



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

ТАТАРСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ МӘГАРИФ
ҺӘМ ФӘН МИНИСТРЛЫГЫ



РЦМКО

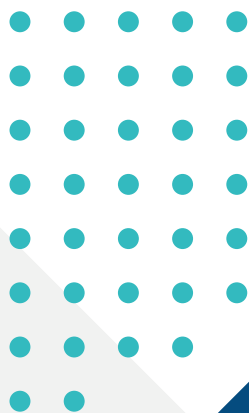
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЦЕНТР
МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ

ЛИТЕРАТУРА

СТАТИСТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ О РЕЗУЛЬТАТАХ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН



2026



Статистико-аналитический сборник
о результатах государственной итоговой аттестации
по образовательным программам среднего общего образования
в 2026 году в Республике Татарстан

ЛИТЕРАТУРА

В статистико-аналитическом сборнике представлены результаты государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования (далее – ГИА-11) в Республике Татарстан.

Отчет включает в себя общую информацию о результатах проведения ГИА-11 в Республике Татарстан в 2026 году, методический анализ результатов единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) в контексте реализации ключевых направлений развития системы общего образования, выявления динамики качества освоения ФГОС, описания типичных затруднений участников и рекомендации по совершенствованию преподавания учебного предмета. **Для анализа используется массив результатов участников основного дня основного периода ЕГЭ.**

Отчет может быть использован:

- специалистами органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования, для принятия управленческих решений по совершенствованию работы образовательных организаций;
- специалистами организаций дополнительного профессионального образования (институты повышения квалификации учителей / институты развития образования) при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей и руководителей образовательных организаций;
- методическими объединениями учителей-предметников при планировании обмена опытом работы и распространении эффективных методик обучения учебному предмету и подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации;
- руководителями образовательных организаций и учителями-предметниками при планировании учебного процесса и выборе технологий обучения.

Перечень условных обозначений, сокращений и терминов

АТЕ	Административно-территориальная единица
ВПЛ	Выпускники прошлых лет, допущенные в установленном порядке к сдаче ЕГЭ
ВТГ	Выпускники текущего года, обучающиеся, допущенные в установленном порядке к ГИА в форме ЕГЭ
ГИА-11	Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования
ЕГЭ	Единый государственный экзамен
КИМ	Контрольные измерительные материалы
Минимальный балл	Минимальное количество баллов ЕГЭ, подтверждающее освоение образовательной программы среднего общего образования
ОИВ	Исполнительные органы субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования
ОО	Образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность по имеющей государственную аккредитацию образовательной программе
РИС	Региональная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования
Участник ЕГЭ / участник экзамена / участник	Обучающиеся, допущенные в установленном порядке к ГИА в форме ЕГЭ, выпускники прошлых лет, допущенные в установленном порядке к сдаче ЕГЭ
Участники ЕГЭ с ОВЗ	Участники ЕГЭ с ограниченными возможностями здоровья

Основные количественные характеристики экзаменационной кампании ГИА-11 в 2026 году в Республике Татарстан

1. Количество участников экзаменационной кампании основного периода проведения ЕГЭ в 2026 году в субъекте Российской Федерации

Таблица 0-1

№ п/п	Наименование учебного предмета	Количество ВТГ	Количество участников ЕГЭ	Количество участников с ОВЗ
1.	Русский язык	16272	16309	203
2.	Математика (базовый уровень)	6690	6699	90
3.	Математика (профильный уровень)	9577	9591	108
4.	Физика	3217	3219	32
5.	Химия	2382	2391	33
6.	Информатика	3395	3397	51
7.	Биология	2822	2837	38
8.	История	1482	1484	17
9.	География	243	244	3
10.	Обществознание	5068	5081	60
11.	Литература	719	725	19
12.	Английский язык	1943	1947	23
13.	Немецкий язык	12	12	1
14.	Французский язык	8	8	0
15.	Испанский язык	1	1	0
16.	Китайский язык	8	8	0

Методический анализ результатов ЕГЭ по ЛИТЕРАТУРЕ

РАЗДЕЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАСТНИКОВ ЕГЭ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

1.1. Количество участников ЕГЭ по учебному предмету (за 3 года)

Таблица 2-1

2024 г.		2025 г.		2026 г.	
чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
717	5,02	620	4,10	725	4,44

Литература является предметом по выбору для сдачи государственной итоговой аттестации. Данные *таблицы 2-1* свидетельствуют об увеличении численности участников единого государственного экзамена по литературе в 2026 году на 105 человек по сравнению с данными 2025 года и об увеличении численности участников ЕГЭ на 8 человек по сравнению с данными 2024 года.

Доля участников ЕГЭ по литературе составила в 2024 году 5,02% от общего количества участников государственной итоговой аттестации. В 2025 году показатель снизился до 4,10%, что на 0,92% ниже уровня 2024 года. В 2026 году доля участников продемонстрировала рост и достигла 4,44%, превысив значение 2025 года на 0,34%, однако осталась ниже уровня 2024 года на 0,58%.

1.2. Процентное соотношение юношей и девушек, участвующих в ЕГЭ (за 3 года)

Таблица 2-2

Пол	2024 г.		2025 г.		2026 г.	
	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
Женский	634	88,42	562	90,65	647	89,24
Мужской	83	11,58	58	9,35	78	10,76

Данные *таблицы 2-2* свидетельствуют о том, что в отчётном периоде сохраняется устойчивая тенденция к преобладанию девушек среди участников ЕГЭ по литературе. Доля девушек на протяжении трёх лет остаётся выше 88%, достигая в 2025 году максимального значения 90,65%. Доля юношей колеблется в диапазоне 9,35–11,58%, демонстрируя снижение в 2025 г. с последующим восстановлением в 2026 г.

Разница в абсолютных значениях:

2024 год — девушек больше на 551 человек, чем юношей (на 76,84%);

2025 год — девушек больше на 504 человека, чем юношей (на 81,30%);

2026 год — девушек больше на 569 человек, чем юношей (на 78,48%).

С 2024 по 2026 год наблюдается разнонаправленная динамика: число девушек увеличилось с 634 до 647 человек (+2,05%), тогда как число юношей сократилось с 83 до 78 человек (–6,02%). Однако из-за опережающего восстановления численности девушек гендерный разрыв в абсолютных значениях не только сохранился, но и усилился: если в 2024 году девушек было больше на 551 человек, то к 2026 году эта разница выросла до 569 человек.

Такое гендерное распределение участников экзамена, возможно, связано со свободным самоопределением выпускников: популяризацией у девушек профессий гуманитарного и филологического профиля, а у юношей — профессий, ориентированных на технические, инженерные и естественно-научные предметные области. Традиционно направления, связанные с литературой, языками и творческими специальностями, чаще выбираются девушками.

1.3. Количество участников экзамена в регионе по категориям (за 3 года)

Таблица 2-3

Категория участника	2024 г.		2025 г.		2026 г.	
	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
Выпускник общеобразовательной организации текущего года	717	100	619	99,84	719	99,17
Обучающийся образовательной организации среднего профессионального образования	0	0	1	0,16	5	0,69
Выпускник прошлых лет	0	0	0	0	1	0,14

Данные *таблицы 2-3* свидетельствуют о динамике численности участников ЕГЭ по литературе в разрезе категорий за 2024–2026 гг.

Наблюдается незначительный рост числа выпускников текущего года, обучающихся по программам среднего общего образования: с 717 человек в 2024 году до 719 человек в 2026 году.

В категории выпускников, обучающихся по программам среднего профессионального образования, прослеживается устойчивая положительная динамика: в 2024 году их число составило 0 человек, в 2025 году увеличилось до 1 человека, а в 2026 году выросло до 5 человек, что свидетельствует о постепенном вовлечении данной категории в сдачу ЕГЭ по литературе.

Категория выпускников прошлых лет в указанный период представлена единичным случаем: в 2024 и 2025 годах численность по этой группе стабильно равна нулю, тогда как в 2026 году зафиксирован 1 человек (0,14% от общего числа участников).

Таким образом, основную массу участников ЕГЭ по литературе стабильно составляют выпускники текущего года, обучающиеся по программам среднего общего образования.

1.4. Количество участников экзамена в регионе по типам ОО

Таблица 2-4

№ п/п	Категория участника	2024 г.		2025 г.		2026 г.	
		чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников	чел.	% от общего числа участников
1	Лицей	109	15,20	95	15,35	110	15,30
2	Лицей-интернат	8	1,12	4	0,65	5	0,70
3	Гимназия	181	25,24	186	30,05	172	23,92
4	Гимназия-интернат	8	1,12	3	0,48	6	0,83
5	Средняя общеобразовательная школа	270	37,66	227	36,67	264	36,72
6	Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	127	17,71	89	14,38	129	17,94
7	Кадетская школа	2	0,28	1	0,16	2	0,28
8	Суворовское военное училище	0	0	0	0	3	0,42
9	Иное	12	1,67	14	2,26	28	3,89

Данные *таблицы 2-4* отражают динамику численности участников ЕГЭ по литературе по типам образовательных организаций за 2024–2026 гг. и демонстрируют небольшую разнонаправленную динамику по большинству категорий.

Численность выпускников средних общеобразовательных школ стабильно остаётся наиболее многочисленной группой участников, однако демонстрирует нелинейную динамику: с 270 человек (37,66%) в 2024 году численность снизилась до 227 человек (36,67%) в 2025 году, а в 2026 году выросла до 264 человек (36,72%). Разница за трёхлетний период составила 6 человек (–2,22%).

Незначительный рост наблюдается среди выпускников средних общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов: с 127 человек (17,71%) в 2024 году до 129 человек (17,94%) в 2026 году, при этом в 2025 году отмечалось снижение до 89 человек (14,38%). Разница за трёхлетний период составила 2 человека (+1,57%).

Позитивная динамика характерна и для лицеев: численность их выпускников выросла с 109 человек (15,20%) в 2024 году до 110 человек (15,30%) в 2026 году, при этом в 2025 году наблюдалось незначительное снижение до 95 человек (15,35%). Общий прирост составил 1 человек (+0,92%).

В сегменте гимназий динамика носит нестабильный характер: численность выпускников выросла с 181 человека (25,24%) в 2024 году до 186 человек (30,05%) в 2025 году, однако в 2026 году сократилась до 172 человек (23,92%). Общий спад за трёхлетний период составил 9 человек (–4,97%).

В интернатных учреждениях наблюдается неоднородная динамика. Численность выпускников лицеев-интернатов сократилась с 8 человек (1,12%) в 2024 году до 5 человек (0,70%) в 2026 году, пройдя через минимум в 4 человека (0,65%) в 2025 году. Выпускники гимназий-интернатов также демонстрируют снижение: с 8 человек (1,12%) в 2024 году до 6 человек (0,83%) в 2026 году при промежуточном спаде до 3 человек (0,48%) в 2025 году.

В кадетском сегменте наблюдается стабильность. Численность выпускников кадетских школ сохранилась на уровне 2 человек в 2024 и 2026 годах с промежуточным снижением до 1 человека в 2025 году. Особого внимания заслуживает появление в 2026 году новой категории участников — выпускников Суворовского военного училища (3 человека, 0,42%), которые в предыдущие годы не были представлены.

1.5. Количество участников ЕГЭ по учебному предмету по АТЕ региона

Таблица 2-5

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников ЕГЭ по учебному предмету	% от общего числа участников в регионе
1	Авиастроительный район г.Казани	14	1,93
2	Агрызский район	4	0,55
3	Азнакаевский район	11	1,52
4	Аксубаевский район	4	0,55
5	Алексеевский район	3	0,41
6	Альметьевский район	29	4,00
7	Арский район	7	0,97
8	Бавлинский район	4	0,55
9	Балтасинский район	6	0,83
10	Бугульминский район	19	2,62

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников ЕГЭ по учебному предмету	% от общего числа участников в регионе
11	Буинский район	3	0,41
12	Вахитовский район г.Казани	46	6,34
13	Верхнеуслонский район	2	0,28
14	Высокогорский район	5	0,69
15	Дрожжановский район	1	0,14
16	Елабужский район	12	1,66
17	Заинский район	8	1,10
18	Зеленодольский район	31	4,28
19	Кайбицкий район	1	0,14
20	Камско-Устьинский район	1	0,14
21	Кировский район г.Казани	17	2,34
22	Кукморский район	6	0,83
23	Лаишевский район	4	0,55
24	Лениногорский район	11	1,52
25	Мамадышский район	2	0,28
26	Менделеевский район	1	0,14
27	Мензелинский район	7	0,97
28	Московский район г.Казани	38	5,24
29	Нижнекамский район	38	5,24
30	Ново-Савиновский район г.Казани	58	8,00
31	Новошешминский район	5	0,69
32	Нурлатский район	5	0,69
33	Пестречинский район	6	0,83
34	Приволжский район г.Казани	60	8,28
35	Рыбно-Слободский район	1	0,14
36	Сабинский район	2	0,28
37	Сармановский район	4	0,55
38	Советский район г.Казани	104	14,34
39	Спасский район	3	0,41
40	Тетюшский район	7	0,97
41	Тукаевский район	2	0,28
42	Тюлячинский район	1	0,14
43	Черемшанский район	2	0,28

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников ЕГЭ по учебному предмету	% от общего числа участников в регионе
44	Чистопольский район	13	1,79
45	Ютазинский район	3	0,41
46	г.Набережные Челны	114	15,72

Данные *таблицы 2-5* свидетельствуют о том, что наибольшее количество участников экзамена зафиксировано в городе Казани — 337 человек (46,47% от общего количества участников ЕГЭ по литературе в регионе). В разрезе районов города лидируют: Советский район — 104 человека, Приволжский район — 60 человек, Ново-Савиновский район — 58 человек. Существенный вклад также вносят Вахитовский район (46 человек), Московский район (38 человек) и Кировский район (17 человек). В Авиастроительном районе города Казани зафиксировано наименьшее количество участников среди районов города — 14 человек (1,93% от общего числа участников в регионе). Второе место по численности участников занимает город Набережные Челны — 114 человек (15,72% от общего числа участников).

Среди муниципальных районов наибольшую численность участников демонстрируют Нижнекамский район (38 человек), Зеленодольский район (31 человек) и Альметьевский район (29 человек). Также высокие показатели отмечены в Бугульминском районе (19 человек) и Чистопольском районе (13 человек).

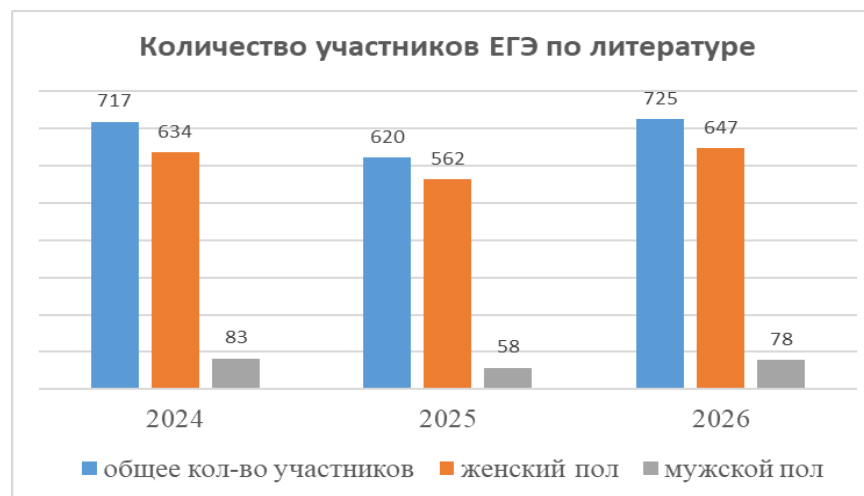
Наименьшее количество участников зафиксировано в Дрожжановском, Кайбицком, Камско-Устьинском, Менделеевском, Рыбно-Слободском и Тюлячинском районах — по 1 человеку, что составляет 0,14% от общего числа.

Небольшое количество участников также отмечено в Верхнеуслонском, Мамадышском, Сабинском, Тукаевском и Черемшанском районах (по 2 человека), а также в Алексеевском, Буинском, Спасском и Ютазинском районах (по 3 человека).

1.6. ВЫВОДЫ о характере изменения количества участников ЕГЭ по учебному предмету

Наблюдается нестабильная динамика числа участников экзамена: в 2025 году зафиксировано снижение на 97 человек по сравнению с 2024 годом (с 717 до 620 человек), однако в 2026 году показатель восстановился и вырос на 105 человек по сравнению с 2025 годом, достигнув 725 человек. По сравнению с 2024 годом прирост составил 8 человек. Это свидетельствует о сохранении интереса к литературе среди выпускников, хотя динамика носит волнообразный характер.

Среди участников стабильно преобладают девушки (доля свыше 88%), при этом абсолютный разрыв между количеством девушек и юношей увеличивается: с 551 человека в 2024 году до 569 человек в 2026 году. Численность девушек за трёхлетний период выросла с 634 до 647 человек (+2,05%), тогда как численность юношей сократилась с 83 до 78 человек (–6,02%). Это подтверждает устойчивый гендерный дисбаланс в выборе литературы как предмета, традиционно более востребованного у девушек.



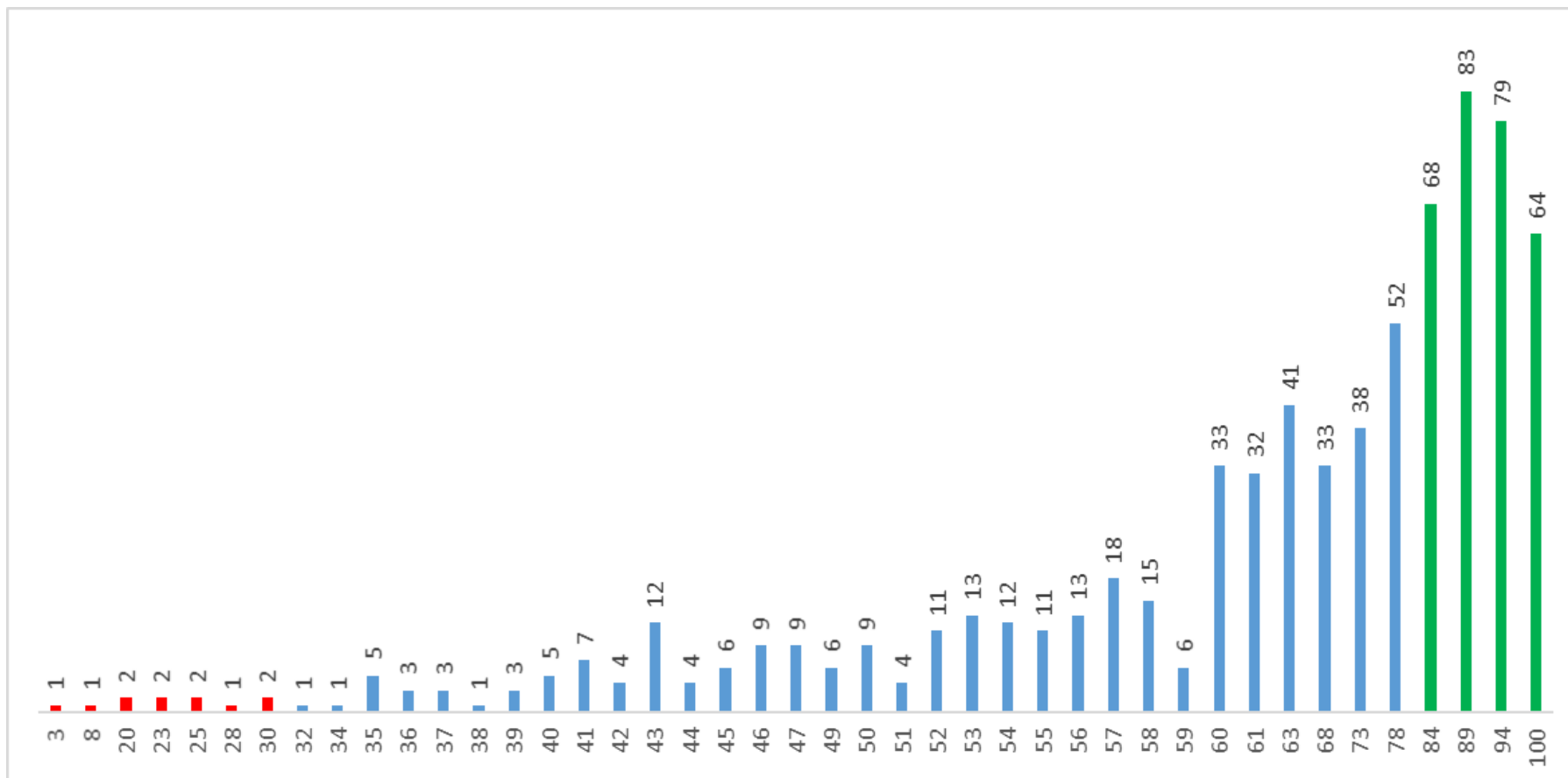
Основную часть участников составляют выпускники текущего года, обучающиеся по программам среднего общего образования: их численность выросла с 717 человек в 2024 году до 719 человек в 2026 году, а доля остаётся доминирующей — свыше 99%. При этом категория выпускников прошлых лет в 2026 году впервые зафиксирована (1 человек), а численность обучающихся по программам СПО демонстрирует устойчивый рост: с 0 человек в 2024 году до 5 человек в 2026 году, что свидетельствует о постепенном расширении круга участников.

Незначительный рост численности участников характерен для лицеев, СОШ с углублённым изучением отдельных. В то же время наблюдается снижение численности участников из гимназий и интернатных учреждений.

Наибольшая концентрация участников зафиксирована в крупных городах — прежде всего в г. Казани (46,47% от общего числа) и г. Набережные Челны (15,72%), а также в ряде муниципальных районов (Нижнекамский — 38 человек, Зеленодольский — 31 человек, Альметьевский — 29 человек). В то же время в ряде районов (Дрожжановский, Кайбицкий, Камско-Устьинский, Менделеевский, Рыбно-Слободский, Тюлячинский — по 1 человеку).

РАЗДЕЛ 2. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ ПО ПРЕДМЕТУ

2.1. Диаграмма распределения тестовых баллов участников ЕГЭ по предмету в 2026 г. (количество участников, получивших тот или иной тестовый балл)



Распределение баллов участников экзамена свидетельствует о хорошей дифференцирующей способности контрольных измерительных материалов (КИМ) и их соответствии уровню подготовки выпускников по литературе.

Характерной особенностью распределения является выраженный пик 89 баллов (83 человека), что указывает на концентрацию результатов в зоне высокого уровня подготовки. При этом сохраняется достаточная вариативность баллов — от минимальных значений до максимального результата, что подтверждает способность КИМ дифференцировать участников по уровню сформированности предметных компетенций.

Наличие участников с низкими результатами (диапазон 0–40 баллов) свидетельствует о недостаточном уровне подготовки отдельных выпускников, тогда как стабильное присутствие обучающихся, набравших высокие баллы (диапазон 86–100 баллов) отражает наличие группы обучающихся с углублённым изучением литературы и высоким уровнем читательской и аналитической компетенции.

Таким образом, распределение баллов носит асимметричный характер со смещением в сторону высоких значений, что может свидетельствовать как о качественной подготовке значительной части участников, так и о специфике контингента сдающих литературу, среди которых преобладают мотивированные выпускники ОО гуманитарного профиля. Отсутствие резких провалов в распределении указывает на сбалансированность заданий по уровню сложности и их соответствие планируемым результатам обучения.

2.2. Динамика результатов ЕГЭ по предмету за последние 3 года

Таблица 2-6

№ п/п	Участников, набравших балл	Год проведения ГИА		
		2024 г.	2025 г.	2026 г.
1	ниже минимального балла ¹ , %	0,42	0,32	1,52
2	от минимального балла до 60 баллов, %	20,64	29,52	30,9
3	от 61 до 80 баллов, %	24,83	24,84	27,03
4	от 81 до 100 баллов, %	54,11	45,32	40,55
5	Средний тестовый балл	78,45	75,34	72,08

¹ Здесь и далее: минимальный балл – установленное Рособрнадзором минимальное количество баллов ЕГЭ, подтверждающее освоение образовательной программы среднего общего образования (по учебному предмету «русский язык» для анализа берется минимальный балл 24).

Данные *таблицы 2-6* свидетельствуют о том, что результаты ЕГЭ по литературе в регионе в 2026 году демонстрируют разнонаправленную динамику по сравнению с результатами прошлых лет:

Доля участников ЕГЭ, набравших ниже минимального тестового балла

В 2026 году наблюдается увеличение доли участников, не набравших минимального тестового балла, до 1,52%, превысив уровень 2024 года на 1,10% и уровень 2025 года — на 1,20%.

Средний тестовый балл

Средний тестовый балл по литературе в 2025 году снизился до 75,34 балла по сравнению с 78,45 балла в 2024 году. В 2026 году средний результат продолжил снижение до 72,08 балла, оказавшись ниже уровня 2025 года на 3,26 балла и ниже уровня 2024 года на 6,37 балла.

Доля участников ЕГЭ, набравших от минимального балла до 60 баллов

По сравнению с 2024 годом (20,64%) в 2025 году зафиксирован значительный рост доли участников в этом диапазоне до 29,52% (на 8,88%). В 2026 году показатель продолжил увеличиваться до 30,90%, превысив уровень 2025 года на 1,38% и уровень 2024 года — на 10,26%.

Доля участников ЕГЭ, набравших от 61 до 80 баллов

Доля участников, набравших данное количество баллов, в 2025 году осталась практически на уровне 2024 года (24,84% против 24,83%). В 2026 году показатель вырос до 27,03%, превысив уровень 2025 года на 2,19% и уровень 2024 года — на 2,20%.

Доля участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов

За анализируемый период наблюдается устойчивая отрицательная динамика доли высокобалльных результатов. В 2025 году зафиксировано снижение доли участников этой группы до 45,32% (против 54,11% в 2024 году), что составило падение на 8,79%. В 2026 году доля продолжила снижаться и достигла 40,55%, уменьшившись по сравнению с 2025 годом на 4,77% и по сравнению с 2024 годом — на 13,56%.

2.3. Результаты ЕГЭ по учебному предмету по группам участников экзамена с различным уровнем подготовки

2.3.1. в разрезе категорий участников ЕГЭ

Таблица 2-7

№ п/п	Категории участников	Доля участников, у которых полученный тестовый балл			
		ниже минимального	от минимального балла до 60 баллов	от 61 до 80 баллов	от 81 до 100 баллов
1	Выпускник общеобразовательной организации текущего года (ОВЗ)	0	42,11	21,05	36,84
2	Выпускник общеобразовательной организации текущего года (без ОВЗ)	1,43	30,57	27,43	40,57
3	Обучающийся образовательной организации среднего профессионального образования (ОВЗ)	0	0	0	0
4	Обучающийся образовательной организации среднего профессионального образования (без ОВЗ)	20	40	0	40
5	Выпускник прошлых лет (ОВЗ)	0	0	0	0
6	Выпускник прошлых лет (без ОВЗ)	0	0	0	100

Данные *таблицы 2-7* свидетельствуют о том, что основные показатели качества результата по литературе в 2026 году формируют выпускники текущего года, обучающиеся по программам среднего общего образования без категории лиц с ОВЗ: в этой группе доля участников, набравших тестовый балл ниже минимального, составляет 1,43%, доля участников, набравших от минимального балла до 60 баллов, — 30,57%, доля участников, набравших от 61 до 80 баллов, — 27,43%, доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, — 40,57%.

В группе выпускников текущего года, обучающихся по программам среднего общего образования с категорией лиц с ОВЗ, доля участников, набравших балл ниже минимального, составляет 0%, доля участников, набравших от минимального балла до 60 баллов, — 42,11%, доля участников, набравших от 61 до 80 баллов, — 21,05%, доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, — 36,84%.

В группе обучающихся СПО без ОВЗ наблюдается иная картина: доля участников, набравших балл ниже минимального, составляет 20%, доля набравших от минимального балла до 60 баллов — 40%, доля набравших от 81 до 100 баллов — также 40%, а доля обучающихся, получивших от 61 до 80 баллов, равна 0%.

Что касается категорий обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования с ОВЗ и выпускников прошлых лет с ОВЗ, то в 2026 году в них не зафиксировано ни одного участника ЕГЭ по литературе — все доли по диапазонам баллов составляют 0%.

Таким образом, результаты ЕГЭ по литературе в 2026 году демонстрируют сопоставимый уровень подготовки выпускников текущего года с ОВЗ и без ОВЗ: различия в долях обучающихся, получивших высокие баллы (81–100), не превышают 4 процентных пункта.

2.3.2. в разрезе типа ОО

Таблица 2-8

№ п/п	Тип ОО	Количество участников, чел.	Доля участников, получивших тестовый балл			
			ниже минимального	от минимального до 60 баллов	от 61 до 80 баллов	от 81 до 100 баллов
1	Лицей	110	0,91	27,27	26,36	45,45
2	Лицей-интернат	5	0	40	0	60
3	Гимназия	172	0,58	28,49	29,07	41,86
4	Гимназия-интернат	6	0	0	16,67	83,33
5	Средняя общеобразовательная школа	266	1,13	33,46	28,20	37,22
6	Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов	129	3,88	34,88	25,58	35,66
7	Кадетская школа	2	0	0	50	50
8	Суворовское военное училище	3	0	33,33	0	66,67

Данные *таблицы 2-8* свидетельствуют о существенных различиях в результатах ЕГЭ по литературе в разрезе типов образовательных организаций.

Образовательные организации, получившие 81–100 баллов — гимназии-интернаты и лицеи-интернаты: в гимназиях-интернатах доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, составляет 83,33%, в лицеях-интернатах — 60,00%. Высокие показатели также демонстрируют Суворовское военное училище — 66,67% участников получили 81–100 баллов, кадетские школы — 50,00% и лицеи — 45,45%. При этом в лицеях-интернатах, гимназиях-интернатах, кадетских школах и Суворовском военном училище доля участников, не преодолевших минимальный порог, равна 0%.

Самый высокий процент выпускников, не преодолевших минимальный порог, отмечен в средних общеобразовательных школах с углублённым изучением отдельных предметов — 3,88%, а также в средних общеобразовательных школах — 1,13%. Существенно ниже, но при этом значимы показатели в лицеях (0,91%) и гимназиях (0,58%).

Наибольшая доля участников в диапазоне от минимального балла до 60 баллов зафиксирована в лицеях-интернатах — 40,00%. Высокий показатель также отмечен в средних общеобразовательных школах с углублённым изучением отдельных предметов — 34,88%, в средних общеобразовательных школах — 33,46%, а также в Суворовском военном училище — 33,33%. Наименьшая доля участников в этом диапазоне зафиксирована в гимназиях-интернатах — 0% и кадетских школах — 0%.

Наибольшая доля участников в диапазоне от 61 до 80 баллов зафиксирована в кадетских школах — 50,00%. Высокие показатели также отмечены в гимназиях (29,07%), средних общеобразовательных школах (28,20%), лицеях (26,36%) и средних общеобразовательных школах с углублённым изучением отдельных предметов (25,58%). Наименьшая доля — в лицеях-интернатах (0%) и Суворовском военном училище (0%).

Таким образом, результаты ЕГЭ по литературе в 2026 году демонстрируют значительную вариативность в зависимости от типа образовательной организации. Наиболее высокие результаты показывают выпускники гимназий-интернатов, лицеев-интернатов и Суворовского военного училища, где доля участников, получивших высокие баллы (81–100), превышает 60%. При этом в средних общеобразовательных школах и школах с углублённым изучением отдельных предметов наблюдается наибольшая доля участников с результатами ниже минимального порога. Наиболее сбалансированные результаты демонстрируют лицеи и гимназии, где показатели распределены относительно равномерно по всем диапазонам баллов с устойчивым преобладанием группы обучающихся, получивших высокие баллы.

2.3.3. в разрезе уровня изучения предмета

Таблица 2-9

№ п/п	Уровень изучения предмета	Количество участников, чел.	Доля участников, получивших тестовый балл			
			ниже минимального	от минимального до 60 баллов	от 61 до 80 баллов	от 81 до 100 баллов
1	базовый	640	1,56	30,78	27,03	40,62
2	углубленный	85	1,18	31,76	27,06	40

Анализ результатов ЕГЭ по литературе в разрезе уровня изучения предмета демонстрирует незначительные различия в распределении баллов между участниками, осваивавшими предмет на базовом и углублённом уровнях. Согласно данным *таблицы 2-9*, в экзамене приняли участие 640 человек, изучавших литературу на базовом уровне, и 85 человек — на углублённом.

Показатель ниже минимального балла зафиксирован у участников базового уровня (1,56%) и у 1,18% — углублённого. Разница минимальна (0,38%), что свидетельствует о сопоставимом уровне риска не преодолеть минимальный порог в обеих группах.

Доля участников с результатами от минимального до 60 баллов. В этой категории доля участников базового уровня составляет 30,78%, тогда как в группе углублённого изучения — 31,76%. Разница в 0,98% отражает незначительно более высокую долю участников углублённого уровня, показавших результаты в этом диапазоне.

Доля участников с результатами от 61 до 80 баллов. Распределение баллов в средних диапазонах демонстрирует высокую степень сходства между уровнями изучения. В группе базового уровня доля участников в сегменте «от 61 до 80 баллов» составляет 27,03%, тогда как в группе углублённого уровня — 27,06%. Разница составляет лишь 0,03%, что свидетельствует о практически идентичных показателях в этом диапазоне.

Доля участников с результатами от 81 до 100 баллов. В сегменте высоких результатов наблюдается незначительное различие: доля участников углублённого уровня, набравших 81–100 баллов, составляет 40,00%, тогда как на базовом уровне — 40,62%. Превышение на 0,62% в пользу базового уровня.

Таким образом, результаты ЕГЭ по литературе в 2026 году демонстрируют высокую степень схожести в распределении баллов между участниками, изучавшими предмет на базовом и углублённом уровнях. Различия по всем диапазонам баллов не превышают 1 процентного пункта.

2.3.4. в сравнении по АТЕ

Таблица 2-10

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников, чел.	Доля участников, получивших тестовый балл			
			ниже минимального	от минимального до 60 баллов	от 61 до 80 баллов	от 81 до 100 баллов
1	Агрызский район	4	0	0	50	50
2	Азнакаевский район	11	0	45,45	54,55	0
3	Аксубаевский район	4	0	25	25	50
4	Алексеевский район	3	0	33,33	66,67	0
5	Альметьевский район	29	0	24,14	24,14	51,72
6	Арский район	7	0	42,86	28,57	28,57
7	Бавлинский район	4	0	50	25	25
8	Балтасинский район	6	0	50	0	50
9	Бугульминский район	19	0	26,32	26,32	47,37
10	Буинский район	3	0	0	33,33	66,67
11	Верхнеуслонский район	2	0	50	50	0
12	Высокогорский район	5	0	80	20	0
13	г.Набережные Челны	114	0,88	25,44	25,44	48,25
14	Дрожжановский район	1	100	0	0	0
15	Елабужский район	12	0	16,67	8,33	75
16	Заинский район	8	0	37,50	12,50	50
17	Зеленодольский район	31	0	35,48	22,58	41,94
18	Кайбицкий район	1	0	0	0	100
19	Камско-Устьинский район	1	0	0	0	100
20	Кукморский район	6	0	33,33	16,67	50
21	Лаишевский район	4	0	25	50	25
22	Лениногорский район	11	0	63,64	27,27	9,09
23	Мамадышский район	2	0	0	50	50
24	Менделеевский район	1	0	0	100	0
25	Мензелинский район	7	0	0	57,14	42,86
26	Нижнекамский район	38	0	42,11	23,68	34,21
27	Новошешминский район	5	0	40	20	40
28	Нурлатский район	5	0	40	0	60
29	Пестречинский район	6	0	0	83,33	16,67

№ п/п	Наименование АТЕ	Количество участников, чел.	Доля участников, получивших тестовый балл			
			ниже минимального	от минимального до 60 баллов	от 61 до 80 баллов	от 81 до 100 баллов
30	Рыбно-Слободский район	1	0	100	0	0
31	Сабинский район	2	0	50	50	0
32	Сармановский район	4	0	0	25	75
33	Спасский район	3	0	66,67	0	33,33
34	Тетюшский район	7	0	14,29	14,29	71,43
35	Тукаевский район	2	0	50	0	50
36	Тюлячинский район	1	0	0	0	100
37	Черемшанский район	2	0	0	100	0
38	Чистопольский район	13	0	53,85	7,69	38,46
39	Ютазинский район	3	0	33,33	66,67	0
40	Авиастроительный район г.Казани	14	0	21,43	42,86	35,71
41	Вахитовский район г.Казани	46	4,35	30,43	26,09	39,13
42	Кировский район г.Казани	17	0	23,53	47,06	29,41
43	Московский район г.Казани	38	0	36,84	23,68	39,47
44	Ново-Савиновский район г.Казани	58	5,17	29,31	18,97	46,55
45	Приволжский район г.Казани	60	5	33,33	30	31,67
46	Советский район г.Казани	104	0,96	29,81	28,85	40,38

Данные *таблицы 2-10* позволяют определить вклад в общий результат ЕГЭ по литературе в 2026 году участников экзамена из разных районов региона.

Наиболее высокие результаты среди всех районов демонстрируют Кайбицкий, Камско-Устьинский, Тюлячинский районы, где доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, составляет 100% при полном отсутствии участников, не преодолевших минимальный порог, и участников в низком диапазоне.

Следующий высокий результат показал Елабужский район. Здесь доля участников ЕГЭ, набравших от 81 до 100 баллов, составляет 75%, доля в сегменте от минимального до 60 баллов – 16,67%, доля набравших от 61 до 80 баллов – 8,33%, набравших ниже минимального тестового балла – нет.

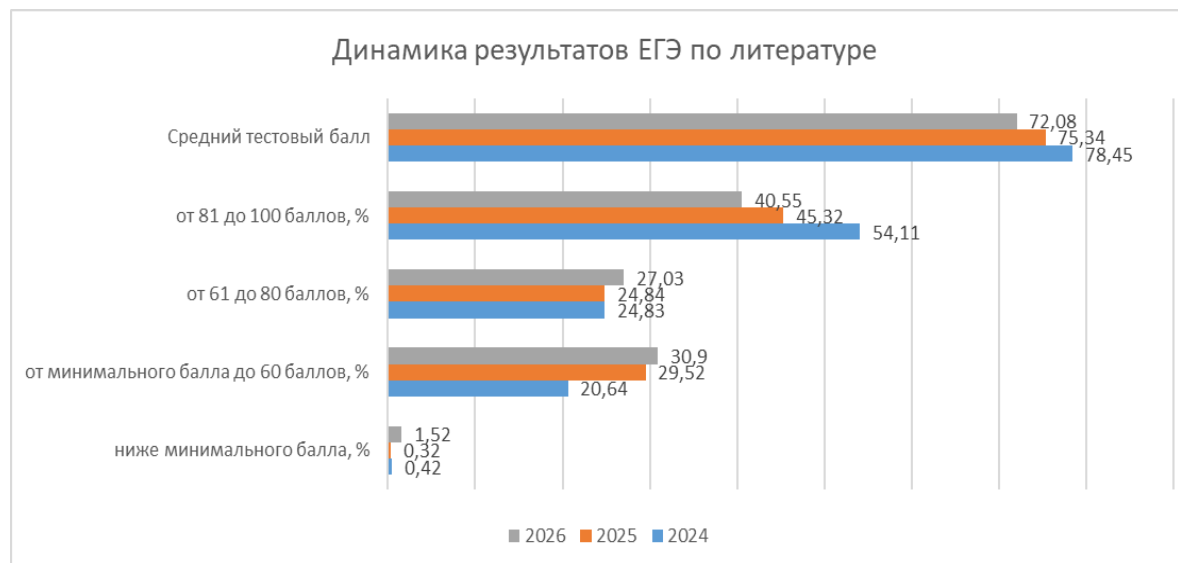
Высокие результаты также зафиксированы в Тетюшском районе: доля участников, набравших 81–100 баллов, составляет 71,43%, доля участников в сегменте от минимального до 60 баллов – 14,29%, от 61 до 80 баллов – 14,29%, при этом участников,

не преодолевших минимальный порог, нет. Сармановский район демонстрирует долю обучающихся, набравших 81-100 баллов 75%, Альметьевский район – 51,72%, Заинский район – 50%, Кукморский район – 50%.

Анализ результатов районов города Казани показал, что по результатам ЕГЭ по литературе в 2026 году лидером стал Ново-Савиновский район. Здесь зафиксирована доля участников, набравших от 81 до 100 баллов, – 46,55%, при этом доля в сегменте ниже минимального составляет 5,17%. Высокие показатели в сегменте участников, набравших 81–100 баллов, среди районов Казани демонстрирует Советский район – 40,38%, а также Московский и Вахитовский районы – по 39,47% и 39,13% соответственно. При этом в Кировском районе зафиксирована самая низкая доля участников, набравших 81–100 баллов среди районов Казани – 29,41%, однако доля участников, не преодолевших минимальный порог, в данном районе равна 0%.

2.4. ВЫВОДЫ о характере изменения результатов ЕГЭ по предмету

Результаты ЕГЭ по литературе в 2026 году по сравнению с предыдущими периодами по некоторым показателям изменились существенно. Средний тестовый балл по литературе в Республике Татарстан последовательно снижается на протяжении трёх лет. В 2026 году он составил 72,08 – это на 3,26 балла ниже, чем в 2025 году (75,34), и на 6,37 балла ниже, чем результаты 2024 года (78,45).



Доля экзаменуемых, не преодолевших минимальный балл, с 2024 по 2026 год демонстрирует волнообразную динамику с резким ростом в 2026 году: 2024 год – 0,42%, 2025 год – 0,32% (снижение), 2026 год – 1,52% (рост на 1,20% по сравнению с 2025 годом и на 1,10% – с 2024 годом).



