ответом считается выполненным, если записанный ответ совпадает с верным ответом.

Выполнение каждого из заданий 11 и 12 оценивается экспертами 2 баллами, если обоснованно получен верный ответ; 1 баллом, если верно построена математическая модель и получен неверный ответ из-за вычислительной ошибки или в доказательстве математического утверждения содержатся неточности, и 0 баллов в других случаях. К заданию приводится подробная инструкция для экспертов, в которой указывается, за что выставляется каждый балл – от нуля до максимального балла.

В экзаменационном варианте перед каждым типом задания предлагается инструкция, в которой приведены общие требования к оформлению ответов.

Максимальный первичный балл за всю работу – 14.

Перевод первичных баллов, полученных участником экзамена за выполнение всех заданий экзаменационной работы, в пятибалльную систему оценки осуществляется с учётом приведённой ниже шкалы перевода.

Шкала перевода первичных баллов в пятибалльную отметку

Диапазон первичных баллов	0–3	4–6	7–9	10–14
Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»

Продолжительность экзаменационной работы

На выполнение экзаменационной работы по математике предоставляется 3 часа 55 минут (235 минут).

Дополнительные материалы и оборудование

При проведении ГВЭ-9 в письменной форме по математике используются: линейка, не содержащая справочной информации; справочные материалы, содержащие основные формулы курса математики образовательной программы основного общего образования.

Перечень средств обучения и воспитания, использование которых разрешено при проведении ГВЭ-9, утверждается приказом Минпросвещения России и Рособрнадзора.

Обобщённый план варианта экзаменационных материалов ГВЭ-9 по МАТЕМАТИКЕ (с маркировкой литерой «А» – (100-е номера вариантов))

Таблица 25

Уровни сложности задания: Б – базовый; П – повышенный.

№ задания	Основные проверяемые требования к математической подготовке	Уровень сложности	Максимальный балл за выполнение задания
1	2	3	4
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования	Б	1
2	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	Б	1
3	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	Б	1
4	Уметь строить и читать графики функций	Б	1
5	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	Б	1
6	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Б	1
7	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	Б	1

Окончание таблицы 25

1	2	3	4
8	Уметь проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	Б	1
9	Уметь: решать несложные практические расчётные задачи; решать задачи, связанные с отношением, пропорциональностью величин, дробями, процентами; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчётах; интерпретировать результаты решения задач с учётом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов	Б	1
10	Уметь: решать практические задачи, требующие систематического перебора вариантов; сравнивать шансы наступления случайных событий, оценивать вероятности случайного события, сопоставлять и исследовать модели реальной ситуацией с использованием аппарата вероятности и статистики	Б	1
11	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений; решать уравнения, неравенства и их системы; строить и читать графики функций; строить и исследовать простейшие математические модели	П	2
12	Уметь: проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	П	2
<p>Всего заданий – 12; из них по типу заданий: с кратким ответом – 10; с развёрнутым ответом – 2; по уровню сложности: Б – 10; П – 2. Максимальный балл – 14. Общее время выполнения работы – 3 часа 55 минут (235 минут).</p>			

Экзаменационные материалы содержат литературу «К» (200-е номера вариантов) – для участников ГВЭ-9 с задержкой психического развития, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Содержание экзаменационной работы определяется на основе Федерального государственного образовательного стандарта основ-

ного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897) с учётом Примерной основной образовательной программы основного общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15)).

В экзаменационной работе обеспечена преемственность проверяемого содержания с Федеральным компонентом государственного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»).

Описание экзаменационной работы, маркированной литерой «К» (200-е номера вариантов)

Структура и содержание экзаменационной работы

Каждый вариант экзаменационной работы, маркированный литерой «К», содержит 10 заданий с кратким ответом, в которых необходимо записать ответ в виде целого числа, конечной десятичной дроби или последовательности цифр.

Задания группируются исходя из тематической принадлежности заданий: алгебра, геометрия.

В экзаменационной работе ГВЭ-9 контролируются элементы содержания из следующих курсов математики:

1. *Математика*. 5–6-е классы;
2. *Алгебра*. 7–9-е классы;
3. *Геометрия*. 7–9-е классы;
4. *Вероятность и статистика*. 7–9-е классы.

В таблице приведено распределение заданий по основным содержательным разделам.

Таблица 26

Распределение заданий по основным содержательным разделам (темам) курса математики

Содержательные блоки по темам курса	Количество заданий
Алгебра, вероятность и статистика	7
Геометрия	3
Итого	10

В экзаменационной работе представлены задания базового уровня сложности. Эти задания направлены на проверку освоения базовых умений и практических навыков применения математических знаний в повседневных ситуациях.

Система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом.

Каждое из заданий 1–10 с кратким ответом считается выполненным, если записанный ответ совпадает с верным ответом.

Максимальный балл за всю работу – 10.

Рекомендуется следующая шкала перевода суммы первичных баллов в пятибалльную систему оценивания.