Лидерами среди всех районов Республики Татарстан по результатам ЕГЭ по литературе в 2026 году являются муниципальные районы, в которых 100% выпускников набрали от 81 до 100 баллов: Кайбицкий муниципальный район, Камско-Устьинский муниципальный район, Тюлячинский муниципальный район. Высокие результаты также продемонстрировали Елабужский район (75%), Сармановский район (75%), Тетюшский район (71,43%), Нурлатский район (60%) и Альметьевский район (51,72%).

Количество участников, получивших 100 баллов, в 2026 году составляет 68 человек.

Количество участников, получивших 100 баллов, относительно различных административно-территориальных единиц распределилось следующим образом:

г. Казань – 40 человек (наибольшее количество выпускников, получивших 100 баллов, в Советском районе – 12 человек)

г. Набережные Челны – 9 человек;

Альметьевский, Нижнекамский муниципальные районы – по 3 человека;

Елабужский, Заинский, Чистопольский муниципальные районы – по 2 человека;

Аксубаевский, Бугульминский, Зеленодольский, Камско-Устьинский, Лаишевский, Сармановский, Тюлячинский муниципальные районы – по 1 человеку.

Таким образом, динамика результатов ЕГЭ по литературе в 2024–2026 гг. следующая: последовательное снижение среднего тестового балла, рост доли участников, не преодолевших минимальный порог, сокращение доли высокобалльных результатов и увеличение доли участников в низком и среднем диапазонах.

2.5. Связь динамики результатов ЕГЭ по предмету с принятыми на уровне субъекта Российской Федерации, муниципалитета, образовательных организаций мерами повышения качества освоения ФОП

Количество участников, получивших 100 баллов по литературе, традиционно высокое – 68 человек. Такие результаты ЕГЭ по литературе обусловлены тем, что несмотря на сложность предмета, его сдают высокомотивированные выпускники, которым он необходим для поступления в ВУЗ для дальнейшей профессиональной деятельности. Обычно это одаренные дети, которые являются победителями и призерами Всероссийской олимпиады школьников по литературе.

Стабильность результатов ЕГЭ по литературе достигнута благодаря целенаправленной систематической работе органов исполнительной власти региона, Республиканского центра мониторинга качества образования, методических служб разного уровня, образовательных организаций, а также высокому профессиональному уровню учителей.

В Республике Татарстан продолжает работу Координационный совет, целью которого является оказание методической поддержки районам и школам с низкими результатами ГИА; проводятся, разрабатываются индивидуальные образовательные траектории подготовки к ГИА, обеспечивающие повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Ведется информирование о федеральных семинарах и вебинарах с представителями комиссии ФГБНУ «ФИПИ».

Раздел 3. МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ КИМ И РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Статистический анализ выполнения заданий КИМ

3.1.1. Основные статистические характеристики выполнения заданий КИМ в 2026 году

Основные статистические характеристики выполнения заданий в целом представлены в *таблице 2-13*. Информация о результатах оценивания выполнения заданий, в том числе в разрезе данных о получении того или иного балла по критерию оценивания выполнения каждого задания КИМ представлена в *таблице 2-14*.

Таблица 2-11

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
1	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке	Базовый	82	27	66	86	94

² Вычисляется по формуле $p = \frac{N}{nm} \cdot 100\%$, где N – сумма первичных баллов, полученных всеми участниками группы за выполнение задания, n – количество участников в группе, m – максимальный первичный балл за задание.

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
	художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное критики; сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы						
2	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов	Базовый	51	9	31	47	71

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
	искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики; сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле						
3	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики; сформированность представлений о	Базовый	87	27	75	88	97

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
	стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле						
4 K1	Соответствие ответа заданию	Повышенный	90	48	77	94	99
4 K2	Логичность, соблюдение речевых и грамматических норм	Повышенный	90	36	75	95	100
5 K1	Указание сходства/различия	Повышенный	90	32	71	98	100
5 K2	Привлечение текстов произведений при сопоставлении	Повышенный	77	11	51	82	96
5 K3	Логичность, соблюдение речевых и грамматических норм	Повышенный	86	27	63	94	99
6	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и	Базовый	79	55	60	79	94

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
	интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики; сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле						
7	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики; сформированность представлений о стилях художественной литературы разных	Базовый	94	55	85	97	100

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
	эпох, литературных направлений, течений, об индивидуальном авторском стиле						
8	Осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность представлений о литературном произведении как явлении словесного искусства, о языке художественной литературы в его эстетической функции. Понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики; сформированность представлений о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле	Базовый	62	9	43	62	79
9 K1	Соответствие ответа заданию	Повышенный	96	67	91	97	100
9 K2	Логичность, соблюдение речевых и грамматических норм	Повышенный	94	82	86	94	100

Номер задания в КИМ	Проверяемые элементы содержания / умения	Уровень сложности задания	Процент выполнения задания в субъекте Российской Федерации ² в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки				
			средний, %	в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
10 К1	Указание сходства/различия	Повышенный	91	14	77	98	100
10 К2	Привлечение текстов произведений при сопоставлении	Повышенный	81	7	59	87	97
10 К3	Логичность, соблюдение речевых и грамматических норм	Повышенный	86	9	67	95	99
11 К1	Раскрытие темы сочинения	Высокий	85	0	62	92	100
11 К2	Привлечение текста произведения	Высокий	83	0	59	90	99
11 К3	Фактологическая точность сочинения	Высокий	78	0	54	83	95
11 К4	Опора на теоретико-литературные понятия	Высокий	74	0	47	75	95
11 К5	Композиционная цельность и логичность	Высокий	83	0	61	90	98
11 К6	Соблюдение речевых норм	Высокий	76	0	53	78	94
11 К7	Соблюдение орфографических норм	Высокий	90	0	75	99	99
11 К8	Соблюдение пунктуационных норм	Высокий	89	0	70	98	100
11 К9	Соблюдение грамматических норм	Высокий	90	0	72	99	100

Таблица 2-12

Номер задания / критерия оценивания в КИМ	Количество полученных первичных баллов	Процент участников экзамена в субъекте Российской Федерации, получивших соответствующий первичный балл за выполнения задания в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки			
		в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б., %	в группе от 61 до 80 т.б., %	в группе от 81 до 100 т.б., %
1	0	73	34	14	6
	1	27	66	86	94
2	0	91	69	53	29
	1	9	31	47	71
3	0	73	25	12	3
	1	27	75	88	97

Номер задания / критерия оценивания в КИМ	Количество полученных первичных баллов	Процент участников экзамена в субъекте Российской Федерации, получивших соответствующий первичный балл за выполнения задания в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки			
		в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б., %	в группе от 61 до 80 т.б., %	в группе от 81 до 100 т.б., %
4 К1	0	27	3	0	0
	1	27	11	1	0
	2	18	38	18	4
	3	27	48	82	96
4 К2	0	64	25	5	0
	1	36	75	95	100
5 К1	0	55	26	1	0
	1	27	5	1	0
	2	18	68	98	100
5 К2	0	73	27	1	0
	1	9	4	0	0
	2	18	21	9	0
	3	0	34	52	17
	4	0	13	39	83
5 К3	0	73	37	6	1
	1	27	63	94	99
6	0	45	40	21	6
	1	55	60	79	94
7	0	45	15	3	0
	1	55	85	97	100
8	0	91	57	38	21
	1	9	43	62	79
9 К1	0	18	1	0	0
	1	9	2	0	0
	2	27	21	9	1
	3	45	76	91	99
9 К2	0	18	14	6	0
	1	82	86	94	100
10 К1	0	82	20	1	0
	1	9	7	2	0
	2	9	73	97	100

Номер задания / критерия оценивания в КИМ	Количество полученных первичных баллов	Процент участников экзамена в субъекте Российской Федерации, получивших соответствующий первичный балл за выполнения задания в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки			
		в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б., %	в группе от 61 до 80 т.б., %	в группе от 81 до 100 т.б., %
10 К2	0	91	21	1	0
	1	0	4	0	0
	2	0	16	6	0
	3	9	34	35	11
	4	0	25	58	89
10 К3	0	91	33	5	1
	1	9	67	95	99
11 К1	0	100	17	0	0
	1	0	8	0	0
	2	0	48	23	1
	3	0	27	77	99
11 К2	0	100	17	0	0
	1	0	13	0	0
	2	0	46	30	3
	3	0	25	70	97
11 К3	0	100	29	1	0
	1	0	36	32	9
	2	0	36	67	91
11 К4	0	100	25	1	0
	1	0	23	15	1
	2	0	37	43	12
	3	0	15	42	87
11 К5	0	100	17	0	0
	1	0	8	0	0
	2	0	48	29	6
	3	0	27	71	94
11 К6	0	100	17	0	0
	1	0	16	3	0
	2	0	57	62	18
	3	0	10	35	82
11 К7	0	100	25	1	1
	1	0	75	99	99

Номер задания / критерия оценивания в КИМ	Количество полученных первичных баллов	Процент участников экзамена в субъекте Российской Федерации, получивших соответствующий первичный балл за выполнения задания в группах участников экзамена с разными уровнями подготовки			
		в группе не преодолевших минимальный балл, %	в группе от минимального до 60 т.б., %	в группе от 61 до 80 т.б., %	в группе от 81 до 100 т.б., %
11 К8	0	100	30	2	0
	1	0	70	98	100
11 К9	0	100	28	1	0
	1	0	72	99	100

Выявление для каждой группы участников ЕГЭ заданий, выполняемых с наибольшей и наименьшей успешностью.

Таблица 2-13

	в группе не преодолевших минимальный балл	в группе от минимального до 60 т.б.	в группе от 61 до 80 т.б.	в группе от 81 до 100 т.б.
1	2	3	4	5
Наиболее успешно выполненные задания базового уровня сложности	6,7	1,3,6,7	1,3,6,7,8	1,2,3,6,7,8
Наименее успешно выполненные задания базового уровня сложности	1,2,3,8	2,8	2	
Наиболее успешно выполненные задания повышенного уровня сложности	4,5,9,10	4,5,9,10	4,5,9,10	4,5,9,10
Наименее успешно выполненные задания повышенного уровня сложности				
Наиболее успешно выполненные задания высокого уровня сложности		11	11	11
Наименее успешно выполненные задания высокого уровня сложности	11			

3.2. Методический анализ выполнения заданий КИМ обучающимися с разными уровнями подготовки и рекомендации для учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета

3.2.1. Методический анализ выполнения заданий обучающимися с минимальным уровнем подготовки (не преодолевших минимальный балл), включая методические рекомендации для учителей

Итак, статистический анализ результатов участников основного периода ЕГЭ по литературе в Республике Татарстан в 2026 году позволяет говорить о некоторой стабильности в процессе подготовки выпускников. Традиционно можно назвать проблемные зоны, связанные с заданиями на знание текста (1, 2), а также с теоретико-литературоведческими терминами (3, 6, 8). Особенного внимания заслуживают задания 2 (средний процент выполнения задания – 51%), выпускники должны были соотнести героев рассказа «Ионыч» и их реплики; задание 8 (средний процент выполнения задания – 62%). Последнее предполагает множественный выбор ответов из предложенных вариантов. В предыдущие годы необходимо было выбрать конкретно три художественно-выразительных средства, затем предлагалось выбрать правильные ответы от двух до четырех, наконец, с прошлого количество не указывается, вероятность правильных ответов варьируется до пяти. Это, безусловно, усложнило задачу участникам экзамена. Данное задание и ранее вызывало определенные трудности, даже нарекания в плане не совсем корректно сформулированных определений, а с прошлого года стало еще более сложным.

Анализ результатов выполнения развернутых ответов участников основного периода ЕГЭ по литературе в Республике Татарстан в 2026 году позволил отметить положительную динамику в некоторых аспектах.

Во-первых, значительно уменьшилось количество работ, в которых участник не приступал к выполнению того или иного задания. Возможно, это связано с содержанием КИМ в регионе. Во-вторых, участники ЕГЭ довольно легко справились с традиционно сложными заданиями второй части – развернутого сочинения.

Начнем с методического анализа заданий с развернутым ответом первой части. Следует отметить, что материалом анализа стало довольно известное произведение А.П.Чехова «Ионыч», оно, как правило, не только в содержательном смысле понятно выпускникам, но они способны понять авторскую позицию, адекватно ощутить иронический пафос рассказа.

Вера Иосифовна читала свой роман. Она начала так: «Мороз крепчал...». Окна были отворены настежь, слышно было, как на кухне стучали ножами, и доносился запах жареного лука... В мягких, глубоких креслах было покойно, огни мигали так ласково в сумерках гостиной; и теперь, в летний вечер, когда долетали с улицы голоса, смех и потягивало со двора сиренью, трудно было понять, как это крепчал мороз и как заходившее солнце освещало своими холодными лучами снежную равнину и путника, одиноко шедшего по дороге. Вера Иосифовна читала о том, как молодая, красивая графиня устраивала у себя в деревне школы, больницы, библиотеки и как она полюбила странствующего художника, – читала о том, чего никогда не бывает в жизни, и всё-таки слушать было приятно, удобно, и в голову шли всё такие хорошие, покойные мысли, – не хотелось вставать.

– Недурственно... – тихо проговорил Иван Петрович.

А один из гостей, слушая и уносясь мыслями куда-то очень, очень далеко, сказал едва слышно:

– Да... действительно...

Прошёл час, другой. В городском саду по соседству играл оркестр и пел хор песенников. Когда Вера Иосифовна закрыла свою тетрадь, то минут пять молчали и слушали «Лучинушку», которую пел хор, и эта песня передавала то, чего не было в романе и что бывает в жизни.

– Вы печатаете свои произведения в журналах? – спросил у Веры Иосифовны Старцев.

– Нет, – отвечала она, – я нигде не печатаю. Напишу и спрячу у себя в шкапу. Для чего печатать? – пояснила она. – Ведь мы имеем средства.

И все почему-то вздохнули.

– А теперь ты, Котик, сыграй что-нибудь, – сказал Иван Петрович дочери.

Подняли у рояля крышку, раскрыли ноты, лежавшие уже наготове. Екатерина Ивановна села и обеими руками ударила по клавишам; и потом тотчас же опять ударила изо всей силы, и опять, и опять; плечи и грудь у неё содрогались, она упрямо ударяла всё по одному месту, и казалось, что она не перестанет, пока не вобьёт клавишей внутрь рояля. Гостиная наполнилась громом; гремело всё: и пол, и потолок, и мебель... Екатерина Ивановна играла трудный пассаж, интересный именно своею трудностью, длинный и однообразный, и Старцев, слушая, рисовал себе, как с высокой горы сыплются камни, сыплются и всё сыплются, и ему хотелось, чтобы они поскорее перестали сыпаться...

(А.П. Чехов, «Ионыч»)

Соответственно понимание сути вопроса, озвученного в задании 4, влечет за собой и адекватное выполнение задания 5. Этим обусловлены довольно высокие баллы за задания, связанные с анализом текста.

Не менее удачным в этом варианте было и задание 9, связанное с анализом стихотворения В.Н.Соколова «Первый иней». Участникам экзамена предлагалось охарактеризовать настроение лирического героя, передать его переживания. С этим вполне успешно справилось большинство выпускников.

ПЕРВЫЙ ИНЕЙ

Деревья чёрные стояли
На жёлтом дёрне и листве.
Их ветки чёрные торчали
В пустой и голой синеве.

Деревья чёрные качались,
Как только воздух напывал.
А птицы белые бросались
Вверх, точно в тянувший провал.

Я утром вышел в этот сад.
Он, весь заросший белым мохом,
Просил, чтоб даже лёгким вздохом
Я не нарушил тишь оград
И взлётов серых воробьят.

Ни тропки нет. А я и рад
Тому, что всё, как в белой шали,
Там, где лишь день тому назад
Деревья чёрными стояли.

Забыв про хлынувшую стужу,
Белеет сад, едва дыша,
Как будто явлена наружу
Деревьев чистая душа.

(В.Н. Соколов, 1965)

В свою очередь довольно свободная формулировка задания 10, дающая возможность выявить при сопоставительном анализе как сходство, так и содержание, позволила участникам экзамена привлечь самые разнообразные тексты. При этом выпускники не ограничивались заученными, подчас шаблонными фразами, а демонстрировали широкий кругозор, филологическую эрудицию.

- 10** Назовите стихотворение отечественного или зарубежного поэта, в котором отображена **красота зимней природы**. В чём **сходство или различие** выбранного Вами произведения со стихотворением В.Н. Соколова?

Безусловно, традиционно трудоемким стало для участников экзамена по литературе выполнение задания части 2, задания высокого уровня сложности. Ноль баллов по данному заданию по преимуществу получили те, кто не учел требования к объему и соответственно создал текст менее 200 слов. Однако таковых в процентном отношении было немного.

Участникам экзамена по литературе в 2026 году были предложены следующие темы:

- 11.1** Кто и что является объектом авторского смеха в поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души»?
- 11.2** Кулигин и Дикой как отражение противоположных сторон русской жизни. (По пьесе А.Н. Островского «Гроза»)
- 11.3** Тема Родины в лирике Н.М. Рубцова. (На примере не менее трёх стихотворений)
- 11.4** История любви, перевернувшей жизнь героя, в отечественной прозе. (На примере произведения одного из писателей: А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.А. Шолохова)
- 11.5** На какие детали следует обратить внимание художнику, работающему над портретами героев одного из произведений М.А. Булгакова? (Свою позицию обоснуйте, опираясь на текст произведения.)

Несмотря на довольно широкий временной охват (первая половина XIX – вторая половина XX века), участники экзамена чаще всего обращались к теме 4; чуть менее востребованными стали темы 1 и 2. Ни один из участников экзамена не выбрал тему 3, некоторое количество участников писали по теме 5. Несмотря на то, что в целом с выполнением данного задания участники экзамена справились, хотелось бы сделать некоторые замечания. Так, выпускники, отвечая на проблемный вопрос, не всегда видели именно проблему: то есть возможность неоднозначной трактовки ситуации, отсутствие однозначности в авторских суждениях, даже в тех случаях, когда сама формулировка вопроса настраивала именно на такой подход. Хотя современная методика преподавания литературы и ориентирует учителей на нравственную проблематику произведений (в последние 2-3 года), все же не следует забывать, что анализ текста должен идти не с позиций наивного реализма, а с учетом специфики литературы как вида искусства, с учетом авторской позиции. Этот критерий (ориентация в ответе на авторскую позицию) и был ведущим при проверке.

В лучших ответах выпускники продемонстрировали умение формулировать свою точку зрения с учетом позиции автора, «сознательный» анализ текста и использование литературоведческих терминов, знание произведения и умение привлекать текст для доказательства своей позиции, логичность изложения и отсутствие речевых ошибок.

3.2.1.1. Описание предметной подготовки участников ЕГЭ с минимальным уровнем подготовки, анализ типичных дефицитов в подготовке

- Описание достигнутых предметных результатов ФГОС

Анализ статистических показателей выполнения заданий КИМ группой экзаменуемых, не преодолевших минимальный порог (далее – группа риска), позволяет констатировать наличие крайне ограниченного, фрагментарного и неустойчивого набора предметных компетенций, предусмотренных обновлённым ФГОС СОО (пп. 9.2, 9.3) и ФОП СОО (пп. 20–21). Несмотря на общий низкий уровень подготовки, у данной группы наблюдаются отдельные точки относительной успешности, свидетельствующие о частичном освоении некоторых дидактических единиц на репродуктивном уровне.

Во-первых, на базовом уровне сложности относительно успешно (по сравнению с другими заданиями аналогичного уровня) выполняются задания, ориентированные на фактологическое воспроизведение содержания программных произведений. Доля верных ответов в данной группе достигает 55%, что является максимальным значением среди всех заданий

базового уровня. Данный факт позволяет заключить, что у части экзаменуемых сформирована элементарная когнитивная схема, позволяющая идентифицировать ключевых персонажей и отдельные сюжетные коллизии, однако эта информация усвоена дискретно, без системных связей внутри произведения и вне его. Это подтверждает наличие фрагментарных представлений о литературном процессе, но отсутствие их интеграции в целостную картину.

Во-вторых, демонстрируется способность к формальному узнаванию теоретико-литературных понятий на уровне простой дефиниции (задания 1 и 3). Процент выполнения этих заданий составляет около 27%. Это указывает на то, что у экзаменуемых сформированы отдельные семантические «якоря» в терминологическом аппарате (например, различие таких фундаментальных категорий, как «эпос», «лирика», «драма», или базовых изобразительно-выразительных средств – эпитета, метафоры). Однако данная компетенция не развита до уровня осмысленного использования терминологического аппарата в процессе анализа и интерпретации, то есть знание термина не переходит в операциональную плоскость применения для решения аналитических задач.

В-третьих, при выполнении заданий с развернутым ответом у части экзаменуемых данной группы обнаруживается элементарная коммуникативная компетенция, позволяющая строить синтаксически завершённые предложения, соответствующие заданию по формальным признакам. По критерию «Логичность и соблюдение речевых норм» (K2) 36% в задании 4 и 82% в задании 9 получают не менее 1 балла из 2. Это свидетельствует о том, что экзаменуемые в целом способны организовать высказывание на уровне фразы, но это умение реализуется в отрыве от содержательной стороны ответа, что подтверждает несформированность метапредметного навыка развёрнуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств в его интегративной функции.

- Анализ типичных дефицитов в предметной подготовке: неосвоенные или слабо освоенные темы программы, несформированные или недостаточно сформированные умения, навыки, виды познавательной деятельности, проявляющиеся в типичных ошибках при выполнении соответствующих заданий

Статистика выполнения заданий выявляет критическую недостаточность сформированности подавляющего большинства предметных результатов, предусмотренных ФГОС. На основании анализа распределения первичных баллов можно выделить четыре группы взаимообусловленных дефицитов, носящих системный, а не локальный характер.

1. Дефицит фактологического и концептуального знания содержания литературных произведений (коды требований 1, 2, 6).

Наиболее репрезентативным индикатором является выполнение заданий 2 и 8, где процент верных ответов составляет 9%. Это критически низкое значение, свидетельствующее о практическом отсутствии у подавляющего большинства участников группы систематизированных знаний об образной системе, системе персонажей и ключевых эпизодах произведений как русской классической (вторая половина XIX–XX вв.), так и древнерусской литературы и литературы первой половины XIX в. Фрагменты текстов, вынесенные в КИМ (коды ОШ1–ОШ10, 1–56), не опознаются экзаменуемыми. Данный дефицит имеет фундаментальный характер, поскольку отсутствие фактологической базы делает невозможным как адекватное восприятие художественного текста, так и его последующий анализ в единстве формы и содержания (код требования 3). Это напрямую коррелирует с несформированностью базовых логических действий (код 1.1.1–1.1.2, Таблица 1), таких как установление причинно-следственных связей и выявление закономерностей в художественном материале.

2. Несформированность умений аналитической и интерпретационной деятельности (коды требований 3, 4).

Данный дефицит находит выражение в заданиях повышенного и высокого уровня сложности, требующих развёрнутого ответа. В задании 4 и 9 (анализ фрагмента эпического/драматического произведения) экзаменуемые не могут выйти за пределы простого пересказа. По критерию «Соответствие ответа заданию» (К1) они получают 3 балла лишь в 27–45% случаев, что говорит о неспособности идентифицировать и удерживать в ходе рассуждения ключевой проблемный аспект вопроса. В заданиях 5 и 10 (сопоставительный анализ) ситуация усугубляется: по критерию привлечения текста (К2) процент выполнения составляет 7–11%. Это означает, что экзаменуемые не только не могут предложить содержательного сравнения, но и не способны подтвердить свои тезисы минимальными ссылками на исходный материал. Указанные данные иллюстрируют несформированность базовых исследовательских действий (коды 1.2.4–1.2.5), а именно: неумение выдвигать гипотезу, находить аргументы и анализировать результаты.

3. Дефицит в овладении письменной речью как формой литературного анализа (код требования 6).

Задание 11 (развёрнутое сочинение) для группы риска выполняется на 0% по всем содержательным критериям (К1–К6). Это абсолютный показатель, констатирующий полное отсутствие ключевой компетенции: владения умениями самостоятельного истолкования прочитанного в письменной форме, написания сочинений различных жанров. Экзаменуемые не могут сформулировать тезис (К1), подобрать доказательства, опираясь на текст (К2), избежать фактологических ошибок (К3), осмысленно применить теоретико-литературные понятия (К4), выстроить композиционно целостный текст (К5) и соблюсти речевые нормы (К6). Это свидетельствует о глубоком разрыве между пассивным, рецептивным знанием (которое само по себе минимально) и активным, продуктивным умением, что противоречит требованиям к владению умениями

самостоятельного истолкования прочитанного в письменной форме. По сути, экзаменуемые этой группы не способны осуществить элементарное смысловое развёртывание темы в связный текст.

4. Недостаток регулятивных и коммуникативных метапредметных умений (таблица 1, разделы 2 и 3).

Все указанные предметные дефициты имеют метапредметную природу. Низкие результаты по критерию «Логичность» (К2 в заданиях 4, 5, 9, 10) показывают несформированность регулятивных универсальных учебных действий (УУД) (код 3.2.1–3.2.2): неспособность давать оценку новым ситуациям, вносить коррективы в деятельность и осуществлять рефлексия. Отсутствие навыка привлечения текста коррелирует с несформированностью познавательных УУД (код 1.3.1): неумение осуществлять поиск, анализ и систематизацию информации в тексте. В конечном счёте, коммуникативная неудача в форме развёрнутого высказывания (задание 11) напрямую связана с неосвоением коммуникативных УУД (код 2.1.2–2.1.3), а именно: неумением развёрнуто и аргументированно излагать свою точку зрения.

Таблица 2-16

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
1	Знание содержания произведений русской литературы (древнерусская литература, литература XVIII–XIX вв., второй половины XIX–XX вв., коды ОШ1–ОШ10, 1–56). Умение узнавать героя по цитате, соотносить события и образы, определять авторскую позицию на основе фактологического материала.	10–11 (обобщающее повторение)	1, 2
2	Анализ эпизода произведения (задания 4, 9). Умение определять место и роль фрагмента в структуре целого, выявлять его связь с проблематикой, системой образов и идейным содержанием произведения. Неумение строить интерпретационную модель на основе предложенного микротекста.	10–11	3, 6
3	Сопоставительный анализ произведений (задания 5, 10). Умение сравнивать два произведения (или стихотворения) на основе заданной проблемной установки, выявлять сходства и различия на уровне тематики, проблематики, образной системы, художественных средств. Несформированность навыка межтекстового диалога.	10–11	4, 6
4	Аргументация своей позиции с опорой на текст (критерии К2 заданий 5, 10; К2 сочинения). Умение отбирать и интегрировать в собственное рассуждение релевантные цитаты и примеры из художественного текста для подтверждения аналитических тезисов. Неспособность использовать текст как источник доказательств.	10–11	6, 3
5	Написание развёрнутого сочинения-рассуждения (задание 11). Комплексное умение: самостоятельно формулировать проблему, раскрывать тему на материале произведения,	10–11	3, 6

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
	выстраивать систему аргументов, использовать теоретико-литературные понятия (К4), обеспечивать композиционную цельность (К5), соблюдать речевые, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы (К6–К9). Полное отсутствие интегративных продуктивных навыков.		
6	Осмысленное использование теоретико-литературных понятий в анализе (критерий К4 сочинения, задания 1, 3). Знание термина не переходит в умение оперировать им для характеристики художественной формы и содержания, выявления авторского стиля, определения литературных направлений и жанровых особенностей.	10–11	5
7	Метапредметные умения (Таблица 1): а) устанавливать причинно-следственные связи и выявлять закономерности (1.1.2); б) анализировать полученные результаты и критически оценивать их достоверность (1.2.5); в) развёрнуто, логично и аргументированно излагать свою точку зрения (2.1.2); г) осуществлять познавательную рефлексию и оценку собственных действий (3.2.2). Полная или частичная несформированность всех указанных групп УУД.	10–11	1.1, 1.2, 2.1, 3.2

Если конкретизировать дефициты предметных результатов и остановиться на анализе открытого варианта КИМ, картина будет выглядеть следующим образом.

Таблица 2-17

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП ³
1.	Рассказ А.П.Чехова «Ионыч»; 1, 5 1. Не сформировано умение участника экзамена определять основные элементы содержания и художественной структуры изученных произведений. 2. Не сформировано владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов. 3. Не сформировано умение осуществлять анализ и интерпретацию художественного произведения в единстве формы и содержания; умение выявлять в произведениях художественной литературы образы, темы, идеи, проблемы и выражать своё отношение к ним, определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества	10 класс, п.21.6.2

³ Здесь и далее: См. пункт 3 Спецификации КИМ ЕГЭ 2026 года по учебному предмету.

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП ³
	писателя в процессе анализа художественных произведений, выявлять их связь с современностью. 4. Не сформировано умение использовать терминологический аппарат современного литературоведения; не сформировано представление о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле. 5. Не сформировано представление об элементах искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики.	
2.	Драма А.Н.Островского «Гроза»; 1 – 6 1. Не сформировано умение участника экзамена определять основные элементы содержания и художественной структуры изученных произведений. 2. Не сформировано владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов. 3. Не сформировано умение осуществлять анализ и интерпретацию художественного произведения в единстве формы и содержания; умение выявлять в произведениях художественной литературы образы, темы, идеи, проблемы и выражать своё отношение к ним, определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественных произведений, выявлять их связь с современностью. 4. Не сформировано умение использовать терминологический аппарат современного литературоведения; не сформировано представление о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле. 5. Не сформировано представление об элементах искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики.	10 класс, п.21.6.2
3.	Поэма Н.В.Гоголя «Мертвые души»; 1 – 6 1. Не сформировано умение участника экзамена определять основные элементы содержания и художественной структуры изученных произведений. 2. Не сформировано владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов. 3. Не сформировано умение осуществлять анализ и интерпретацию художественного произведения в единстве формы и содержания; умение выявлять в произведениях художественной литературы образы, темы, идеи, проблемы и выражать своё отношение к ним, определять и учитывать историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественных произведений, выявлять их связь с современностью. 4. Не сформировано умение использовать терминологический аппарат современного литературоведения; не сформировано представление о стилях художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, течениях, об индивидуальном авторском стиле. 5. Не сформировано представление об элементах искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики.	9 класс, п.20.7.3

- Реалистичные «зоны роста» в части предметной подготовки для уверенного преодоления минимального балла ЕГЭ

Главное условие уверенного преодоления минимального балла ЕГЭ – это формирование навыков правильного, вдумчивого, внимательного чтения художественных текстов, перечисленных в Кодификаторе; овладение терминологическим аппаратом, хотя бы на минимальном уровне; развитие навыков заучивания лирических текстов и способности их воспроизведения по памяти.

Стратегия подготовки обучающихся с минимальным уровнем предметной подготовки к ЕГЭ по литературе должна учитывать объективные ограничения данной группы: дефицит времени, недостаточный объем читательского опыта, фрагментарность знаний о программных произведениях, низкую устойчивость учебной мотивации и затруднения при выполнении продуктивных аналитических заданий. В этих условиях экстенсивная модель подготовки, предполагающая глубокое и равномерное изучение всего объема литературного материала, является практически нереализуемой. Она требует значительных временных ресурсов и сформированных навыков самостоятельной работы с текстом, которыми экзаменуемые данной группы, как правило, не располагают.

Поэтому приоритетной должна стать интенсивная и функциональная стратегия, ориентированная на формирование минимально достаточного набора предметных компетенций. Ее цель состоит не в достижении высокого академического уровня литературной подготовки, а в обеспечении воспроизводимого выполнения тех действий, которые могут принести необходимое количество первичных баллов для преодоления минимального порога. Важнейшим принципом такой работы становится сужение объема осваиваемого материала при одновременном повышении степени его структурированности, алгоритмизации и повторяемости.

Первой реалистичной зоной роста является формирование систематизированного фактологического ядра, необходимого для выполнения заданий 2, 6, 7 и 8. У обучающихся с минимальным уровнем подготовки знания о литературных произведениях часто имеют случайный и фрагментарный характер. Отдельные сведения о героях, сюжетных событиях или авторах не образуют целостной системы и потому с трудом извлекаются из памяти в условиях экзамена. Задача коррекционной работы заключается в переводе изучения содержания из спонтанного и хаотичного формата в сжатую, структурированную модель.

Для этого целесообразно использовать модульный принцип освоения «культурного минимума». Вместо попытки прочитать и подробно изучить все произведения, включенные в кодификатор, необходимо сформировать опорные карты по ограниченному числу наиболее значимых текстов — ориентировочно по 15–20 произведениям. В число таких произведений

могут входить «Гроза» А. Н. Островского, «Обломов» И. А. Гончарова, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова и другие тексты, обладающие высоким потенциалом для выполнения различных типов экзаменационных заданий.

Каждая опорная карта должна включать несколько обязательных компонентов: сведения об авторе и произведении, перечень основных персонажей, краткую схему сюжетных линий, описание центральных конфликтов и проблем, важнейшие эпизоды, ключевые художественные детали и несколько запоминающихся цитат или цитатных фрагментов. При этом содержание необходимо представлять не в форме развернутого пересказа, а в виде компактной системы смысловых опор. Например, при изучении романа можно выделять центральный конфликт, характеристики главных героев, эпизоды, в которых раскрывается их мировоззрение, а также основные мотивы и символические детали.

Особое значение имеет многократное возвращение к этим материалам. Однократное составление таблиц или карточек не обеспечивает их эффективного усвоения. Необходимы регулярное повторение, взаимопроверка, выполнение коротких заданий на соотнесение героя и произведения, эпизода и персонажа, цитаты и авторского текста. Такая организация работы способствует формированию навыка быстрого извлечения необходимой информации из памяти.

Реализация данной зоны роста потенциально может привести к увеличению доли правильных ответов в заданиях на знание текста с крайне низкого уровня — около 9% — до 35–40%. В результате экзаменуемый получает возможность стабильно набирать ориентировочно 3–4 первичных балла вместо 0–1. Для группы с минимальным результатом это имеет принципиальное значение: даже ограниченный набор фактологических знаний создает начальный запас баллов и обеспечивает опору для выполнения заданий, требующих элементарного анализа текста.

Второй зоной роста является освоение алгоритма анализа эпизода в заданиях 4 и 9. Эти задания требуют от экзаменуемого не простого пересказа фрагмента, а объяснения его художественной и смысловой функции. Для обучающихся с минимальным уровнем подготовки такая задача должна быть максимально структурирована и представлена в виде последовательности воспроизводимых действий.

Универсальный алгоритм ответа может включать три обязательных шага. Первый шаг — определение темы и основного конфликта эпизода. На этом этапе необходимо установить, о каком событии или взаимоотношении идет речь, какие персонажи вовлечены в ситуацию и какое противоречие получает выражение во фрагменте. Второй шаг — характеристика роли эпизода в раскрытии образа героя или развитии действия. Учащийся должен показать, что именно становится понятным о персонаже, его внутреннем состоянии, мотивах поведения или отношениях с другими героями. Одновременно необходимо определить,

продвигает ли эпизод сюжет, усиливает ли конфликт, подготавливает ли последующие события. Третий шаг — краткий вывод о значении фрагмента для идейного замысла произведения в целом.

На начальном этапе допускается использование опорных речевых моделей: «В данном эпизоде раскрывается...», «Конфликт героев проявляется в том, что...», «Этот фрагмент важен для понимания образа героя, поскольку...», «Таким образом, эпизод помогает автору показать...». Подобные конструкции не должны заменять самостоятельное мышление, однако для группы с минимальным уровнем подготовки они выполняют функцию организационной опоры и снижают трудность перехода от наблюдения над текстом к его формулировке.

Обучение анализу эпизода должно осуществляться на основе уже сформированного фактологического ядра. Если учащийся не знает, кто является участником фрагмента, что происходило до и после описанного события, каковы особенности персонажа и его дальнейшая судьба, полноценная интерпретация эпизода становится невозможной. Поэтому работа над заданиями 4 и 9 должна быть тесно связана с повторением ключевых сюжетных линий и характеристик героев.

В качестве реалистичного ориентира можно рассматривать стабильное получение 3 баллов из 3 по критерию К1, связанному с соответствием ответа заданию, и 1 балла из 2 по критерию К2, связанному с логичностью и последовательностью изложения. Даже такое минимально достаточное выполнение двух заданий способно обеспечить до 8 первичных баллов. Для экзаменуемого, чей исходный результат близок к нулю, это составляет существенную долю общего балла и демонстрирует высокую эффективность алгоритмического подхода.

Третья зона роста связана с формированием элементарного навыка сопоставительного анализа в заданиях 5 и 10. В отличие от развернутого сопоставления на высоком уровне, для группы с минимальной подготовкой первоначальной целью должно стать освоение очевидных и доступных оснований сравнения. К ним относятся общая тема, тип конфликта, сходство жизненной ситуации героев, особенности нравственного выбора, отношение персонажа к обществу, семье, любви, власти или собственному предназначению.

Важным условием является переход от простого названия сходства или различия к минимальному текстовому доказательству. Учащийся должен не только сказать, что в двух произведениях раскрывается, например, тема «маленького человека» или конфликт поколений, но и привести по одному конкретному примеру из каждого текста. На данном этапе не требуется сложная интерпретация всей системы образов. Достаточно указать ключевой эпизод, кратко передать его содержание и объяснить, каким образом он подтверждает сформулированное наблюдение.

Для облегчения выполнения задания можно использовать клишированные речевые конструкции: «Оба произведения объединяет тема...», «Подобно герою исходного текста, персонаж другого произведения...», «В отличие от героя исходного текста, персонаж второго произведения...», «Сходство проявляется в..., однако отношение авторов к этой проблеме различается...». В дальнейшем речевые модели должны постепенно наполняться конкретным содержанием, связанным с произведениями и авторскими решениями.

Коррекционная работа должна также включать обучение отбору текстового материала. Экзаменуемый должен уметь найти и кратко процитировать одну-две ключевые фразы либо сослаться на значимый эпизод из каждого сопоставляемого произведения. Принципиально важно формировать понимание того, что пример не является самоцелью: он должен подтверждать конкретный тезис. Даже если цитирование оказывается неточным, ссылка на узнаваемую ситуацию произведения может выполнять доказательную функцию при условии ее релевантности и пояснения.

Реалистичным результатом освоения данной зоны роста является получение 2 баллов из 2 по критерию K1 и 1–2 баллов из 4 по критерию K2 в каждом из заданий 5 и 10. В суммарном выражении это может дать прирост ориентировочно на 6–8 первичных баллов по сравнению с исходным результатом 0–2 балла. Для группы риска данный показатель является значимым, поскольку сопоставительные задания позволяют компенсировать недостаток баллов по другим позициям при условии освоения ограниченного числа типовых оснований сравнения и способов текстового подтверждения.

Четвертая зона роста связана с заданием 11, требующим создания развернутого письменного высказывания. При работе с группой, демонстрирующей минимальный уровень подготовки, необходимо изменить целевую установку. Задача заключается не в написании идеального сочинения и не в достижении максимальных баллов, а в создании минимально приемлемого текста, обеспечивающего получение баллов по ключевым содержательным и формальным критериям.

Основой коррекционной работы может стать пятичастная структура сочинения: вступление с обозначением проблематики, тезис, первый аргумент, второй аргумент и заключение. Такая структура должна восприниматься не как жесткая шаблонная схема, а как средство организации рассуждения. Она позволяет избежать наиболее распространенных ошибок: отсутствия вступления, механического пересказа, произвольного расположения примеров и формального заключения.

Наиболее сложной задачей для данной группы является формулирование тезиса. Учащиеся нередко повторяют формулировку темы или пересказывают ее содержание, не превращая ее в проблемное высказывание. Поэтому необходимо обучать их преобразованию темы в вопрос и последующему ответу на него. Например, вместо общего утверждения о том, что

герой «столкнулся с трудностями», следует сформулировать положение о том, как именно испытание раскрывает нравственный выбор персонажа или отношение автора к изображаемой проблеме.

Каждый аргумент должен включать не только упоминание произведения или эпизода, но и краткое пояснение его связи с тезисом. На минимально достаточном уровне от учащегося требуется привести два текстовых примера и показать, что они подтверждают основную мысль. При этом предпочтительнее использовать хорошо известные и заранее отработанные эпизоды, чем включать в сочинение большое количество неточных или случайных сведений.

Отдельное направление работы связано с применением теоретико-литературных понятий. Для получения баллов по критерию К4 целесообразно отрабатывать употребление ограниченного набора терминов, которые могут быть использованы в разных произведениях: антитеза, психологизм, внутренний конфликт, символическая деталь, портрет, пейзаж, диалог, авторская характеристика. Однако принципиально важно, чтобы термин употреблялся в корректном контексте и был связан с анализом конкретного фрагмента или образа. Простое перечисление понятий без объяснения их функции не обеспечивает полноценного выполнения критерия.

Не следует недооценивать и работу над грамотностью. Даже при ограниченном объеме литературоведческих знаний экзаменуемый может получить дополнительные баллы за соблюдение базовых орфографических, пунктуационных и грамматических норм. Поэтому необходимо систематически повторять правила постановки знаков препинания при сложных предложениях, обособленных конструкциях, прямой речи, а также правила написания безударных гласных, НЕ с различными частями речи и окончаниями слов. Обязательным элементом подготовки должна быть краткая проверка готового текста: выявление повторов, пропусков букв, очевидных орфографических ошибок, незавершенных предложений и нарушений абзацного членения.

Ожидаемым результатом такой работы может стать получение по 1 баллу за критерии К1, К2, К3 и К4, то есть 4 первичных баллов за содержательную часть сочинения, а также не менее чем по 1 баллу за критерии К7, К8 и К9. В совокупности это дает ориентировочно 7–8 первичных баллов вместо исходных 0–2. Следует подчеркнуть, что в данном случае речь идет не о формировании полноценного литературоведческого эссе, а о создании функционального минимального текста, отвечающего основным требованиям экзаменационного задания.

Реализация перечисленных зон роста может обеспечить суммарный прирост ориентировочно на 15–20 первичных баллов. Такой прогноз следует рассматривать как вероятностный и зависящий от регулярности подготовки, качества обратной связи, степени освоения алгоритмов и способности учащегося применять их в новых условиях. Тем не менее даже частичное

выполнение намеченной программы способно существенно изменить исходный результат группы, близкий к нулевому, и создать предпосылки для преодоления минимального порога.

Наибольшую эффективность в работе с обучающимися минимального уровня подготовки будет иметь не увеличение количества изучаемых произведений, а повышение качества освоения ограниченного набора текстов и действий. Учащийся должен не просто запомнить отдельные сведения, а научиться использовать их в типовой экзаменационной ситуации: определить героя и эпизод, назвать проблему, установить очевидное сходство или различие, привести текстовое подтверждение, сформулировать краткий вывод и оформить ответ в соответствии с заданным форматом.

Таким образом, реалистичные зоны роста предметных результатов данной группы связаны с формированием трех взаимодополняющих компонентов: систематизированного фактологического минимума, элементарных алгоритмов анализа и сопоставления, а также навыка создания минимально достаточного письменного высказывания. Основной методологический принцип подготовки заключается в сужении объема изучаемого материала при одновременном повышении степени алгоритмизации, структурированности и повторяемости отрабатываемых действий. Такая стратегия соответствует задаче формирования функциональной литературной грамотности на минимально допустимом уровне и позволяет перевести подготовку из режима случайного выполнения отдельных заданий в режим управляемого накопления экзаменационных баллов.

3.2.1.2. Методический анализ качества освоения метапредметных результатов ФГОС участниками ЕГЭ с минимальным уровнем подготовки

- Развернутый комментарий о влиянии сформированности метапредметных умений на успешность выполнения заданий

Анализ статистических данных по группе участников ЕГЭ по литературе, не преодолевших минимальный балл, представленных в *таблицах 2-13 и 2-14*, в сопоставлении с перечнем метапредметных результатов Таблицы 1 Кодификатора и их связью с предметными требованиями Таблицы 2 позволяет сделать вывод о критически недостаточном и системно неоднородном уровне сформированности универсальных учебных действий. Выявленные затруднения не сводятся к отдельным пробелам в знании содержания литературных произведений или теоретико-литературных понятий. Они

затрагивают способы работы с информацией, логические операции, навыки аргументации, построение письменного высказывания, планирование деятельности и контроль ее результатов.

Именно дефицит метапредметных умений во многом объясняет, почему участники данной группы не могут эффективно использовать даже имеющиеся предметные знания. Формат КИМ ЕГЭ предполагает не только воспроизведение информации, но и ее применение в новой учебной ситуации: анализ художественного фрагмента, сопоставление произведений, выявление авторской позиции, формулирование самостоятельного тезиса и создание развернутого письменного ответа. Для выполнения таких заданий необходимо объединить несколько видов деятельности — смысловое чтение, анализ, сравнение, обобщение, аргументацию, планирование и речевое оформление. Участники с минимальным уровнем подготовки, как правило, не владеют этой комплексной системой действий. Их знания носят фрагментарный характер, а выполнение заданий ограничивается преимущественно узнаванием или воспроизведением отдельных фактов.

Наиболее существенные затруднения связаны с познавательными УУД, представленными в разделе 1 Таблицы 1 Кодификатора. Критически недостаточно сформированы базовые логические действия, базовые исследовательские действия и умения, связанные с поиском, анализом и интерпретацией информации.

Недостаточная сформированность базовых логических действий, относящихся к кодам 1.1.1–1.1.4, проявляется при выполнении заданий 4, 5, 9, 10 и задания 11. Эти задания требуют от участника не простого воспроизведения содержания, а установления смысловых связей между художественными деталями, образами, конфликтами и идейным замыслом произведения. Низкие показатели по критериям «Привлечение текста» в заданиях 5 и 10 — соответственно 11% и 7% — а также нулевой результат по критерию «Раскрытие темы» в сочинении, 11К1, свидетельствуют о том, что участники не умеют переводить наблюдения над текстом в аналитическое рассуждение.

В частности, недостаточно сформировано умение устанавливать причинно-следственные связи между элементами художественной структуры. Участники могут заметить, что в эпизоде происходит определенное событие или что произведения объединяет общая тема, однако не способны объяснить, каким образом конкретная деталь связана с характером героя, развитием конфликта или авторской позицией. При анализе эпизода это приводит к преобладанию пересказа. Экзаменуемый передает последовательность событий, называет действующих лиц, иногда дает общую характеристику их поведения, но не определяет роль фрагмента в композиции произведения и его значение для раскрытия авторского замысла.

Такая ошибка свидетельствует о несформированности операции аналитического расчленения материала. Участник не выделяет в тексте отдельные смысловые элементы и не устанавливает отношения между ними. Например, он может

пересказать сцену разговора героев, но не объяснить, что особенности их реплик, паузы, эмоциональные реакции или контраст в поведении позволяют понять их внутренний конфликт. В результате ответ формально связан с фрагментом, однако не соответствует аналитической природе задания.

Сходная проблема наблюдается при формулировании проблемы и тезиса. В сочинении отсутствует проблемный вопрос либо он заменяется общим пересказом темы. Высказывания типа «Автор показывает войну», «В произведении рассказывается о любви» или «Герой сталкивается с трудностями» не являются полноценными тезисами, поскольку не содержат осмысления того, какой вопрос ставит произведение и как автор на него отвечает. Подобные формулировки указывают на недостаточную сформированность умения выделять существенное противоречие, преобразовывать тему в проблему и формулировать на этой основе самостоятельное положение.

Недостаточно развиты и базовые исследовательские действия, связанные с поиском аргументов и критической оценкой полученных результатов, — коды 1.2.4–1.2.5. Задания 5 и 10 предполагают выдвижение основания для сопоставления произведений и подтверждение сделанного вывода текстовым материалом. Однако результаты по критерию K1 в заданиях 5 и 10 — 32% и 14%, а по критерию K2 — 11% и 7% — демонстрируют, что участники испытывают затруднения уже на этапе построения сопоставительной гипотезы и ее доказательства.

Участники не могут самостоятельно определить, какой именно аспект произведений следует сравнить, либо ограничиваются самым общим тематическим признаком. Даже обнаружив очевидное сходство, они не переходят к анализу различий в авторском раскрытии темы. Так, при сопоставлении лирических произведений экзаменуемый может указать, что оба стихотворения посвящены природе, но не выявить различия в образе лирического героя, эмоциональной тональности, композиции, системе художественных образов или роли пейзажа. В результате вместо сопоставительного анализа возникает формальное перечисление общего тематического признака.

Другая характерная трудность связана с недостаточной релевантностью приводимых примеров. Участник может помнить определенный эпизод или цитату, но не умеет объяснить, каким образом этот материал подтверждает тезис. В некоторых случаях пример относится к произведению в целом, но не отвечает на конкретный вопрос задания. Это свидетельствует о несформированности исследовательского действия, предполагающего отбор информации по заданному основанию и оценку ее доказательной ценности.

Не менее значимым является дефицит умения анализировать результаты собственной деятельности и критически оценивать их достоверность. Участники не проверяют, соответствует ли приведенный пример заявленному тезису, не замечают

логических разрывов и противоречий, не соотносят вывод с содержанием основной части ответа. Отсутствие такого контроля особенно заметно при выполнении задания 11: даже если в сочинении присутствуют отдельные правильные наблюдения, они не объединяются в целостную систему рассуждения.

Существенные затруднения выявляются также в области работы с информацией. Низкие результаты по заданиям, требующим обращения к тексту, прежде всего по заданиям 2 и 8, а также по критериям 5K2, 10K2 и 11K2, указывают на недостаточную сформированность умения осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации из художественного произведения. Участники испытывают трудности с выделением ключевых сведений, необходимых для решения конкретной задачи. Они не всегда понимают, какая деталь текста является значимой, какие сведения следует включить в ответ и каким образом преобразовать их в собственное высказывание.

Таким образом, навык смыслового чтения у данной группы сформирован преимущественно на уровне общего понимания событий. Участник может установить, «о чем» говорится в тексте, но не способен в полной мере определить, «как» и «зачем» это изображено. Он затрудняется при переходе от фактического уровня восприятия к интерпретационному, на котором необходимо раскрыть функции художественных средств, взаимосвязь образов и значение эпизода в структуре целого.

Недостаточная сформированность коммуникативных УУД, относящихся к разделу 2 Таблицы 1 Кодификатора, проявляется прежде всего в неспособности развернуто и логично представить собственную точку зрения. Для выполнения большинства заданий повышенного уровня участнику необходимо не только выполнить мыслительную операцию, но и оформить ее в виде связного ответа, понятного адресату. В рассматриваемой группе именно на этапе речевой реализации выявляется значительная часть затруднений.

Нулевые результаты по критериям K1, K2, K3, K5 и K6 задания 11 свидетельствуют о том, что участники не владеют навыком построения развернутого аргументированного монологического высказывания. Их ответы либо представляют собой хаотичный набор отдельных наблюдений, либо ограничиваются перечислением фактов, не объединенных общей мыслью. Даже при наличии некоторых знаний о произведении экзаменуемый не может организовать их в структуру «тезис – аргумент – пояснение – вывод».

Проблемы коммуникативного характера заметны и в кратких ответах. Показатель по критерию «Логичность» задания 4 составляет 36%; в задании 9 значительная часть участников получает лишь 1 балл из 2 по соответствующему критерию — 82%. Это означает, что даже при наличии отдельных содержательных элементов ответ не всегда характеризуется достаточной

последовательностью и связностью. Нарушается логическая связь между предложениями, наблюдаются неоправданные повторы, используются примитивные или однотипные синтаксические конструкции, не обеспечивающие развитие мысли.

В сочинении наиболее типичной ошибкой становится отсутствие функциональной связи между его частями. Вступление не содержит постановки проблемы или не соотносится с дальнейшим рассуждением; аргументы не вытекают из тезиса; заключение отсутствует либо механически повторяет исходную формулировку. Такая структура свидетельствует о том, что участник не воспринимает письменный ответ как единое коммуникативное действие, направленное на доказательство определенной мысли.

Следует отметить, что дефицит коммуникативных УУД в данном случае не сводится к речевой неграмотности. Даже относительно правильное построение отдельных предложений не обеспечивает успешности ответа, если отсутствует содержательная логика. Участник может использовать нормативные языковые конструкции, но не уметь с их помощью объяснить авторскую позицию, связать пример с тезисом или сформулировать вывод. Следовательно, ведущей проблемой является не только языковое оформление, но и неспособность организовать содержание в соответствии с задачей высказывания.

Регулятивные УУД являются еще одним критически важным компонентом, недостаточная сформированность которого существенно снижает результативность экзаменационной деятельности. К ним относятся самоорганизация, целеполагание, планирование, распределение времени, самоконтроль и рефлексивная оценка результата.

Полное отсутствие баллов по содержательным критериям К1–К6 задания 11 указывает не только на дефицит предметных знаний, но и на неспособность самостоятельно организовать работу над развернутым ответом. Участники не могут определить, что именно требуется доказать, спланировать структуру сочинения, подобрать и расположить аргументы, установить последовательность изложения. Вследствие этого письменный ответ создается импульсивно, без предварительного проектирования.

Типичными проявлениями недостаточной самоорганизации являются несоответствие объема сочинения требованиям задания, отсутствие вступления и заключения, формальное заполнение структурных частей, случайный порядок аргументов. Иногда участник начинает пересказывать произведение, не определив основную мысль, а затем завершает текст обобщенной фразой, не вытекающей из предшествующего содержания. Подобная организация деятельности не позволяет раскрыть тему даже в том случае, если отдельные сведения о произведении участнику известны.

Дефицит самоконтроля, обозначенный кодом 3.2.2, имеет системообразующее значение. Участники не умеют оценивать ситуацию выполнения задания, не всегда понимают, какие действия от них требуются, не перечитывают и не редактируют написанное, не соотносят полученный результат с критериями оценивания. В результате ошибки, которые могли бы быть исправлены на заключительном этапе работы, сохраняются в готовом ответе.

Особенно показательно, что при выполнении сочинения участники допускают грубые фактические ошибки, что отражается в нулевом результате по критерию К3, и не замечают нарушений логической связи между частями текста, что соответствует нулевому результату по К5. Это свидетельствует об отсутствии познавательной рефлексии: экзаменуемый не может объективно оценить полноту раскрытия темы, достоверность приведенных сведений, уместность аргументов и связность собственного рассуждения.

Недостаточность самоконтроля усиливает влияние других дефицитов. Ошибка в знании текста могла бы быть компенсирована осторожным выбором примера; неудачная формулировка тезиса — исправлена при перечитывании; нарушение композиции — устранено путем перестановки абзацев или добавления связующих предложений. Однако отсутствие навыка проверки делаает подобную коррекцию невозможной. Поэтому регулятивные УУД следует рассматривать не как дополнительный, а как обеспечивающий компонент предметного результата.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

На основании сопоставления статистических показателей с метапредметными результатами ФГОС можно выделить отдельные умения, сформированные у участников данной группы фрагментарно. Прежде всего это базовые логические действия на самом элементарном уровне, соответствующие коду 1.1.1. Относительно успешное выполнение заданий 1 и 3 — 27% позволяет предположить наличие начального умения устанавливать очевидный признак для соотнесения, классификации или узнавания. Участник способен определить литературный род или жанр произведения, особенно если пример является знакомым и не требует сложного анализа.

Фрагментарно сформированы и начальные навыки работы с информацией. Результаты выполнения заданий 6 и 7, составляющие 55%, показывают, что извлечение и опознавание отдельных фактов из памяти осуществляется успешнее, чем анализ информации непосредственно в контексте художественного текста. Это различие принципиально важно: участник

может помнить имя героя, автора или отдельное событие, но не умеет использовать эти сведения для интерпретации эпизода, сопоставления произведений или построения аргументированного сочинения.

Все остальные проверяемые метапредметные результаты находятся преимущественно в зоне критической несформированности. Особого внимания требуют базовые исследовательские действия – коды 1.2.4 и 1.2.5, связанные с выдвижением и доказательством положений, анализом результатов и критической оценкой собственной деятельности. Серьезный дефицит обнаруживается в умении создавать тексты различных форматов и назначения, что соответствует коду 1.3.2 и проявляется в неудачном выполнении задания 11.

Недостаточно сформированы коммуникативные УУД, прежде всего умения, связанные с логичным, последовательным и аргументированным изложением собственной позиции, – коды 2.1.2 и 2.1.3. Регулятивные УУД – коды 3.1.1 и 3.2.2 – также находятся на критически низком уровне: участники испытывают трудности при постановке цели, планировании, организации деятельности и рефлексивной оценке результата.

Таким образом, группа участников, не преодолевших минимальный балл, демонстрирует несформированность функциональной грамотности в области смыслового чтения, анализа и интерпретации художественного текста. Экзаменуемые владеют отдельными, разрозненными предметными знаниями, однако не способны интегрировать их в комплексную деятельность, требующую самостоятельного мышления, доказательства, планирования и речевого оформления.

Наиболее успешно выполняются задания, в которых необходимо узнать или воспроизвести отдельный факт, установить простое соответствие либо определить очевидный признак. При переходе к заданиям, предполагающим анализ эпизода, сопоставление произведений и создание сочинения, результат резко снижается. Это связано с тем, что такие задания требуют одновременной реализации нескольких метапредметных действий: выделения существенной информации, установления связей, формулирования проблемы, подбора аргументов, организации текста и проверки полученного результата.

Следовательно, повышение результатов участников с минимальным уровнем подготовки должно быть связано не только с восполнением пробелов в знании литературных произведений, но и с формированием универсальных способов работы. Необходима систематическая отработка алгоритмов анализа эпизода, сопоставления текстов и построения сочинения; обучение выделению тезиса и его доказательству; формирование навыков планирования ответа, самопроверки и редактирования. Особое значение имеет поэтапное усложнение учебных задач: от узнавания и называния к объяснению, от объяснения – к аргументации, от отдельного наблюдения – к целостному аналитическому высказыванию.

Итак, недостаточная сформированность метапредметных умений является одним из ключевых факторов, ограничивающих успешность выполнения заданий ЕГЭ по литературе участниками с минимальным уровнем подготовки. Основной резерв повышения их результатов заключается в переходе от фрагментарного воспроизведения предметной информации к осознанной, планируемой и контролируемой деятельности по ее применению. Формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД должно рассматриваться как необходимое условие преодоления минимального порога и дальнейшего развития предметных результатов.

3.2.1.3. Рекомендации для учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета группе обучающихся с минимальным уровнем подготовки

Предлагаемые рекомендации разработаны на основе анализа предметных и метапредметных дефицитов обучающихся с минимальным уровнем подготовки к ЕГЭ по литературе. Их основная цель заключается в создании такой модели преподавания, которая обеспечивала бы не только освоение минимально необходимого объема предметного содержания, но и формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих применение знаний в новой учебной ситуации.

Для данной группы обучающихся особенно важно отказаться от стратегии, основанной исключительно на механическом запоминании произведений, терминов и готовых формулировок. Подобная стратегия может обеспечить выполнение отдельных заданий на узнавание или воспроизведение фактической информации, однако оказывается недостаточной при анализе эпизода, сопоставлении произведений и создании развернутого письменного ответа. В связи с этим подготовка должна быть направлена на формирование функциональной литературной грамотности: умения осмысленно читать художественный текст, выделять в нем значимую информацию, устанавливать смысловые связи, формулировать тезисы, подтверждать их текстом и контролировать качество собственного высказывания.

Работу с обучающимися минимального уровня подготовки целесообразно организовывать по принципам системности, доступности, поэтапности и повторяемости. Каждое новое умение должно сначала формироваться на простом материале под руководством учителя, затем закрепляться в совместной деятельности и только после этого переноситься в самостоятельную работу. При этом необходимо постоянно связывать метапредметные действия с конкретными предметными задачами: анализом образа, эпизода, лирического произведения, сопоставлением текстов и написанием сочинения.

1. Системная работа по формированию смыслового чтения и анализа художественной информации

Одним из ведущих направлений коррекционной работы должно стать формирование навыка смыслового чтения, соответствующего метапредметным результатам 1.3.1, 1.1.2 и 1.2.4. У обучающихся группы риска чтение нередко остается преимущественно репродуктивным: они воспринимают текст как последовательность событий, запоминают имена героев и отдельные факты, но не выделяют подтекст, авторскую оценку, причинно-следственные связи и функции художественных деталей.

Задача учителя заключается в переходе от пассивного восприятия текста к активному взаимодействию с ним. Учащийся должен не только понимать, что произошло, но и отвечать на вопросы о том, почему произошло именно это, каким образом событие раскрывает характер героя, какие художественные средства использует автор и какую роль эпизод играет в структуре произведения.

• Методика «медленного чтения»

На каждом уроке рекомендуется выделять время для комментированного, пофрагментного чтения небольших отрывков. Важно выбирать не случайные фрагменты, а эпизоды, обладающие значительным смысловым и художественным потенциалом: монологи героев, сцены конфликтов, описания природы, портретные характеристики, финальные эпизоды, авторские отступления.

Чтение должно сопровождаться системой вопросов, направленных на разные уровни понимания текста:

- что буквально происходит в данном фрагменте;
- какие персонажи участвуют в событии;
- что изменяется в их поведении или отношениях;
- какие слова и детали являются ключевыми;
- какие чувства и мысли выражает герой;
- какие причины определяют его поступки;
- как эпизод связан с развитием конфликта;
- что автор стремится показать или оценить посредством данного фрагмента.

Например, при изучении пьесы А. Н. Островского «Гроза» целесообразно организовать подробный анализ монолога Катерины. Вопросы учителя могут быть направлены не только на установление содержания речи героини, но и на выявление ее внутреннего состояния: «Какие чувства выражает Катерина? Какие слова свидетельствуют о ее стремлении к свободе?»

Почему образ грозы приобретает для нее особое значение? Как монолог характеризует героиню и ее положение в мире Калинова?» Важно не ограничиваться пересказом монолога, а анализировать ключевые слова, повторы, эмоционально окрашенную лексику, образы и противопоставления.

Методика «медленного чтения» способствует формированию умения устанавливать связи между художественной деталью и общим смыслом произведения. Постепенно учащиеся должны переходить от ответов на вопросы, предложенные учителем, к самостоятельной постановке вопросов к тексту.

• **Техника «чтение с пометками»**

Для развития умения выделять, систематизировать и интерпретировать информацию рекомендуется использовать технику чтения с пометками. На начальном этапе учащимся можно предложить ограниченный набор условных обозначений:

- «+» – информация уже известна;
- «-» – информация противоречит имеющимся представлениям или вызывает сомнение;
- «?» – непонятная или требующая дополнительного объяснения информация;
- «!» – особенно важная деталь, имеющая значение для понимания героя, конфликта или авторской позиции.

После чтения необходимо обсуждать не только то, какие пометки были сделаны, но и почему учащийся выбрал именно этот знак. Это позволяет перевести работу с текстом из механической фиксации в осознанную деятельность. Особое внимание следует уделять знакам «?» и «!», поскольку они стимулируют выявление смысловых трудностей и отбор ключевой информации.

В дальнейшем систему пометок можно расширить: например, использовать отдельные обозначения для характеристики героя, авторской оценки, важного мотива, средства выразительности и детали, связанной с развитием конфликта. Однако чрезмерное усложнение системы нежелательно: для обучающихся минимального уровня она должна оставаться понятной и функциональной.

• **Составление «дорожных карт» произведения**

Эффективным приемом систематизации содержания является создание «дорожных карт» произведений. Такая карта не должна ограничиваться линейным пересказом сюжета. Ее задача – показать взаимосвязь между событиями, мотивами персонажей, развитием конфликта и изменением авторского отношения к героям.

В «дорожной карте» целесообразно отражать:

- исходную ситуацию;

- главных героев и их цели;
- ключевые сюжетные события;
- причины и последствия поступков;
- точки обострения конфликта;
- значимые эпизоды;
- изменения в характере героя;
- финальное разрешение конфликта;
- основную проблематику и авторскую позицию.

Для визуализации можно использовать таблицы, схемы, стрелочные модели, интеллект-карты. Например, при изучении романа «Преступление и наказание» важно показать не только последовательность событий, но и связь между теорией Раскольникова, преступлением, внутренним кризисом героя, встречами с Соней, признанием и нравственным возрождением. Такая схема непосредственно развивает умение устанавливать причинно-следственные связи и создает основу для выполнения заданий 4, 5, 9, 10 и 11.

2. Развитие аргументированной устной и письменной речи

Второе направление работы связано с формированием коммуникативных и регулятивных УУД – прежде всего результатов 2.1.2, 2.1.3, 3.1.1 и 3.2.2. Учащиеся должны освоить базовую модель построения высказывания: тезис – доказательство – пояснение – вывод. При этом формирование данного умения целесообразно начинать с малых устных и письменных форм и только затем переходить к развернутому сочинению.

• Прием «пятиминутное эссе»

В конце урока или в качестве стартовой работы рекомендуется предлагать учащимся краткий ответ на проблемный вопрос объемом 5–7 предложений. Вопрос должен быть связан с содержанием урока и требовать не пересказа, а выражения определенной позиции. Например:

- почему герой принимает именно такое решение;
- в чем заключается внутренний конфликт персонажа;
- какую роль играет пейзаж в данном эпизоде;
- почему автор противопоставляет героев;
- как раскрывается тема нравственного выбора.

Работу следует строить по простой схеме:

1. тезис — прямой ответ на вопрос;
2. текстовый пример;
3. пояснение к примеру;
4. краткий вывод.

На начальном этапе допустимо предоставлять учащимся речевые опоры: «Я считаю, что...», «Это подтверждается эпизодом...», «Данная деталь показывает...», «Таким образом, автор подчеркивает...». Постепенно степень опоры должна уменьшаться.

Проверка «пятиминутных эссе» должна быть преимущественно содержательной. На первом этапе нецелесообразно перегружать учащегося исправлением всех орфографических и пунктуационных ошибок. Важнее установить, сформулирован ли тезис, приведен ли релевантный пример, имеется ли пояснение и соответствует ли вывод основной мысли. Такой подход позволяет развивать содержательную сторону письменной речи и не снижает мотивацию из-за чрезмерного количества исправлений.

• Техника «перекрестная дискуссия»

Для развития аргументированного диалога рекомендуется систематически организовывать обсуждение проблемных вопросов. В отличие от свободной беседы, перекрестная дискуссия должна требовать обязательной текстовой опоры. Учащийся не просто высказывает мнение, а подтверждает его конкретным эпизодом, цитатой или характеристикой героя.

В качестве основных речевых моделей можно использовать следующие конструкции:

- «Я считаю, что..., потому что...»;
- «Эта мысль подтверждается эпизодом...»;
- «Я не согласен с данным утверждением, поскольку в тексте...»;
- «В отличие от этого героя, другой персонаж...»;
- «Автор показывает, что...»;
- «Следовательно, приведенный пример доказывает...».

Особое внимание следует уделять умению оппонировать корректно и содержательно. Учащиеся должны учиться различать личное несогласие с мнением одноклассника и доказательное возражение, основанное на тексте. Это развивает

коммуникативные УУД и одновременно закрепляет исследовательские действия: поиск аргумента, его оценку и включение в структуру рассуждения.

Для обучающихся минимального уровня целесообразно сначала предлагать вопросы с двумя-тремя возможными позициями, а затем переходить к более открытым проблемным вопросам. Работа в парах и малых группах позволит снизить страх перед публичным ответом и обеспечить многократную практику.

• Алгоритм построения сочинения

Подготовка к заданию 11 должна опираться на постоянно используемый алгоритм. Он может включать следующие этапы:

1. прочитать формулировку темы и выделить ключевые слова;
2. преобразовать тему в проблемный вопрос;
3. сформулировать краткий тезис-ответ;
4. подобрать два текстовых примера;
5. пояснить связь каждого примера с тезисом;
6. определить последовательность аргументов;
7. написать вступление и заключение;
8. проверить соответствие текста теме и требованиям критериев.

Для учащихся группы риска целесообразно использовать визуальный план-шаблон, который размещается в тетради, на доске или в раздаточном материале. Однако шаблон не должен превращаться в универсальный набор готовых фраз, применяемых независимо от содержания темы. Его функция — поддерживать планирование и обеспечивать наличие обязательных смысловых компонентов.

Полезно обучать учащихся составлению предварительного плана сочинения в форме кратких тезисов. Например:

- проблема: почему герой не способен обрести внутреннюю свободу;
- тезис: автор показывает, что внешние обстоятельства усиливаются внутренней зависимостью героя;
- аргумент 1: эпизод конфликта с окружающими;
- аргумент 2: поступок героя в финале;
- вывод: проблема раскрывается через противопоставление внешней и внутренней несвободы.

Такое планирование формирует самоорганизацию и снижает вероятность появления бессвязного текста.

3. Обучение сопоставительному анализу на основе пошагового алгоритма

Сопоставительный анализ в заданиях 5 и 10 является одной из наиболее сложных областей для обучающихся с минимальным уровнем подготовки. Основная трудность заключается в том, что учащийся должен одновременно определить основание сравнения, найти сходства и различия, подобрать текстовые доказательства и сформулировать итоговый вывод.

Для преодоления этого затруднения необходимо ввести стабильный пошаговый алгоритм:

1. **Осмысление темы.** Определить, что именно требуется сравнить: героев, конфликт, лирического субъекта, тему, мотив, жанровые особенности, отношение к проблеме.

2. **Выбор основания для сравнения.** Установить общий признак: оба произведения посвящены любви, оба героя сталкиваются с социальной несправедливостью, в обоих текстах раскрывается проблема нравственного выбора.

3. **Выявление сходства.** Показать, в чем произведения или герои близки.

4. **Выявление различия.** Определить принципиальную разницу в авторском решении, поведении героев, эмоциональной тональности, композиции или художественной образности.

5. **Подбор доказательств.** Найти в каждом произведении эпизод, цитату или художественную деталь, подтверждающую тезис.

6. **Формулирование вывода.** Обобщить результаты сопоставления и показать, что именно дает сравнение для понимания произведений.

Необходимо специально обучать учащихся различию между темой и способом ее раскрытия. Например, утверждение «оба стихотворения о природе» является только исходным основанием для сравнения. Полноценный анализ должен показать, как различается роль пейзажа: в одном тексте природа может отражать внутреннее состояние лирического героя, а в другом — выступать самостоятельной философской силой или символом исторического времени.

Алгоритм сопоставления следует использовать не только на этапе непосредственной подготовки к экзамену. При изучении каждого нового произведения полезно сразу устанавливать параллели с ранее освоенными текстами. Сопоставление может проводиться в устной форме, в таблице, в виде краткого письменного ответа или схемы. Регулярное включение этой операции в уроки позволит превратить ее из нестандартной экзаменационной процедуры в привычное действие.

Рекомендуется использовать сравнительные таблицы с графами:

Основание сравнения	Исходное произведение	Сопоставляемое произведение
Тема или проблема		
Герой и его позиция		
Конфликт		
Ключевой эпизод		
Художественные средства		
Авторская позиция		

На начальном этапе таблица может заполняться совместно с учителем. Затем часть граф учащиеся заполняют самостоятельно, а в дальнейшем используют ее как основу краткого письменного ответа.

4. Активное использование рефлексивных техник

Отдельное направление работы должно быть связано с формированием регулятивных УУД, прежде всего самоконтроля, самооценки и рефлексии, соответствующих результатам 3.2.1 и 3.2.2. Учащиеся минимального уровня подготовки часто не могут определить, почему их ответ оказался неуспешным, какие ошибки являются содержательными, а какие — формальными, и каким образом следует изменить стратегию работы.

• Прием «лесенка успеха»

После выполнения письменной работы учащемуся можно предложить оценить ее по отдельным критериям. Например:

- тема раскрыта полностью, частично или не раскрыта;
- тезис сформулирован ясно, неточно или отсутствует;
- текстовый пример подобран удачно, частично связан с тезисом или не соответствует ему;
- вывод следует из рассуждения, является формальным или отсутствует;
- композиция текста целостна, нарушена частично или не сформирована;

- речевое оформление соответствует задаче или требует доработки.

Учащийся не только выбирает уровень, но и объясняет свою оценку. Завершающим этапом становится постановка конкретной цели на следующую работу: «научиться формулировать проблемный тезис», «подбирать пояснение к примеру», «проверять связь вывода с основной частью», «выделять смысловые абзацы».

Важно, чтобы самооценка опиралась на понятные критерии и не превращалась в формальное выставление отметки. На начальном этапе оценки учащегося необходимо сопоставлять с оценкой учителя, обсуждая причины расхождений. Такая работа формирует адекватное представление о качестве собственной деятельности.

• Анализ ученических работ

Эффективным приемом является анализ анонимных работ, выполненных в предыдущие годы или учащимися класса с их согласия. Работы должны подбираться таким образом, чтобы в них были представлены типичные ошибки: пересказ вместо анализа, отсутствие тезиса, нерелевантный пример, нарушение логики, фактическая неточность, формальное заключение.

Задача учащихся заключается в оценке работы по критериям ЕГЭ, выделении сильных и слабых сторон, формулировании рекомендаций по исправлению. Наиболее продуктивным является не простое указание на ошибку, а объяснение ее причины и способа коррекции. Например, учащийся должен не только отметить, что тезис недостаточно точен, но и предложить вариант его переформулировки; не только обнаружить отсутствие связи между аргументом и выводом, но и составить соответствующее связующее предложение.

Анализ чужих работ позволяет сформировать операционное понимание критериев оценивания. Учащийся учится видеть ошибки со стороны, а затем переносить этот навык на собственные тексты. Данный прием особенно эффективен в сочетании с последующим редактированием собственной работы.

• Формирование алгоритма самопроверки

На заключительном этапе выполнения письменного ответа учащимся необходимо предлагать краткий чек-лист:

1. Ответил ли я на вопрос задания?
2. Сформулировал ли я тезис, а не пересказал тему?
3. Привел ли я конкретные примеры из текста?
4. Объяснил ли я, как примеры подтверждают тезис?
5. Есть ли логическая связь между частями ответа?
6. Соответствует ли вывод основной мысли?

7. Не допущены ли фактические ошибки в именах, событиях и формулировках?
8. Разделен ли текст на смысловые абзацы?
9. Проверил ли я орфографию и пунктуацию?

Постепенно данный перечень должен превращаться во внутреннюю стратегию контроля. Важно обучать учащихся не только проверять уже написанный текст, но и осуществлять текущий контроль: соотносить каждый новый аргумент с тезисом, проверять точность цитаты, отслеживать объем и время выполнения.

5. Организация дифференцированной и поэтапной работы

В группе с минимальным уровнем подготовки необходимо учитывать различия в характере дефицитов. Одни учащиеся испытывают преимущественные трудности при знании текста, другие – при формулировке мысли, третьи – при речевом оформлении и самоконтроле. Поэтому единообразная система заданий не всегда обеспечивает необходимый результат.

Целесообразно использовать задания разного уровня опоры:

- задания на выбор и соотнесение;
- задания с частично заполненной таблицей;
- задания на продолжение готовой логической цепочки;
- задания на формулирование тезиса по предложенной проблеме;
- задания на подбор примера к готовому тезису;
- самостоятельные краткие ответы;
- развернутые сочинения по алгоритму.

При этом усложнение должно происходить постепенно. Например, при обучении анализу эпизода сначала предлагается определить тему фрагмента и выбрать из нескольких вариантов его роль. Затем учащийся самостоятельно формулирует эту роль и только после этого переходит к целостному ответу.

Следует регулярно возвращаться к ранее изученным умениям в новом содержательном контексте. Однократное выполнение задания не свидетельствует о сформированности навыка. Для его закрепления необходимы повторение, вариативность материала и постепенное сокращение внешних опор.

6. Мониторинг динамики и корректировка образовательного маршрута

Результативность предложенных мер должна отслеживаться не только по итоговым баллам пробных экзаменов, но и по промежуточным показателям сформированности конкретных действий. В диагностические работы целесообразно включать задания, позволяющие оценить:

- умение выделять ключевую информацию;
- способность устанавливать причинно-следственные связи;
- качество формулировки тезиса;
- релевантность текстового аргумента;
- владение алгоритмом сопоставления;
- композиционную организацию письменного ответа;
- способность находить и исправлять собственные ошибки.

Рекомендуется вести индивидуальные карты продвижения, в которых фиксируются не только баллы, но и конкретные затруднения учащегося. Например: «не различает тему и проблему», «приводит пример без пояснения», «не формулирует вывод», «нарушает последовательность аргументов», «не проверяет фактическую точность». Такая диагностика позволяет сделать коррекционную работу адресной.

После каждой контрольной работы важно проводить разбор ошибок по типам. Необходимо отделять:

- пробелы в знании текста;
- ошибки понимания задания;
- ошибки анализа;
- ошибки аргументации;
- ошибки композиции;
- речевые и орфографические ошибки;
- ошибки, связанные с отсутствием самоконтроля.

Такой подход помогает учащемуся понять, что неуспех имеет конкретную причину и может быть исправлен посредством определенного действия.

Таким образом, совершенствование преподавания литературы в группе обучающихся с минимальным уровнем подготовки должно быть направлено на интеграцию предметного и метапредметного содержания. Необходимо формировать

не только знание литературных произведений, но и способы работы с ними: осмысленное чтение, анализ художественных деталей, установление причинно-следственных связей, сопоставление, аргументацию, планирование и рефлексивную проверку.

Наиболее эффективной является модель, при которой подготовка к ЕГЭ включается в естественный процесс изучения литературы и не сводится к тренировке шаблонных ответов. «Медленное чтение», чтение с пометками, составление смысловых карт произведений, краткие письменные высказывания, перекрестные дискуссии, алгоритмизированное сопоставление и анализ ученических работ позволяют постепенно формировать функциональные способы деятельности.

Ключевым условием повышения результатов является последовательный переход от действия по образцу к самостоятельному применению алгоритма. При этом учителю необходимо сочетать четкую структуру заданий с постоянной поддержкой учащихся, обеспечивать многократное повторение базовых операций и постепенно формировать у обучающихся ответственность за планирование, выполнение и оценку собственной работы. Такая организация обучения создает условия не только для преодоления минимального порога ЕГЭ, но и для развития универсальных когнитивных, коммуникативных и регулятивных умений, необходимых в дальнейшем образовательном и социальном опыте.

3.2.2. Методический анализ выполнения заданий обучающимися с низким уровнем подготовки (в группе от минимального до 60 т.б.), включая методические рекомендации для учителей

3.2.2.1. Описание предметной подготовки участников ЕГЭ с низким уровнем подготовки, анализ типичных дефицитов в подготовке

- Описание достигнутых предметных результатов ФГОС

Анализ статистических показателей выполнения заданий КИМ группой экзаменуемых с результатами в диапазоне от минимального балла до 60 тестовых баллов позволяет констатировать, что данная когорта демонстрирует фрагментарную, но качественно более высокую, чем в группе риска, сформированность ряда предметных компетенций, предусмотренных обновлённым ФГОС СОО (пп. 9.2, 9.3) и ФОП СОО (пп. 20–21). Участники этой группы обладают определённым «базовым

набором» умений, которые, однако, не обеспечивают стабильного выполнения заданий повышенного и высокого уровня сложности.

Во-первых, на базовом уровне сложности наблюдается уверенное выполнение заданий, проверяющих знание содержания и фактологический уровень восприятия текста. Доля верных ответов в данной группе достигает 60% и 85% соответственно, что свидетельствует о наличии сформированного фактологического ядра знаний: участники способны идентифицировать ключевых персонажей, соотносить события и узнавать значимые цитаты из программных произведений (код требования 2, Таблица 2 Кодификатора). Это указывает на то, что у данной группы экзаменуемых сформированы устойчивые представления о содержании произведений русской классической литературы, что является фундаментом для дальнейшего анализа.

Во-вторых, наблюдается достаточная сформированность теоретико-литературного аппарата на уровне распознавания (задания 1 и 3). Процент выполнения этих заданий составляет 66% и 75% соответственно. Экзаменуемые способны корректно определять жанрово-родовую принадлежность произведения, квалифицировать изобразительно-выразительные средства (эпитет, метафора, антитеза и др.) и узнавать основные литературные направления. Данный результат свидетельствует о том, что у участников группы сформированы представления о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях (код требования 5), однако эти знания носят, как правило, репродуктивный характер и не всегда переходят в аналитическую плоскость.

В-третьих, прослеживается способность к построению формально корректного развёрнутого высказывания в заданиях 4 и 9. По критерию «Соответствие ответа заданию» (K1) участники получают 77% и 91% соответственно, а по критерию «Логичность и соблюдение речевых норм» (K2) — 75% и 86%. Это указывает на то, что экзаменуемые в целом понимают суть вопроса и могут выстроить ответ в логической последовательности, используя адекватные языковые средства. Данный результат соотносится с требованием владения умениями анализа и интерпретации художественных произведений (код требования 3) на базовом уровне.

В-четвёртых, отмечается начальный уровень владения навыком сопоставительного анализа (задания 5 и 10). По критерию «Указание сходства/различия» (K1) результаты составляют 71% и 77% соответственно, что свидетельствует о способности находить очевидные параллели и различия между произведениями на уровне тематики и проблематики. Это указывает на частичную сформированность умения сопоставлять произведения русской литературы (код требования 4) в его простейшей форме.

В-пятых, фиксируется частичная сформированность навыков работы с теоретико-литературными понятиями в контексте сочинения (критерий К4 сочинения). 47% участников получают хотя бы 1 балл по данному критерию, что свидетельствует о наличии у них опыта использования терминологического аппарата в собственной письменной речи, хотя этот опыт ещё недостаточно устойчив.

- Анализ типичных дефицитов в предметной подготовке

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы участниками группы с результатом от минимального до 60 тестовых баллов позволяет выявить ряд типичных дефицитов в предметной подготовке. Несмотря на наличие отдельных сформированных компетенций, обеспечивающих выполнение заданий на воспроизведение и первичное понимание содержания, участники испытывают существенные затруднения при переходе к более сложным видам деятельности, связанным с интерпретацией художественного текста, аргументированным письменным высказыванием и самостоятельной организацией процесса решения учебной задачи. Выявленные проблемы имеют преимущественно не фактологический, а операционально-аналитический и метапредметный характер.

Одним из наиболее значимых дефицитов является недостаточная сформированность умения осуществлять глубокое аналитическое прочтение и интерпретацию текста в единстве его формы и содержания, что соответствует требованию 3. Участники в целом способны дать формально корректный ответ на вопрос по предложенному эпизоду, однако испытывают трудности при переходе от непосредственной фиксации содержания к его осмыслению и интерпретации. Это проявляется в низких результатах по критерию «Привлечение текста для аргументации» (К2) в заданиях 5 и 10, составляющих соответственно 51% и 59%. Экзаменуемые могут обозначить сходство или различие между сопоставляемыми произведениями либо фрагментами, но не всегда способны обосновать собственные выводы системой текстовых доказательств. Как правило, аргументация ограничивается отдельными упоминаниями событий, образов или мотивов, не включёнными в целостную логику рассуждения.

Недостаточно сформированным остаётся также умение выявлять авторскую позицию, подтекст и функциональную роль художественных средств. Участники преимущественно ориентируются на явно выраженную информацию и затрудняются при анализе скрытых смыслов, соотношения основной и второстепенной информации, а также способов её художественной организации. В результате интерпретация текста приобретает поверхностный характер: художественные детали фиксируются,

но не рассматриваются как элементы авторской концепции; средства выразительности называются, однако их значение для раскрытия образов, проблематики и идейного содержания произведения не объясняется. Таким образом, дефицит по данному направлению свидетельствует о недостаточной сформированности аналитического чтения как комплексного умения, включающего установление смысловых связей между содержанием текста и средствами его художественного воплощения.

Другим существенным направлением дефицитов является недостаточное овладение продуктивными видами речевой деятельности, прежде всего созданием развёрнутого письменного высказывания на литературную тему, что соответствует требованию 6. Наиболее отчётливо данная проблема проявляется при выполнении задания 11. При относительно удовлетворительных результатах по языковым критериям К7–К9, составляющим соответственно 75%, 70% и 72%, содержательные показатели К1–К6 находятся в диапазоне от 47% до 62%. Это свидетельствует о том, что участники в большей степени владеют отдельными формальными сторонами письменной речи, чем способностью самостоятельно интерпретировать художественный материал и преобразовывать результаты анализа в связное аргументированное высказывание.