Шкала пересчёта первичного балла за выполнение экзаменационной работы в отметку по пятибалльной шкале

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Общий балл	0 – 2	3 – 5	6 – 8	9 – 10

Продолжительность экзаменационной работы

На выполнение экзаменационной работы по математике предоставляется 3 часа 55 минут (235 минут).

Дополнительные материалы и оборудование

При проведении ГВЭ-9 в письменной форме по математике используется: линейка, не содержащая справочной информации; справочные материалы, содержащие основные формулы курса математики образовательной программы основного общего образования.

Перечень средств обучения и воспитания, использование которых разрешено при проведении ГВЭ-9, утверждается приказом Минпросвещения России и Рособрнадзора.

Обобщённый план варианта экзаменационных материалов ГВЭ-9 по МАТЕМАТИКЕ (с маркировкой литерой «К» – (200-е номера вариантов))

Таблица 27

Уровень сложности задания: Б – базовый (примерный уровень выполнения – 60–90%)

№ задания	Основные проверяемые требования к математической подготовке	Коды разделов элементов содержания	Коды разделов элементов требований	Уровень сложности	Максимальный балл за выполнение задания
1	2	3	4	5	6
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования	1	1	Б	1
2	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	3	3	Б	1
3	Уметь выполнять преобразования алгебраических выражений	2	2	Б	1
4	Уметь строить и читать графики функций	5	4	Б	1
5	Уметь решать уравнения, неравенства и их системы	3, 6	3	Б	1
6	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	7	5	Б	1
7	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами	7	5	Б	1
8	Уметь проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	7	7	Б	1
9	Уметь решать несложные практические расчётные задачи; решать задачи, связанные с отношением, пропорциональностью величин, дробями, процентами; пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчётах; интерпретировать результаты решения задач с учётом ограничений, связанных с реальными свойствами рассматриваемых объектов	1, 3	7	Б	1

Окончание таблицы 24

1	2	3	4	5	6
10	Уметь решать практические задачи, требующие систематического перебора вариантов; сравнивать шансы наступления случайных событий, оценивать вероятности случайного события, сопоставлять и исследовать модели реальных ситуаций с использованием аппарата вероятности и статистики	8	7	Б	1

Всего заданий – **10**; из них по типу заданий: с записью краткого ответа – **10**;

по уровню сложности: **Б** – **10**.

Максимальный балл – **10**.

Общее время выполнения работы – **235 минут**.

Результаты ГИА в форме ГВЭ признаются удовлетворительными, если участник экзамена по обязательным учебным предметам при сдаче ГВЭ получил отметки не ниже удовлетворительных. В случае если участник экзамена получил неудовлетворительный результат по одному из обязательных учебных предметов, он допускается повторно к ГИА по данному учебному предмету в текущем году в резервные сроки [28].

Заключение

Предложенные материалы можно использовать как рекомендательные для подготовки обучающихся с ОВЗ к сдаче выпускных государственных экзаменов в 9 классе по основным предметам – русскому языку и математике.

Авторы пособия надеются на то, что предложенные материалы будут полезны в первую очередь учителям-предметникам в общеобразовательных школах, где обучаются школьники с ОВЗ. Если у читателей возникнут вопросы, желание пообщаться по вопросам подготовки к сдаче ГВЭ обучающимися с ОВЗ, то всю информацию можно отправить на электронный ящик mouchel73@mail.ru.

Список рекомендуемой литературы:

1. Глазков, Ю. А. ОГЭ (ГИА-9). Математика. Задачник: сборник заданий и методических рекомендаций / Ю. А. Глазкова, М.Я. Гаиашвили. – М.: Экзамен, 2015. – 386 с.
2. Глизбург, В. И. Математика. ГИА. Комплексная подготовка / В. И. Глизбург. – М.: АйрисПресс, 2018. – 178 с.
3. Голуб, И. Б. Русский язык. Экспресс-курс. Повторение: пособие для школьников и абитуриентов / И. Б. Голуб. – М.: Экзамен, 2007. – 399 с.
4. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, И. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
5. Зуробьян, С. А. Подготовка учащихся с ОВЗ к письменному экзамену по русскому языку за курс основной школы : пособие для специальных (корр.) образовательных учреждений / С. А. Зуробьян. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. — 174 с.
6. Зуробьян, С. А. Система практической подготовки учащихся с ОВЗ к проведению ГИА за курс основной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы / Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 19–21 апреля 2018 г. / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова ; Московский педагогический государственный университет [Электронное издание]. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 101-107.
7. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: учеб. пособие для вузов / К. В. Комаров. – 2-е изд., испр. – М.: 000 «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.
8. Комаров, К. В. Особенности обучения слабослышащих детей: учеб. пособие для вузов / К. В. Комаров. – М.: Просвещение, 1985. – 87 с.
9. Левченко, И. Ю. Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, Е. О. Чижилова // Коррекционная педагогика: теория и практика . – 2017. – № 4. – С. 58-63
10. Мамона, Т. Н. Рабочая тетрадь по русскому языку: 9 класс. «Готовимся к изложению» / Т. Н. Мамона. – М.: Экзамен, 2008. – 190 с.
11. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ОГЭ 2020 года Русский язык. <http://doc.fipi.ru/o-nas/novosti/metodicheskiye-rekomendatsii-po-samostoyatelnoy-podgotovke-k-oge/russkiy-yazyk-oge.pdf> (дата обращения: 16.11.2020).
12. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ОГЭ 2020 года. Математика <http://doc.fipi.ru/o-nas/novosti/metodicheskiye-rekomendatsii-po-samostoyatelnoy-podgotovke-k-oge/matematika-oge.pdf> (дата обращения: 16.11.2020).

13. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогическое и социально-психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития / Л. Г. Мустаева. – М.: АРКТИ, 2005. – 52 с.

14. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методич. рекомендации / сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. – Челябинск: Образование, 2006. – 161 с.

15. Основы психологии детей с нарушениями слуха: учебное пособие / сост. О. И. Сулова. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. – 92 с. – URL:http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/791.pdf (дата обращения: 16.11.2020).

16. Пленкин, Н. А. Изложение с языковым разбором текста : пособие для учителя / Н. А. Пленкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

17. Плуталова, Л. А. Особенности организации и проведения ГИА для лиц с ОВЗ, детей-инвалидов и инвалидов / Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 19–21 апреля 2018 г. / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова; Московский педагогический государственный университет [Электронное издание]. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 96-101.

18. Решетникова О. А., Демидова М. Ю., Зинина Е. А. Экзаменационные материалы для проведения государственного выпускного экзамена для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 17-25.

19. Русский язык. Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы: 9 класс, учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / [авт.-сост. Л. М. Рыбченкова, В. Л. Склярова]. – 12-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2008. – 219 с.

20. Сборник тренировочных материалов для подготовки к государственному выпускному экзамену по русскому языку для обучающихся по образовательным программам основного общего образования http://doc.fipi.ru/gve/trenirovochnyye-sborniki-dlya-obuchayushchikhsya-s-ovz-gia-9/2020/gve-9_russkiy_yazyk_tren_.pdf (дата обращения: 16.11.2020)

21. Сборник тренировочных материалов для подготовки к государственному выпускному экзамену по математике для обучающихся по образовательным программам основного общего образования http://doc.fipi.ru/gve/trenirovochnyye-sborniki-dlya-obuchayushchikhsya-s-ovz-gia-9/2020/gve-9_matematika_tren.pdf (дата обращения: 16.11.2020)

22. Семенов, А. В. Государственная итоговая аттестация выпускников 9 классов в новой форме. Математика / А. В. Семенов, А. С. Трепалин, И. В. Ященко, П. И. Захаров. – М.: Интеллект-Центр, 2017. – 112 с.

23. Сенина, Н. А. Русский язык. Государственный выпускной экзамен (ГВЭ). 9-й и 11-й классы. Задания и рекомендации : учебно-методическое пособие / Н. А. Сенина. – Ростов н/Д: Легион, 2015. – 96 с.

24. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.11.2020).

25. Тумакаева, З. Н. Особенности подготовки детей с ОВЗ к ГИА в условиях инклюзивной школы (из опыта работы) / Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Казань, 2020. С. 257-261.

26. Универсальный кодификатор распределенных по классам проверяемых элементов содержания и требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования по русскому языку для использования в федеральных и региональных процедурах оценки качества образования http://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko/sredneye-obshcheye-obrazovaniye/russkiy_yazyk_9_un_kodifikator.pdf (дата обращения: 16.11.2020).

27. Универсальный кодификатор распределенных по классам проверяемых элементов содержания и требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования по математике для использования в федеральных и региональных процедурах оценки качества образования http://doc.fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko/sredneye-obshcheye-obrazovaniye/matematika_9_un_kodifikator.pdf (дата обращения: 16.11.2020).

28. ФГБНУ «Федерального института педагогических измерений»: [сайт]. – URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 16.11.2020).

29. Федеральный портал «Российское образование»: [сайт]. – URL: <http://www.edu.ru/> (дата обращения: 16.11.2020).

30. Шамарина, Е. В. Обучение детей с ЗПР : Организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. Пособие для учителя начальных классов и психологов классов КРО / Е.В. Шамарина. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.

31. Янченко М. С., Ермолаева В. В. Использование интерактивных досок // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 26-29. – URL <https://moluch.ru/archive/64/10229/> (дата обращения: 11.11.2020).

32. Ященко, И. В. ОГЭ – 2016. Математика. Типовые экзаменационные варианты. ФИПИ – школе /И. В. Ященко, А. В. Семенов, Е. А. Кукса. – М.: Национальное образование, 2016. – 80 с.

Учебное издание

В.В. Меренкова, У.В. Колотилова,
Е.В. Резникова, Ю.Н. Юмадилова

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К ПРОХОЖДЕНИЮ
ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Методические рекомендации

ISBN 978-5-93162-415-0

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 03.02.2021.
Объем 5,4 уч.-изд. л., Усл.-печ. л. 7,6.
Формат 60x84/16
Тираж 100 экз. Заказ 585.
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69