Так, раскрытие темы сочинения оценивается по критерию К1 на уровне 62%, а привлечение текста для аргументации по критерию К2 — на уровне 59%. Это указывает на затруднения в определении смыслового центра высказывания, отборе релевантного литературного материала и его включении в доказательную систему. Показатель К3, связанный с отсутствием фактических ошибок, составляет 54%, что отражает недостаточную точность использования сведений о произведении и его содержании. Композиционная цельность и логичность рассуждения по критерию К5 достигают 61%, однако данный результат также свидетельствует о неполной сформированности умения последовательно разворачивать мысль, устанавливать отношения между тезисом, аргументами и выводом. Низкий показатель по критерию К6 — 53% — позволяет говорить о трудностях в выборе точных и уместных речевых средств для выражения сложных интерпретационных суждений.

В совокупности данные результаты свидетельствуют о несформированности интегративного умения создавать развёрнутое монологическое высказывание на литературную тему. Участники способны выполнять отдельные операции — пересказывать содержание, формулировать общий тезис, приводить отдельные примеры, — однако испытывают затруднения при их объединении в целостную структуру письменного рассуждения. Содержательные, логические и речевые компоненты высказывания используются недостаточно согласованно, вследствие чего сочинения нередко характеризуются неполным раскрытием темы, фрагментарностью аргументации и недостаточной доказательностью выводов.

Отдельную группу составляют дефициты метапредметного характера, препятствующие эффективному выполнению предметных заданий. В сфере познавательных универсальных учебных действий недостаточно сформированы умения устанавливать причинно-следственные связи, выявлять закономерности и противоречия в художественном тексте (1.1.2), а также анализировать полученные результаты (1.2.5). Это ограничивает возможности участников по построению полноценной интерпретационной модели произведения: наблюдения над отдельными элементами текста не преобразуются в систему взаимосвязанных выводов, а выявленные факты не используются для объяснения авторского замысла и проблематики произведения.

Недостаточная сформированность регулятивных универсальных учебных действий проявляется в неспособности самостоятельно планировать решение проблемной задачи (3.1.2) и осуществлять познавательную рефлексия (3.2.2). Участники испытывают затруднения при определении последовательности аналитических операций, отборе необходимых текстовых аргументов и проверке соответствия полученного ответа поставленной задаче. Отсутствие навыков самоконтроля и коррекции приводит к композиционной нестройности сочинений, логическим разрывам, повторению одних и тех же положений и сохранению фактических или речевых неточностей, которые могли бы быть устранены на этапе редактирования.

Таким образом, типичные дефициты участников с низким уровнем результатов связаны прежде всего с недостаточной сформированностью аналитического, интерпретационного и продуктивно-речевого компонентов предметной подготовки. Их затруднения обусловлены не столько отсутствием базовых знаний о содержании литературных произведений, сколько неспособностью самостоятельно организовать работу с текстом, установить его смысловые связи, обосновать интерпретацию и представить её в форме логичного, композиционно цельного и речево оформленного высказывания. Существенным условием преодоления выявленных дефицитов является систематическое развитие операций анализа и интерпретации текста, формирование навыков доказательного письменного рассуждения, а также целенаправленное обучение планированию, самоконтролю и рефлексивной оценке результатов собственной деятельности.

Таблица 2-18

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
1	Глубокий анализ эпизода (задания 4, 9). Умение не просто отвечать на вопрос, а интерпретировать роль эпизода в системе целого, выявлять его связь с	10–11	3, 6

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
	идейным замыслом автора, определять подтекст, анализировать художественные средства в их функциональном значении.		
2	Аргументированный сопоставительный анализ (задания 5, 10). Умение не только находить сходства/различия, но и выстраивать развёрнутую систему доказательств, привлекая тексты для обоснования каждого тезиса, использовать сопоставление для углублённого понимания авторской позиции.	10–11	4, 6
3	Написание сочинения-рассуждения (задание 11). Комплексное умение: раскрывать тему на проблемном уровне (К1), выстраивать аргументацию с опорой на текст (К2), обеспечивать фактологическую точность (К3), осмысленно применять теоретико-литературные понятия (К4), соблюдать композиционную цельность и логичность (К5), соблюдать речевые нормы (К6). Слабость всех содержательных аспектов.	10–11	3, 6
4	Осмысленное использование теоретико-литературных понятий в аналитической практике (критерий К4 сочинения). Умение не просто называть термин, а использовать его как инструмент анализа для характеристики художественной формы, выявления авторского стиля, определения литературных направлений и жанровых особенностей.	10–11	5, 6
5	Метапредметные умения (Таблица 1): а) устанавливать причинно-следственные связи и выявлять закономерности (1.1.2); б) анализировать полученные результаты и критически оценивать их достоверность (1.2.5); в) осуществлять познавательную рефлексию и оценку собственных действий (3.2.2). Фрагментарная сформированность, препятствующая переходу на продуктивный уровень.	10–11	1.1, 1.2, 3.2

Если конкретизировать дефициты предметных результатов и остановиться на анализе открытого варианта КИМ, картина будет выглядеть следующим образом.

Таблица 2-19

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1.	Рассказ А.П.Чехова «Ионыч»; 1, 5 1. В недостаточной степени продемонстрированы знания о содержании произведений русской и мировой	10 класс, п.21.6.2

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
	классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой (БУ). 2. В недостаточной степени сформированы представления об изобразительно-выразительных возможностях русского языка (БУ). 3. В недостаточной степени сформировано понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений (УУ). 4. В недостаточной степени сформированы представления о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле (УУ).	
2.	Авторы стихотворных произведений XX – XXI веков (В.Н.Соколов) 1. В недостаточной степени сформированы представления об изобразительно-выразительных возможностях русского языка (БУ).	11 класс, п.20.4.3 (БУ); 11 класс, п.21.7.3 (УУ)

- Реалистичные «зоны роста» в части предметной подготовки для уверенного получения 60–70 т.б.

Для группы обучающихся с низким уровнем подготовки наиболее реалистичной стратегией повышения результатов является преодоление разрыва между репродуктивным знанием литературного материала и продуктивным умением применять это знание в ситуации экзаменационного анализа. Учащиеся данной группы, как правило, располагают отдельными сведениями о содержании произведений, героях, сюжетных событиях и литературоведческих терминах, однако испытывают затруднения при формулировании авторской позиции, подборе доказательств и выстраивании связного рассуждения. Поэтому целевая установка коррекционной работы должна быть связана не только с расширением читательского и понятийного багажа, но прежде всего с освоением алгоритмов аналитической и интерпретационной деятельности. Реализация такой стратегии создает условия для устойчивого достижения результатов на уровне 60–70 тестовых баллов.

Первая перспективная зона роста связана с углублением навыка анализа эпизода с выходом на авторскую позицию в заданиях 4 и 9. На данном этапе необходимо перейти от формального ответа на вопрос и пересказа содержания к функциональному анализу фрагмента. Эффективной является отработка алгоритма «что изображено — как изображено — зачем изображено», предполагающего последовательное выявление содержания эпизода, использованных автором художественных средств и роли фрагмента в раскрытии проблематики и идеи произведения. Особое внимание следует уделять анализу системы художественных деталей: портрета, пейзажа, интерьера, речевых характеристик персонажей, особенностей

композиции и реплик героев. Важно формировать у обучающихся понимание того, что эпизод выполняет не только сюжетную функцию, но и способствует раскрытию характера героя, конфликтов произведения и авторского замысла. Реалистичным результатом такой работы может стать устойчивое получение высоких баллов по критериям, связанным с содержательностью анализа и обращением к тексту, — до 3 баллов по К1 и до 2 баллов по К2 в каждом из указанных заданий.

Вторая зона роста — освоение алгоритма сопоставительного анализа на уровне аргументации в заданиях 5 и 10. Типичной проблемой обучающихся является ограничение ответа общей констатацией сходства или различия между произведениями без текстового доказательства и итогового вывода. В связи с этим коррекционная работа должна включать последовательную отработку всех этапов сопоставления: формулирование основания для сравнения, выявление сходств и различий, подтверждение каждого тезиса примерами из обоих произведений и формулирование вывода, уточняющего понимание сопоставляемых текстов. При этом целесообразно учить учащихся подбирать к каждому тезису одну-две текстовые опоры, используя цитаты, пересказ значимых эпизодов или ссылки на конкретные детали произведения. На начальном этапе допустимо применение речевых моделей, например: «Подтверждением этого являются строки...», «Об этом свидетельствует эпизод...», «Таким образом, в обоих произведениях..., однако...». Постепенно использование таких конструкций должно переходить в самостоятельную аргументацию. Освоение данного алгоритма позволит приблизиться к максимальным показателям по критериям сопоставления, аргументированности и оформления ответа: до 2 баллов по К1, до 4 баллов по К2 и до 1 балла по К3 за каждое задание.

Третья значимая зона роста связана с переходом от «сочинения-пересказа» к «сочинению-рассуждению» в задании 11. Основное направление работы здесь — формирование умения проблематизировать тему и выстраивать самостоятельное рассуждение. Вступление должно представлять собой не биографическую справку и не пересказ содержания произведения, а постановку вопроса, обозначение проблемы и формулировку тезиса, который затем получает доказательное развитие. Эффективным является освоение структуры «тезис — аргумент с опорой на текст — микро-вывод». При этом необходимо учить обучающихся использовать теоретико-литературные понятия не формально, а функционально: не просто называть внутренний монолог, символическую деталь, антитезу, портрет или композиционный прием, а объяснять, каким образом конкретное средство способствует раскрытию характера героя, конфликта или авторской идеи.

Отдельного внимания требуют композиционная стройность и речевая культура сочинения. Для этого рекомендуется систематически организовывать редактирование собственных работ: выявлять логические разрывы, повторы, неоправданные обобщения, нарушения связи между тезисом и примером, неточности в употреблении литературоведческих терминов. Такая

работа должна сочетаться с формированием навыка самопроверки по критериям оценивания. Реалистичным ориентиром для данной группы является получение 2–3 баллов по каждому из содержательных и композиционно-речевых критериев К1–К6. При сохранении относительно высоких результатов по критериям грамотности К7–К9 это может обеспечить 15–18 первичных баллов из 21 за сочинение, что существенно повлияет на достижение целевого диапазона 60–70 тестовых баллов.

Таким образом, наиболее существенный потенциал повышения результатов связан не с механическим увеличением объема заучиваемого материала, а с формированием устойчивых способов работы с текстом. При последовательной реализации обозначенных направлений суммарный прирост может составить ориентировочно 12–15 первичных баллов. Данный прирост следует рассматривать не как гарантированный результат, а как реалистичный ориентир при условии регулярной практики, систематической обратной связи и освоения обучающимися критериев оценивания. Основным методологическим принципом подготовки становится переход от репродуктивного воспроизведения знаний к продуктивной аналитической деятельности: умению выделять проблему, интерпретировать художественные детали, сопоставлять произведения, доказывать сформулированные тезисы и выстраивать целостное письменное высказывание. Именно это обеспечивает развитие функциональной литературной грамотности и создает основу для уверенного продвижения обучающихся к результату 60–70 тестовых баллов.

3.2.2.2. Методический анализ качества освоения метапредметных результатов ФГОС участниками ЕГЭ с низким уровнем подготовки

- Развернутый комментарий о влиянии сформированности метапредметных умений на успешность выполнения заданий.

Анализ статистических данных по группе участников с результатами от минимального балла до 60 тестовых баллов, представленных в столбце 3 *таблиц 2-13 и 2-14*, в сопоставлении с перечнем метапредметных результатов Таблицы 1 и их связью с предметными требованиями Таблицы 2 Кодификатора позволяет сделать вывод о фрагментарной и неравномерной сформированности универсальных учебных действий. Участники данной группы в целом владеют отдельными базовыми операциями, необходимыми для выполнения заданий на узнавание, извлечение и воспроизведение информации, а также для решения некоторых заданий повышенного уровня. Вместе с тем переход от выполнения отдельных операций к комплексной аналитической и продуктивной деятельности оказывается для них затруднительным.

Иными словами, основные проблемы данной группы связаны не только с объемом предметных знаний. Даже при наличии представлений о содержании произведений, литературных героях, сюжетных событиях и теоретико-литературных понятиях участники не всегда умеют использовать эти знания как средство решения конкретной коммуникативной и аналитической задачи. Они способны назвать тему произведения, определить жанр, привести отдельный пример или воспроизвести известный факт, но испытывают трудности при выявлении смысловых связей, формулировании проблемы, доказательстве авторской позиции, выстраивании логики рассуждения и проверке качества собственного ответа. Именно поэтому сформированность метапредметных умений выступает одним из существенных факторов успешности выполнения заданий ЕГЭ по литературе, особенно заданий 4, 5, 9, 10 и 11, требующих самостоятельного анализа и развернутого письменного высказывания.

Познавательные УУД у участников рассматриваемой группы можно охарактеризовать как ограниченно-операциональные. Они сформированы на уровне выполнения отдельных логических действий, но недостаточно развиты для самостоятельного анализа художественного текста и построения системы доказательств.

Определенный уровень сформированности базовых логических действий, обозначенных кодами 1.1.1–1.1.4, проявляется в умении устанавливать очевидные признаки для сравнения и классификации. Это подтверждается относительно высокими результатами выполнения заданий 1 и 3 — 66–75%, а также показателями по критерию К1 заданий 5 и 10 — 71–77%. Участники в большинстве случаев способны определить предмет сопоставления, назвать общую тему, проблематику или жанровую принадлежность произведений, распознать теоретико-литературную категорию. Таким образом, операция выделения явного, непосредственно предъявленного признака у них в целом сформирована.

Однако данное умение чаще всего реализуется на формальном уровне. Участники могут установить, что произведения объединены темой любви, одиночества, конфликта поколений, отношения человека и природы, но не всегда способны объяснить, каким образом эта тема раскрывается в каждом тексте и почему авторские решения различаются. Недостаточная сформированность умения выявлять закономерности и противоречия в художественном материале непосредственно отражается на результатах по критерию «Привлечение текста» в заданиях 5 и 10: показатели по К2 составляют соответственно 51% и 59%. Аналогичные затруднения наблюдаются при выполнении задания 11, где результаты по содержательным критериям К1–К3 находятся в диапазоне 47–62%.

С точки зрения требований к познавательным УУД это свидетельствует о трудностях, связанных с кодами 1.1.2 и 1.1.3: участники не всегда умеют выявить внутреннее противоречие, лежащее в основе проблематики произведения, и сформулировать его в виде вопроса или тезиса. Например, при сопоставлении двух произведений экзаменуемый может

ограничиться фразой: «Оба произведения посвящены теме любви». Такое утверждение фиксирует общий тематический признак, но не раскрывает смысловой специфики текстов. Для полноценного ответа необходимо показать, как тема любви связана с системой образов, конфликтом, композицией, речевыми характеристиками героев или авторской оценкой. Отсутствие такого углубления приводит к тому, что сопоставление остается перечислительным, а сочинение превращается в пересказ темы вместо рассуждения по проблемному вопросу.

Фрагментарная сформированность базовых исследовательских действий, связанных с поиском и использованием аргументов, также оказывает непосредственное влияние на качество ответов. Участники способны привести один или два примера из текста, что частично объясняет результаты по критерию К2 в заданиях 5 и 10. Однако отдельный пример еще не образует систему доказательств. Для выполнения задания на высоком уровне необходимо, чтобы аргумент был связан с тезисом, относился именно к поставленному вопросу, подтверждал сформулированную мысль и сопровождался пояснением. Участники же нередко приводят текстовый материал без объяснения его функции или используют пример, который лишь тематически связан с вопросом, но не доказывает заявленное положение.

Особенно значимым является дефицит умений, связанных с анализом результатов собственной деятельности и критической оценкой их достоверности — код 1.2.5. Он проявляется в слабой композиционной цельности сочинений: показатель по критерию 11К5 составляет 61%. Участники не всегда способны проверить, соответствует ли написанный текст поставленной теме, вытекают ли выводы из аргументов, не противоречат ли отдельные части сочинения друг другу. В результате вступление, основная часть и заключение могут быть формально представлены, но не образуют единой логической структуры.

Недостаточно сформировано и умение интегрировать знания из разных предметных областей — код 1.2.6. Для успешного выполнения заданий ЕГЭ по литературе требуется одновременно использовать знание текста, литературоведческие понятия, навыки смыслового чтения, логического рассуждения и речевого оформления. Участники данной группы часто применяют эти ресурсы изолированно: знают термин, но не объясняют его роль; помнят эпизод, но не связывают его с авторской позицией; формулируют тезис, но не подбирают к нему релевантное доказательство. Это свидетельствует о недостаточном умении объединять разнородные знания в рамках одной аналитической задачи.

В области работы с информацией наблюдается сходная неоднородность. Умение находить и анализировать непосредственно предъявленную или воспроизводимую информацию — код 1.3.1 — сформировано лучше. На это указывают результаты выполнения заданий 6 и 7, составляющие 60–85%. Участники могут извлечь из памяти факт, узнать героя,

определить произведение, соотнести фрагмент с текстом или выбрать правильный вариант ответа. Однако создание собственного текста в соответствии с его назначением и форматом — код 1.3.2 — остается недостаточно сформированным.

Дефицит данного умения особенно заметен при выполнении задания 11. Литературное сочинение требует не просто передачи имеющейся информации, а ее преобразования в связное аналитическое высказывание определенного типа. Необходимо отобрать значимые сведения, расположить их в логической последовательности, соотнести с тезисом и оформить в соответствии с жанром литературно-критического рассуждения. Участники часто не справляются с этой задачей: в сочинении отсутствует четкое деление на смысловые части, нарушается последовательность аргументов, используются речевые клише, не обеспечивающие содержательного развития мысли. Результаты по критериям К5 — 61% и К6 — 53% показывают, что затруднения затрагивают как композиционную организацию, так и речевое оформление текста.

Коммуникативные УУД у участников рассматриваемой группы сформированы на уровне формальной связности, но недостаточно развиты на уровне содержательной глубины и аргументированного взаимодействия с текстом. Участники в целом способны оформить ответ в виде грамматически и синтаксически связного высказывания. Это проявляется в результатах по критерию К2 заданий 4 и 9 — 75% и 86% соответственно. В рамках краткого ответа они могут последовательно изложить наблюдения, назвать художественную деталь или охарактеризовать функцию эпизода.

Однако успешность выполнения краткого задания не всегда переносится на продуктивное письменное высказывание. В задании 11 необходимо не только логично изложить свою точку зрения, но и развернуть ее в систему аргументов, опирающихся на текст, выявить авторскую позицию и сделать самостоятельный вывод. Это соответствует более сложному уровню коммуникативного умения, связанному с аргументированным изложением собственной позиции. При его недостаточной сформированности возникает разрыв между формой и содержанием ответа: сочинение может иметь внешние признаки связного текста, но не раскрывать тему в проблемном ключе.

Показатель по критерию 11К6 — 53% — свидетельствует о том, что примерно в половине случаев участники способны обеспечить хотя бы относительно приемлемое речевое оформление. Вместе с тем содержательные критерии К1–К3 выполняются слабее — в диапазоне 47–62%. Это позволяет предположить, что основной барьер заключается не столько в неспособности построить грамматически правильные предложения, сколько в отсутствии содержательной основы для развернутого высказывания. Участник может написать вступление, основную часть и заключение, но эти элементы не всегда выполняют свои функции: вступление не содержит проблемного вопроса, аргументы остаются поверхностными, вывод повторяет исходный тезис и не обобщает результаты анализа.

Таким образом, коммуникативные умения данной группы имеют преимущественно формальный характер. Учащиеся могут поддерживать внешнюю связность текста, но испытывают затруднения при организации содержательной коммуникации с читателем и проверяющим. Для успешного выполнения заданий повышенного уровня необходимо, чтобы каждая часть ответа отвечала на поставленный вопрос и была включена в общую систему доказательства. Без этого формальная связность не приводит к существенному повышению балла.

Наиболее существенные ограничения для выполнения продуктивных заданий связаны с недостаточной сформированностью регулятивных УУД. Участники данной группы испытывают трудности при планировании решения, распределении времени, контроле промежуточных результатов и редактировании готового ответа.

Недостаточная сформированность умения самостоятельно составлять план решения проблемы — код 3.1.2 — проявляется прежде всего в структуре сочинения. Участники не всегда заранее определяют, какую проблему будут раскрывать, какие тезисы выдвинут, какие эпизоды или детали произведения станут доказательствами и к какому выводу приведет рассуждение. В результате текст строится спонтанно, по мере воспоминания отдельных фактов. Такое сочинение может выглядеть как «поток сознания»: аргументы располагаются в произвольном порядке, смысловые переходы отсутствуют, а заключение не связано с ходом рассуждения. Это закономерно отражается на результате по критерию К5, показатель которого составляет 61%.

Типичными следствиями недостаточного планирования являются формальное или отсутствующее вступление, несоответствие аргументов заявленной теме, повторение одной и той же мысли, неоправданное включение второстепенных эпизодов, резкий переход от анализа текста к общим рассуждениям. При этом отдельные элементы сочинения могут быть сами по себе правильными, но их последовательность и взаимосвязь не обеспечивают целостности ответа.

Критический дефицит наблюдается в области познавательной рефлексии и самоконтроля — код 3.2.2. Участники не всегда умеют осознать, какие действия они выполняют, насколько полученный результат соответствует цели и какие ошибки необходимо исправить. В условиях экзамена это означает, что после написания ответа они не проводят полноценную проверку его содержательной, логической, фактологической и речевой состоятельности.

Недостаточность самоконтроля отражается на результатах по критериям 11К3, 11К5 и 11К6. Показатель 11К3 — 54% — указывает на наличие существенных затруднений в обращении с текстом и фактологической точности. Показатель 11К5 — 61% — свидетельствует о проблемах композиционной организации и логических связях. Показатель 11К6 — 53% — связан с

речевыми ошибками и недостатками оформления. Существенно, что многие из этих недочетов могли бы быть устранены в ходе проверки, если бы у участника был сформирован алгоритм самоконтроля.

На практике экзаменуемые часто не задают себе вопросы: раскрыта ли тема, сформулирована ли проблема, доказан ли тезис, соответствует ли приведенный эпизод заявленной мысли, не допущена ли фактическая ошибка, связан ли вывод с основной частью. В результате в работе сохраняются логические противоречия, неточные формулировки, речевые повторы и содержательные пробелы. Неспособность осуществить оценку соответствия результата поставленной цели — код 3.2.1 — становится одним из ключевых препятствий для перехода от частичного выполнения задания к результату высокого уровня.

Сопоставление статистических показателей позволяет рассматривать метапредметную подготовку как систему взаимосвязанных умений. Недостаток одного из компонентов непосредственно влияет на результат по нескольким предметным критериям. Например, если участник не умеет выявлять проблему, это отражается на формулировке тезиса, подборе аргументов и качестве вывода. Если он не владеет навыком планирования, нарушается композиция сочинения. Если отсутствует самоконтроль, ошибки, допущенные на содержательном или речевом уровне, остаются неисправленными.

Наиболее успешно участники выполняют задания, предполагающие узнавание, извлечение и воспроизведение информации, а также действия по установлению очевидного признака или прямого соответствия. Более сложные задания требуют перехода к иной модели деятельности: самостоятельному выделению существенной проблемы, интерпретации художественного материала, сопоставлению различных смысловых решений, аргументации и созданию целостного текста. Именно на этом уровне обнаруживается несформированность метапредметных умений.

Следовательно, повышение результатов данной группы невозможно обеспечить только расширением объема предметных знаний или увеличением количества тренировочных заданий. Необходима целенаправленная работа по формированию универсальных способов деятельности: умения анализировать и структурировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять противоречия и закономерности, планировать ответ, подбирать релевантные доказательства, строить связное рассуждение и осуществлять рефлексивную проверку результата.

В методическом отношении целесообразно выстраивать подготовку поэтапно. Сначала необходимо формировать базовые операции: выделение признаков, установление сходства и различия, извлечение информации из текста, определение художественных средств. Затем эти операции следует включать в более сложные алгоритмы: анализ эпизода, сопоставление произведений, формулирование тезиса и подбор доказательств. Завершающим этапом должна стать организация самостоятельной деятельности — написание ответа по плану, его проверка по критериям и последующее редактирование.

Таким образом, сформированность метапредметных умений является важным условием успешного выполнения ЕГЭ по литературе. Участники группы с результатами от минимального балла до 60 тестовых баллов в основном владеют отдельными базовыми действиями, но еще не умеют объединять их в целостную стратегию решения аналитической задачи. Основная зона роста заключается в переходе от фрагментарного выполнения отдельных операций к осознанной, планируемой и контролируемой деятельности. Именно развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД позволит повысить качество выполнения заданий повышенного уровня и создать условия для продвижения обучающихся в диапазон более высоких экзаменационных результатов.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

На основании проведенного анализа можно сформулировать предположения о степени сформированности метапредметных результатов ФГОС у группы экзаменуемых с низким уровнем подготовки — от минимального до 60 тестовых баллов. Полученные данные позволяют предположить, что у участников сформирован ряд базовых метапредметных умений, однако преимущественно на репродуктивном или фрагментарном уровне. Эти умения обеспечивают выполнение заданий, связанных с узнаванием, воспроизведением и первичной классификацией информации, но оказываются недостаточными для решения комплексных аналитических и продуктивных задач.

К числу достигнутых, хотя и ограниченно сформированных, результатов относятся отдельные базовые логические действия, прежде всего умение устанавливать существенный признак для сравнения и классификации (1.1.1). Участники способны определять жанровую принадлежность произведения, соотносить его с литературным направлением, выделять тему и распознавать иные формальные характеристики текста. Это свидетельствует о наличии у них исходных ориентиров в предметной области и способности использовать усвоенные понятия при выполнении заданий с относительно очевидной структурой. Вместе с тем данное умение, как правило, реализуется в пределах идентификации признака и не всегда предполагает его содержательное объяснение или включение в целостную интерпретацию произведения.

На базовом уровне можно также считать сформированным умение осуществлять поиск и анализ информации в репродуктивном режиме (1.3.1). Экзаменуемые способны извлекать отдельные факты из памяти, узнавать их в формулировках тестовых заданий и соотносить предложенную информацию с изученным литературным материалом. Наличие данного результата объясняет относительно более успешное выполнение заданий тестовой части, в частности заданий 1, 3, 6 и 7,

ориентированных на проверку предметных знаний и непосредственное распознавание информации. Однако работа с информацией преимущественно ограничивается её поиском и воспроизведением; преобразование, обобщение и критическая оценка полученных сведений сформированы недостаточно.

Определённые достижения наблюдаются и в сфере коммуникативных универсальных учебных действий. Участники способны развёрнуто излагать собственную точку зрения с использованием языковых средств, соблюдая элементарные требования формальной логики и речевого оформления (2.1.2). Их высказывания в целом могут иметь внешне завершённый вид и включать вступление, основную часть и вывод, что позволяет говорить о частичной сформированности регулятивного умения организовывать содержание высказывания на уровне простой структуры (3.1.1). Вместе с тем наличие формальной композиции не всегда означает смысловую цельность текста: структурные элементы могут быть представлены номинально, а связи между тезисом, аргументами и выводом — выражены недостаточно последовательно.

Недостигнутыми или недостаточно сформированными на продуктивном и интегративном уровне остаются более сложные метапредметные результаты. В области базовых логических действий недостаточно развиты умения выявлять закономерности и противоречия, самостоятельно формулировать проблему и определять цели деятельности (1.1.2–1.1.4). Участники могут фиксировать отдельные особенности художественного текста, однако испытывают затруднения при установлении их взаимосвязи, выявлении причинно-следственных отношений и определении проблемного поля произведения. Вследствие этого анализ часто не выходит за пределы констатации содержания, а собственные тезисы формулируются недостаточно точно и не всегда непосредственно связаны с поставленной задачей.

Существенные дефициты выявляются в сфере базовых исследовательских действий (1.2.4–1.2.6). Участникам недостаточно сформированных умений выдвигать интерпретационную гипотезу, подбирать аргументы для её подтверждения, анализировать полученные результаты и интегрировать знания из различных содержательных областей. Это ограничивает их способность выстраивать систему доказательств при работе с художественным текстом. Отдельные примеры, приведённые в ответе, нередко остаются несвязанными между собой и не выполняют полноценной доказательной функции. Кроме того, участники испытывают затруднения при оценке качества собственного ответа: они не всегда способны установить, насколько приведённые аргументы соответствуют тезису, раскрыта ли тема и устранены ли фактические и логические неточности.

Недостаточно сформированным является также умение создавать тексты различных форматов с учётом цели высказывания и предполагаемого адресата (1.3.2). При написании сочинения участники, как правило, способны воспроизвести общую структуру письменного ответа, однако не всегда соотносят отбор материала, композицию и речевое оформление с

конкретной коммуникативной задачей. Это проявляется в содержательной бедности, неполном раскрытии темы, слабой композиционной стройности и недостаточной аргументированности сочинений. Таким образом, письменное высказывание строится преимущественно по формальному образцу и не всегда является результатом самостоятельного преобразования и осмысления информации.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий недостаточно сформировано умение аргументированно вести монолог, в том числе осуществлять содержательный «диалог с текстом» (2.1.3). Формальная связность речи и наличие отдельных логических переходов не обеспечивают глубины рассуждения. Для достижения данного результата необходимо не только последовательно выражать мысли, но и соотносить их с конкретными элементами текста, учитывать авторскую позицию, объяснять значение художественных деталей и обосновывать выводы. Именно этот содержательный компонент аргументации оказывается наиболее уязвимым у участников рассматриваемой группы.

Критически недостаточно сформированными можно считать регулятивные универсальные учебные действия, связанные с самостоятельным планированием решения проблемы и осуществлением познавательной рефлексии (3.1.2, 3.2.1–3.2.2). Участники испытывают затруднения при определении последовательности работы над сочинением, постановке промежуточных задач, отборе необходимых текстовых примеров и распределении материала в соответствии с замыслом высказывания. Не менее значимым является дефицит самоконтроля: экзаменуемые не всегда проверяют соответствие ответа теме, полноту аргументации, логичность композиции и точность фактических сведений. Недостаточная рефлексивная готовность препятствует своевременной коррекции текста и может приводить к сохранению ошибок, которые потенциально могли быть устранены в процессе редактирования.

Таким образом, у группы экзаменуемых с низким уровнем подготовки можно предположить наличие отдельных метапредметных умений, обеспечивающих распознавание информации, классификацию литературных явлений, воспроизведение усвоенных фактов и формальное оформление собственного высказывания. Однако данные умения не образуют целостной функциональной системы и недостаточно эффективно применяются в ситуациях, требующих самостоятельного анализа, выдвижения гипотезы, доказательного рассуждения, планирования и контроля деятельности. В этом смысле результаты группы могут быть охарактеризованы как своеобразная «иллюзия компетентности»: внешнее владение терминами, фактами и элементами формальной логики сочетается с недостаточной готовностью использовать их для решения комплексных учебных задач.

Ключевым дефицитом выступает недостаточная сформированность рефлексии и саморегуляции, ограничивающая возможность продуктивного применения имеющихся знаний и умений в условиях экзаменационной ситуации, дефицита времени и повышенной когнитивной нагрузки. Вероятно, именно поэтому относительно успешное выполнение заданий, ориентированных на воспроизведение и распознавание информации, сочетается с потерей баллов при выполнении заданий, требующих развёрнутой аргументации и создания самостоятельного письменного высказывания. Следовательно, дальнейшее формирование метапредметных результатов у данной группы должно быть связано не столько с увеличением объёма предметных знаний, сколько с развитием умений анализировать, планировать, аргументировать, контролировать и рефлексивно оценивать собственную деятельность.

3.2.2.3. Рекомендации для учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета группе обучающихся с низким уровнем подготовки

Предлагаемые рекомендации разработаны с учётом выявленных предметных и метапредметных дефицитов обучающихся, демонстрирующих результаты от минимального до 60 тестовых баллов. Основная цель педагогической работы с данной группой заключается в преодолении разрыва между репродуктивным владением литературоведческими понятиями, фактами и способами действия и продуктивным применением знаний в процессе анализа художественного текста и создания самостоятельного письменного высказывания. В связи с этим образовательная стратегия должна быть ориентирована на формирование функциональной литературной грамотности, предполагающей способность понимать текст, выявлять его смысловые связи, интерпретировать авторскую позицию, аргументировать собственные выводы и контролировать качество результата.

Работа с обучающимися низкого уровня подготовки требует последовательного перехода от внешне заданных способов действия к самостоятельной аналитической деятельности. На начальном этапе целесообразно использовать чёткие алгоритмы, опорные схемы, речевые клише и образцы выполнения заданий. По мере освоения соответствующих операций степень педагогической поддержки должна постепенно снижаться. Такой принцип — «от алгоритма к творчеству» — позволяет сделать сложные виды деятельности доступными для обучающихся и обеспечить формирование устойчивых навыков, необходимых для выполнения заданий повышенного уровня сложности.

Одним из приоритетных направлений является системное развитие смыслового и аналитического чтения, направленное на коррекцию дефицитов, связанных с базовыми логическими и исследовательскими действиями, работой с информацией и регуляцией учебной деятельности (1.2.4, 1.3.1, 1.1.2, 3.1.1). Для данной группы особенно важно обеспечить переход от чтения, ориентированного на извлечение отдельных фактов, к чтению, направленному на понимание содержания, способов его художественного воплощения и авторского замысла. Анализ каждого изучаемого произведения или ключевого фрагмента целесообразно организовывать по технологии трёх уровней.

На фактологическом уровне обучающиеся отвечают на вопросы о событиях, героях, обстоятельствах действия и последовательности эпизодов: что произошло, кто участвует в событии, каковы его основные результаты. Данный этап обеспечивает опору на непосредственное содержание текста и позволяет актуализировать базовые знания. На аналитическом уровне внимание переносится на способы изображения: художественные детали, тропы, синтаксические конструкции, особенности композиции, речевые характеристики персонажей. Обучающиеся должны установить, каким образом выбранные автором средства раскрывают характер героя, его эмоциональное состояние или особенности описываемой ситуации. На интерпретационном уровне формулируются выводы о значении эпизода, его связи с проблематикой произведения, авторской позицией и общей идеей текста. Такая последовательность способствует развитию причинно-следственного мышления и учит переходить от наблюдения над текстом к обоснованному толкованию.

Например, при анализе монолога Катерины в драме А. Н. Островского «Гроза» целесообразно последовательно рассмотреть содержание высказывания героини, определить роль тропов и синтаксических конструкций в передаче её душевного состояния, а затем установить, каким образом монолог связан с проблемой трагедии личности в условиях «тёмного царства». В данном случае фактологическое понимание становится основой для анализа художественной формы, а анализ формы — условием содержательной интерпретации. Подобная организация работы позволяет развивать умения выявлять закономерности и противоречия текста, выдвигать интерпретационные предположения и формулировать самостоятельные выводы.

Эффективным приёмом является также чтение с остановками и прогнозированием. При работе с незнакомым или сложным текстом учителю следует планировать паузы, в ходе которых обучающиеся отвечают на вопросы о возможном развитии событий, мотивах поведения героев и признаках авторского отношения. Вопросы «Как вы думаете, что произойдёт дальше?», «Почему герой поступил именно так?», «Какие детали указывают на авторское отношение?» стимулируют гипотетическое мышление и формируют привычку обращаться к тексту как к источнику доказательств. В дальнейшем

выдвинутые предположения должны проверяться на основе последующего содержания произведения. Это позволяет сформировать элементарные исследовательские действия: выдвижение гипотезы, поиск подтверждений и оценку её обоснованности.

Для формирования целостного представления о произведении рекомендуется использовать проблемные карты. В центре такой схемы помещается ключевая проблема, от которой выстраиваются связи с образами персонажей, значимыми эпизодами, конфликтами, художественными деталями и авторскими оценками. Заполнение карты может осуществляться поэтапно: сначала совместно с учителем, затем в парах или группах и, наконец, индивидуально. Данный приём помогает обучающимся увидеть произведение как систему взаимосвязанных элементов, а также развивает умение самостоятельно формулировать проблему и соотносить отдельные наблюдения с общей логикой текста.

Особое значение имеет целенаправленное обучение аргументации, поскольку именно аргументированное рассуждение является основой выполнения сопоставительных заданий 5 и 10 и развёрнутого сочинения в задании 11. Для коррекции дефицитов в области коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (2.1.2, 2.1.3, 3.1.1, 3.2.2) целесообразно регулярно использовать модель «тезис — доказательство — микровывод». Обучающиеся должны усвоить, что аргументированный ответ не сводится к формулировке общего суждения или приведению примера. Необходимо последовательно представить положение, подтвердить его конкретным текстовым материалом и объяснить, каким образом этот материал доказывает тезис.

Практическим инструментом может стать «аргументационный треугольник». Первый его элемент — тезис, то есть утверждение, требующее доказательства. Второй — аргумент, представленный цитатой, отсылкой к эпизоду или характеристикой героя. Третий — микровывод, раскрывающий смысл приведённого примера и его связь с тезисом. Например, тезис о том, что Печорин является трагической фигурой, может быть подтверждён его признанием: «Я давно уж живу не сердцем, а головою». Микровывод должен объяснять, что данная рефлексия свидетельствует о внутреннем разладе героя и невозможности полноценной эмоциональной жизни, что составляет основу его трагического существования. Регулярная отработка такой модели способствует переходу от декларативных суждений к доказательному высказыванию.

Необходимо систематически обучать учащихся различным способам привлечения текста. На уроках могут использоваться задания, требующие подтвердить тезис двумя цитатами, сопоставить цитату с конкретным эпизодом или заменить прямое цитирование краткой текстовой отсылкой. При этом важно обращать внимание не только на точность цитаты, но и на её функциональную роль в рассуждении. Цитата должна быть включена в авторский текст обучающегося и сопровождаться

объяснением, а не использоваться как самостоятельная иллюстрация. Такая работа непосредственно направлена на повышение результатов по критерию «Привлечение текста для аргументации» в заданиях 5, 10 и 11.

Значимым средством формирования рефлексивных умений является анализ чужих сочинений. Обучающимся можно предлагать анонимные работы или специально подготовленные фрагменты с различными типами ошибок. В процессе работы они определяют тезис, устанавливают наличие и достаточность доказательств, оценивают корректность микровыводов, выявляют фактические и логические ошибки. Постепенно критерии оценивания К1–К5 должны становиться инструментом не только внешней проверки, но и самоконтроля. Такая деятельность помогает обучающимся увидеть структуру качественного высказывания и осознать собственные типичные затруднения.

Отдельное направление педагогической работы связано с алгоритмизацией сопоставительного анализа, необходимого для выполнения заданий 5 и 10. Для обучающихся низкого уровня это задание должно быть представлено не как единичная экзаменационная процедура, а как последовательность конкретных операций. Сначала необходимо определить объект сопоставления: образы, тему, конфликт, мотив или художественный приём. Затем формулируется общий тезис, фиксирующий сходство между произведениями или персонажами. После этого выявляются принципиальные различия, подбираются текстовые аргументы для каждого произведения и формулируется итоговый вывод о значении проведённого сопоставления.

Например, при сравнении Онегина и Печорина обучающиеся могут сначала установить, что оба героя относятся к типу «лишнего человека», затем определить различия в характере их рефлексии, отношении к деятельности и взаимодействию с окружающими. Важно, чтобы каждый пункт сравнения подтверждался конкретными примерами из обоих произведений. При изучении новых текстов следует регулярно проводить параллели с ранее изученными произведениями, включая сопоставительный анализ в работу в парах и группах. Это позволит превратить сопоставление в привычный способ осмысления литературного материала, а не в изолированное экзаменационное испытание.

Формирование умения писать сочинение-рассуждение должно осуществляться поэтапно и системно. Задание 11 является интегративным, поскольку требует одновременного применения навыков смыслового чтения, интерпретации, аргументации, планирования, речевого оформления и самоконтроля. Поэтому работа над сочинением не должна ограничиваться периодом непосредственной подготовки к экзамену. На начальном этапе целесообразно использовать достаточно жёсткую пятичастную модель текста, включающую вступление с постановкой проблемы, два основных абзаца с тезисами и аргументами, а также заключение.

В каждом аргументативном абзаце рекомендуется закрепить структуру «тезис — текстовый пример — микровывод». На первых этапах допускается применение речевых клише и шаблонов, обеспечивающих композиционную устойчивость текста. Однако по мере освоения структуры необходимо постепенно сокращать объём внешней поддержки и переходить к самостоятельному формулированию мыслей. Шаблон в данном случае должен выполнять функцию временной опоры, а не превращаться в самоцель или заменять содержательный анализ.

Особое внимание следует уделять разграничению темы и проблемы. Для этого целесообразно предлагать упражнения на преобразование тематической формулировки в проблемный вопрос. Например, тема «Трагедия Родиона Раскольникова» может быть преобразована в проблему: «В чём заключается причина трагедии Раскольникова — в его бунте против нравственных законов или в невозможности реализовать собственную теорию?». Подобные задания развивают умение определять проблемное поле текста и формулировать тезис, непосредственно отвечающий на поставленный вопрос.

Теоретико-литературные понятия следует включать в сочинение функционально, связывая их с анализом авторского замысла. Недостаточно указать, что писатель использует антитезу, композиционный параллелизм или психологический портрет. Необходимо объяснить, какую роль данный приём выполняет в раскрытии образов и проблематики произведения. Например, утверждение о том, что Гончаров использует антитезу образов Обломова и Штольца, должно быть дополнено выводом о том, что противопоставление героев позволяет представить две модели жизни и два типа личности, определяющие конфликт романа. Такой подход способствует осмысленному применению литературоведческой терминологии и развитию аналитического мышления.

Обязательной частью работы должна стать самопроверка готового сочинения. После завершения текста обучающимся необходимо предоставлять время для его проверки по ограниченному и понятному чек-листу. В него могут входить вопросы о наличии вступления и заключения, соответствии тезисов теме, подтверждении каждого тезиса текстовым материалом, отсутствии фактических ошибок, композиционной цельности, логике переходов, речевых повторов и неоправданных штампов. Проверка должна быть не формальной процедурой, а последовательным возвращением к поставленной задаче. Это развивает регулятивные умения планирования, самоконтроля и познавательной рефлексии (3.1.2, 3.2.1–3.2.2), а также способствует повышению качества письменной речи по содержательным и речевым критериям.

Для повышения эффективности предложенных методик целесообразно сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы. Наиболее сложные операции — формулирование проблемы, подбор аргументов и создание микровыводов — могут первоначально выполняться коллективно с последующим переходом к индивидуальным заданиям. Рекомендуется также

использовать поэтапное оценивание: отдельно проверять тезис, затем качество доказательства, соответствие микровывода аргументу и только после этого оценивать целостное высказывание. Такой подход делает учебную задачу обозримой и позволяет обучающимся осознать, на каком именно этапе возникает затруднение.

Таким образом, совершенствование преподавания учебного предмета в группе обучающихся с низким уровнем подготовки должно строиться на системном сочетании текстоцентрического, деятельностного и рефлексивного подходов. Основными направлениями работы являются развитие многоуровневого анализа художественного текста, формирование навыков доказательной аргументации, алгоритмизация сопоставительного анализа, поэтапное обучение созданию сочинения и организация регулярной самопроверки. Реализация данных рекомендаций позволит обеспечить постепенный переход от воспроизведения фактов и использования формальных речевых моделей к самостоятельной интерпретации, содержательно мотивированному рассуждению и осознанному контролю собственной деятельности. В результате будет создана основа для повышения экзаменационных результатов и одновременно для формирования критического мышления, функциональной читательской грамотности и аргументированной письменной речи, необходимых для дальнейшего образования.

3.2.3. Методический анализ выполнения заданий обучающимися со средним уровнем подготовки (в группе от 61 до 80 т.б.), включая методические рекомендации для учителей

3.2.3.1. Описание предметной подготовки участников ЕГЭ со средним уровнем подготовки, анализ типичных дефицитов в подготовке

- Описание достигнутых предметных результатов ФГОС

Анализ статистических показателей выполнения заданий КИМ экзаменуемыми, результаты которых находятся в диапазоне от 61 до 80 тестовых баллов, позволяет охарактеризовать данную группу как обладающую высоким уровнем сформированности базовых и большинства повышенных предметных компетенций, предусмотренных обновлённым ФГОС СОО (пп. 9.2, 9.3). Участники успешно выполняют задания, направленные на проверку знания содержания литературных произведений, первичного анализа и элементарной интерпретации художественного текста. Вместе с тем выполнение заданий,

требующих глубокой интерпретации, развёрнутого доказательного рассуждения и самостоятельного творческого осмысления литературного материала, не во всех случаях характеризуется максимальной устойчивостью.

На базовом уровне сложности участники демонстрируют высокие результаты при выполнении заданий, проверяющих знание содержания произведений и фактологический уровень восприятия текста, в том числе заданий 1, 3, 6, 7 и 8. Доля верных ответов составляет соответственно 86%, 88%, 79%, 97% и 62%. Полученные показатели свидетельствуют о системном владении содержанием произведений русской классической литературы, что соответствует коду требования 2 Кодификатора, представленному в таблице 2. Экзаменуемые способны идентифицировать ключевых персонажей, соотносить героев и события, узнавать значимые цитаты, устанавливать соответствие между фрагментами произведений и определять базовые теоретико-литературные категории. Таким образом, у данной группы сформирован необходимый предметный фундамент, обеспечивающий уверенное выполнение большинства заданий базового уровня.

Высокий уровень сформированности аналитических умений проявляется при работе с эпическими и драматическими фрагментами в заданиях 4 и 9. По критерию «Соответствие ответа заданию» (K1) результаты составляют 94% и 97%, а по критерию «Логичность и соблюдение речевых норм» (K2) — 95% и 94% соответственно. Эти показатели позволяют предположить, что участники способны извлекать из текста не только явно выраженную, но и частично скрытую информацию, различать основное и второстепенное содержание, выявлять роль отдельного эпизода в структуре произведения и формулировать связный ответ. Их рассуждения в целом соответствуют поставленной задаче, характеризуются логической последовательностью и достаточной речевой оформленностью.

Вместе с тем результаты по указанным заданиям не достигают абсолютных значений, что может свидетельствовать о сохраняющейся неоднородности аналитических навыков. Вероятно, наиболее сложными для части экзаменуемых остаются случаи, когда смысл эпизода не выражен непосредственно, а раскрывается через систему художественных деталей, особенности композиции, речевую характеристику персонажей или подтекст. Следовательно, базовые операции анализа сформированы достаточно устойчиво, однако их применение в ситуациях, требующих более глубокого проникновения в художественную структуру текста, может нуждаться в дальнейшем совершенствовании.

Участники группы также демонстрируют высокий уровень владения навыками сопоставительного анализа, проверяемыми в заданиях 5 и 10. По критерию «Указание сходства/различия» (K1) результаты составляют 98% и 97%, по критерию «Привлечение текстов» (K2) — 82% и 87%, по критерию «Логичность» (K3) — 94% и 95% соответственно. Данные показатели свидетельствуют о сформированности умения сопоставлять произведения русской литературы в соответствии с кодом

требования 4. Экзаменуемые способны определить основания для сравнения, выявить сходства и различия между произведениями или персонажами, а также представить текстовые аргументы в поддержку собственных выводов.

Особого внимания заслуживает соотношение результатов по отдельным критериям. Практически максимальные показатели по определению сходства и различия указывают на сформированность общей логики сопоставления. Несколько более низкие значения по критерию привлечения текстов показывают, что для части участников подбор и точное использование доказательного материала остаются менее устойчивыми, чем формулирование самого сравнительного тезиса. Это может проявляться в недостаточной конкретности примеров, ограниченном использовании цитат или неполном объяснении их связи с высказанным положением. Таким образом, сопоставительный анализ в данной группе в целом сформирован, но требует дальнейшего развития в направлении повышения доказательности и содержательной глубины.

Выполнение задания 11, предполагающего создание развёрнутого письменного высказывания на литературную тему, также характеризуется высокими результатами по большинству содержательных и языковых критериев. Раскрытие темы (К1) составляет 92%, привлечение текста для аргументации (К2) — 90%, фактологическая точность (К3) — 83%, опора на теоретико-литературные понятия (К4) — 75%, композиционная цельность и логичность (К5) — 90%, соблюдение речевых норм (К6) — 78%. По языковым критериям показатели особенно высоки: соблюдение орфографических норм (К7) достигает 99%, пунктуационных норм (К8) — 98%, грамматических норм (К9) — 99%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что участники способны самостоятельно истолковывать прочитанное в письменной форме, раскрывать тему сочинения, выстраивать систему аргументов и организовывать материал в композиционно цельное высказывание. Высокие результаты по критериям К1, К2 и К5 позволяют говорить о сформированности основных содержательных и регулятивных операций, необходимых для создания письменного рассуждения: понимания темы, отбора релевантного материала, последовательного развёртывания мысли и формулирования вывода. Показатели по К3 свидетельствуют о достаточно высокой фактической точности, хотя у части экзаменуемых сохраняется риск неточного воспроизведения сведений о произведении, персонажах и событиях.

Наиболее уязвимыми компонентами сочинения являются использование теоретико-литературных понятий и соблюдение речевых норм. Результат по критерию К4 составляет 75%, а по критерию К6 — 78%. Это позволяет предположить, что литературоведческие термины используются участниками не всегда функционально и содержательно мотивированно. В отдельных работах понятия могут присутствовать формально, без объяснения их роли в раскрытии авторского замысла, образной системы или проблематики произведения. Снижение показателя по речевому критерию может быть связано с

недостаточной точностью формулировок, повторяемостью речевых конструкций, использованием шаблонных выражений и ограниченностью словарного ресурса при изложении сложных интерпретационных суждений.

Одновременно исключительно высокие показатели по орфографическим, пунктуационным и грамматическим нормам — 99%, 98% и 99% соответственно — свидетельствуют о прочной сформированности языковой грамотности. Следовательно, основные затруднения данной группы связаны не с технической стороной письменной речи, а с содержательно-аналитическим и речевым обеспечением высказывания. Экзаменуемые в целом способны грамотно оформить текст, однако не всегда используют языковые средства для передачи тонких смысловых оттенков и построения индивидуального, концептуально мотивированного рассуждения.

Таким образом, группа экзаменуемых с результатами от 61 до 80 тестовых баллов демонстрирует высокий уровень освоения предметного содержания, базовых аналитических операций, сопоставительного анализа и создания письменного высказывания. Участники уверенно работают с фактологической информацией, способны анализировать роль эпизода, сопоставлять литературные произведения и аргументировать собственные выводы с опорой на текст. Их письменные работы в большинстве случаев характеризуются содержательной полнотой, логичностью, композиционной цельностью и высокой языковой грамотностью.

В то же время дальнейшее повышение качества подготовки связано с развитием более сложных аспектов литературной деятельности: глубокой интерпретацией художественного текста, самостоятельным творческим осмыслением материала, функциональным использованием теоретико-литературных понятий и совершенствованием речевой выразительности. Следовательно, образовательная работа с данной группой должна быть направлена не столько на восполнение базовых знаний, сколько на расширение интерпретационных возможностей обучающихся, углубление доказательного анализа и формирование индивидуального, содержательно мотивированного стиля письменного высказывания.

- Анализ типичных дефицитов в предметной подготовке

Несмотря на высокий уровень сформированности большинства предметных компетенций, статистика выполнения заданий группой «от 61 до 80 т.б.» выявляет отдельные, но значимые системные пробелы, препятствующие переходу на уровень 80+ тестовых баллов. Эти дефициты носят характер «точечных» затруднений, связанных с выполнением заданий, требующих глубины интерпретации, точности формулировок и последовательности рассуждений.

Во-первых, это дефицит в выполнении заданий на знание содержания произведений древнерусской литературы и литературы XVIII – первой половины XIX в. (задание 2, 8). Наиболее ярко этот дефицит проявляется в выполнении задания 2 (знание произведений, выделенных курсивом в кодификаторе), где процент выполнения составляет всего 47% — самый низкий показатель среди всех заданий базового уровня. Задание 8 также выполняется на 62%, что ниже, чем по другим произведениям (например, задания 6 и 7 выполняются на 79% и 97%). Это свидетельствует о недостаточно системном знании содержания произведений древнерусской литературы («Слово о полку Игореве»), литературы XVIII в. (комедия «Недоросль», поэзия Ломоносова, Державина) и первой половины XIX в. (комедия «Горе от ума», роман «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Герой нашего времени», поэма «Мёртвые души»). Участники, хорошо знающие произведения второй половины XIX–XX вв. (задания 6, 7), оказываются менее подготовленными по материалу, изучаемому в 8–9 классах (ОШ1–ОШ10). Это противоречит требованию ФГОС СОО о преемственности литературного образования и обобщающем повторении ранее изученных произведений (п. 20.2.6, 20.3.1 ФОП СОО).

Во-вторых, это дефицит в написании сочинения по критерию «Соблюдение речевых норм» (К6). При высоких результатах по всем остальным критериям сочинения (К1–К5 — 75–92%), критерий К6 («Соблюдение речевых норм») выполняется на 78%, что является самым низким показателем среди всех критериев сочинения (за исключением К4 — 75%). Это свидетельствует о том, что участники группы недостаточно владеют речевой культурой на уровне, необходимом для создания литературно-критического эссе: допускают речевые ошибки (употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости, речевые штампы, неоправданные повторы, употребление паронимов и т.п.). Это указывает на несформированность в полной мере умения применять в речевой практике знания об изобразительно-выразительных возможностях русского языка (Таблица 2, код 6).

Третий дефицит – это дефицит в опоре на теоретико-литературные понятия (К4 сочинения). Критерий К4 («Опора на теоретико-литературные понятия») выполняется на 75% — второй по неуспешности показатель среди критериев сочинения. Это свидетельствует о том, что участники группы не всегда осмысленно используют терминологический аппарат в процессе анализа и интерпретации. Участники могут называть термины, но не всегда показывают их функциональную роль в раскрытии авторского замысла, не умеют интегрировать теоретико-литературные понятия в систему доказательств. Это указывает на недостаточную сформированность понимания и осмысленного использования терминологического аппарата современного литературоведения (код требования 5).

Также стоит отметить, дефицит в глубокой интерпретации при сопоставительном анализе (задания 5, 10). Несмотря на высокие показатели по всем критериям заданий 5 и 10 (К1–К3 — 82–98%), участники группы не всегда достигают максимального балла (4 балла) по критерию К2 (привлечение текста): лишь 39% и 58% участников получают 4 балла в заданиях 5 и 10 соответственно. Это означает, что даже в группе «от 61 до 80 т.б.» значительная часть участников не может выстроить полноценную систему аргументов, использовать текст для доказательства каждого тезиса, выйти на уровень глубокого сопоставления, включающего анализ образной системы, художественных средств и авторской позиции. Это указывает на недостаточную сформированность умения сопоставлять произведения на уровне глубинной интерпретации (код требования 4).

Таблица 2-20

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
1	Знание содержания произведений древнерусской литературы, литературы XVIII – первой половины XIX в. (коды ОШ1–ОШ10: «Слово о полку Игореве», «Недоросль», «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Герой нашего времени», «Ревизор», «Мёртвые души»). Умение узнавать героя по цитате, соотносить события и образы в произведениях, изученных на уровне основного общего образования.	8–9 (основное общее образование), 10–11 (обобщающее повторение)	1, 2
2	Соблюдение речевых норм в письменных высказываниях (критерий К6 сочинения). Умение использовать разнообразные языковые средства, избегать речевых ошибок, штампов, нарушения лексической сочетаемости, употреблять слова в точном соответствии с их значением.	10–11	6
3	Осмысленное использование теоретико-литературных понятий в аналитической практике (критерий К4 сочинения). Умение не просто называть термин, а использовать его как инструмент анализа для характеристики художественной формы, выявления авторского стиля, определения литературных направлений и жанровых особенностей.	10–11	5, 6
4	Глубокий сопоставительный анализ с выстраиванием развёрнутой системы аргументов (задания 5, 10, критерий К2). Умение не только находить сходства/различия и приводить примеры, но и выстраивать систему доказательств, использовать текст для обоснования каждого тезиса, выходить на уровень интерпретации образной системы и художественных средств.	10–11	4, 6

Если конкретизировать дефициты предметных результатов и остановиться на анализе открытого варианта КИМ, картина будет выглядеть следующим образом.

Таблица 2-21

№ п/п	Темы программы и умения	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП
1	Рассказ А.П.Чехова «Ионыч» 1. Сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания отечественной и других культур; приобщение к отечественному литературному наследию и через него – к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры; знание содержания, понимание ключевых проблем и осознание историко-культурного и нравственно-ценностного взаимовлияния произведений русской, зарубежной классической и современной литературы, в том числе литературы народов России; осознание художественной картины жизни, созданной автором в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания; владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов	10 класс, п.21.6.2

- Реалистичные «зоны роста» в части предметной подготовки для уверенного получения 80 и более т.б.

Для группы экзаменуемых с результатами от 61 до 80 тестовых баллов стратегия дальнейшей подготовки должна быть ориентирована не на существенное расширение объёма предметных знаний, который в целом является достаточным, а на устранение точечных дефицитов и повышение качества применения уже сформированных умений. Достижение результатов 80 и более тестовых баллов предполагает переход от преимущественно уверенного выполнения базовых и повышенных заданий к устойчивому владению операциями глубокой интерпретации, доказательного анализа и точного речевого оформления. В связи с этим основными направлениями работы должны стать систематизация отдельных содержательных блоков, совершенствование речевой культуры, функциональное использование теоретико-литературных понятий и углубление сопоставительного анализа.

Одной из реалистичных зон роста является систематизация знаний по произведениям древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века, проверяемых заданиями 2 и 8. Несмотря на высокий уровень освоения литературного материала в целом, результаты по отдельным заданиям данного тематического блока свидетельствуют о

наличии фрагментарных пробелов. Доля выполнения заданий 2 и 8 составляет соответственно 47% и 62%, что заметно ниже показателей по большинству других заданий базового уровня. Это позволяет предположить, что знания обучающихся по произведениям, включённым в соответствующие содержательные блоки ОШ1–ОШ10, не всегда систематизированы и оперативно актуализируются в формате экзаменационного задания.

Коррекционная работа в данном направлении должна включать обобщающее повторение произведений, образов, сюжетных ситуаций, ключевых эпизодов и характерных цитат с использованием заданий, максимально приближенных к формату КИМ. Целесообразно организовать тематические и хронологические таблицы, в которых произведения соотносятся с авторами, героями, жанровыми особенностями, конфликтами, ключевыми событиями и узнаваемыми фрагментами текста. Особое внимание следует уделить заданиям на идентификацию героя по цитате, установление соответствия между событием и произведением, определение принадлежности фрагмента к конкретному тексту. При этом повторение не должно сводиться к механическому заучиванию отдельных фактов: необходимо формировать систему взаимосвязей между персонажами, событиями, проблематикой и художественными особенностями произведений.

Регулярное выполнение тренировочных заданий данного типа позволит повысить устойчивость предметных знаний и сократить потери баллов на базовом уровне. При системной организации работы потенциально возможно увеличение показателей выполнения заданий 2 и 8 до 85–90%. Такой результат будет способствовать более полному освоению базовой части экзаменационной работы и создаст условия для перераспределения времени и интеллектуальных ресурсов на выполнение заданий, требующих развёрнутого анализа. При этом прогнозируемые значения следует рассматривать как ориентир, зависящий от исходного уровня конкретного обучающегося, регулярности занятий и качества обратной связи.

Значимой зоной роста является совершенствование речевой культуры, проверяемой критерием К6 при выполнении сочинения. Несмотря на высокие показатели языковой грамотности по орфографическим, пунктуационным и грамматическим нормам, результат по речевому критерию составляет 78%. Это свидетельствует о том, что основные затруднения связаны не с нарушением формальных языковых норм, а с точностью, выразительностью и разнообразием речевого оформления аналитического высказывания. В сочинениях могут наблюдаться речевые повторы, неоправданное употребление шаблонных конструкций, неточный выбор слова, речевые штампы и однообразие синтаксической организации текста.

Работа над данным дефицитом должна носить систематический характер и быть встроена непосредственно в процесс подготовки сочинений. Эффективными являются упражнения на редактирование готового текста, устранение неоправданных повторов и речевых ошибок, замену штампованных выражений, выбор наиболее точного слова из синонимического ряда,

разграничение значений паронимов. Следует также уделять внимание устранению канцеляризов и речевых клише, если их употребление не обусловлено содержанием высказывания. Важным направлением является расширение синтаксического репертуара обучающихся: использование сложных предложений с различными типами связи, конструкций с причастными и деепричастными оборотами, предложений, позволяющих точно выражать причинно-следственные, сопоставительные и пояснительные отношения.

Необходимым компонентом этой работы должна стать целенаправленная самопроверка речевого оформления сочинения. После написания текста обучающийся должен не только проверить наличие фактических и грамматических ошибок, но и оценить точность словоупотребления, разнообразие синтаксических конструкций, отсутствие повторов и соответствие речевых средств содержанию авторской мысли. Последовательная работа в данном направлении может обеспечить повышение показателя К6 до 90–95%, что соответствует получению максимального или близкого к максимальному результату по критерию и позволит увеличить итоговый балл за сочинение.

Следующая зона роста связана с осмысленным использованием теоретико-литературных понятий, оцениваемым по критерию К4. Показатель выполнения данного критерия составляет 75%, что заметно ниже результатов по раскрытию темы, привлечению текста и композиционной организации сочинения. Это указывает на то, что литературоведческая терминология в целом знакома обучающимся, но используется не всегда функционально. В отдельных случаях термин выполняет лишь номинативную функцию: называется художественный приём, но не объясняется его значение для раскрытия образов, проблематики или авторского замысла.

Совершенствование подготовки должно быть направлено на переход от называния понятия к раскрытию его функции в тексте. Для этого целесообразно применять модель «термин — текстовое проявление — функция — вывод». Например, при анализе антитезы необходимо не ограничиваться утверждением о её наличии, а показать, какие образы или смысловые позиции противопоставлены, каким образом это противопоставление организует конфликт и какую роль играет в выражении авторской позиции. Аналогично, характеристика психологизма, символической детали, портрета, пейзажа или композиционного приёма должна сопровождаться объяснением их значения в конкретном контексте произведения.

Термины должны включаться в систему аргументации и использоваться для доказательства тезиса, а не для внешнего усложнения текста. На уроках рекомендуется предлагать задания на преобразование формального литературоведческого суждения в содержательно мотивированное: от фразы «автор использует антитезу» — к формулировке «с помощью антитезы автор противопоставляет два мировоззрения и тем самым раскрывает основу конфликта произведения». При регулярной

отработке такой модели возможно повышение показателя К4 до 90–95%, что позволит обучающимся приблизиться к максимальному результату за сочинение.

Существенный резерв повышения результатов связан с углублением сопоставительного анализа в заданиях 5 и 10, прежде всего по критерию К2, предполагающему привлечение текстов для аргументации. Участники рассматриваемой группы в целом умеют устанавливать сходства и различия между произведениями, однако не всегда раскрывают их многоаспектно и подтверждают достаточным количеством конкретных текстовых наблюдений. Доля участников, получающих максимальные 4 балла по критерию К2, составляет 39% и 58% соответственно. Это свидетельствует о том, что наиболее уязвимым компонентом сопоставительного ответа остаётся не сама операция сравнения, а глубина и доказательность её реализации.

Подготовка к выполнению таких заданий должна включать многоаспектное сопоставление произведений на уровне тематики и проблематики, системы образов, сюжета и композиции, художественных средств, а также авторской позиции и способов её выражения. В поэтических текстах целесообразно дополнительно анализировать роль тропов, образных деталей, ритмической организации, особенностей лексики и синтаксиса. Для каждого основания сравнения необходимо подбирать конкретные текстовые примеры, причём желательно не ограничиваться одной иллюстрацией. Оптимальным является подбор двух-трёх примеров, позволяющих увидеть не случайное сходство или различие, а закономерность, связанную с художественной концепцией произведения.

Особое внимание следует уделять формулировке итогового вывода. Он должен выходить за пределы констатации типа «герои похожи» или «авторы используют разные средства» и объяснять, какое значение имеет обнаруженное сходство или различие для понимания каждого произведения. Иными словами, сопоставление должно рассматриваться не как самоцель, а как способ углубления интерпретации. Систематическое выполнение подобных заданий может увеличить долю участников, получающих максимальный балл по критерию К2, до 80–85%. Достижение такого результата потребует регулярной практики, анализа образцов ответов и индивидуальной коррекции типичных ошибок.

Представленные направления взаимосвязаны и должны реализовываться не изолированно, а в рамках единой системы подготовки. Систематизация литературных знаний обеспечивает необходимую содержательную основу для анализа; речевая работа повышает точность и выразительность формулировок; функциональное использование терминов углубляет интерпретацию; сопоставительный анализ развивает способность устанавливать смысловые связи между произведениями и строить доказательные выводы. Важную роль при этом играет формирование навыков самоконтроля: обучающиеся должны

уметь самостоятельно оценивать полноту ответа, достаточность аргументации, корректность использования текстового материала и соответствие речевого оформления поставленной задаче.

При реализации обозначенных стратегий потенциальный прирост может составить ориентировочно от 6 до 10 первичных баллов. Однако данный прогноз не следует трактовать как гарантированный результат для каждого участника: его достижение зависит от исходных показателей, интенсивности и системности коррекционной работы, степени сформированности навыков самостоятельной деятельности и качества индивидуальной обратной связи. Тем не менее устранение выявленных точечных дефицитов создаёт реалистичные условия для перехода значительной части экзаменуемых к результатам 80 и более тестовых баллов.

Таким образом, основной методологический принцип подготовки данной группы заключается в переходе от формального владения предметными знаниями к их осмысленному и функциональному применению в аналитической и интерпретационной деятельности. Задача учителя состоит в том, чтобы не увеличивать объём уже имеющейся информации, а обеспечить её более точное, глубокое и доказательное использование. Это соответствует требованиям ФГОС СОО к формированию функциональной литературной грамотности высокого уровня и предполагает развитие способности обучающихся самостоятельно понимать художественный текст, обосновывать интерпретацию, использовать литературоведческие понятия по назначению и создавать совершенное письменное высказывание.

3.2.3.2. Методический анализ качества освоения метапредметных результатов ФГОС участниками ЕГЭ со средним уровнем подготовки

- Развернутый комментарий о влиянии сформированности метапредметных умений на успешность выполнения заданий

Сопоставление статистических показателей выполнения заданий КИМ экзаменуемыми с результатами от 61 до 80 тестовых баллов со структурой метапредметных результатов ФГОС СОО, представленной в таблице 1 Кодификатора, и соответствующими предметными требованиями таблицы 2 позволяет сделать вывод о высоком уровне сформированности большинства универсальных учебных действий данной группы. Метапредметные умения участников в целом функционируют на операциональном уровне: экзаменуемые способны применять их при выполнении стандартных и частично нестандартных заданий, самостоятельно организовывать ответ, отбирать необходимую информацию и выстраивать логичное рассуждение.

Вместе с тем выявленные результаты показывают, что сформированность УУД у данной группы неоднородна. Наиболее устойчиво сформированы действия, связанные с распознаванием, классификацией, воспроизведением и первичным анализом информации. Существенно менее устойчивыми оказываются умения, требующие максимальной точности, многоаспектной интерпретации, интеграции различных видов знаний и рефлексивного контроля. Именно эти различия объясняют, почему участники способны демонстрировать результаты, соответствующие диапазону 61–80 баллов, но испытывают затруднения при переходе к уровню 80 и более тестовых баллов.

В сфере познавательных универсальных учебных действий наиболее выраженная сформированность наблюдается в области базовых логических операций. Умение устанавливать существенные признаки для сравнения, классификации и обобщения (1.1.1) подтверждается высокими результатами выполнения заданий 1 и 3, где доля верных ответов составляет 86–88%, а также показателями по критерию K1 в заданиях 5 и 10 — 98% и 97% соответственно. Экзаменуемые способны определить основание для сопоставления произведений, выделить общие и отличительные признаки персонажей, соотнести литературный материал с тематикой, проблематикой, жанром и системой образов. Это умение имеет принципиальное значение для выполнения как заданий базового уровня, так и заданий, предполагающих сопоставительный анализ.

Высокие показатели по критерию, связанному с указанием сходства и различия, свидетельствуют о том, что участники владеют исходной логикой аналитической деятельности. Они понимают, что сопоставление должно строиться не на случайном перечислении особенностей произведений, а на выделении общего основания сравнения. Однако само по себе установление сходства или различия ещё не обеспечивает глубокого аналитического ответа. Для достижения максимального результата необходимо раскрыть содержательное значение выявленных признаков, подтвердить их текстовым материалом и показать их связь с авторской концепцией. Поэтому более сложные уровни познавательной деятельности проявляются уже в показателях по критерию привлечения текста и в качестве интерпретационных выводов.

Умение выявлять закономерности и противоречия в художественном тексте (1.1.2) у данной группы сформировано достаточно хорошо, но не в полной мере. Об этом свидетельствуют результаты по критерию «Привлечение текста» в заданиях 5 и 10 — 82% и 87%, а также высокие показатели по содержательным критериям сочинения K1–K5, находящиеся в диапазоне 83–92%. Экзаменуемые способны видеть внутренние конфликты произведения, устанавливать взаимосвязь между характерами героев и развитием сюжета, подбирать текстовые примеры и выстраивать на их основе систему аргументации. Однако в ряде случаев выявленные наблюдения не преобразуются в полноценную интерпретационную модель.

Наиболее существенные ограничения проявляются при самостоятельной формулировке проблемы и её всестороннем рассмотрении (1.1.3). Высокий показатель раскрытия темы в сочинении — 92% — указывает на то, что большинство участников понимают предмет рассуждения и в целом соотносят содержание ответа с заданной формулировкой. Вместе с тем более низкий уровень использования теоретико-литературных понятий и интерпретационного обобщения показывает, что не все экзаменуемые способны перевести тему в проблемное поле и рассмотреть её на уровне сложного нравственного, философского или социально-психологического вопроса.

Типичной является ситуация, при которой вступление формально содержит постановку проблемы, но сама проблема сформулирована широко и поверхностно. В дальнейшем участник не удерживает её как смысловой центр сочинения: аргументы приводятся последовательно, однако не всегда отвечают на исходный вопрос, а заключение заменяется общим моральным суждением или прямолинейным выводом. Таким образом, дефицит по данному направлению связан не с непониманием текста как такового, а с недостаточной самостоятельностью и глубиной его проблематизации.

Базовые исследовательские действия также характеризуются преимущественно высоким уровнем сформированности. Умение находить аргументы для доказательства собственных утверждений (1.2.4) подтверждается результатами по критерию K2 в заданиях 5 и 10 — 82% и 87%, а также показателем 90% по критерию K2 сочинения. Участники способны выбирать релевантные примеры из художественного текста, использовать цитаты и отсылки к эпизодам, соотносить доказательства с высказанным тезисом. Это умение обеспечивает успешность выполнения развёрнутых ответов и является одним из ключевых факторов достижения результатов выше среднего уровня.

Однако способность подобрать аргументы не всегда сопровождается умением критически оценить их достаточность, точность и доказательную силу. Дефициты в области анализа результатов собственной деятельности (1.2.5) проявляются в том, что максимальный балл по критерию K2 в заданиях 5 и 10 получают лишь 39% и 58% участников соответственно. Следовательно, значительная часть экзаменуемых приводит текстовые примеры, но не всегда объединяет их в систему. Аргументы могут выступать как отдельные иллюстрации, не связанные между собой общей логикой рассуждения; при этом не раскрывается, каким образом каждый пример подтверждает тезис и дополняет предшествующее доказательство.

Недостаточная сформированность умения интегрировать знания из различных предметных и содержательных областей (1.2.6) особенно заметна при использовании теоретико-литературного материала. Хотя теоретические понятия в целом известны участникам, они не всегда включаются в аргументацию функционально. Так, утверждение о том, что автор использует антитезу, может оставаться на уровне формальной констатации. Экзаменуемый не объясняет, какие смысловые

элементы противопоставлены, как это влияет на характеристику героев и каким образом приём связан с идеей произведения. Показатель по критерию К4 сочинения подтверждает наличие данного дефицита: максимальный результат по нему получает лишь часть участников, что указывает на недостаточную интеграцию теоретико-литературных знаний в процесс интерпретации текста.

Таким образом, влияние исследовательских УУД на результат проявляется в различии между «наличием аргумента» и «качеством аргументации». Участники рассматриваемой группы чаще всего уже умеют найти необходимый пример, но не всегда способны оценить его информативность, включить в общую доказательную структуру и сформулировать вывод, расширяющий понимание произведения. Для перехода к более высоким баллам необходимо развивать не только подбор материала, но и операции его анализа, сопоставления, обобщения и критической проверки.

Сформированность умений работать с информацией (1.3.1–1.3.2) также неоднородна. Умение осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации (1.3.1) проявляется в высоких результатах выполнения заданий на знание текста, в частности заданий 6 и 7, где показатели составляют 79–97%, а также в успешном привлечении литературного материала в сочинении — 90% по критерию К2. Экзаменуемые способны извлекать необходимую информацию из памяти и текста, соотносить её с поставленной задачей и использовать в письменном ответе.

В то же время создание текста с учётом его цели, жанра и предполагаемого адресата (1.3.2) сформировано менее устойчиво. Сочинения участников в целом соответствуют жанру литературно-критического рассуждения по структуре и содержанию, однако не всегда обладают достаточной речевой точностью и выразительностью. Показатель по критерию К6 составляет 78%, что свидетельствует о наличии стилистических погрешностей, речевых штампов, неоправданных повторов и нарушений лексической сочетаемости.

К типичным речевым затруднениям относятся чрезмерное употребление конструкций «проблема состоит в том, что...», «автор затрагивает вопрос...», повторение одних и тех же слов и синтаксических моделей, а также неточное сочетание лексем, например употребление выражений «показывает образ» или «глубокий взгляд на проблему» без учёта их смысловой и стилистической уместности. Использование паронимов и абстрактной книжной лексики также может приводить к снижению точности высказывания. В результате содержательно грамотное рассуждение приобретает тяжеловесный или шаблонный характер. Следовательно, для дальнейшего повышения результатов необходимо развивать не только предметное содержание письменной речи, но и способность выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей.

Коммуникативные универсальные учебные действия у участников группы в целом сформированы на высоком уровне. Умение развёрнуто и логично излагать собственную точку зрения с использованием языковых средств (2.1.2) подтверждается высокими результатами по критерию «Логичность» в заданиях 4, 5, 9 и 10, составляющими 94–95%, а также показателем 90% по критерию К5 сочинения. Экзаменуемые умеют выстраивать последовательное высказывание, соблюдать его композиционную целостность и устанавливать логические связи между отдельными частями ответа. Это обеспечивает успешность выполнения заданий с кратким и развёрнутым ответом и позволяет большинству участников сохранять связность рассуждения даже при работе с относительно сложным литературным материалом.

Вместе с тем умение вести аргументированный письменный диалог (2.1.3) сформировано не в полной мере. В данном случае под диалогом понимается не буквальная форма общения, а способность строить рассуждение с учётом различных интерпретаций, возможных возражений и альтернативных точек зрения. Участники, как правило, создают логичное монологическое высказывание, однако оно часто представляет собой линейное доказательство заранее выбранного тезиса. В сочинениях редко встречается проблематизация собственной позиции, сопоставление различных подходов к интерпретации произведения или предварительное рассмотрение потенциального контраргумента.

Типичной ошибкой является отсутствие полемичности: экзаменуемый формулирует утверждение, приводит примеры и делает вывод, но не показывает неоднозначность литературного материала. Между тем более высокий уровень выполнения задания предполагает понимание того, что художественная проблема может иметь несколько решений, а образ или конфликт — различные интерпретационные перспективы. Формирование такого типа коммуникативного действия позволит перейти от простого изложения собственной позиции к содержательному рассуждению, учитывающему сложность и многозначность художественного текста.

Регулятивные универсальные учебные действия у данной группы также характеризуются высоким уровнем сформированности, прежде всего в части организации деятельности и построения ответа. Умение планировать решение проблемы (3.1.2) проявляется в композиционной цельности сочинений, показатель которой по критерию К5 составляет 90%, а также в структурированности ответов на задания 4, 5, 9 и 10, где показатели логичности находятся в диапазоне 94–95%. Экзаменуемые способны распределить материал по частям, выстроить последовательность аргументов и организовать письменное высказывание в соответствии с требованиями задания.

Однако умение самостоятельно ставить учебную задачу и вырабатывать собственную стратегию её решения (3.1.1) сформировано менее устойчиво. Участники чаще принимают заданную тему, чем самостоятельно осмысливают её и

преобразуют в индивидуальный проблемный вопрос. Показатель раскрытия темы в целом высок — 92%, однако максимального результата по соответствующему критерию достигают не все экзаменуемые. Это позволяет предположить, что часть работ строится на основе универсальных вступлений и готовых логических схем, которые могут быть применены к широкому кругу тем, но не отражают специфики конкретного произведения и индивидуального угла зрения автора сочинения.

Типичной является формулировка вступления, которая могла бы быть использована практически в любой работе: в ней обозначается общая значимость темы, но не раскрывается её содержательная конкретика. В результате рассуждение оказывается формально связанным с заданием, но лишается личностного и интерпретационного центра. Для достижения более высокого уровня необходимо формировать умение «присваивать» тему: выделять в ней противоречие, уточнять проблемный вопрос, определять собственную позицию и заранее соотносить её с системой будущих аргументов.

Особую роль в успешности выполнения заданий играет познавательная рефлексия (3.2.2). В целом участники способны адаптироваться к формату КИМ и работать в условиях ограниченного времени, что свидетельствует о достаточной сформированности общих навыков саморегуляции и организации деятельности. Однако рефлексивный контроль собственных действий остаётся одной из наиболее значимых зон роста. Экзаменуемые не всегда способны увидеть логические разрывы, фактические неточности, речевые погрешности и недостаточную связь между тезисом и аргументом.

Показатели по критериям К3 и К6 — 83% и 78% — свидетельствуют о том, что большинство участников в целом соблюдают фактическую точность и речевые нормы. Однако наличие ошибок у части экзаменуемых сопровождается недостаточной способностью к их обнаружению и исправлению. Участник может не проверить правильность имени персонажа, места действия, последовательности событий или терминологического обозначения, поскольку не умеет дистанцироваться от собственного текста и рассмотреть его как объект анализа. Аналогичная проблема возникает при редактировании речевого оформления: без специального навыка самопроверки экзаменуемый не замечает повторов, неудачных словосочетаний и стилистической неуместности.

Таким образом, сформированность метапредметных умений оказывает непосредственное влияние на успешность выполнения всех основных типов заданий ЕГЭ по литературе. Познавательные УУД обеспечивают понимание текста, выделение оснований для сопоставления, поиск аргументов и построение интерпретации. Коммуникативные УУД определяют способность представить результаты анализа в форме логичного, связного и доказательного высказывания. Регулятивные УУД обеспечивают планирование ответа, распределение материала, контроль соответствия работы заданию и своевременную коррекцию ошибок.

У группы с результатами от 61 до 80 тестовых баллов данные умения уже сформированы на уровне, достаточном для успешного выполнения большинства экзаменационных заданий. Однако их применение не всегда достигает максимальной глубины и осознанности. Главный дефицит заключается не в отсутствии отдельных операций, а в недостаточной интеграции этих операций в единую систему аналитической деятельности. Экзаменуемый может определить проблему, подобрать пример, назвать художественный приём и выстроить композицию ответа, но не всегда способен объединить данные действия в целостную интерпретационную модель, проверить её доказательность и выразить её точным, содержательно мотивированным языком.

Следовательно, методические рекомендации для данной группы должны быть направлены на развитие метапредметных умений высокого уровня: самостоятельную постановку проблемы, многоаспектный анализ художественного текста, интеграцию теоретико-литературных знаний в систему доказательств, учёт альтернативных интерпретаций, осознанное планирование и рефлексивное редактирование собственного ответа. Именно совершенствование этих умений позволит преодолеть разрыв между устойчивым выполнением заданий на операциональном уровне и достижением результатов 80 и более тестовых баллов.

- Предположение о достигнутых и недостигнутых метапредметных результатах ФГОС

На основании проведённого анализа можно сформулировать предположение о степени сформированности метапредметных результатов ФГОС у группы экзаменуемых со средним уровнем подготовки, продемонстрировавших результаты от 61 до 80 тестовых баллов. В целом данная группа характеризуется высоким уровнем освоения основных инструментальных метапредметных умений, обеспечивающих успешное выполнение стандартных и частично нестандартных экзаменационных заданий. Участники способны анализировать литературный материал, находить и использовать текстовые аргументы, структурировать письменный ответ и логично излагать собственную точку зрения. Вместе с тем часть метапредметных результатов сформирована не полностью: затруднения возникают при выполнении заданий, требующих глубокой проблематизации, многоаспектной интерпретации, учёта альтернативных позиций и рефлексивного контроля собственной деятельности.

К числу достигнутых на высоком операциональном уровне метапредметных результатов относятся отдельные познавательные универсальные учебные действия. В частности, у участников сформировано умение устанавливать

существенные признаки для сравнения, классификации и обобщения (1.1.1). Они способны определять основания сопоставления литературных произведений и персонажей, выделять общие и отличительные признаки, соотносить художественные явления с тематикой, проблематикой, жанром и системой образов. Данное умение успешно реализуется при выполнении как заданий базового уровня, так и заданий, предполагающих сопоставительный анализ. Однако его применение преимущественно осуществляется в рамках заданной учебной ситуации и не всегда сопровождается самостоятельным поиском новых, более глубоких оснований для сравнения.

На высоком уровне сформировано также умение находить аргументы для подтверждения собственных утверждений (1.2.4). Экзаменуемые способны отбирать релевантные примеры из художественного текста, использовать цитаты и отсылки к эпизодам, связывать текстовый материал с формулируемым тезисом. Это позволяет им успешно выполнять задания с развёрнутым ответом и создавать сочинения, в которых присутствует доказательная основа. Вместе с тем сформированность данного умения преимущественно проявляется в подборе аргументов; операции их систематизации, сопоставления и критической оценки требуют дальнейшего развития.

Достигнутым можно считать и метапредметный результат, связанный с поиском, анализом и систематизацией информации (1.3.1). Участники умеют извлекать сведения из текста, актуализировать знания о литературных произведениях, соотносить информацию с поставленной задачей и использовать её при построении ответа. Данное умение обеспечивает высокие результаты при выполнении заданий на знание содержания и способствует успешному привлечению литературного материала в сочинении. Однако преимущественно сформированными остаются операции поиска и первичного преобразования информации; её глубокая интерпретация и включение в систему межтекстовых и теоретико-литературных связей осуществляются не всегда.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий на высоком уровне сформировано умение развёрнуто и логично излагать собственную точку зрения с использованием языковых средств (2.1.2). Участники способны создавать связные письменные высказывания, соблюдать их композиционную последовательность, устанавливать логические связи между тезисами, аргументами и выводами. В большинстве случаев их ответы соответствуют поставленной задаче и обладают структурной целостностью. Это свидетельствует о сформированности базовых навыков письменного монологического высказывания и способности применять их в условиях экзаменационной работы.

Высокий уровень можно предположить и в отношении регулятивного умения самостоятельно составлять план решения проблемы (3.1.2). Данный результат проявляется в композиционной цельности сочинений и структурированности ответов на

задания с кратким и развёрнутым рассуждением. Экзаменуемые способны распределять материал по смысловым частям, выбирать последовательность аргументов и организовывать текст в соответствии с общей логикой высказывания. При этом планирование чаще всего осуществляется в пределах знакомой модели ответа и не всегда включает самостоятельное определение нестандартной стратегии анализа.

Частично достигнутыми являются метапредметные результаты, связанные с более сложными уровнями познавательной деятельности. Недостаточно устойчиво сформировано умение выявлять закономерности и противоречия в художественном тексте на глубинном уровне (1.1.2). Участники могут обнаруживать внутренний конфликт произведения, сопоставлять образы и устанавливать отдельные смысловые связи, однако не всегда способны рассмотреть их в контексте целостной авторской концепции. Выявленные наблюдения могут оставаться на уровне отдельных характеристик и не преобразовываться в систему обобщённых выводов.

Требуется дальнейшего совершенствования умение самостоятельно формулировать проблему и рассматривать её всесторонне (1.1.3). Экзаменуемые в целом понимают тему сочинения и способны раскрыть её содержание, однако их проблемные формулировки нередко оказываются общими, поверхностными или недостаточно связанными с конкретным художественным материалом. Вступление может содержать формальное обозначение проблемы, но не всегда задаёт индивидуальный угол зрения и не удерживается в качестве смыслового центра последующего рассуждения. Заключение в подобных случаях может сводиться к морализаторскому суждению, не обобщающему результаты анализа.

Не полностью сформированы базовые исследовательские умения, связанные с анализом полученных результатов и критической оценкой их достоверности (1.2.5). Хотя участники умеют подбирать аргументы, они не всегда способны проверить, насколько полно эти аргументы подтверждают тезис, не противоречат ли они друг другу и достаточно ли глубоко раскрывают поставленную проблему. В сопоставительных ответах примеры могут быть представлены как совокупность отдельных иллюстраций, не объединённых общей доказательной логикой. Аналогичная проблема наблюдается в сочинениях, где наличие текстового материала не всегда сопровождается объяснением его функционального значения.

Отдельным дефицитом является недостаточная сформированность умения интегрировать знания из различных содержательных областей (1.2.6). Участники владеют теоретико-литературными понятиями, однако используют их не всегда функционально. Термин может называться, но не включаться в доказательство и не связываться с раскрытием авторского замысла. Например, указание на использование антитезы или психологизма не всегда сопровождается объяснением того, какие смысловые отношения создаёт данный приём, как он характеризует героя или способствует раскрытию проблематики

произведения. Это свидетельствует о недостаточном переходе от знания литературоведческого термина к его аналитическому применению.

Недостаточно сформированным остаётся и умение создавать тексты с учётом коммуникативной цели, жанровой специфики и требований к речевому оформлению (1.3.2). Участники в целом создают сочинения, соответствующие жанру литературно-критического рассуждения, однако не всегда обеспечивают высокую точность и выразительность речи. В текстах могут встречаться речевые штампы, неоправданные повторы, нарушения лексической сочетаемости, неточное употребление слов и паронимов. В результате содержание высказывания оказывается более зрелым, чем его речевое воплощение, что ограничивает возможность получения максимального результата.

В коммуникативной сфере частично достигнутым следует считать умение аргументированно вести письменный диалог (2.1.3). Подобный диалог предполагает не только последовательное выражение собственной позиции, но и учёт возможных альтернативных интерпретаций, понимание неоднозначности художественного материала, способность соотносить различные точки зрения и, при необходимости, возражать им. Участники рассматриваемой группы преимущественно строят линейное монологическое высказывание: формулируют тезис, приводят аргументы и делают вывод. Однако элемент полемичности, как правило, выражен недостаточно. В сочинениях редко учитываются потенциальные контраргументы и разные варианты интерпретации образов, конфликтов или авторской позиции.

Регулятивные универсальные учебные действия также сформированы неоднородно. Умение самостоятельно ставить и формулировать собственные задачи (3.1.1) требует дальнейшего развития. Экзаменуемые способны принять заданную тему и организовать ответ в соответствии с ней, но не всегда превращают её в самостоятельную проблему, требующую осмысленного решения. Вследствие этого вступления могут быть универсальными и формально подходить к различным темам, не отражая специфики конкретного произведения. Недостаточная самостоятельность постановки задачи ограничивает глубину последующего анализа и приводит к использованию типовых, недостаточно индивидуализированных тезисов.

Умение оценивать новые ситуации и вносить коррективы в собственную деятельность (3.2.1) также сформировано не в полной мере. Участники в целом адаптируются к формату КИМ и способны работать в условиях ограниченного времени, однако их действия не всегда сопровождаются осознанной оценкой качества промежуточного и итогового результата. Особенно это проявляется при выполнении комплексных заданий, в которых требуется одновременно удерживать тему, аргументацию, композицию, фактическую точность и речевое оформление.

Наиболее значимым дефицитом является недостаточная сформированность познавательной рефлексии (3.2.2). Участники не всегда способны осознать последовательность собственных мыслительных действий, оценить их результативность и своевременно скорректировать ответ. Они могут не замечать логических разрывов, недостаточной связи между тезисом и аргументом, фактических неточностей и речевых ошибок. В этом случае проблема заключается не столько в отсутствии соответствующих знаний, сколько в недостаточной способности взглянуть на собственный текст со стороны и применить к нему систему критериев оценки. Именно данный дефицит ограничивает переход от устойчивого выполнения заданий на высоком уровне к стабильному получению максимальных баллов.

Таким образом, у группы экзаменуемых с результатами от 61 до 80 тестовых баллов можно предположить высокую сформированность инструментальных метапредметных умений: анализа, поиска и систематизации информации, подбора аргументов, логического изложения и структурирования письменного ответа. Эти умения обеспечивают успешное выполнение большинства экзаменационных заданий и позволяют участникам демонстрировать стабильно высокие результаты.

В то же время результаты, связанные с глубокой проблематизацией текста, критическим анализом собственных аргументов, интеграцией теоретико-литературных знаний, учётом альтернативных интерпретаций и рефлексивной коррекцией ответа, сформированы лишь частично. В совокупности именно они образуют зону, препятствующую устойчивому выходу на уровень 80 и более тестовых баллов. Ключевым ограничением выступает недостаточная развитость рефлексивных и творческих аспектов метапредметной деятельности. Без их дальнейшего формирования участники будут сохранять высокий, но преимущественно операциональный уровень подготовки, теряя баллы из-за недостаточной глубины выводов, неточности формулировок, формального использования терминов и нерезультативной самопроверки.

Следовательно, дальнейшая работа с данной группой должна быть направлена на развитие способности самостоятельно ставить проблему, строить многоаспектную интерпретацию, критически оценивать собственные рассуждения, учитывать множественность смыслов художественного текста и редактировать созданное высказывание. Переход к этим более сложным формам метапредметной деятельности позволит преобразовать уже имеющиеся инструментальные умения в целостную систему функциональной литературной грамотности высокого уровня.

3.2.3.3. Рекомендации для учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета группе обучающихся со средним уровнем подготовки

Предлагаемые методические рекомендации разработаны с учётом результатов выполнения экзаменационной работы обучающимися со средним уровнем подготовки — от 61 до 80 тестовых баллов. Данная группа в целом владеет базовыми предметными знаниями, умеет анализировать художественный текст, подбирать аргументы и строить связное письменное высказывание. Вместе с тем переход к результатам 80 и более тестовых баллов требует устранения точечных дефицитов, связанных с глубиной интерпретации, системностью доказательства, функциональным использованием литературоведческой терминологии, речевой точностью и рефлексивным контролем собственной деятельности.

Основная стратегия педагогической работы должна быть направлена не на существенное увеличение объёма изучаемого материала, а на повышение качества его применения. Для обучающихся данной группы особенно важно обеспечить переход от выполнения заданий по освоенному образцу к самостоятельному решению аналитических задач. В качестве ведущего методологического принципа целесообразно использовать движение «от стандарта к индивидуальному мастерству»: первоначально закреплять эффективные алгоритмы действия, а затем создавать условия для их гибкого и творческого применения.

Первым приоритетным направлением является обобщающее повторение произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века, проверяемых заданиями 2 и 8. Несмотря на достаточно высокий общий уровень литературной подготовки, именно в данном содержательном блоке сохраняются фрагментарные пробелы, связанные с недостаточной актуализацией произведений, изученных ранее. Это может приводить к затруднениям при узнавании текста по цитате, соотнесении события с произведением или определении принадлежности фрагмента к конкретному литературному источнику.

Для устранения указанного дефицита рекомендуется использовать методику «Культурный минимум», предполагающую формирование у обучающихся систематизированного перечня ключевых образов, цитат, сюжетных ситуаций и эпизодов из произведений, относящихся к кодам ОШ1–ОШ10. Работа с данным материалом должна строиться по модели «цитата — герой — произведение — автор — контекст». Такая последовательность позволяет перейти от механического узнавания цитаты к пониманию её места в системе образов и событий произведения.

Например, при повторении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» целесообразно организовать работу с ключевыми высказываниями Чацкого и других персонажей: «Служить бы рад, прислуживаться тошно», «А судьи кто?», «Блажен, кто верует, тепло ему на свете!» и др. Обучающиеся должны не только установить принадлежность цитаты персонажу, но и определить, какую мировоззренческую позицию она выражает, в какой ситуации произносится и как связана с конфликтом комедии. Подобная работа обеспечивает переход от фактологического знания к элементарной интерпретации.

Практическим инструментом систематизации материала может стать «Литературный дайджест» — краткий конспект по каждому произведению, включающий сведения о героях, ключевых событиях, проблематике, жанровой специфике и наиболее значимых цитатах. Такой материал должен использоваться не только как итоговый справочник, но и как основа для регулярного краткого повторения. Целесообразно начинать урок с пятиминутной викторины по одному из произведений, применять карточки, задания на восстановление контекста, установление соответствий и объяснение значения цитат.

Эффективность повторения повысится при включении произведений ОШ1–ОШ10 в систему межтекстовых связей. При изучении литературы второй половины XIX–XX веков рекомендуется регулярно проводить параллели с ранее изученными произведениями. Возможны сопоставления Чацкого и Базарова, Онегина и Печорина, проблематики «Мёртвых душ» и «Истории одного города». Межтекстовые параллели должны использоваться не только для актуализации знаний, но и для углубления понимания типологии героев, развития литературных традиций и трансформации художественных проблем.

Систематическое применение данной методики позволит повысить устойчивость выполнения заданий 2 и 8 и приблизить их показатели к 85–90%. В результате обучающиеся смогут более уверенно выполнять задания базового уровня и рациональнее распределять время при работе с заданиями, требующими развёрнутого анализа.

Вторым направлением является целенаправленная работа над речевой культурой, проверяемой критерием К6. Обучающиеся среднего уровня, как правило, создают содержательные и композиционно организованные сочинения, однако допускают речевые погрешности, препятствующие получению максимального балла. Наиболее типичными являются нарушения лексической сочетаемости, употребление слов в несвойственном значении, речевые штампы, тавтология, неточное использование паронимов и чрезмерное распространение канцелярских конструкций.

Для формирования речевой точности рекомендуется регулярно использовать приём «Редактор». На каждом уроке или в рамках домашней работы обучающимся следует предлагать фрагменты сочинений с речевыми ошибками и организовывать их последовательное редактирование. Важно, чтобы исправление не ограничивалось заменой ошибочного слова: обучающийся должен объяснить характер ошибки и обосновать выбранный вариант. Например, конструкцию «автор показывает глубокий

образ Печорина» целесообразно заменить на «автор создаёт сложный и противоречивый образ Печорина», поскольку глагол «показывает» в данном контексте является недостаточно точным.

Следует систематически работать над устранением речевых шаблонов. Так, конструкцию «проблема состоит в том, что» можно заменить на «автор ставит проблему», «роман заставляет задуматься о», «в произведении исследуется вопрос». Вместо универсального заключения «в итоге хочется сказать» необходимо учить использовать более точные и содержательно мотивированные формулы: «Таким образом», «Следовательно», «Итак, сопоставление показывает». При этом речевые клише не должны механически заменяться новыми штампами; задача состоит в формировании способности выбирать языковые средства с учётом смысла высказывания.

Эффективным приёмом является работа с синонимическими рядами. Обучающимся можно предлагать подобрать варианты к часто употребляемым словам «автор», «герой», «проблема», «показывает», «раскрывает», «говорит». Важно обращать внимание на смысловые и стилистические различия между синонимами: «изображает», «характеризует», «противопоставляет», «подчёркивает», «раскрывает», «выражает», «акцентирует». Одновременно следует проводить работу с паронимами и типичными случаями нарушения лексической сочетаемости.

Для развития речевой наблюдательности рекомендуется анализировать образцы сочинений, получивших высокие результаты. При этом внимание обучающихся должно быть сосредоточено не только на содержании, но и на способах языкового оформления: точности глаголов, разнообразии синтаксических конструкций, логике переходов, характере вводных слов и структуре абзацев. Полезно предлагать задания на сопоставление двух фрагментов, один из которых отличается речевой точностью и выразительностью, а другой содержит штампы и повторы.

Обязательным этапом написания сочинения должно стать саморедактирование продолжительностью 5–7 минут. Для этого рекомендуется использовать специальный чек-лист: нет ли неоправданных повторов, все ли слова употреблены в точном значении, отсутствуют ли речевые штампы, соблюдается ли лексическая сочетаемость, разнообразны ли синтаксические конструкции. Реализация данной методики может способствовать увеличению доли обучающихся, получающих максимальный балл по К6, до 80–85%.

Третья зона совершенствования связана с критерием К4, оценивающим опору на теоретико-литературные понятия. Обучающиеся рассматриваемой группы в целом знакомы с необходимой терминологией, однако используют её не всегда как инструмент анализа. Термин может упоминаться формально, без объяснения его роли в раскрытии авторского замысла, характера героя или проблематики произведения.

Основной задачей учителя является переход от репродуктивного называния термина к его функциональному применению. Для этого рекомендуется использовать модель «термин + функция», предполагающую обязательное завершение терминологического суждения объяснением его значения: «Автор использует [термин] для того, чтобы показать, раскрыть, подчеркнуть, противопоставить, создать...». Например, вместо формулировки «Гончаров использует антитезу» следует обучать высказыванию: «Гончаров использует антитезу образов Обломова и Штольца, чтобы противопоставить два типа личности и два жизненных уклада, что определяет конфликт романа».

Особую эффективность имеет методика «Кейс-термины». Обучающимся предлагается конкретный эпизод, образ или фрагмент текста, к которому необходимо подобрать два-три теоретико-литературных понятия и обосновать их уместность. Например, при анализе сцены дуэли можно рассмотреть композиционную функцию эпизода, роль психологизма, портретной детали или символического мотива. Важно, чтобы учащиеся объясняли не только наличие приёма, но и его значение в данном контексте. Такая работа формирует способность видеть, что один и тот же термин может выполнять различные функции в разных произведениях.

Полезно включать в начало урока краткие «терминологические разминки». В течение нескольких минут обучающиеся подбирают к теме урока или прочитанному фрагменту литературоведческие понятия и формулируют их функциональное значение. Например: «Какой приём использован в данном эпизоде? Что он позволяет понять в характере героя? Как он связан с проблематикой произведения?» Подобные упражнения должны быть краткими, но регулярными.

В ходе написания сочинения необходимо контролировать включение терминов в систему аргументации. Литературоведческое понятие должно не украшать текст, а подтверждать тезис и углублять интерпретацию. При систематической работе в данном направлении возможно повышение доли обучающихся, получающих максимальный результат по критерию К4, до 75–80%.

Четвёртое направление связано с выполнением заданий 5 и 10, прежде всего с критерием К2, оценивающим привлечение текстов для аргументации. Обучающиеся среднего уровня обычно способны установить сходство и различие между произведениями, но не всегда выстраивают систему доказательств, необходимую для получения максимального балла. Их ответы могут содержать релевантные примеры, однако эти примеры не всегда объединены общим аналитическим тезисом и сопровождаются содержательными выводами.

Для коррекции данного дефицита рекомендуется использовать алгоритм углублённого сопоставительного анализа. На первом этапе обучающийся осмысливает формулировку задания и устанавливает объект сравнения: образы, проблематику,

конфликт, композицию или художественные средства. На втором этапе определяются аспекты сопоставления, которые должны быть включены в план: тематика и проблематика, система образов, сюжет и композиция, средства художественной выразительности, авторская позиция.

На третьем этапе формулируется тезис о сходстве и подбираются текстовые примеры из каждого произведения. На четвёртом этапе определяется принципиальное различие, которое также должно быть подтверждено материалом обоих произведений. На заключительном этапе формулируется обобщающий вывод о том, какое значение имеет проведённое сопоставление для понимания каждого текста. Таким образом, сравнение должно включать не только ответ на вопрос «что общего и чем различаются произведения», но и ответ на вопрос «что позволяет понять это сопоставление».

Для систематизации материала целесообразно использовать сопоставительные таблицы. В левом и правом столбцах фиксируются особенности сравниваемых произведений, а в центральной части формулируется общий аспект анализа. Такая форма работы позволяет увидеть, достаточно ли полно представлены оба текста, не ограничивается ли ответ одним произведением и соотносятся ли приведённые примеры с формулируемым тезисом.

Дополнительным инструментом может стать «аргументационная пирамида», основанная на последовательном движении от простого к сложному. Сначала фиксируются очевидные текстовые факты, затем на их основе формулируются аналитические наблюдения, после чего создаётся обобщающий интерпретационный вывод. Каждый последующий уровень должен опираться на предыдущий. Например, характеристика поступка героя должна быть связана с анализом его мотива, далее — с определением внутреннего конфликта, а затем — с проблематикой произведения и авторской позицией.

Систематическое применение алгоритма, таблиц и «аргументационной пирамиды» может увеличить долю обучающихся, получающих максимальный балл по К2 заданий 5 и 10, до 75–80%. Для этого важно включать сопоставительный анализ в повседневную работу с произведениями, а не ограничивать его периодом непосредственной экзаменационной подготовки.

Пятым и наиболее значимым направлением является развитие рефлексивных умений как необходимого условия перехода к результатам 80 и более тестовых баллов. Обучающиеся этой группы уже владеют основными способами анализа и аргументации, однако не всегда способны самостоятельно обнаруживать содержательные, логические, фактические и речевые недостатки собственных ответов. Поэтому рефлексия должна рассматриваться не как дополнительный этап после завершения работы, а как структурный компонент учебной деятельности.

Эффективным приёмом является оценка чужого сочинения по критериям ЕГЭ. Обучающимся следует предлагать анонимные работы или специально подготовленные тексты с типичными недостатками: несоответствием вступления теме,

отсутствием доказательства одного из тезисов, формальным использованием термина, фактической ошибкой, логическим разрывом или несоответствием заключения исходной проблеме. Работа должна включать не только выставление баллов по критериям К1–К6, но и формулировку конкретных рекомендаций по исправлению.

Такой анализ позволяет сформировать у обучающихся позицию внешнего оценщика и постепенно перенести её на собственные тексты. Важно обучать их различать уровни ошибки: недостаток содержания, слабость аргумента, неточность формулировки, нарушение логики или речевую погрешность. Это способствует развитию осознанного контроля и делает процедуру проверки более содержательной.

Рекомендуется также использовать рефлексивный дневник. После каждого написанного сочинения обучающийся фиксирует, какие элементы работы были выполнены успешно, какие затруднения возникли, какие ошибки были допущены и какие действия необходимо предпринять для их предупреждения в дальнейшем. Данная форма работы способствует накоплению индивидуальной карты дефицитов. Например, если у обучающегося регулярно повторяются речевые штампы или недостаточно развёрнуты микровыводы, это должно стать основанием для постановки конкретной учебной задачи на следующем этапе.

Важным приёмом является отсроченный анализ собственного сочинения. Через один-два дня после написания работы обучающемуся предлагается перечитать текст и оценить его по чек-листу:

1. Соответствует ли вступление конкретной теме?
2. Сформулирована ли проблема и удерживается ли она в ходе рассуждения?
3. Подтверждён ли каждый тезис текстовым материалом?
4. Уместно и функционально ли использованы теоретико-литературные понятия?
5. Логичны ли переходы между частями текста?
6. Нет ли фактических ошибок?
7. Отсутствуют ли речевые повторы, штампы и неточные словоупотребления?

Отсроченная проверка эффективна тем, что позволяет дистанцироваться от первоначального замысла и увидеть текст как самостоятельный объект анализа. В перспективе целесообразно формировать у обучающихся привычку к самокоррекции непосредственно в экзаменационных условиях.

Для развития коммуникативной и рефлексивной компетентности можно использовать технику «Самозащита». Обучающийся устно объясняет, почему выбрал именно такую формулировку тезиса, каким образом приведённые примеры

подтверждают его позицию и какую функцию выполняет использованный литературоведческий термин. Одноклассники или учитель задают уточняющие вопросы и предлагают альтернативные интерпретации. Такой формат позволяет выявить логические лакуны, проверить прочность аргументации и сформировать готовность к содержательному диалогу с текстом и потенциальным оппонентом.

Предложенные методики должны реализовываться системно и взаимосвязанно. Повторение произведений ОШ1–ОШ10 может включаться в начало уроков в форме кратких викторин; речевые упражнения — в этап редактирования и подготовки письменного ответа; терминологические разминки — в работу с каждым значимым эпизодом; сопоставительные задания — в изучение новых произведений; рефлексивные процедуры — в обязательный этап завершения письменной работы.

Целесообразно применять поэтапное формирующее оценивание. На первом этапе оценивается правильность определения темы и проблемы, на втором — качество тезиса, далее — релевантность текстового аргумента, содержание микровывода, уместность теоретико-литературного понятия и речевое оформление. Такая система позволяет сделать критерии ЕГЭ инструментом обучения, а не только способом итоговой проверки.

При организации работы следует учитывать, что обучающимся среднего уровня подготовки необходима не постоянная внешняя опора, а постепенное снижение степени педагогической поддержки. В начале обучения допустимы готовые таблицы, речевые клише, образцы и частично заполненные алгоритмы. Затем учащиеся должны самостоятельно определять аспекты анализа, подбирать аргументы, формулировать выводы и оценивать собственные тексты. Такой переход обеспечивает развитие самостоятельности и предупреждает зависимость от шаблонных моделей.

Таким образом, совершенствование преподавания литературы для обучающихся со средним уровнем подготовки должно быть направлено на переход от устойчивого выполнения стандартных операций к индивидуальному, глубокому и рефлексивно контролируемому анализу художественного текста. Систематизация литературного материала, развитие речевой культуры, функциональное использование теоретико-литературных понятий, углубление сопоставительного анализа и формирование навыков самооценки образуют взаимосвязанную систему подготовки к достижению результатов 80 и более тестовых баллов.

Основной методический принцип работы с данной группой может быть определён как «от стандарта к индивидуальному мастерству». Его реализация предполагает, что уже сформированные знания и умения становятся основой для самостоятельной интерпретации, точного формулирования мысли, построения многоаспектной аргументации и осознанного редактирования собственного высказывания. При условии систематического применения предложенных методик обучающиеся получат

возможность не только повысить экзаменационные результаты, но и достичь более высокого уровня функциональной литературной грамотности.

3.2.4. Методический анализ выполнения заданий обучающимися с высоким уровнем подготовки (в группе от 81 т.б. и выше), включая методические рекомендации для учителей

3.2.4.1. Описание предметной подготовки участников ЕГЭ с высоким уровнем подготовки, анализ типичных дефицитов в подготовке

- Описание достигнутых предметных результатов ФГОС

Анализ статистических показателей выполнения заданий КИМ экзаменуемыми с результатами в диапазоне от 81 до 100 тестовых баллов, представленными в столбце 5 таблиц 2-13 и 2-14, позволяет охарактеризовать данную группу как демонстрирующую максимально высокий уровень сформированности практически всех предметных компетенций, предусмотренных обновлённым ФГОС СОО (пп. 9.2, 9.3). Участники успешно выполняют задания всех уровней сложности, демонстрируя системное знание содержания произведений русской литературы, глубокое понимание художественного текста, развитые аналитические умения и способность к самостоятельной интерпретации литературного материала. По характеру выполнения заданий их деятельность в значительной степени приближается к экспертному уровню.

На базовом уровне сложности экзаменуемые показывают высокие результаты при выполнении заданий, проверяющих знание содержания произведений и фактологический уровень восприятия текста. Доля верных ответов по заданиям 1, 2, 3, 6, 7 и 8 составляет соответственно 94%, 71%, 97%, 94%, 100% и 79%. Полученные показатели свидетельствуют о сформированности системного знания произведений русской классической литературы различных историко-литературных периодов, что соответствует коду требования 2 таблицы 2 Кодификатора. Участники уверенно ориентируются в содержании литературных текстов, способны идентифицировать персонажей по цитатам, точно соотносить события с произведениями, узнавать ключевые эпизоды и устанавливать связи между героями и сюжетными ситуациями.

Несколько более низкие показатели по заданиям 2 и 8 по сравнению с другими заданиями базового уровня не свидетельствуют о несформированности соответствующих предметных компетенций, поскольку результаты остаются

достаточно высокими для данной группы. Они могут указывать лишь на отдельную вариативность выполнения заданий, связанных с произведениями, изученными на уровне основного общего образования и относящимися к содержательным блокам ОШ1–ОШ10. В целом экзаменуемые демонстрируют способность оперативно актуализировать знания по литературе различных периодов и применять их в формате экзаменационной работы.

Максимально высокий уровень сформированности аналитических умений проявляется при работе с эпическими и драматическими фрагментами в заданиях 4 и 9. По критерию «Соответствие ответа заданию» (K1) показатели составляют 99% и 100%, а по критерию «Логичность и соблюдение речевых норм» (K2) — 100% в обоих заданиях. Данные результаты свидетельствуют о том, что участники не только понимают непосредственное содержание предложенного фрагмента, но и способны анализировать его в системе художественного целого.

Экзаменуемые уверенно выявляют в тексте явную и скрытую информацию, различают основное и второстепенное содержание, устанавливают смысловые связи между деталями и событиями, определяют роль эпизода в развитии сюжета и раскрытии характеров персонажей. Их ответы характеризуются содержательной точностью, соответствием поставленной задаче и логической последовательностью. Кроме того, участники способны объяснять функциональную роль художественных средств, связывать особенности формы с содержанием и формулировать выводы, соотнося отдельный эпизод с идейным замыслом произведения. Это позволяет говорить о высоком уровне сформированности аналитического чтения и интерпретационного понимания художественного текста, соответствующего коду требования 3 таблицы 2 Кодификатора.

Высокие результаты зафиксированы и при выполнении заданий 5 и 10, направленных на проверку навыка сопоставительного анализа. По критерию «Указание сходства/различия» (K1) показатели составляют 100% в обоих заданиях, по критерию «Привлечение текстов» (K2) — 96% и 97%, а по критерию «Логичность» (K3) — 99% и 99% соответственно. Эти данные свидетельствуют о практически полной сформированности умения сопоставлять произведения русской литературы на уровне глубокой интерпретации, что соответствует коду требования 4 Кодификатора.

Участники способны не только установить формальное сходство или различие между сопоставляемыми произведениями и образами, но и определить значимые основания сравнения, связанные с тематикой, проблематикой, системой персонажей, особенностями композиции, художественными средствами и авторской позицией. Текстовые примеры используются ими в качестве доказательств, а не отдельных иллюстраций: каждый аргумент включается в общую логику рассуждения и сопровождается выводом о его значении для интерпретации произведения. Высокие показатели по критериям K2 и K3

подтверждают умение выстраивать развёрнутую систему доказательств, обеспечивать её содержательную целостность и формулировать обобщающие выводы.

Таким образом, сопоставительный анализ в данной группе осуществляется на продуктивном и интегративном уровне. Экзаменуемые способны выходить за пределы непосредственной констатации сходств и различий, анализировать образную систему и художественную форму произведений, выявлять способы выражения авторской позиции и использовать результаты сравнения для более глубокого понимания каждого текста.

Особенно высокие результаты участники демонстрируют при выполнении задания 11, предполагающего создание развёрнутого письменного высказывания на литературную тему. По всем содержательным и языковым критериям зафиксированы показатели, соответствующие высокому или максимально высокому уровню. Раскрытие темы (К1) составляет 100%, привлечение текста для аргументации (К2) — 99%, фактологическая точность (К3) — 95%, опора на теоретико-литературные понятия (К4) — 95%, композиционная цельность и логичность (К5) — 98%, соблюдение речевых норм (К6) — 94%. По критериям языковой грамотности результаты также исключительно высоки: соблюдение орфографических норм (К7) составляет 99%, пунктуационных норм (К8) — 100%, грамматических норм (К9) — 100%.

Полученные данные свидетельствуют о полном или близком к полному владении умениями самостоятельного истолкования прочитанного в письменной форме, предусмотренными кодом требования 6 Кодификатора. Участники способны точно понимать формулировку темы, самостоятельно определять проблемный аспект, формулировать содержательный тезис, подбирать релевантный литературный материал и использовать его для построения аргументированной интерпретации. Их сочинения, как правило, характеризуются смысловой полнотой, глубиной анализа и композиционной организованностью.

Высокий показатель по критерию К4 свидетельствует о том, что теоретико-литературные понятия используются экзаменуемыми преимущественно функционально. Термины не ограничиваются формальным названием художественного приёма, а включаются в систему анализа и применяются для объяснения авторского замысла, особенностей образной системы, композиции и проблематики произведения. Показатели по критериям К5 и К6 подтверждают способность участников выстраивать целостное письменное рассуждение и выражать сложные интерпретационные суждения точным и уместным языком.

Несколько более низкий показатель по критерию К3 — 95% — может свидетельствовать о сохранении отдельных фактических неточностей даже у экзаменуемых с наиболее высоким уровнем подготовки. Однако эти затруднения носят единичный характер и не оказывают существенного влияния на общую содержательную состоятельность работ. Аналогично

результат по критерию К6 — 94% — указывает на высокий уровень речевой культуры при наличии у части участников отдельных стилистических неточностей, речевых повторов или незначительных нарушений точности словоупотребления.

Таким образом, группа экзаменуемых с результатами от 81 до 100 тестовых баллов демонстрирует максимально высокий уровень сформированности предметных результатов ФГОС СОО. Участники обладают системным знанием содержания литературных произведений, уверенно работают с фактологической и интерпретационной информацией, способны анализировать художественный текст в единстве формы и содержания, осуществлять глубокий сопоставительный анализ и создавать самостоятельные письменные высказывания литературно-критического характера.

Их ответы отличаются содержательной точностью, доказательностью, логической последовательностью, функциональным использованием теоретико-литературных понятий и высокой языковой грамотностью. Полученные результаты позволяют сделать вывод о сформированности основных предметных компетенций на продуктивном и интегративном уровнях. Данная группа в целом демонстрирует готовность применять литературные знания и аналитические умения в сложных экзаменационных ситуациях, требующих самостоятельного интерпретационного и творческого осмысления художественного материала.

- Анализ типичных дефицитов в предметной подготовке

Несмотря на исключительно высокий уровень сформированности предметных компетенций у экзаменуемых с результатами от 81 до 100 тестовых баллов, статистический анализ позволяет выявить отдельные, минимально выраженные, но значимые дефициты, препятствующие достижению абсолютного результата. Данные затруднения не свидетельствуют о несформированности базовых предметных умений и носят преимущественно характер точечных погрешностей, возникающих при выполнении заданий, требующих предельной точности, внимания к деталям, полноты доказательства и безупречного речевого оформления.

Анализ выполнения заданий, предложенных выпускникам 2026 года на ЕГЭ по литературе, позволил говорить о том, что большинство выпускников соответствуют требованиям понимать образную природу словесного искусства; содержание изученных литературных произведений; знать основные факты жизни и творчества писателей-классиков XIX–XX вв., этапы их творческой эволюции; историко-культурный контекст и творческую историю изучаемых произведений; основные закономерности историко-литературного процесса, сведения об отдельных периодах его развития, черты литературных

направлений и течений; основные теоретико-литературные понятия. Многие в процессе обучения научились воспроизводить содержание литературного произведения; анализировать и интерпретировать литературное произведение, используя сведения по истории и теории; на достаточном для выпускника уровне анализировать предложенный фрагмент и целое произведение, объяснять его связь с проблематикой произведения; соотносить изучаемое произведение с литературным направлением эпохи; выделять черты литературных направлений и течений при анализе произведения; определять жанрово-родовую специфику литературного произведения; сопоставлять литературные произведения, а также их различные художественные, критические и научные интерпретации; выявлять авторскую позицию, характеризовать особенности стиля писателя; аргументированно формулировать свое отношение к прочитанному произведению; писать сочинения на литературные темы.

Статистика выполнения заданий свидетельствует об овладении большинством учеников такими видами необходимой для сдачи ЕГЭ по литературе деятельности, как осознанное, творческое чтение художественных произведений разных жанров; различные виды пересказа (задания 11.1-11.5); анализ текста, выявляющий авторский замысел и различные средства его воплощения; определение мотивов поступков героев и сущности конфликта (все типы заданий); письменной интерпретацией художественного произведения (задания 4.1/4.2, 5, 9.1/9.2, 10, 11.1-11.5); выявление языковых средств художественной образности и определением их роли в раскрытии идейно-тематического содержания произведения (все типы заданий); самостоятельный поиск ответов на вопрос, комментирование художественного текста (задания 4.1/4.2, 5, 9.1/9.2, 10, 11.1-11.5); написание развёрнутых ответов, в том числе в жанре сочинения, на основе литературных произведений (задания 11.1-11.5); сравнение, сопоставление, классификация объектов по одному или нескольким предложенным основаниям, аргументацией позиций сопоставления (задания 5, 10). Многие задания, включенные в КИМ ЕГЭ, дают возможность проверить знания курса истории и теории литературы, а также сформированность комплекса умений по предмету, связанного с восприятием и анализом художественного произведения в его жанрово-родовой специфике.

Литература – один из важнейших школьных предметов, формирующих мыслящую, граждански зрелую личность. Результаты ЕГЭ 2026 года свидетельствуют о том, что интеллектуальная и нравственная подготовка выпускников говорит о целенаправленной и планомерной работе педагогов. Выпускники начали читать, по крайней мере, произведения, входящие в кодификатор, в результате появилось большое количество работ, авторы которых грамотно, логично и связно высказывают свои мысли, демонстрируют способность размышлять над смыслом прочитанного.

Анализируя некоторые выявленные типичные ошибки в ответах, хочется сказать, что начатую в школах Республики Татарстан планомерную работу по подготовке к ЕГЭ следует продолжать, поскольку она показала свою положительную

динамику. Необходимо продолжать и расширять сотрудничество учителей и экспертов предметной комиссии по литературе в процессе подготовки выпускников к ЕГЭ.

В преподавании курса истории русской литературы учащихся следует нацелить на осознанное освоение знаний, усилить проработку базовых категорий и понятий, привлекая внутрикурсовые и междисциплинарные связи, серьезнее изучать «Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для единого государственного экзамена по литературе».

Необходимо выработать методику подготовки выпускников к ЕГЭ по литературе: они должны быть знакомы с критериями оценок (причем не прошлого, а текущего года, поскольку изменения, пусть и незначительные, вносятся ежегодно). Кроме того, подготовку к ЕГЭ следует начинать не в 11 классе, как это нередко практикуется, а гораздо ранее, уже в ходе подготовки к государственной итоговой аттестации при окончании 9 класса. ОГЭ и ЕГЭ по литературе проверяют одинаковые знания и умения, они преемственны друг с другом. Поэтому необходимо ориентировать выпускников 9 классов на подготовку и сдачу ОГЭ для того, чтобы легче было в 11 классе сдать ЕГЭ. Следует чаще использовать элементы содержания и типологии заданий ЕГЭ по литературе при проведении промежуточной аттестации учащихся. Необходимо формировать у обучающихся умение внимательно читать задания, кратко и по существу давать письменные ответы, а также умение анализировать и делать выводы на основе информации, представленной в заданиях. И наконец, необходимо напоминать участникам ЕГЭ, что правильная организация, контроль времени, умение четко и грамотно отражать свои суждения и выводы также являются контролируемыми экзаменом в новой форме умениями и навыками.

Одним из наиболее заметных дефицитов является выполнение заданий на знание содержания произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века, прежде всего заданий 2 и 8. Несмотря на высокий общий уровень подготовки группы, доля выполнения этих заданий составляет соответственно 71% и 79%, что ниже показателей по другим заданиям базового уровня, например, по заданию 7, выполненному на 100%. Полученные результаты позволяют предположить, что даже у высокобалльников сохраняются отдельные пробелы в знании произведений, относящихся к содержательным блокам ОШ1–ОШ10.

Затруднения могут быть связаны с узнаванием менее очевидных цитат, идентификацией второстепенных персонажей, установлением соответствия между отдельными событиями и произведениями, а также с недостаточной актуализацией материала, изученного на уровне основного общего образования. В частности, речь идёт о произведениях «Слово о полку Игореве», «Недоросль», «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Герой нашего времени», «Ревизор» и

«Мёртвые души». Таким образом, знание содержания у данной группы в целом носит системный характер, однако не всегда обеспечивает одинаково уверенную работу с произведениями различных историко-литературных периодов и с материалом, освоенным на более ранних этапах обучения.

Выявленный дефицит подтверждает необходимость обобщающего повторения литературного материала в соответствии с принципами преемственности литературного образования, обозначенными в ФГОС и федеральной образовательной программе среднего общего образования. Для высокомотивированных и высокорезультативных обучающихся такое повторение должно быть направлено не на восстановление общего содержания произведений, а на уточнение деталей: ключевых и второстепенных образов, контекста цитат, последовательности событий, особенностей сюжетных ситуаций и взаимосвязи между эпизодами. Целесообразно использовать задания, приближенные к формату КИМ, поскольку даже незначительная содержательная лакуна в данном случае может привести к потере баллов.

Второй точечный дефицит связан с привлечением текста при выполнении заданий 5 и 10, прежде всего по критерию К2. В целом участники демонстрируют высокие результаты по всем критериям сопоставительного анализа, однако показатели по критерию «Привлечение текста» составляют 96% и 97% соответственно. При этом максимальный результат по данному критерию получают 83% и 89% участников. Это означает, что часть экзаменуемых, несмотря на высокий уровень общей подготовки, не всегда выстраивает систему аргументов с предельной полнотой и не подкрепляет каждый тезис достаточным количеством конкретных примеров из сопоставляемых произведений.

Данный дефицит может проявляться в неполном охвате материала, недостаточной развёрнутости аргументации, пропуске одного из аспектов сравнения или использовании текстовых примеров без исчерпывающего объяснения их связи с тезисом. В отдельных ответах экзаменуемый правильно определяет сходство или различие между произведениями, но ограничивается одним примером либо приводит материал преимущественно по одному из текстов. В результате общая логика сопоставления сохраняется, однако доказательная система оказывается неполной, что препятствует получению максимального балла.

Таким образом, даже у высокобалльников сохраняется различие между общим владением сопоставительным анализом и его реализацией на максимально высоком уровне. Для достижения абсолютного результата необходимо обеспечить не только правильность сравнительного тезиса, но и равномерное текстовое подтверждение каждого положения, полноту обращения к обоим произведениям и содержательную мотивированность выводов. Особую роль приобретает контроль соотношения «тезис — текстовый пример — пояснение»: каждый пример должен выполнять доказательную функцию и быть включён в общую систему рассуждения.

Третьим дефицитом является соблюдение речевых норм в сочинении, оцениваемое по критерию К6. При практически абсолютных результатах по другим языковым критериям показатель по К6 составляет 94%, что является наиболее низким результатом среди критериев оценки сочинения в данной группе. Для сравнения: по критерию К7, связанному с соблюдением орфографических норм, результат составляет 99%, по К8 — 100%, по К9 — 100%. Максимальный балл по К6 получают 82% участников.

Полученные данные свидетельствуют о том, что речевые затруднения у высокобалльников носят преимущественно единичный и локальный характер. Они могут выражаться в стилистически неоправданном выборе слова, незначительном нарушении лексической сочетаемости, употреблении речевого штампа, повторе одной и той же конструкции или недостаточной точности формулировки. В отличие от орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок, подобные нарушения не всегда легко выявляются самим автором текста, поскольку не препятствуют общему пониманию содержания. Однако именно они могут стать причиной потери балла при оценивании речевого оформления сочинения.

Следовательно, дальнейшее совершенствование подготовки высокобалльников должно включать не только контроль формальной грамотности, но и развитие стилистической и лексической рефлексии. Особое внимание следует уделять редактированию готовых текстов, устранению неоправданных повторов, уточнению лексической сочетаемости, замене шаблонных формулировок и подбору языковых средств, соответствующих содержанию и жанру литературно-критического высказывания. Для данной группы особенно продуктивной может быть работа с собственными сочинениями, поскольку выявление индивидуальных речевых тенденций позволяет предупредить повторение типичных погрешностей.

Четвёртая зона минимального дефицита связана с опорой на теоретико-литературные понятия при написании сочинения, которая оценивается по критерию К4. Показатель выполнения критерия составляет 95%, однако максимальный балл получают 87% участников. Это указывает на то, что отдельные экзаменуемые не всегда используют терминологический аппарат с максимальной полнотой и функциональной точностью.

Возможная проблема заключается в формальном употреблении литературоведческих понятий. Участник может правильно назвать художественный приём, тип композиции, разновидность конфликта или элемент образной системы, однако не раскрыть в достаточной степени их значение для понимания авторского замысла. Например, указание на наличие антитезы, психологизма, символической детали или портретной характеристики не всегда сопровождается объяснением того, каким образом соответствующий приём раскрывает образ героя, организует конфликт, выражает авторскую позицию или связан с проблематикой произведения.

Таким образом, знание теоретико-литературной терминологии у данной группы в целом сформировано, однако в отдельных случаях оно не полностью преобразуется в аналитическое действие. Для получения максимального результата необходимо использовать термин не как формальный признак научности высказывания, а как инструмент доказательства. Теоретическое понятие должно быть связано с конкретным текстовым наблюдением, объяснением его функции и итоговым выводом. Оптимальной является структура «термин — текстовое проявление — функция — интерпретационный вывод».

В совокупности выявленные дефициты характеризуют не общий недостаток предметной подготовки, а отдельные зоны, в которых высокие результаты могут быть дополнительно повышены. Участники группы уже обладают системным знанием содержания, умеют анализировать художественный текст, сопоставлять произведения и создавать аргументированные письменные высказывания. Однако для достижения максимально возможного результата необходимо обеспечить полноту и точность реализации каждого предметного умения.

Таким образом, основные ограничения на пути к 100 тестовым баллам связаны с четырьмя взаимосвязанными аспектами: недостаточно устойчивым знанием отдельных произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века; неполной системой текстовой аргументации в сопоставительном анализе; единичными речевыми погрешностями в сочинении; недостаточно функциональным использованием теоретико-литературных понятий. Работа с данными дефицитами должна носить адресный и дифференцированный характер. Для высокобалльников не требуется повторное освоение базовых способов деятельности; необходимы уточнение содержания, усиление доказательности, развитие речевой точности и повышение уровня самоконтроля.

Следовательно, дальнейшее совершенствование предметной подготовки данной группы должно быть ориентировано на переход от высокого уровня владения основными компетенциями к их максимально точной, полной и осознанной реализации. Именно устранение подобных «пристрелочных» погрешностей позволит сократить разрыв между результатами 81–99 и абсолютным результатом и обеспечить более устойчивое выполнение заданий, предъявляющих повышенные требования к детализации, аргументации и качеству интерпретационного ответа.

№ п/п	Темы программы и проверяемые умения (в соотв. с ФОП и Кодификатором)	Класс(-ы) изучения в соответствии с ФОП (СОО)	Код проверяемого требования (Таблица 2)
1	Знание содержания произведений древнерусской литературы, литературы XVIII – первой половины XIX в. (коды ОШ1–ОШ10: «Слово о полку Игореве», «Недоросль», «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Герой нашего времени», «Ревизор», «Мёртвые души»). Умение узнавать героя по цитате, соотносить события и образы в произведениях, изученных на уровне основного общего образования. Требуется точечное «освежение» знаний.	8–9 (основное общее образование), 10–11 (обобщающее повторение)	1, 2
2	Полнота и системность аргументации при сопоставительном анализе (задания 5, 10, критерий К2). Умение выстраивать развёрнутую систему доказательств, подкреплять каждый тезис достаточным количеством релевантных примеров из текста, охватывать все аспекты сравнения.	10–11	4, 6
3	Соблюдение речевых норм в письменных высказываниях (критерий К6 сочинения). Умение использовать разнообразные языковые средства, избегать речевых ошибок, штампов, нарушения лексической сочетаемости, употреблять слова в точном соответствии с их значением. Требуется достижение абсолютной речевой безупречности.	10–11	6
4	Осмысленное и функциональное использование теоретико-литературных понятий (критерий К4 сочинения). Умение не просто называть термин, а показывать его роль в раскрытии авторского замысла с максимальной полнотой и точностью.	10–11	5, 6

- Реалистичные «зоны роста» в части предметной подготовки для получения 100 т.б.

Для группы экзаменуемых с высоким уровнем подготовки стратегия дальнейшей работы должна быть ориентирована на достижение абсолютной точности, полноты и устойчивости выполнения всех заданий экзаменационной работы. Объём предметных знаний у участников данной группы в целом является практически исчерпывающим, поэтому расширение информационной базы не выступает приоритетной задачей. Основное внимание следует сосредоточить на устранении минимальных дефицитов, связанных с вниманием к деталям, полнотой текстовой аргументации, функциональным

использованием теоретико-литературных понятий, речевой безупречностью и самоконтролем в условиях ограниченного времени.

Целевой установкой подготовки должно стать движение «от 95% к 100%», то есть переход от высокого и в целом устойчивого уровня выполнения заданий к работе с минимальной погрешностью. Для достижения абсолютного результата необходимо совершенствовать не отдельные базовые компетенции, а качество их реализации в ситуациях, требующих предельной концентрации, точности и полноты ответа.

Одной из основных зон роста является точечное повторение произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века, проверяемых заданиями 2 и 8. Несмотря на высокий общий уровень подготовки, доля выполнения этих заданий составляет 71% и 79% соответственно, что ниже показателей по другим заданиям базового уровня. Это свидетельствует о том, что отдельные содержательные элементы произведений, относящихся к блокам ОШ1–ОШ10, не всегда актуализируются экзаменуемыми с необходимой быстротой и точностью.

Коррекционная работа в данном направлении должна носить адресный характер и быть ориентирована не на повторное изучение произведений в полном объёме, а на уточнение потенциально уязвимых элементов содержания. Рекомендуется использовать модель «цитата — герой — произведение — автор — контекст». При этом особое внимание следует уделять менее очевидным цитатам, второстепенным персонажам, эпизодам, не являющимся центральными для сюжета, но значимым для идентификации текста. Полезно включать в тренировочные задания так называемые «ловушки»: цитаты, которые по тематике, лексике или эмоциональной окраске могут быть ошибочно приписаны другому герою или произведению. Анализ таких заданий должен сопровождаться обязательным объяснением признаков, позволивших установить правильный ответ.

Необходимо также отрабатывать внимательное чтение формулировок заданий. Даже при хорошем знании содержания потеря балла может быть связана с неверным пониманием основания классификации, смешением персонажа и автора, игнорированием ограничения в условии или поспешным выбором ответа. Регулярное выполнение заданий, аналогичных заданиям 2 и 8, с последующим анализом причин ошибок позволит повысить показатели до 95–100% и обеспечить максимальное выполнение базовой части работы.

Следующая зона роста связана с достижением абсолютной полноты аргументации в сопоставительном анализе, проверяемом заданиями 5 и 10 по критерию К2. Несмотря на высокие показатели, максимальный балл по данному критерию получают 83% и 89% участников соответственно. Следовательно, часть экзаменуемых способна правильно определить

сходства и различия между произведениями, но не всегда приводит достаточное количество текстовых доказательств или не охватывает все необходимые аспекты сравнения.

Для совершенствования данного умения рекомендуется отрабатывать многоаспектный алгоритм сопоставительного анализа. План сравнения должен включать не менее четырёх-пяти оснований: тематику, проблематику, систему образов, сюжетно-композиционную организацию, художественные средства и способы выражения авторской позиции. При этом каждый аспект необходимо соотносить с конкретным материалом обоих произведений. В зависимости от сложности задания целесообразно подбирать по два-три текстовых примера из каждого произведения, обеспечивая равномерность доказательной базы.

Особое внимание следует уделять различению примера и аргумента. Само упоминание эпизода или цитаты ещё не является полноценным доказательством. Экзаменуемый должен объяснить, какое положение подтверждает данный материал и как он связан с общим тезисом. Поэтому в ходе подготовки необходимо систематически использовать структуру «тезис — текстовый пример — пояснение — микровывод». Завершать сопоставительный ответ следует обобщением, выходящим за пределы простой констатации сходства или различия. Итоговый вывод должен показывать, каким образом проведённое сравнение расширяет понимание каждого из произведений, образов или художественных решений.

При реализации данной стратегии доля участников, получающих максимальные 4 балла по К2 в заданиях 5 и 10, может быть увеличена до 95–100%. Однако достижение такого результата требует не механического накопления примеров, а развития навыка предварительного планирования и проверки полноты аргументации.

Третья зона роста связана с достижением абсолютной речевой безупречности в сочинении, оцениваемой по критерию К6. Несмотря на высокий общий уровень языковой подготовки, максимальный балл по данному критерию получают 82% участников. Данный показатель является наиболее низким среди основных критериев оценки сочинения и указывает на сохранение единичных речевых погрешностей даже в работах высокобалльников.

Наиболее вероятными причинами снижения результата являются стилистически неоправданное употребление отдельных слов, нарушение лексической сочетаемости, использование речевых штампов, неточное употребление паронимов, неоправданные повторы и отдельные случаи однообразия синтаксических конструкций. Такие ошибки могут не нарушать общего смысла высказывания, но снижают его речевую точность и препятствуют получению абсолютного результата.

Работа в данном направлении должна включать углублённое редактирование собственных текстов, анализ образцовых сочинений с точки зрения речевого мастерства и целенаправленное устранение даже минимальных погрешностей. Важно

формировать у обучающихся умение оценивать не только правильность, но и уместность языкового средства. При проверке собственного сочинения следует обращать внимание на точность глаголов, характер сочетаемости слов, отсутствие шаблонных конструкций, разнообразие синтаксиса и соответствие речевого оформления жанру литературно-критического эссе.

Целесообразно использовать индивидуальные речевые карты, в которых фиксируются типичные для каждого обучающегося ошибки. Например, один участник может систематически употреблять канцелярские обороты, другой — допускать лексические повторы, третий — неточно использовать отвлечённую лексику. Персонализация речевой работы позволит сделать коррекцию более адресной и результативной. Потенциальным результатом такой подготовки является увеличение доли участников, получающих 3 балла по К6, до 95–100%.

Четвёртой зоной роста выступает достижение функциональной полноты при использовании теоретико-литературных понятий, проверяемой по критерию К4. Максимальный балл по данному критерию получают 87% экзаменуемых. Это свидетельствует о том, что основная часть участников владеет терминологическим аппаратом, однако отдельные работы не демонстрируют исчерпывающей связи между названным понятием и интерпретацией художественного текста.

В рамках подготовки необходимо учить экзаменуемых использовать теоретико-литературные понятия как инструмент анализа, а не как формальное средство усложнения текста. Любой термин должен быть связан с конкретным текстовым наблюдением, объяснением его функции и интерпретационным выводом. Например, недостаточно указать, что автор использует антитезу, психологический портрет или символическую деталь. Необходимо показать, какие элементы противопоставляются, каким образом художественный приём раскрывает внутренний мир персонажа или конфликт произведения и как он связан с авторским замыслом.

Для отработки данного навыка может применяться модель «термин — текстовое проявление — функция — вывод». При проверке сочинения следует отдельно устанавливать, не является ли терминологическое обозначение формальным и действительно ли оно работает на доказательство тезиса. При систематической работе возможно увеличение доли участников, получающих максимальные 3 балла по К4, до 95–100%.

Отдельное внимание следует уделить формированию «экзаменационной выносливости» и навыков управления временем. Даже при высоком уровне предметной подготовки итоговый результат может быть снижен вследствие утомления, поспешности или недостаточного времени на проверку. Поэтому необходимо регулярно проводить тренировочные работы в формате ЕГЭ с полным соблюдением временного регламента — 3 часа 55 минут. Такие работы должны моделировать не только

структуру КИМ, но и реальные условия экзамена: последовательность выполнения заданий, ограниченность времени, необходимость самостоятельного контроля и отсутствие внешней помощи.

В процессе тренировок рекомендуется формировать индивидуальную стратегию распределения времени. Ориентировочно на выполнение первой части работы может отводиться 60–80 минут, а на сочинение — не менее двух часов, включая планирование, написание и проверку. Конкретное распределение должно корректироваться с учётом индивидуального темпа участника. Важно, чтобы обучающиеся заранее определили временные ориентиры для каждого этапа: чтения задания, подготовки тезиса, подбора аргументов, создания текста и самопроверки.

Неотъемлемой частью тренировочной работы должна быть отработка самопроверки в условиях ограниченного времени. Экзаменуемые должны научиться быстро выявлять наиболее вероятные ошибки: неверное понимание условия, фактические неточности, неполноту аргументации, формальное использование термина, нарушение логики и речевые погрешности. Важно, чтобы проверка была избирательной и опиралась на индивидуальную карту ошибок, а не сводилась к механическому перечитыванию текста.

Таким образом, реалистичные зоны роста высокобалльников связаны преимущественно с устранением последних минимальных дефицитов, а не с формированием новых базовых знаний. К ним относятся точечное повторение произведений ОШ1–ОШ10, достижение полной доказательности сопоставительного анализа, совершенствование речевой безупречности, функциональное использование теоретико-литературных понятий и повышение устойчивости работы в условиях экзаменационного времени.

При реализации обозначенных направлений суммарный прирост может составить ориентировочно 1–2 первичных балла, что потенциально достаточно для перехода к абсолютному результату. Вместе с тем достижение 100 тестовых баллов требует не только расширения или уточнения предметных знаний, но и высокой степени самодисциплины, концентрации и рефлексивного контроля. Основной методологический принцип подготовки данной группы может быть сформулирован как движение «от высокого качества к нулевой погрешности»: каждый элемент ответа должен быть точным, полным, функционально мотивированным и проверенным.

3.2.4.2. Рекомендации для учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета группе обучающихся с высоким уровнем подготовки

Предлагаемые методические рекомендации разработаны с учётом результатов выполнения экзаменационной работы обучающимися с высоким уровнем подготовки – от 81 до 100 тестовых баллов. Данная группа демонстрирует практически максимальную сформированность предметных и метапредметных компетенций: участники системно знают содержание литературных произведений, успешно выполняют задания всех уровней сложности, владеют навыками аналитического и сопоставительного чтения, способны создавать аргументированные письменные высказывания.

В связи с этим дальнейшая педагогическая работа не должна быть ориентирована на существенное расширение объёма предметных знаний. Основная задача состоит в устранении минимальных дефицитов, связанных с вниманием к деталям, полнотой текстовой аргументации, функциональным использованием теоретико-литературных понятий, речевой точностью и самоконтролем в условиях ограниченного времени. Стратегия подготовки может быть определена как движение «от 95% к 100%», то есть переход от высокого и устойчивого результата к максимально точному выполнению каждого элемента экзаменационной работы.

Первым направлением работы является точечное повторение произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века, относящихся к содержательным блокам ОШ1–ОШ10 и проверяемых заданиями 2 и 8. Несмотря на высокий общий уровень подготовки, результаты по этим заданиям ниже, чем по большинству других заданий базового уровня. Это свидетельствует о том, что даже сильные обучающиеся могут испытывать затруднения при работе с менее очевидными цитатами, второстепенными персонажами и деталями произведений, изученных на более ранних этапах обучения.

Повторение в данной группе должно быть не обзорным, а адресным. Не требуется вновь воспроизводить содержание произведений в полном объёме; необходимо выявить и систематизировать те элементы, которые могут стать источником единичной ошибки. К ним относятся цитаты, не являющиеся ключевыми для развития сюжета, высказывания второстепенных персонажей, особенности речевой характеристики героев, последовательность отдельных событий, названия эпизодов и контекстные детали.

Эффективным инструментом может стать методика «Цитатный тренажёр». Она предполагает создание системы заданий, аналогичных заданиям 2 и 8 ЕГЭ, с постепенным усложнением материала. На первом этапе обучающийся устанавливает

принадлежность цитаты определённому произведению, затем определяет героя, автора и контекст высказывания. Целесообразно использовать модель «цитата – герой – произведение – автор – ситуация – функция». Последние два элемента позволяют перейти от простого узнавания к пониманию роли цитаты в системе образов и конфликтов произведения.

Особую ценность имеют задания с преднамеренно близкими вариантами ответа, так называемыми «ловушками». Например, при повторении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» следует включать в работу не только высказывания Чацкого и Фамусова, но и реплики Лизы, Молчалина, Скалозуба, Репетилова. Обучающийся должен не только выбрать правильный вариант, но и объяснить, какие признаки позволяют исключить ошибочное соотнесение цитаты с другим персонажем или произведением.

Необходимо систематически формировать навык внимательного чтения условия. Даже при хорошем знании содержания экзаменуемый может ошибиться из-за смещения автора и героя, невнимания к формулировке вопроса, неверного определения основания соответствия или поспешного выбора ответа. Поэтому анализ каждой ошибки должен включать установление её причины: недостаток знания, неточное чтение задания, смещение персонажей или недостаточный контроль ответа.

Для поддержания материала в актуальном состоянии рекомендуется использовать технику «Минутка повторения». В начале урока можно выделять 3–5 минут для блиц-опроса по одному из произведений ОШ1–ОШ10. Формы работы могут варьироваться: узнавание цитаты, восстановление контекста, определение персонажа по речевой характеристике, установление последовательности событий, соотнесение героя и поступка. Систематичность такого повторения имеет большее значение, чем его продолжительность: материал должен регулярно включаться в учебную деятельность, а не актуализироваться только перед экзаменом.

Дополнительный эффект даёт использование сопоставительных параллелей. При изучении произведений второй половины XIX–XX веков следует обращаться к ранее изученным текстам и показывать преемственность литературных типов, мотивов и проблем. Возможны сопоставления Чацкого и Базарова, Онегина и Печорина, проблематики «Мёртвых душ» и «Истории одного города». Такая работа одновременно обеспечивает повторение материала и углубляет понимание историко-литературных связей.

Ориентиром коррекционной работы может стать повышение выполнения заданий 2 и 8 до 95–100%. Данный показатель следует рассматривать как целевой, а не гарантированный результат: его достижение зависит от индивидуальной структуры пробелов и регулярности тренировочной работы.

Второе направление связано с выполнением заданий 5 и 10, прежде всего по критерию К2, оценивающему привлечение текста для аргументации. Обучающиеся высокого уровня умеют устанавливать сходство и различие между произведениями, однако отдельные ответы не достигают максимальной полноты. Потери баллов могут возникать в тех случаях, когда участник правильно формулирует общий тезис, но приводит недостаточное количество текстовых примеров, не охватывает один из существенных аспектов сравнения или не объясняет функцию приведённого материала.

Для устранения данного дефицита рекомендуется формировать у обучающихся устойчивый алгоритм многоаспектного сопоставления. План анализа может включать следующие направления:

1. тематика и проблематика произведений;
2. система образов и особенности характеров героев;
3. развитие сюжета и композиционная организация;
4. художественные средства, включая тропы, детали, мотивы и особенности поэтической формы;
5. авторская позиция и способы её выражения.

Количество аспектов должно определяться формулировкой задания и объёмом ответа. Перечисление всех возможных направлений не является самоцелью: важно выбрать те основания, которые непосредственно связаны с поставленной задачей. При этом обучающиеся должны уметь заранее определить, какие аспекты являются центральными, а какие – вспомогательными.

Для каждого положения рекомендуется использовать структуру «тезис – текстовый пример – пояснение – микровывод». Такая модель позволяет избежать формального перечисления эпизодов и обеспечивает доказательную связь между наблюдением и общим выводом. Пример должен не просто присутствовать в ответе, а подтверждать конкретное положение. После обращения к тексту необходимо объяснить, какое значение имеет данный эпизод, образная деталь или художественный приём для характеристики произведения и решения поставленной задачи.

В тренировочной работе целесообразно использовать технику «Аргументационная полнота». Обучающемуся предлагается составить таблицу, в которой фиксируются:

- аспект сопоставления;
- тезис по первому произведению;
- текстовый пример из первого произведения;
- пояснение;

- тезис по второму произведению;
- текстовый пример из второго произведения;
- пояснение;
- общий вывод.

Такая форма позволяет своевременно обнаружить неравномерность аргументации, когда один текст представлен подробно, а другой – лишь упомянут. Она также помогает проверить, действительно ли приведённые примеры раскрывают заявленный аспект сравнения.

Полезным приёмом является «Сравнение с эталоном». Обучающимся следует предлагать образцовые ответы на задания 5 и 10, в том числе материалы из открытых методических источников, и организовывать их анализ по следующим вопросам: как сформулирован тезис, какие основания сравнения выбраны, насколько полно представлен каждый текст, как вводятся примеры, каким образом оформляются выводы. При этом важно предупреждать механическое копирование образца. Задача состоит в выявлении принципов построения сильного ответа и их переносе на новый литературный материал.

Завершать сопоставительный ответ следует обобщающим выводом. Он должен выходить за пределы утверждения о том, что произведения «похожи» или «различаются». Необходимо показать, как обнаруженное сходство или различие помогает глубже понять характер героя, особенности конфликта, авторскую позицию или историко-литературное значение произведения.

Целевым ориентиром может стать увеличение доли участников, получающих максимальные 4 балла по К2 в заданиях 5 и 10, до 95–100%. Для этого необходима регулярная практика сопоставительного анализа и обязательная проверка полноты доказательной системы перед завершением ответа.

Третьим направлением является достижение абсолютной речевой точности в сочинении, оцениваемой по критерию К6. Обучающиеся высокого уровня, как правило, создают содержательные и логичные тексты, однако отдельные речевые погрешности могут препятствовать получению максимального балла. Такие ошибки часто имеют локальный характер и не нарушают общего понимания текста, но снижают его стилистическую точность и выразительность.

Для коррекции данного дефицита рекомендуется использовать приём «Речевой аудит». После завершения сочинения обучающийся должен перечитать текст с отдельной установкой на выявление речевых ошибок. Проверка должна проводиться по чек-листу:

1. Нет ли неоправданных повторов слов и синтаксических конструкций?

2. Не используются ли речевые штампы без содержательной необходимости?
3. Все ли слова употреблены в точном значении?
4. Не нарушена ли лексическая сочетаемость?
5. Правильно ли употреблены паронимы?
6. Нет ли стилистически неоправданных канцеляризов, разговорных слов или искусственно усложнённых оборотов?
7. Соответствует ли речевое оформление жанру литературно-критического рассуждения?

Особое внимание следует уделять точности глаголов и устойчивых сочетаний. Например, конструкция «автор показывает образ» может быть заменена на «автор создаёт образ», «раскрывает характер героя», «изображает персонажа». Выражение «глубокий взгляд на проблему» не всегда является нормативно и стилистически оптимальным; в зависимости от контекста более точными могут быть формулировки «глубокое осмысление проблемы», «проникновение в сущность проблемы», «многоаспектное раскрытие проблемы». Аналогичная работа должна проводиться с паронимами «представить – предоставить», «одеть – надеть» и другими лексическими парами, вызывающими затруднения.

Не менее важна работа с чужими текстами. Обучающимся можно предлагать специально подготовленные фрагменты сочинений, содержащие минимальные речевые нарушения, и просить не только исправить ошибку, но и определить её тип. Такой анализ развивает способность видеть погрешности, которые в собственном тексте могут оставаться незамеченными. На последующем этапе следует предлагать отредактировать собственное сочинение с использованием тех же критериев.

Методика анализа образцовых текстов должна быть направлена на выявление способов достижения речевой точности и выразительности. Обучающимся необходимо показывать, как в сильных работах варьируются глаголы авторского анализа, строятся переходы между аргументами, используются вводные конструкции и формулируются выводы. При этом следует избегать формирования нового набора шаблонов: образец должен рассматриваться как материал для наблюдения и анализа, а не как готовая речевая схема.

Ориентиром работы может стать увеличение доли участников, получающих 3 балла по К6, до 95–100%. Для высокобалльников особенно важен индивидуальный речевой анализ: необходимо фиксировать повторяющиеся особенности конкретного обучающегося и формировать персональную карту речевых дефицитов.

Четвёртое направление связано с критерием К4, оценивающим опору на теоретико-литературные понятия. Обучающиеся данной группы, как правило, владеют необходимым терминологическим аппаратом и используют его в сочинениях. Однако в отдельных работах понятия называются без исчерпывающего раскрытия их функции в структуре текста.

Основным методическим требованием должно стать включение каждого термина в систему доказательства. Термин не должен использоваться как внешнее украшение или показатель формальной теоретической осведомлённости. Он должен помогать объяснить, каким образом организован художественный текст, как раскрывается образ героя, формируется конфликт или выражается авторская позиция.

Для этого рекомендуется использовать конструкцию «термин + функция»: «Автор использует [термин] для того, чтобы показать, раскрыть, подчеркнуть, противопоставить, создать...». Например, вместо формального утверждения «Чехов использует символическую деталь» следует строить высказывание, в котором раскрывается её содержание и роль: «Символическая деталь позволяет передать ощущение исчезающего прошлого и подчеркнуть противоречивость отношения героев к переменам». Конкретная интерпретация должна подтверждаться текстом и соответствовать художественному контексту произведения.

Полезно применять технику «Терминологическая карта». Перед написанием сочинения обучающийся фиксирует:

- тему или проблемный вопрос;
- ключевой тезис;
- возможные теоретико-литературные понятия;
- текстовое проявление каждого понятия;
- функцию художественного приёма;
- вывод, связанный с темой сочинения.

Такая карта помогает предотвратить формальное включение терминов и обеспечивает их связь с общей логикой рассуждения. Количество понятий не должно быть самоцелью: более продуктивным является использование меньшего числа терминов, каждый из которых содержательно мотивирован и функционально нагружен. В отдельных случаях возможно обращение к трём-четырёх понятиям, однако их применение должно определяться задачами анализа, а не стремлением искусственно усложнить текст.

Целевым ориентиром является увеличение доли участников, получающих максимальные 3 балла по К4, до 95–100%. Для этого необходимо оценивать не наличие терминов как таковых, а их уместность, точность и вклад в раскрытие темы.

Пятым направлением является отработка устойчивости деятельности в условиях экзаменационного времени. Даже при высоком уровне знаний и умений отдельные ошибки могут возникать из-за утомления, спешки, нерационального

распределения времени или сокращения этапа проверки. Поэтому подготовка должна включать регулярное моделирование полного экзаменационного цикла.

Рекомендуется проводить полноценные тренировочные работы не реже одного раза в месяц. Они должны проходить в условиях, максимально приближенных к экзаменационным: в установленный временной регламент – 3 часа 55 минут, без подсказок и дополнительного материала, при соблюдении требований к оформлению ответов. После выполнения работы необходимо анализировать не только полученный результат, но и временную стратегию: сколько времени заняло выполнение первой части, планирование сочинения, написание текста, проверка и исправление ошибок.

Целесообразно формировать индивидуальную модель распределения времени. В качестве ориентировочной схемы можно использовать следующие параметры: на задания 1–10 – 60–80 минут, на задание 11 – не менее двух часов. Внутри этого времени рекомендуется предусмотреть около 30 минут на планирование сочинения, около 60 минут на его написание и не менее 30 минут на проверку и редактирование. Данные временные интервалы не являются обязательными для каждого участника и должны корректироваться с учётом индивидуального темпа, однако принцип обязательного резервирования времени на проверку должен сохраняться.

Особое значение имеет приём «Обязательная проверка». Обучающийся должен сформировать устойчивую привычку не завершать работу сразу после написания текста. Проверка должна включать последовательный просмотр содержательной, логической, фактической, речевой и грамматической сторон сочинения. Важно обучать читать текст «свежим взглядом», то есть временно дистанцироваться от первоначального замысла и оценивать работу как независимый текст.

В условиях ограниченного времени проверка должна быть избирательной и опираться на индивидуальную карту ошибок. Если участник часто допускает фактические неточности, основное внимание следует уделять именам, событиям и деталям произведений; если типичны речевые погрешности — лексической сочетаемости, повторам и паронимам; если возникают ошибки в аргументации – соответствии тезиса приведённому текстовому материалу.

Работа с подготовленными обучающимися должна строиться на основе индивидуализации. При отсутствии системных дефицитов фронтальное повторение всего курса оказывается менее эффективным, чем адресная работа с конкретными ошибками и ситуациями риска. Для каждого участника целесообразно составлять карту индивидуальных затруднений, включающую результаты по заданиям, характер ошибок, причины их возникновения и способы коррекции.

Важным условием эффективности является сочетание тренировочных заданий и последующего аналитического разбора. Ошибка должна рассматриваться не только как неправильный результат, но и как показатель определённого нарушения в

структуре деятельности: недостаточного знания, невнимательного чтения, неполноты аргументации, неумения проверить текст или неверного распределения времени. Такая работа развивает рефлексивный контроль и позволяет предупредить повторение аналогичных ошибок.

Следует также постепенно снижать внешнюю поддержку. На начальном этапе допустимо использование таблиц, чек-листов и подробных алгоритмов. По мере формирования устойчивого навыка обучающиеся должны самостоятельно планировать ответ, выбирать основания сопоставления, контролировать полноту аргументации и проводить итоговую проверку. Это особенно важно для достижения абсолютного результата, поскольку на экзамене эффективность деятельности определяется не только знаниями, но и самостоятельностью самоконтроля.

Таким образом, совершенствование преподавания литературы для обучающихся с высоким уровнем подготовки должно быть направлено на устранение последних, минимально выраженных дефицитов. К основным направлениям относятся точечное повторение произведений ОШ1–ОШ10, формирование абсолютной полноты сопоставительной аргументации, совершенствование речевого оформления, функциональное использование теоретико-литературных понятий и развитие устойчивой стратегии работы в условиях экзаменационного времени.

Основной методологический принцип подготовки данной группы может быть сформулирован как «от 95% к 100%». Обучающиеся уже владеют необходимыми предметными и метапредметными компетенциями на уровне, близком к максимальному. Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить точность каждого отдельного действия: правильное распознавание цитаты, полноту текстового доказательства, функциональность термина, речевую безупречность и обязательную проверку ответа. Систематическое применение предложенных методик создаёт реалистичные условия для повышения устойчивости результатов и выхода части обучающихся на уровень 100 тестовых баллов. При этом прогнозируемые показатели следует рассматривать как целевые ориентиры, достижение которых зависит от регулярности работы, индивидуальных особенностей участников и качества их самоконтроля.

3.3. Рекомендации администрации ОО, ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей по совершенствованию преподавания учебного предмета

3.3.1. Рекомендуемые темы для обсуждения / обмена опытом на школьных методических объединениях учителей-предметников, в том числе по трансляции эффективных педагогических практик ОО со стабильно высокими результатами ЕГЭ

Школьные методические объединения учителей русского языка и литературы являются важнейшим звеном внутришкольной системы повышения квалификации и профессионального развития педагогов. Их деятельность должна быть направлена не только на обсуждение организационных вопросов и планирование учебной работы, но и на системный анализ образовательных результатов, выявление предметных и метапредметных дефицитов обучающихся, обмен эффективными методиками и разработку согласованных подходов к преподаванию русского языка и литературы.

Особое значение в работе ШМО приобретает использование объективных данных о результатах государственной итоговой аттестации. При подготовке заседаний целесообразно обращаться к материалам Кодификатора ЕГЭ-2026, спецификации контрольных измерительных материалов, критериям оценивания заданий с развёрнутым ответом, а также к результатам регионального и школьного анализа выполнения КИМ. Аналитические материалы должны рассматриваться не как итоговая констатация уровня подготовки, а как основание для принятия конкретных методических решений.

Работа ШМО может включать заседания в форме аналитических семинаров, круглых столов, педагогических мастерских, практикумов, открытых уроков, методических консилиумов, взаимопосещения занятий и обсуждения обезличенных ученических работ. Важно, чтобы каждое заседание завершалось конкретным продуктом: алгоритмом работы, диагностическим материалом, банком заданий, чек-листом, рекомендациями для учителей разных классов или планом коррекционной работы.

1. Анализ результатов ЕГЭ по литературе: типичные ошибки и зоны роста обучающихся

Одной из первоочередных тем для обсуждения на ШМО является анализ результатов ЕГЭ по литературе и выявление причин, препятствующих достижению более высоких образовательных результатов. В рамках заседания необходимо

рассматривать не только средний балл и процент выполнения отдельных заданий, но и распределение результатов по содержательным блокам, уровням сложности и критериям оценивания.

Целесообразно анализировать выполнение заданий базового, повышенного и высокого уровней сложности, сопоставлять школьные показатели с региональными и общероссийскими данными, выявлять задания, по которым результаты конкретной образовательной организации существенно ниже целевых значений. Особое внимание следует уделять заданиям 2 и 8, связанным со знанием содержания произведений, заданиям 5 и 10, предполагающим сопоставительный анализ, а также заданию 11, в котором оцениваются содержательные, аналитические и языковые характеристики сочинения.

Отдельным направлением обсуждения должен стать анализ вееров ответов и обезличенных работ обучающихся. Учителям рекомендуется рассматривать не только ошибочный ответ, но и ход рассуждения, приведший к его появлению. Важно установить, обусловлена ли ошибка недостаточным знанием текста, непониманием формулировки задания, неумением выбрать основание для сопоставления, неполнотой аргументации, нарушением логики или недостаточным самоконтролем.

При анализе сочинений следует рассматривать типичные ошибки по каждому критерию К1–К9: поверхностное раскрытие темы, недостаточное привлечение текста, фактические неточности, формальное использование теоретико-литературных понятий, композиционные нарушения, речевые, орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки. Необходимо также выделять различия в дефицитах обучающихся с разным уровнем подготовки: для группы среднего уровня приоритетными могут быть глубина интерпретации и системность аргументации, а для высокобалльников – точность, полнота и речевая безупречность.

Цель обсуждения состоит в формировании единого представления педагогов о предметных и метапредметных проблемах обучающихся и выработке согласованных способов их устранения. Практическим результатом заседания может стать аналитическая карта дефицитов, содержащая следующие позиции: проблемная зона, диагностический признак, типичная ошибка, возможная причина и методический способ коррекции.

2. Система работы с литературным материалом ОШ1–ОШ10

Значимой темой для методического объединения является обеспечение преемственности между основным общим и средним общим образованием при изучении литературы. Анализ результатов выполнения заданий 2 и 8 показывает, что даже хорошо подготовленные обучающиеся могут испытывать затруднения при работе с произведениями, изученными в 8–9

классах. В связи с этим необходимо разработать общую систему обобщающего повторения произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века.

В рамках заседания целесообразно обсудить методику работы с произведениями, входящими в содержательные блоки ОШ1–ОШ10, в том числе с «Словом о полку Игореве», «Недорослью», «Горем от ума», «Евгением Онегиным», «Капитанской дочкой», «Героем нашего времени», «Ревизором», «Мёртвыми душами». Необходимо определить, какие элементы содержания должны быть закреплены на уровне общего обязательного минимума: система персонажей, ключевые события, важнейшие эпизоды, проблематика, жанровые особенности, цитаты и характерные речевые характеристики героев.

Полезным предметом обмена опытом может стать применение «цитатных тренажёров», направленных на установление соответствий по модели «цитата – герой – произведение – автор – контекст». Следует обсуждать способы включения таких заданий в текущую работу: использование пятиминутных блиц-опросов, карточек, цифровых тестов, викторин, заданий на восстановление контекста и определение персонажа по речевой характеристике.

Эффективной формой систематизации материала являются «литературные дайджесты» – краткие опорные материалы по каждому произведению. В них могут быть представлены основные герои, ключевые события, проблематика, жанр, система образов, важные цитаты и возможные межтекстовые связи. На ШМО рекомендуется обсудить единые требования к структуре таких материалов и способы их использования в 10–11 классах.

Отдельное внимание следует уделить межтекстовым параллелям. При изучении литературы второй половины XIX–XX веков можно актуализировать произведения ОШ1–ОШ10 через сопоставление литературных типов, мотивов и проблем: Чацкого и Базарова, Онегина и Печорина, произведений Н. В. Гоголя и М. Е. Салтыкова-Щедрина. Такая работа позволяет одновременно повторять ранее изученный материал и углублять историко-литературное понимание произведений.

Цель обсуждения – создание единой системы повторения, которая обеспечит преемственность литературного образования и повысит устойчивость выполнения заданий на знание содержания. Итогом работы ШМО может стать общий перечень произведений, обязательных для повторения, банк цитат, календарь кратких повторительных упражнений и набор диагностических заданий.

3. Формирование метапредметных компетенций на уроках литературы: от знания к пониманию

Одной из центральных тем методической работы должна стать проблема формирования метапредметных результатов ФГОС на уроках литературы. Высокий результат ЕГЭ определяется не только объёмом усвоенных знаний, но и способностью

обучающегося применять их в новой ситуации: самостоятельно ставить проблему, анализировать текст, выбирать аргументы, сопоставлять произведения, планировать ответ и оценивать качество собственной работы.

На заседании ШМО рекомендуется обратиться к познавательным, коммуникативным и регулятивным универсальным учебным действиям, представленным в таблице 1 Кодификатора. Следует обсудить, какие конкретные учебные задания способствуют развитию умения устанавливать основания для сравнения, выявлять противоречия, формулировать проблему, находить аргументы, систематизировать информацию и создавать письменные высказывания.

Особое внимание необходимо уделить переходу от репродуктивного знания к продуктивному применению. Обучающийся может знать термин «антитеза», но не уметь объяснить её функцию; помнить содержание произведения, но не использовать его в качестве доказательства; уметь определить сходство героев, но не раскрывать значение этого сходства для понимания произведений. Поэтому учителям важно обмениваться методиками, обеспечивающими переход от называния к объяснению, от воспроизведения к интерпретации, от отдельного примера к системе аргументов.

Перспективными направлениями являются технологии проблемного обучения, развитие критического мышления, смысловое чтение, учебное исследование, дискуссионные формы работы и рефлексивное оценивание. Например, при анализе текста можно предлагать обучающимся не только ответить на вопрос учителя, но и самостоятельно сформулировать проблему, определить несколько возможных интерпретаций, обосновать собственную позицию и представить контраргумент.

На ШМО целесообразно рассмотреть конкретные инструменты развития метапредметных умений: таблицы «тезис — доказательство — вывод», карты проблемного поля произведения, алгоритмы сопоставительного анализа, чек-листы самопроверки, рефлексивные листы, дневники читателя и карты индивидуальных ошибок. Практическим результатом заседания может стать банк заданий, сгруппированных по формируемым УУД.

4. Система подготовки к сочинению ЕГЭ: от структуры к содержанию

Особого внимания требует подготовка к сочинению, поскольку задание 11 является наиболее сложным и значимым компонентом экзаменационной работы. Обсуждение на ШМО должно быть направлено на выработку единой системы формирования умения создавать письменное литературно-критическое высказывание.

Рекомендуется рассмотреть критерии оценивания К1–К9 как инструмент поэтапного обучения. На первоначальном этапе необходимо формировать умение понимать тему и определять проблему, затем — формулировать тезис, подбирать релевантный текстовый материал, строить микровыводы, использовать теоретико-литературные понятия и организовывать

композицию сочинения. На завершающем этапе особое внимание следует уделять речевому оформлению и саморедактированию.

В рамках методического обсуждения необходимо проанализировать типичные ошибки по каждому критерию. По К1 это может быть формальное или неполное раскрытие темы; по К2 — пересказ вместо анализа или недостаточная связь между примером и тезисом; по К3 — фактические неточности; по К4 — формальное употребление терминов; по К5 — нарушение логики и композиции; по К6 — речевые штампы, повторы и неточная лексическая сочетаемость; по К7–К9 — нарушения орфографических, пунктуационных и грамматических норм.

Полезным форматом работы является анализ сочинения «по слоям». Сначала обсуждается содержание и соответствие теме, затем качество аргументации, далее — теоретико-литературная составляющая, композиция и речевое оформление. Такой способ позволяет учителям и обучающимся различать разные типы затруднений и не сводить оценивание к общему впечатлению от текста.

Особое место должно занимать обучение функциональному использованию теоретико-литературных понятий. На ШМО можно обсудить методику «термин — текстовое проявление — функция — вывод», при которой каждое понятие включается в систему доказательства. Термин должен не просто называться, а объяснять особенности образа, конфликта, композиции или авторской позиции.

Рекомендуется также обмениваться практиками по организации этапа самопроверки. Обучающиеся должны иметь возможность перечитать готовый текст с учётом конкретного чек-листа: соответствует ли вступление теме, подтверждён ли каждый тезис, нет ли фактических ошибок, уместны ли термины, логичны ли переходы, отсутствуют ли речевые погрешности. Итогом заседания может стать единый школьный алгоритм подготовки сочинения и согласованный набор чек-листов для разных этапов обучения.

5. Трансляция эффективных педагогических практик образовательных организаций со стабильно высокими результатами ЕГЭ

Одной из приоритетных тем работы ШМО должна стать системная трансляция эффективного опыта образовательных организаций, демонстрирующих устойчиво высокие результаты ЕГЭ. При этом важно ориентироваться не на отдельные успешные приёмы, а на целостные модели подготовки, включающие диагностику, планирование, реализацию, контроль и коррекцию образовательного процесса.

Для обмена опытом целесообразно приглашать учителей из школ с высокими результатами, организовывать методические семинары, открытые уроки, мастер-классы, практикумы по проверке работ и профессиональные дискуссии. В ходе таких мероприятий следует обсуждать следующие вопросы:

- как выстроена система подготовки к ЕГЭ в 8–11 классах;
- каким образом осуществляется ранняя диагностика затруднений;
- как организовано повторение литературного материала;
- какие формы работы используются для подготовки к заданиям 4, 5, 9, 10 и 11;
- как реализуется индивидуализация обучения;
- каким образом формируются метапредметные и рефлексивные умения;
- как учителя используют результаты промежуточной диагностики;
- какие инструменты применяются для анализа ученических работ;
- как организовано взаимодействие учителей русского языка и литературы;
- каким образом поддерживается мотивация сильных обучающихся.

Особенно полезными являются форматы, предполагающие демонстрацию конкретных материалов: фрагментов уроков, технологических карт, диагностических работ, индивидуальных образовательных маршрутов, таблиц мониторинга, чек-листов и образцов ученических работ. После представления практики необходимо обсуждать условия её переноса в конкретную образовательную организацию. Не всякая эффективная методика может быть механически внедрена; следует учитывать кадровые, временные, организационные и контингентные особенности школы.

Цель трансляции опыта заключается не в копировании отдельных форм работы, а в выявлении общих закономерностей успешной педагогической деятельности. К ним могут относиться регулярная диагностика, преемственность обучения, системное повторение, опора на критерии оценивания, индивидуализация, развитие самоконтроля и постоянный анализ результатов.

Практическим итогом может стать школьный банк эффективных практик, включающий описание методики, условия её применения, возраст обучающихся, ожидаемый результат, диагностические инструменты и примеры учебных материалов.

6. Работа с открытыми списками и поэзией Серебряного века и XX–XXI веков

Отдельной темой для обсуждения является работа с открытыми списками поэтов и прозаиков, обозначенными в Кодификаторе соответствующими кодами, в том числе 20, 39, 40, 52, 53 и 54. Широта литературного материала требует от учителей разработки общих подходов к формированию готовности обучающихся работать с произведениями различных авторов, жанров и художественных систем.

На заседании ШМО необходимо обсудить, каким образом организовать изучение поэзии Серебряного века, литературы XX и XXI веков, а также произведений, представленных в открытых списках. Важно определить не только перечень авторов и текстов, но и круг универсальных аналитических действий, которые могут применяться при работе с незнакомым стихотворением.

Особое внимание следует уделить методике анализа поэтического текста. Обучающиеся должны уметь определить тему и настроение стихотворения, охарактеризовать лирического героя, выявить ключевые образы и мотивы, проанализировать систему тропов, особенности лексики, синтаксиса, звукописи и композиции. При этом анализ художественных средств должен быть связан с их функциональным значением, а не сводиться к перечислению терминов.

Целесообразно организовать обмен методиками работы с заданиями, аналогичными заданию 10, включая алгоритмы первичного чтения текста, выделения ключевых слов, определения эмоциональной доминанты, формулирования проблемного вопроса и подбора теоретико-литературных понятий. Полезно обсуждать способы формирования читательской самостоятельности и навыков работы с незнакомым материалом.

Практическим результатом заседания может стать единый школьный алгоритм анализа незнакомого стихотворения, банк текстов для тренировочной работы, перечень универсальных вопросов к поэтическому произведению и система диагностических заданий по поэзии разных периодов.

7. Развитие системы внутришкольного мониторинга и индивидуализация подготовки

Дополнительной темой для обсуждения может стать организация внутришкольного мониторинга предметных и метапредметных результатов. Мониторинг должен быть направлен не только на фиксацию итогового балла, но и на отслеживание динамики выполнения отдельных заданий и критериев.

Целесообразно разработать единые диагностические материалы для 8–11 классов, позволяющие выявлять дефициты на ранних этапах. Результаты диагностики могут фиксироваться в индивидуальных картах обучающихся, где отражаются сильные стороны, типичные ошибки, динамика показателей и рекомендуемые способы коррекции.

На ШМО следует обсудить дифференциацию подготовки для групп с различным уровнем достижений. Для обучающихся со средним уровнем приоритетными могут быть систематизация знаний, развитие глубины анализа и формирование рефлексии. Для подготовленных обучающихся основное внимание следует уделять точности, полноте аргументации, речевой безупречности и работе с минимальными дефицитами. Такой подход позволяет избежать унификации подготовки и сделать её более адресной.

8. Организация профессионального анализа ученических работ

Полезной темой для постоянного обсуждения на ШМО является формирование единого подхода к проверке и анализу письменных работ. Учителям рекомендуется регулярно проводить взаимопроверку обезличенных сочинений по критериям ЕГЭ, сопоставлять выставленные баллы, обсуждать спорные случаи и уточнять основания оценивания.

Такая работа способствует повышению объективности внутришкольного контроля и формированию единого профессионального языка. Важно анализировать не только ошибки обучающихся, но и качество педагогической обратной связи. Комментарий учителя должен содержать конкретное указание на дефицит, объяснение его причины и рекомендацию по исправлению. Формулировки типа «раскрыто поверхностно» или «аргументация слабая» целесообразно заменять более точными: «не сформулирован вывод о значении приведённого эпизода», «пример не связан с тезисом», «теоретическое понятие названо, но его функция не объяснена».

Итогом такой работы может стать школьный справочник типичных ошибок, банк формулировок для обратной связи и единые критерии промежуточного оценивания сочинений.

9. Организационно-методические условия эффективной работы ШМО

Для повышения результативности деятельности ШМО рекомендуется планировать работу на основе диагностических данных и включать в годовой план несколько взаимосвязанных направлений:

1. анализ результатов государственной итоговой аттестации;
2. выявление предметных и метапредметных дефицитов;

3. разработка и апробация коррекционных методик;
4. трансляция опыта педагогов и образовательных организаций;
5. проведение внутришкольных диагностик;
6. анализ динамики результатов;
7. корректировка рабочих программ и системы подготовки.

Каждое заседание должно иметь чётко сформулированную цель, практическую направленность и итоговый продукт. Например, по результатам обсуждения может быть разработан банк заданий, алгоритм анализа текста, план повторения, чек-лист самопроверки, модель индивидуального маршрута или пакет материалов для проведения диагностической работы.

Особое внимание необходимо уделять горизонтальной и вертикальной преемственности. Учителя русского языка и литературы должны согласовывать подходы к формированию навыков смыслового чтения, аргументации, работы с цитатой, использования теоретико-литературных понятий и создания письменного высказывания. Важно также обеспечить связь между деятельностью учителей основной и старшей школы, чтобы материал ОШ1–ОШ10 не выпадал из системы подготовки и своевременно актуализировался в 10–11 классах.

Таким образом, работа школьных методических объединений учителей русского языка и литературы должна строиться как система профессионального анализа, методического проектирования и обмена эффективным опытом. Наиболее значимыми направлениями являются анализ результатов ЕГЭ, преемственность литературного образования, развитие метапредметных компетенций, совершенствование подготовки к сочинению, работа с открытыми списками, трансляция практик образовательных организаций со стабильно высокими результатами и индивидуализация подготовки.

Результативность деятельности ШМО определяется не количеством проведённых мероприятий, а их влиянием на качество образовательного процесса. Систематический анализ данных, обсуждение конкретных ученических работ, внедрение доказавших эффективность методик и последующая оценка их результативности создают условия для профессионального роста педагогов и повышения образовательных результатов обучающихся.

3.3.2. Рекомендуемые ИПК / ИРО, иным организациям, реализующим программы профессионального развития учителей, направления повышения квалификации (в форме курсов, отдельных мероприятий, консультаций и т.п.) с учетом выявленных дефицитов предметной подготовки

Институты повышения квалификации, институты развития образования и иные организации, реализующие программы профессионального развития педагогических работников, играют значимую роль в формировании единого методического пространства и обеспечении качества преподавания русского языка и литературы. Содержание программ повышения квалификации должно определяться не только общими изменениями нормативно-методической базы, но и результатами анализа выполнения экзаменационных материалов, выявленных предметных и метапредметных дефицитов обучающихся, а также актуальными профессиональными затруднениями учителей.

В связи с этим программы повышения квалификации целесообразно ориентировать на практико-ориентированную модель обучения, предполагающую переход от информирования педагогов к освоению конкретных способов проектирования урока, диагностики результатов, коррекции ошибок и индивидуализации подготовки. Существенное внимание необходимо уделять работе с материалами ФГОС СОО, ФОП СОО, Кодификатора и спецификации КИМ ЕГЭ, критериям оценивания заданий с развёрнутым ответом, обезличенными ученическими работами и статистическими данными о результатах экзаменационной кампании.

Основными задачами повышения квалификации должны стать:

- совершенствование предметной и методической компетентности учителей;
- формирование единого понимания требований ФГОС СОО и КИМ ЕГЭ;
- освоение технологий развития аналитического, интерпретационного и критического мышления;
- совершенствование методики подготовки к заданиям с кратким и развёрнутым ответом;
- развитие у обучающихся навыков сопоставительного анализа и письменной аргументации;
- формирование речевой культуры и навыков редактирования текста;
- освоение способов диагностики и коррекции индивидуальных дефицитов;
- трансляция эффективного опыта образовательных организаций со стабильно высокими результатами ЕГЭ.

1. Курсы повышения квалификации

• «Методика преподавания литературы в 10–11 классах в контексте требований обновлённого ФГОС СОО и ЕГЭ»

Одним из базовых направлений повышения квалификации должен стать курс, обеспечивающий системное осмысление содержания и требований современного литературного образования. Его необходимость обусловлена тем, что подготовка к ЕГЭ по литературе должна осуществляться не изолированно от образовательного процесса, а в контексте достижения предметных и метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС СОО и федеральной образовательной программой среднего общего образования.

Содержательный модуль курса может включать изучение следующих вопросов:

- требования ФГОС СОО к результатам освоения учебного предмета «Литература»;
- положения ФОП СОО, связанные с содержанием и организацией литературного образования;
- структура и содержание КИМ ЕГЭ;
- анализ Кодификатора и спецификации экзаменационной работы;
- соотношение предметных требований и проверяемых умений;
- особенности заданий базового, повышенного и высокого уровней сложности;
- критерии оценивания заданий с кратким и развёрнутым ответом;
- особенности оценивания сопоставительного анализа и сочинения;
- формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Практическая часть курса должна быть связана с анализом конкретных результатов ЕГЭ. Учителям целесообразно предлагать статистические материалы, вееры ответов, обезличенные работы обучающихся, типичные ошибки и примеры ответов разного уровня качества. Важно не ограничиваться фиксацией неправильного ответа, а анализировать причины ошибки и подбирать соответствующие способы коррекции.

В рамках практикума педагоги могут разрабатывать фрагменты уроков, диагностические задания, тематические тренировочные работы и индивидуальные планы коррекционной деятельности. Отдельное внимание следует уделить моделированию уроков, на которых задания экзаменационного формата органично включаются в изучение произведения и не подменяют полноценный литературный анализ.

Итоговым продуктом курса может стать индивидуальный или школьный план подготовки к ЕГЭ, включающий перечень выявленных дефицитов, систему диагностик, календарь повторения, набор тренировочных заданий и критерии оценки динамики результатов.

• **«Технологии формирования аналитического и интерпретационного мышления на уроках литературы»**

Данное направление должно быть ориентировано на преодоление разрыва между знанием содержания произведения и способностью самостоятельно его интерпретировать. Анализ результатов ЕГЭ показывает, что обучающиеся могут воспроизводить литературоведческие сведения и узнавать текст, но испытывать затруднения при выявлении подтекста, формулировании проблемы, установлении авторской позиции и построении многоаспектного вывода.

В содержание курса целесообразно включить:

- анализ художественного текста в единстве формы и содержания;
- технологии смыслового и медленного чтения;
- методы проблемного обучения;
- приёмы развития критического мышления;
- формирование умения выявлять явную и скрытую информацию;
- интерпретацию художественной детали, мотива, образа и композиционного элемента;
- анализ авторской позиции и способов её выражения;
- обучение сопоставительному анализу произведений;
- формирование навыка перехода от наблюдения к интерпретационному выводу.

Практическая часть курса должна предполагать разработку заданий, направленных на анализ эпического и драматического фрагмента, аналогичных заданиям 4 и 9, а также на сопоставление произведений, соответствующее заданиям 5 и 10. Учителям следует предлагать алгоритмы работы с текстом, включающие определение объекта анализа, выделение ключевых деталей, установление их функции, формулирование тезиса и построение вывода.

Особое значение имеет методика «медленного чтения», предполагающая поэтапное движение от непосредственного понимания фрагмента к его интерпретации. В ходе такой работы обучающиеся учатся фиксировать смысловые повторы, контрасты, детали, особенности речи персонажей, композиционные акценты и подтекстовые значения. При этом учитель должен направлять обучающихся к самостоятельному формулированию вопросов к тексту, а не ограничиваться предъявлением готовых интерпретаций.

Практическим результатом курса может стать комплект заданий для анализа эпизода, банк вопросов к художественному тексту, алгоритм сопоставительного анализа и технологическая карта урока, ориентированного на развитие интерпретационного мышления.

• **«Система подготовки к итоговому сочинению и сочинению в ЕГЭ по литературе»**

Отдельный курс должен быть посвящён формированию письменной речевой и литературно-аналитической компетентности обучающихся. Необходимость такого направления обусловлена тем, что сочинение является наиболее сложным видом экзаменационной деятельности и требует одновременного применения содержательных, аналитических, коммуникативных и языковых умений.

Содержание курса должно включать:

- требования к итоговому сочинению и сочинению в формате ЕГЭ;
- критерии оценивания К1–К9;
- методику обучения раскрытию темы;
- формирование умения самостоятельно ставить проблему;
- подбор литературного материала и построение аргументации;
- обучение анализу, а не пересказу текста;
- функциональное использование теоретико-литературных понятий;
- формирование композиционной цельности;
- развитие речевой точности и выразительности;
- обучение редактированию и самопроверке письменного текста.

Практическая часть курса может включать анализ образцовых сочинений, работ с типичными ошибками и текстов, получивших разные результаты. Важно организовать сопоставление сочинений по отдельным критериям: насколько полно раскрыта тема, соответствует ли приведённый пример тезису, выполняет ли литературоведческий термин аналитическую функцию, логичны ли переходы между частями текста, насколько точна речь.

Учителям необходимо осваивать методику поэтапного формирования сочинения. На начальном этапе обучающиеся учатся определять тему и проблему, затем формулировать тезис, подбирать аргументы, создавать микровыводы и связывать отдельные части текста. На завершающем этапе формируются навыки комплексного редактирования: проверки содержания, логики, фактической точности, терминологии и речевого оформления.

Целесообразно включить в курс обучение методике взаимного рецензирования и самоанализа. Педагог должен уметь организовать проверку сочинения не только как выставление баллов, но и как содержательное обсуждение сильных сторон и зон роста. Итоговым продуктом курса могут стать алгоритм написания сочинения, школьный чек-лист самопроверки, карта типичных речевых ошибок и набор критериев для формирующего оценивания.

2. Отдельные методические мероприятия

Наряду с полноценными курсами повышения квалификации ИПК и ИРО целесообразно регулярно проводить краткосрочные тематические мероприятия: семинары, вебинары, практикумы, мастер-классы, консультации и методические интенсивы. Их содержание должно оперативно реагировать на результаты экзаменационной кампании и актуальные запросы педагогов.

• Ежегодный аналитический семинар «Результаты ЕГЭ по литературе в регионе: типичные ошибки и рекомендации по их устранению»

Семинар рекомендуется проводить по итогам каждой экзаменационной кампании. Его содержание должно включать анализ региональных показателей, сопоставление результатов по отдельным заданиям и критериям, выявление устойчивых дефицитов и обсуждение эффективных способов коррекции.

В ходе мероприятия целесообразно рассматривать:

- выполнение заданий по содержательным блокам;
- результаты групп обучающихся, с различным уровнем подготовки;
- динамику выполнения заданий 2, 5, 8, 10 и 11;
- типичные ошибки в сопоставительном анализе;
- проблемы раскрытия темы и привлечения текста;
- речевые и фактологические ошибки;
- различия между школьными, региональными и общероссийскими показателями.

Практическая часть семинара может быть организована в форме работы с обезличенными ответами. Участники определяют предполагаемый балл, обосновывают его по критериям, выявляют дефициты и формулируют рекомендации для учителя. В качестве итогового продукта рекомендуется разработать региональную или муниципальную карту методических приоритетов.

- **Вебинар «Метапредметный подход в преподавании литературы»**

Целью вебинара должно стать повышение готовности учителей к формированию универсальных учебных действий средствами литературы. В рамках мероприятия необходимо показать, каким образом задания на анализ художественного текста могут развивать познавательные, коммуникативные и регулятивные умения.

Возможные вопросы вебинара:

- формирование навыка смыслового чтения;
- самостоятельная постановка учебной задачи;
- развитие умения устанавливать основания для сравнения;
- обучение аргументации;
- организация письменного диалога и учёт альтернативных интерпретаций;
- планирование и контроль выполнения задания;
- развитие познавательной рефлексии;
- использование чек-листов, рефлексивных листов и карт индивидуальных ошибок.

Вебинар должен иметь практическую направленность: педагоги могут разработать метапредметные задания к конкретному произведению, определить формируемые УУД и способы их оценки.

- **Семинар-практикум «Методика работы с произведениями ОШ1–ОШ10»**

Семинар следует направить на разработку системы обобщающего повторения произведений древнерусской литературы и литературы XVIII — первой половины XIX века в 10–11 классах. В ходе мероприятия рекомендуется обсудить методы актуализации содержания, изученного в основной школе, и способы его включения в современный литературный контекст.

Практическая часть может включать разработку:

- цитатных тренажёров;
- литературных дайджестов;
- блиц-опросов и викторин;
- заданий на установление соответствий;
- упражнений с «неочевидными» цитатами;
- межтекстовых сопоставлений;
- диагностических работ в формате заданий 2 и 8.

Особое внимание следует уделить преемственности обучения. Учителя основной и старшей школы могут совместно определить, какие знания и умения должны быть сформированы к концу 9 класса и каким образом они будут актуализироваться в 10–11 классах.

- **Мастер-класс «Технологии развития функциональной читательской грамотности на уроках литературы»**

Содержание мастер-класса должно быть связано с формированием способности обучающихся понимать, интерпретировать, преобразовывать и использовать информацию художественного текста. Важно показать, что функциональная читательская грамотность включает не только понимание содержания, но и способность применять прочитанное для решения учебной и коммуникативной задачи.

В ходе мастер-класса могут быть представлены:

- технологии смыслового чтения;
- работа с вопросами к тексту;
- составление смысловых карт;
- выделение ключевых слов и микротем;
- интерпретация подтекста;
- преобразование текста в таблицу, схему или тезисный план;
- использование цитаты в качестве доказательства;
- формулирование вывода на основе текстовых наблюдений.

Практическим результатом может стать разработанный учителями комплект заданий, направленных на переход от извлечения информации к её анализу и интерпретации.

- **Вебинар «Обучение сопоставительному анализу: алгоритмы и приёмы»**

Вебинар должен быть ориентирован на коррекцию дефицитов, связанных с неполнотой аргументации в заданиях 5 и 10. В рамках мероприятия целесообразно рассмотреть различные основания сравнения: тематику, проблематику, систему образов, сюжет и композицию, художественные средства, авторскую позицию.

Необходимо продемонстрировать алгоритм «аспект – тезис – пример – пояснение – вывод», а также способы использования сопоставительных таблиц и аргументационных схем. Участникам можно предложить задания на анализ ответов разного качества и разработку критериев полноты аргументации.

Особое внимание следует уделить равномерному привлечению обоих произведений. Педагоги должны научиться выявлять случаи, когда обучающийся формально называет сходство или различие, но приводит материал только по одному тексту либо не объясняет значение приведённого примера.

• **Консультация «Организация проектной и исследовательской деятельности по литературе»**

Проектная и исследовательская деятельность может способствовать развитию самостоятельности, критического мышления, способности формулировать проблему, собирать и интерпретировать материал, выстраивать аргументацию и представлять результаты. В рамках консультации следует обсудить отличие учебного проекта от реферативного сообщения и определить требования к исследовательскому вопросу, гипотезе, источникам и выводам.

Возможными направлениями проектов могут стать:

- межтекстовые связи русской литературы;
- эволюция литературного типа;
- функционирование художественной детали;
- сопоставление авторских стратегий;
- интерпретация одного образа в произведениях разных эпох;
- исследование речевых характеристик персонажей;
- анализ экранизаций литературных произведений.

При этом проектная деятельность должна быть связана с формированием конкретных предметных и метапредметных результатов, а не существовать вне образовательных задач.

• **Семинар «Работа с поэтическим текстом: анализ, интерпретация, выразительное чтение»**

Семинар следует посвятить методике работы с поэзией Серебряного века, литературы XX–XXI веков и открытых списков Кодификатора. Важной задачей является формирование у учителей единого подхода к анализу незнакомого стихотворения и подготовке к заданиям, требующим интерпретации поэтического текста.

Содержание семинара может включать:

- определение темы, настроения и эмоциональной доминанты;
- характеристику лирического героя;
- анализ образной системы и мотивов;
- работу с символикой и художественной деталью;

- изучение тропов и фигур речи;
- анализ лексики, синтаксиса, звукописи и композиции;
- выявление авторской позиции;
- связь художественной формы и содержания;
- использование выразительного чтения как способа интерпретации.

Практическая часть должна предполагать совместный анализ конкретных стихотворений и разработку алгоритма, который может быть использован обучающимися при работе с незнакомым текстом.

3. Наставничество и стажировки

Важным направлением профессионального развития учителей является организация наставничества и стажировок на базе образовательных организаций со стабильно высокими результатами ЕГЭ. Наставничество может быть адресовано молодым специалистам, педагогам, испытывающим затруднения при подготовке к экзамену, а также учителям, переходящим к преподаванию литературы в старших классах. Наставниками целесообразно назначать педагогов, имеющих устойчивые результаты, подтверждённые не отдельной успешной экзаменационной кампанией, а положительной динамикой в течение нескольких лет. В рамках наставнической программы могут быть предусмотрены:

- индивидуальные консультации;
- совместное планирование уроков;
- анализ рабочих программ;
- взаимопосещение занятий;
- обсуждение ученических работ;
- разработка диагностических материалов;
- сопровождение подготовки к проверочным и экзаменационным работам;
- участие в профессиональных сообществах.

Стажировки на базе образовательных организаций с высокими результатами должны быть организованы как практико-ориентированное знакомство с целостной системой работы. Учителя-стажёры могут посещать уроки, открытые занятия, практикумы, консультации, заседания ШМО, участвовать в проверке и анализе ученических работ. Особое внимание следует

уделять не отдельному методическому приёму, а организации образовательного процесса в целом: планированию, диагностике, дифференциации, системе повторения, формированию рефлексии и взаимодействию педагогов.

По итогам стажировки рекомендуется предусматривать разработку индивидуального плана внедрения полученного опыта. В нём должны быть определены конкретная методика, класс или группа обучающихся, сроки апробации, показатели эффективности и способы последующего анализа результатов.

4. Требования к организации программ профессионального развития

Для повышения результативности программ ИПК и ИРО целесообразно соблюдать несколько методических условий.

Во-первых, содержание обучения должно основываться на реальных данных. Использование статистики выполнения КИМ, анализ типичных ошибок и работа с ученическими ответами позволяют сделать повышение квалификации адресным.

Во-вторых, программы должны иметь практический выход. По итогам курса или семинара педагог должен создавать конкретный продукт: технологическую карту урока, банк заданий, диагностическую работу, чек-лист, алгоритм анализа текста, план коррекционной работы или индивидуальный образовательный маршрут.

В-третьих, необходимо обеспечивать дифференциацию содержания в зависимости от профессионального опыта педагогов. Для начинающих учителей важны освоение базовых требований и алгоритмов, для опытных – анализ сложных случаев, разработка авторских методик, сопровождение высокомотивированных обучающихся и работа с минимальными дефицитами высокобалльников.

В-четвёртых, повышение квалификации должно включать последующее методическое сопровождение. После завершения курса целесообразно организовывать консультации, сетевые семинары, дистанционные группы, взаимное рецензирование материалов и обсуждение результатов апробации.

В-пятых, эффективность программ следует оценивать не только по удовлетворённости участников, но и по изменениям в педагогической практике: качеству разработанных материалов, результатам диагностики обучающихся, динамике выполнения отдельных заданий, снижению типичных ошибок и повышению устойчивости образовательных результатов.

Таким образом, рекомендуемые направления деятельности ИПК, ИРО и иных организаций должны быть связаны с реальными потребностями учителей и выявленными дефицитами обучающихся. Наиболее значимыми являются совершенствование методики преподавания литературы в 10–11 классах, развитие аналитического и интерпретационного

мышления, подготовка к сочинению, формирование метапредметных компетенций, систематизация материала ОШ1–ОШ10, обучение сопоставительному анализу, развитие функциональной читательской грамотности и работа с поэтическим текстом.

Системное сочетание курсов, краткосрочных мероприятий, наставничества, стажировок и консультационного сопровождения позволит создать непрерывную модель профессионального развития учителей. Такая модель будет способствовать формированию единого методического подхода, распространению эффективных педагогических практик и повышению качества подготовки обучающихся к ЕГЭ по литературе.

3.3.3. Рекомендации по другим направлениям

Повышение качества литературного образования и результативности подготовки обучающихся к ЕГЭ по литературе требует реализации комплекса организационных, управленческих, методических и психолого-педагогических мер. Важным условием является переход от фрагментарной подготовки к целостной внутришкольной системе, в которой результаты диагностики используются для планирования образовательного процесса, а выявленные дефициты становятся основанием для индивидуальной и групповой коррекционной работы.

Предлагаемые рекомендации ориентированы на обеспечение непрерывности подготовки в 10–11 классах, повышение объективности оценки образовательных результатов, развитие дополнительного образования, методическое сопровождение учителей, информирование родителей и формирование устойчивой читательской культуры обучающихся.

1. Организация внутришкольной системы оценки качества образования

Одним из приоритетных направлений является создание внутришкольной системы оценки качества образования по литературе. Такая система должна обеспечивать регулярное получение объективной информации о степени сформированности предметных и метапредметных результатов, динамике подготовки и эффективности применяемых педагогических методик.

Внутришкольная оценка качества образования не должна ограничиваться проведением контрольных работ и фиксацией итоговых отметок. Её основная функция состоит в своевременном выявлении дефицитов, определении индивидуальных образовательных потребностей и принятии управленческих решений по корректировке учебного процесса. Важно, чтобы диагностические процедуры были связаны с содержанием ФГОС СОО, ФОП СОО, Кодификатора и спецификации КИМ ЕГЭ.

2. Входная и промежуточная диагностика

В 10–11 классах рекомендуется разработать и внедрить систему диагностических работ, ориентированных на структуру и содержание КИМ ЕГЭ. Диагностика должна включать задания на знание содержания литературных произведений, анализ эпического, драматического и лирического текста, сопоставление произведений, работу с теоретико-литературными понятиями и создание письменного высказывания.

Входную диагностику целесообразно проводить в начале 10 класса и повторять в начале 11 класса. Её задача заключается в выявлении зоны актуального развития обучающихся, определении степени сохранности знаний, сформированных на уровне основного общего образования, и установлении исходного уровня готовности к освоению программы среднего общего образования. Особое внимание следует уделять произведениям, относящимся к содержательным блокам ОШ1–ОШ10, поскольку именно при работе с данным материалом у обучающихся могут сохраняться фрагментарные пробелы.

Входная диагностика должна позволять определить:

- уровень знания содержания литературных произведений;
- способность узнавать персонажей и эпизоды по цитате;
- умение анализировать художественный фрагмент;
- готовность к сопоставлению произведений;
- сформированность навыков аргументации;
- качество использования теоретико-литературных понятий;
- уровень речевой и грамматической грамотности;
- способность планировать и контролировать собственную деятельность.

Промежуточная диагностика должна проводиться после изучения крупных тематических блоков или ключевых произведений. Её содержание необходимо соотносить с конкретными образовательными результатами, сформированными на данном этапе. Например, после изучения литературы XIX века можно проверить не только знание содержания произведений, но и умение сопоставлять образы, анализировать авторскую позицию, использовать литературоведческую терминологию и строить аргументированный письменный ответ.

Диагностические работы рекомендуется проводить в разнообразных форматах: в форме полного варианта КИМ, тематических мини-диагностик, заданий на отдельные критерии, аналитических практикумов и письменных работ. Это

позволит избежать ситуации, при которой единая контрольная работа фиксирует только общий результат, но не показывает структуру затруднений.

3. Анализ типичных ошибок и формирование индивидуальных карт дефицитов

По результатам каждой диагностической работы следует составлять карты типичных ошибок по классу и индивидуальные карты затруднений обучающихся. Такая документация должна отражать не только факт неправильного ответа, но и предполагаемую причину ошибки.

В карте могут фиксироваться следующие параметры:

- задание или критерий, вызвавший затруднение;
- содержание дефицита;
- тип ошибки;
- причина возникновения;
- уровень сформированности соответствующего умения;
- рекомендуемый способ коррекции;
- срок повторной проверки результата.

Например, ошибка при выполнении задания на сопоставление может быть обусловлена различными причинами: обучающийся не понимает основание сравнения, не знает содержание одного из произведений, не умеет подобрать текстовый пример или не формулирует вывод. В каждом случае необходима разная коррекционная методика. Поэтому анализ ошибок должен быть содержательным и дифференцированным.

Особое внимание следует уделять повторяющимся ошибкам. Единичная неточность может быть связана с невнимательностью, тогда как систематическое нарушение указывает на несформированность определённого умения. В качестве предмета анализа на заседаниях ШМО могут рассматриваться обобщённые карты класса: например, доля обучающихся, испытывающих затруднения при работе с произведениями ОШ1–ОШ10, при функциональном использовании терминов, построении сопоставительной аргументации или речевом редактировании сочинения.

Индивидуальные карты дефицитов должны использоваться не для формального контроля, а для планирования адресной помощи. На их основе можно определять содержание консультаций, подбирать задания различного уровня сложности, формировать временные учебные группы и отслеживать эффективность коррекционной работы.

4. Мониторинг динамики подготовки

Важным элементом внутришкольной системы является мониторинг динамики образовательных результатов. Его задача заключается в выявлении изменений в подготовке обучающихся, оценке результативности педагогических воздействий и своевременной корректировке учебного процесса.

Мониторинг рекомендуется проводить по нескольким направлениям:

- результаты выполнения заданий КИМ;
- показатели по отдельным критериям оценивания;
- качество письменных работ;
- динамика предметных знаний;
- развитие метапредметных умений;
- степень самостоятельности и рефлексивности обучающихся;
- результативность индивидуальных консультаций и элективных курсов.

Необходимо сопоставлять результаты не только между классами, но и в динамике одного и того же класса или отдельного обучающегося. Это позволяет избежать формального сравнения и увидеть индивидуальный прогресс. Например, повышение общего результата может быть связано с улучшением знания содержания, тогда как речевые или рефлексивные дефициты сохраняются. Поэтому мониторинг должен быть многоаспектным.

Для визуализации результатов целесообразно использовать таблицы, диаграммы, электронные журналы мониторинга и цифровые портфолио. Вместе с тем количественные показатели должны сопровождаться качественным анализом: необходимо объяснять, почему изменился результат и какие методические решения оказались эффективными.

5. Организация дополнительного образования по литературе

Дополнительное образование является важным ресурсом углубления предметной подготовки, расширения читательского опыта и индивидуализации обучения. Его содержание должно учитывать различия в уровне подготовки, образовательных потребностях и мотивации обучающихся.

6. Элективные курсы и факультативы

Для обучающихся 10–11 классов рекомендуется разработать систему элективных курсов и факультативов, ориентированных на углублённое изучение литературы и развитие навыков, непосредственно связанных с экзаменационными заданиями.

Возможными направлениями являются:

- «Анализ художественного текста»;
- «Сопоставительный анализ произведений»;
- «Теория литературы в практике анализа»;
- «История русской литературы XX века»;
- «Поэзия Серебряного века»;
- «Практикум по написанию сочинения»;
- «Литературное редактирование»;
- «Межтекстовые связи в русской литературе»;
- «Литературный текст и его интерпретации».

Элективный курс «Анализ художественного текста» может быть посвящён формированию умения работать с эпическим, драматическим и лирическим произведением в единстве формы и содержания. Обучающиеся должны учиться выделять ключевые детали, определять функцию художественных средств, выявлять подтекст и связывать отдельный эпизод с авторской концепцией.

Курс «Сопоставительный анализ» следует направить на развитие умения выбирать основание сравнения, формулировать сходства и различия, подбирать текстовые доказательства и строить обобщающий вывод. Важно, чтобы сопоставление не сводилось к последовательному пересказу двух произведений, а представляло собой целостное аналитическое рассуждение.

Курс «Теория литературы в практике анализа» должен обеспечить переход от знания терминов к их функциональному применению. Обучающиеся могут анализировать, каким образом композиция, художественная деталь, антитеза, символ, психологизм, портрет, пейзаж, внутренняя речь или особенности жанра участвуют в создании художественного смысла.

Факультативы могут иметь дифференцированный характер. Для обучающихся, испытывающих затруднения, целесообразны занятия по восстановлению содержания произведений, освоению базовых терминов и формированию алгоритмов выполнения заданий. Для обучающихся среднего уровня приоритетными станут углубление интерпретации,

развитие аргументации и речевое редактирование. Для высокоподготовленных участников полезны занятия по работе с минимальными дефицитами: уточнение деталей, расширение доказательной базы, совершенствование стилистики и формирование устойчивой экзаменационной стратегии.

7. Индивидуальные консультации

Индивидуальные консультации должны быть частью системной работы, а не эпизодической формой помощи перед экзаменом. Их содержание необходимо определять на основе результатов диагностики и индивидуальных карт дефицитов.

Для обучающихся группы риска консультации могут быть направлены на:

- восстановление пробелов в знании содержания произведений;
- повторение произведений ОШ1–ОШ10;
- освоение базовых теоретико-литературных понятий;
- формирование навыков смыслового чтения;
- обучение работе с цитатой;
- развитие базовой аргументации;
- коррекцию орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок.

Для обучающихся среднего уровня подготовки приоритетными являются:

- углубление анализа художественного текста;
- формирование проблемного мышления;
- развитие сопоставительного анализа;
- систематизация аргументов;
- обучение функциональному использованию терминов;
- развитие речевой культуры;
- формирование навыков самопроверки и рефлексии.

Для подготовленных обучающихся консультации могут быть направлены на:

- достижение абсолютной полноты ответов;
- работу с неочевидными цитатами и второстепенными персонажами;
- устранение минимальных речевых погрешностей;

- совершенствование терминологической точности;
- управление временем;
- отработку экзаменационной выносливости.

Важно, чтобы каждая консультация завершалась конкретным результатом: исправленным фрагментом текста, выполненным заданием, индивидуальным алгоритмом, обновлённой картой ошибок или планом дальнейшей работы.

8. Методическое сопровождение учителей

Системная подготовка обучающихся невозможна без постоянного профессионального развития педагогов. Внутришкольная и муниципальная методическая работа должна быть направлена на создание условий для обмена опытом, совместного проектирования уроков и распространения эффективных практик.

9. Создание методической «копилки»

На уровне школы, муниципалитета или региона рекомендуется сформировать электронную и печатную базу методических материалов. Она может включать:

- разработки уроков и учебных занятий;
- технологические карты;
- тренировочные задания в формате ЕГЭ;
- диагностические работы;
- памятки и чек-листы;
- алгоритмы анализа художественного текста;
- схемы сопоставительного анализа;
- материалы по произведениям ОШ1–ОШ10;
- образцы сочинений высокого уровня;
- сочинения с типичными ошибками;
- карты индивидуальных дефицитов;
- материалы для рефлексии и самопроверки;
- задания для элективных курсов и консультаций.

Методические материалы должны иметь краткое описание: для какого класса они предназначены, какой результат формируют, какие дефициты корректируют, сколько времени требуется для выполнения и каким образом оценивается результат. Это позволит учителям использовать ресурсы не формально, а в соответствии с конкретными образовательными задачами. «Методическая копилка» должна регулярно обновляться на основе результатов диагностики и анализа эффективности материалов. Если определённый набор заданий не приводит к улучшению результата, его необходимо корректировать или заменять.

10. Распространение эффективных педагогических практик

На основе анализа деятельности образовательных организаций со стабильно высокими результатами ЕГЭ рекомендуется организовывать системную трансляцию эффективного опыта. Такая работа может осуществляться через:

- методические публикации;
- выступления на конференциях;
- вебинары и семинары;
- заседания ШМО;
- педагогические мастерские;
- открытые уроки;
- сетевые профессиональные сообщества;
- стажировочные площадки;
- наставнические программы.

При распространении опыта важно описывать не только отдельные приёмы, но и целостную систему работы: диагностику, планирование, содержание уроков, индивидуализацию, формы обратной связи, взаимодействие с родителями и анализ динамики результатов. Эффективная практика должна сопровождаться указанием условий применения и возможных ограничений. Особое внимание следует уделять практикам, направленным на устранение выявленных дефицитов: системному повторению произведений, развитию аналитического чтения, формированию аргументации, работе с сочинением, речевому редактированию и рефлексивному контролю.

11. Организация взаимопосещений уроков

Взаимопосещение уроков является эффективной формой профессионального обучения, особенно если оно организовано с конкретной методической целью. Рекомендуются посещать уроки учителей, чьи обучающиеся демонстрируют высокие результаты, а также занятия, на которых реализуются эффективные технологии анализа текста, сопоставления произведений и подготовки письменного ответа.

Перед посещением необходимо определить предмет наблюдения:

- постановка цели и учебной задачи;
- организация работы с текстом;
- способы включения обучающихся в интерпретацию;
- формирование аргументации;
- дифференциация заданий;
- использование формирующего оценивания;
- организация рефлексии;
- работа с ошибками;
- соотношение учительской и ученической активности.

После урока важно проводить профессиональное обсуждение, основанное не на общей оценке, а на анализе конкретных педагогических решений. Итогом взаимопосещения может стать план апробации отдельного приёма или разработка собственного урока на основе увиденной практики.

12. Работа с родителями и обучающимися

Качество подготовки к ЕГЭ зависит не только от профессиональной деятельности учителя, но и от информированности обучающихся и родителей, их мотивации и готовности участвовать в образовательном процессе.

13. Информационная поддержка

Школе рекомендуется обеспечить системное информирование обучающихся и их родителей о структуре и содержании ЕГЭ по литературе, критериях оценивания, требованиях к ответам, типичных ошибках и способах их предупреждения.

Информационная работа может включать:

- родительские собрания;
- тематические консультации;
- памятки;
- презентации;
- индивидуальные встречи;
- размещение материалов на школьном сайте;
- ознакомление с демоверсиями и методическими документами;
- разбор результатов диагностических работ.

При этом информирование не должно сводиться к сообщению о количестве баллов. Родителям важно объяснять структуру индивидуальных дефицитов, динамику результатов и содержание планируемой коррекционной работы. Необходимо также формировать реалистичные ожидания: высокий результат определяется не только количеством занятий, но и регулярностью чтения, самостоятельной работой, качеством выполнения заданий и готовностью обучающегося анализировать собственные ошибки.

Обучающимся следует предоставить доступ к понятным алгоритмам выполнения заданий, критериям оценивания и чек-листам самопроверки. Это повышает прозрачность требований и способствует развитию учебной самостоятельности.

14. Формирование читательской культуры

Читательская культура является фундаментом успешного изучения литературы и выполнения экзаменационных заданий. Она включает не только знание программных произведений, но и способность внимательно читать, понимать художественную форму, воспринимать неоднозначность текста, сопоставлять произведения и формулировать собственную интерпретацию.

Для развития читательской культуры рекомендуется организовывать:

- литературные вечера;
- читательские конференции;
- дискуссионные клубы;
- встречи с писателями и литературоведами;
- конкурсы выразительного чтения;
- литературные олимпиады;

- викторины;
- фестивали инсценировок;
- проекты по экранизациям произведений;
- межтекстовые исследовательские проекты.

Важно создавать ситуации, в которых чтение воспринимается не только как учебная обязанность, но и как форма личностного и культурного развития. При этом внеклассные мероприятия должны быть связаны с формированием конкретных умений: аргументированного высказывания, интерпретации, сопоставления, публичного представления результатов и рефлексии.

Следует стимулировать самостоятельное чтение произведений, расширяющих представление обучающихся о литературном процессе. Результаты чтения могут обсуждаться в формате читательского дневника, эссе, рецензии, подкаста, презентации или публичного выступления.

15. Управленческие и организационные условия реализации рекомендаций

Реализация предложенных направлений требует согласованной работы администрации, учителей, классных руководителей, специалистов методической службы, обучающихся и родителей. На уровне образовательной организации целесообразно разработать комплексный план повышения качества литературного образования, включающий:

- график диагностических работ;
- порядок анализа результатов;
- систему индивидуальных консультаций;
- перечень элективных курсов и факультативов;
- план работы ШМО;
- мероприятия по обмену педагогическим опытом;
- формы взаимодействия с родителями;
- критерии оценки эффективности реализуемых мер.

Администрации школы необходимо обеспечить не только организационные условия, но и время для профессионального анализа. Учителям следует предоставить возможность совместно обсуждать результаты, посещать уроки, разрабатывать диагностические материалы и проводить методические консультации.

Муниципальные и региональные методические службы могут координировать создание банков заданий, проведение аналитических семинаров, организацию стажировок и распространение опыта школ с высокими результатами. Важно выстроить преемственность между школьным, муниципальным и региональным уровнями методической поддержки.

Таким образом, представленные рекомендации носят системный, управленческий и методический характер. Их реализация предполагает переход от эпизодической подготовки к целостной модели сопровождения литературного образования, основанной на диагностике, планировании, коррекции, мониторинге и последующей оценке результатов.

Ключевыми принципами данной модели являются:

- непрерывность подготовки в 10–11 классах;
- преемственность основного общего и среднего общего образования;
- опора на объективные диагностические данные;
- индивидуализация образовательного процесса;
- согласованность действий педагогов;
- развитие читательской культуры;
- сочетание урочной, внеурочной и дополнительной деятельности;
- методическое сопровождение учителей;
- информированное взаимодействие с родителями;
- ориентация на устранение конкретных дефицитов, а не на формальное «натаскивание».

Только согласованная работа на всех уровнях — от индивидуального взаимодействия учителя с обучающимся до управленческих решений школы, муниципалитета и региона — позволит обеспечить устойчивое повышение качества литературного образования. Системный подход создаёт условия не только для успешной сдачи ЕГЭ, но и для формирования функциональной читательской грамотности, самостоятельности, критического мышления и способности обучающихся к содержательной интерпретации художественного текста.

СОСТАВИТЕЛИ ОТЧЕТА по учебному предмету:

Ответственный специалист в субъекте Российской Федерации по вопросам организации проведения анализа результатов ЕГЭ по учебным предметам

<i>Фамилия, имя, отчество</i>	<i>Место работы, должность, ученая степень, ученое звание</i>
Закирова Минзалия Загриевна	Заместитель министра образования и науки Республики Татарстан, кандидат педагогических наук.

Специалисты, привлекаемые к анализу результатов ЕГЭ по учебному предмету

<i>Фамилия, имя, отчество</i>	<i>Место работы, должность, ученая степень, ученое звание, принадлежность специалиста</i>
Сорокина Татьяна Викторовна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Институт филологии и межкультурной коммуникации. Высшая школа русской филологии и культуры им. Льва Толстого, доцент кафедры русской литературы и методики ее преподавания, кандидат филологических наук. Председатель предметной комиссии Республики Татарстан по литературе.
Кудрова Светлана Александровна	ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», заместитель директора. Заместитель руководителя РЦОИ, координатор работы предметных комиссий Республики Татарстан.
Брюханова Марина Венадьевна	ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», начальник сектора организационно-методического сопровождения работников государственной итоговой аттестации.
Петрова Елизавета Витальевна	БУ «Республиканский центр мониторинга качества образования», специалист отдела методического сопровождения оценочных процедур.

Специалисты, привлекаемые к подготовке методических рекомендаций на основе результатов ЕГЭ по учебному предмету

<i>Фамилия, имя, отчество</i>	<i>Место работы, должность, ученая степень, ученое звание, принадлежность специалиста</i>
Михеев Александр Владимирович	старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий и проектирования содержания образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41» Вахитовского района города Казани
Агапова Екатерина Сергеевна	доцент кафедры современных образовательных технологий и проектирования содержания образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», учитель русского языка и литературы «Лицей имени Н.И. Лобачевского» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук